



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

# LE CADRE DE LEADERSHIP DE L'ONTARIO 2012

une discussion relative aux  
fondements de la recherche

Préparé par  
**Kenneth Leithwood**  
Professeur émérite  
OISE / Université de Toronto

Mars 2012

## Table des matières

### 1. Introduction

- 1.1 Aperçu
- 1.2 Le concept de « pratique » de leadership
- 1.3 Leadership et gestion : faire la distinction
- 1.4 Leaders scolaires aux paliers élémentaire et secondaire : approches directes et indirectes pour la mise en œuvre du CLO
- 1.5 Leadership partagé et autorité formelle : comment trouver l'équilibre?
- 1.6 Soutien renouvelé des capacités clés du leadership

## L'école

### 2. Pratiques de leadership au niveau de l'école

- 2.1 Introduction
- 2.2 Établir les orientations
- 2.3 Nouer des relations et développer la capacité des gens
- 2.4 Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées
- 2.5 Améliorer le programme d'enseignement
- 2.6 Assurer l'imputabilité

### 3. **Caractéristiques d'une école efficace : Le cadre de l'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M – 12)**

*La version la plus récente du Cadre de l'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M – 12) est disponible au site [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework\\_french.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework_french.pdf)*

## Le conseil scolaire

### 4. **Caractéristiques d'un conseil scolaire efficace : *Cadre d'efficacité des conseils scolaires***

- 4.1 Introduction
- 4.2 Processus essentiels
- 4.3 Conditions favorables
- 4.4 Approches en matière de perfectionnement en leadership
- 4.5 Relations

### 5. **Leadership au niveau du conseil scolaire**

- 5.1 Introduction
- 5.2 Améliorer les processus essentiels
- 5.3 Créer et harmoniser les conditions favorables
- 5.4 Raffiner les approches en matière de perfectionnement du leadership
- 5.5 Nouer des relations productives

## **Ressources personnelles en leadership**

### **6. Ressources cognitives**

6.1 Capacité de résolution de problèmes

6.2 Connaissance des conditions dans l'école et la salle de classe qui ont un effet direct sur l'apprentissage des élèves

### **7. Ressources sociales**

7.1 Percevoir les émotions

7.2 Gérer les émotions

7.3 Réactions émotionnelles appropriées

### **8. Ressources psychologiques**

8.1 Optimisme

8.2 Auto efficacité

8.3 Détermination

### **9. Utilisation des ressources personnelles pour la sélection et le recrutement**

### **Références**

# 1. Introduction

Pour les besoins du Cadre de leadership de l'Ontario (CLO), le leadership se définit comme l'exercice d'une influence sur les membres de l'organisation et les intervenantes et intervenants en éducation qui représentent la diversité dans le but de définir et de réaliser la vision et les objectifs de l'organisation. Cette influence peut s'exercer par différentes personnes (directions d'école, directions adjointes, parents, personnel enseignant, conseillères et conseillers élus, etc.), est généralement réciproque, plutôt qu'unidirectionnelle, et s'exerce lorsque des personnes interagissent entre elles ou au sein d'un groupe, et dans le milieu où elles se trouvent. Le leadership, ainsi défini, est « efficace » s'il engendre des contributions importantes, positives et acceptables sur le plan éthique<sup>1</sup> à la réalisation de la vision et des objectifs de l'organisation.

Ce cadre fournit aux futurs leaders un aperçu important de ce qu'ils devront apprendre pour réussir. Celles et ceux qui exercent déjà un rôle de leadership y verront un outil utile d'autoréflexion et d'autoévaluation. Le CLO est une source clé d'objectifs pour les promoteurs de leadership de la province, de même qu'un outil transparent et valable permettant d'évaluer la qualité du leadership dans les écoles et dans les conseils scolaires et d'offrir une rétroaction à ce sujet. Les responsables du recrutement et de la sélection de nouveaux leaders pourront également prendre appui sur le cadre pour guider leur travail.

## 1.1 Aperçu

Le CLO 2012 s'inspire de deux approches distinctes de la définition des pratiques efficaces en matière de leadership<sup>2</sup>; l'une se concentre sur le travail des personnes et des petits groupes (*pratiques de leadership efficaces*), tandis que l'autre vise l'efficacité de l'organisation dans son ensemble (*pratiques organisationnelles efficaces*), et repose sur le principe voulant que le leadership constitue une « caractéristique organisationnelle<sup>3</sup> ».

Les *pratiques de leadership efficaces* présentées dans la version originale du cadre proviennent d'un vaste ensemble de données émanant principalement de la recherche sur le leadership dans les écoles, mais elles sont également appuyées par des données sur le leadership à d'autres niveaux au sein de l'organisation et dans d'autres types d'organisations, ce qui semble indiquer que les pratiques étaient généralement pertinentes pour les leaders, et ce, pour différents rôles et contextes<sup>4</sup>. Néanmoins, compte tenu de la provenance des données ayant guidé l'élaboration des *pratiques de leadership efficaces* du CLO original, le niveau organisationnel auquel les pratiques sont le plus étroitement liées sur le plan empirique est l'école. Cela signifie également que *Le cadre de l'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M – 12)*, qui est fondé sur des données très semblables (voire qui se chevauchent), présente des pratiques

---

<sup>1</sup> Il existe plusieurs façons de déterminer l'acceptabilité sur le plan éthique de l'influence d'un leader. L'une des façons les plus utiles – et plutôt pratique – a été décrite par Warwick et Kelman (1976). Selon leur point de vue, les stratégies d'influence qui sont les plus transparentes et offrent la plus grande liberté aux personnes concernées sont les plus éthiques; il s'agit habituellement des stratégies « facilitantes », suivies des stratégies « persuasives ». À l'opposé, celles étant les moins éthiques sont les stratégies « manipulatrices » et « coercitives ».

<sup>2</sup> Cette distinction est expliquée de façon plus détaillée par Bolden et Gosling (2006).

<sup>3</sup> Ogawa et Bossert (1995) font une excellente description de cette vision du leadership.

<sup>4</sup> Ces données sont passées en revue par Leithwood et coll. (2007).

organisationnelles ayant été élaborées à l'aide des pratiques de leadership communes et individuelles, qui visent à améliorer les résultats des élèves.

Les *pratiques organisationnelles efficaces* (désignées sous la dénomination de « Pratiques et procédures du système » dans la version originale du CLO) sont remplacées dans cette version par un ensemble de pratiques du conseil scolaire recensées dans le cadre d'analyses globales de recherches portant sur les caractéristiques des conseils scolaires « performants<sup>5</sup> », qui ont été modifiées pour tenir compte du contexte ontarien. La contribution de ces caractéristiques à l'apprentissage des élèves a ensuite été testée dans le cadre d'une étude originale à méthodes mixtes menée par l'Institut de leadership en éducation dans 49 conseils scolaires de l'Ontario<sup>6</sup>. La version originale du CLO ne comprenait pas un ensemble parallèle de pratiques de leadership efficaces associées au conseil scolaire; elle partait plutôt du principe voulant que les *pratiques de leadership efficaces* s'appliquent tant aux leaders scolaires qu'aux leaders du système. Bien qu'il n'écarte pas complètement une telle supposition, le CLO comprend néanmoins un ensemble de pratiques de leadership efficaces à l'intention des personnes et des petits groupes afin de tenir compte des contextes, des défis et des occasions uniques touchant les leaders du système.

Les pratiques décrites dans le texte ci-dessous servent aux éducatrices et aux éducateurs à développer de la cohérence et à faire l'harmonisation de pratiques gagnantes dans les écoles et dans les conseils scolaires. Toutes discussions portant sur ces pratiques fournissent l'occasion de prendre connaissance des forces et de chercher à enrayer les lacunes. Il ne s'agit pas d'une liste de critères, mais bel et bien d'un répertoire d'outils pour encourager la discussion et la croissance professionnelle.

En somme, le cadre présente maintenant des pratiques réussies pour les personnes et les petits groupes, de même que des pratiques organisationnelles efficaces destinées aux leaders scolaires et aux leaders du système. Ces deux ensembles de pratiques ont été conçus à des fins pragmatiques, plus particulièrement en ce qui a trait au développement et à l'évaluation du leadership.

En outre, le CLO comprend maintenant une section intitulée *Ressources personnelles en leadership*. Cette section présente les caractéristiques et les tendances en matière de leadership les plus susceptibles d'accroître l'efficacité avec laquelle les pratiques de leadership sont mises en pratique. Ces ressources seront particulièrement utiles pour le recrutement et la sélection des leaders.

## **1.2 Le concept de « pratique » de leadership<sup>7</sup>**

Le cadre porte sur les « pratiques » organisationnelles et les « pratiques » de leadership efficaces par opposition aux « compétences » (un concept populaire dans le domaine de gestion des cadres et représenté dans le CLO original sous forme d'habiletés, de connaissances et d'attitudes). Une compétence est habituellement définie comme une « caractéristique sous-jacente d'une personne en relation causale avec une performance efficace ou supérieure dans une fonction donnée<sup>8</sup> ».

---

<sup>5</sup> Leithwood (2009) et Rorrer, Skyla et Scheurich (2009)

<sup>6</sup> Leithwood (2010)

<sup>7</sup> Cette description des pratiques est largement inspirée d'une série d'articles de Carroll, Levy et Richmond (2008), de Bolden et Gosling (2006) et de Bolden (2004).

<sup>8</sup> Carroll, Levy et Richmond (p. 364)

Les définitions des compétences en matière de gestion et (plus particulièrement) de leadership comportent souvent des lacunes et des erreurs, les plus fréquentes étant les suivantes :

- Fragmenter les rôles qui sont généralement mieux compris lorsqu'ils sont présentés dans leur intégralité;
- Supposer qu'un ensemble générique de capacités convient à tous les contextes;
- Mettre l'accent sur les réalisations actuelles et antérieures plutôt que sur les caractéristiques nécessaires pour relever les défis qui se poseront dans l'avenir;
- Mettre l'accent sur les comportements mesurables et exclure les dispositions plus subtiles et les « qualités interpersonnelles plus abstraites recherchées chez les membres du personnel de différents niveaux de l'organisation<sup>9</sup> »;
- Recueillir un nombre insuffisant de données empiriques établissant un lien avec l'amélioration des résultats organisationnels;
- Encourager la conformité du personnel au détriment de la diversité;
- Supposer que celles et ceux qui excellent dans un rôle donné se comportent tous de la même façon.

Utiliser le concept des « pratiques » au lieu des « compétences » vise à reconnaître :

- la situation et le contexte social dans lequel le leadership est exercé;
- le rôle central qu'occupent les relations dans la fonction de leadership;
- l'importance pour les leaders de réagir avec souplesse aux situations, aux événements et aux défis qui surviennent en vue de réaliser d'importants objectifs;
- la nature commune de la fonction de leadership dans presque toutes les organisations.

En d'autres mots, une « pratique » est un ensemble d'activités exercées par une personne ou un groupe de personnes qui tiennent compte des circonstances particulières dans lesquelles elle se trouve et des objectifs communs qu'elles ont en tête. Le fait de définir le leadership comme un ensemble de pratiques reflète tant les qualités d'adaptation<sup>10</sup> que les processus de résolution de problèmes de haut niveau<sup>11</sup> mis en valeur dans certaines descriptions antérieures du leadership efficace. Ainsi, en mettant l'accent sur les pratiques au lieu des compétences, on parvient à surmonter un grand nombre d'obstacles, mais pas tous, et ce, pour de bonnes raisons.

Premièrement, puisque le CLO s'appuie sur des données probantes, les pratiques ont nécessairement été établies à partir de recherches sur ce que les leaders efficaces ont accompli dans le passé et non pas sur ce qu'ils sont susceptibles de réaliser à l'avenir. Toutefois, comme notre capacité à prévoir si ces pratiques de leadership seront efficaces à long terme est extrêmement limitée, et c'est le moins qu'on puisse dire, encourager nos leaders à adopter les pratiques que nous jugeons efficaces maintenant semble être l'initiative la plus prudente et la plus productive à suivre à court terme. Deuxièmement, le caractère intégré des pratiques de leadership efficaces semble faire consensus. Néanmoins, les tentatives d'en faire une description plus complète, comme c'est le cas pour le CLO, semblent indiquer que nous parviendrons

---

<sup>9</sup> Bolden et Gosling (p. 364)

<sup>10</sup> Par exemple, Heifetz (1999)

<sup>11</sup> Par exemple, Leithwood et Steinbach (1995)

possiblement à dégager une compréhension plus fragmentée de la façon dont le leadership est exercé. L'autre solution consiste à donner aux leaders existants certaines directives (par exemple, leur demander d'être un leader « pédagogique » ou un leader « transformationnel ») tellement abstraites qu'elles n'ont presque aucune valeur pratique. La pratique d'un nouveau sport est une analogie que l'on pourrait employer dans ce cas-ci. Pour exceller dans un sport, il faut maîtriser l'exécution sans faire de nombreux mouvements distincts. Pour s'améliorer, il est parfois nécessaire de perfectionner chaque mouvement individuellement, une tâche difficile si l'on ne connaît pas bien chacun des mouvements de la séquence à effectuer.

En outre, ont fait valoir<sup>12</sup> que les efforts pour codifier les pratiques ou les compétences de leadership et en faire un ensemble de « normes » ou un « cadre », comme dans le cas de l'Ontario, font la promotion d'une conception statique du leadership efficace, alors que les connaissances dans le domaine sont manifestement dynamiques et en constante évolution. Au contraire, le but de l'exercice ne consiste pas à nier le dynamisme et l'évolution des connaissances fondées sur la recherche sur le leadership. En effet, ce domaine n'aura jamais été aussi effervescent qu'en ce moment. Toutefois, la solution ne consiste pas simplement à tenter désespérément de rassembler toutes les connaissances existantes. Il faut plutôt s'engager à effectuer des examens périodiques du domaine et des révisions des conclusions antérieures, tout comme nous le faisons présentement avec le CLO. Même si nous sommes dans une période extrêmement fertile pour la recherche sur le leadership, l'activité dans ce domaine n'est pas assez importante pour qu'une description « statique » du domaine ne soit plus valide d'ici six à huit ans.

Tout comme la version originale, cette version du CLO comprend cinq domaines ou catégories de pratiques : *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 et assurer l'imputabilité*. Chacun de ces domaines regroupe un petit nombre de pratiques particulières s'y rapportant. Comme l'indique le nom des domaines, le CLO définit des objectifs à court terme qui devront être réalisés pour que les écoles et les conseils scolaires<sup>13</sup> puissent atteindre leurs buts fondamentaux. Ces objectifs peuvent être menés à bien de diverses façons en tenant compte, par exemple, des attentes de la collectivité, de la culture organisationnelle, des forces et des faiblesses du personnel professionnel et du personnel analogue. Ainsi, les pratiques du CLO favorisent grandement l'adaptation au contexte local et reposent sur le principe voulant que les personnes faisant preuve de ce leadership ont une bonne expérience dans la résolution de problèmes. Les faits montrent que les mêmes pratiques sont efficaces pour les personnes exerçant différents rôles et dans différents contextes organisationnels lorsqu'elles sont mises en œuvre de façon à tenir compte de ces rôles et de ces contextes.

### **1.3 Leadership et gestion : faire la distinction**

Il existe de nombreux ouvrages établissant la distinction entre les concepts de leadership et de gestion. Pour marquer la distinction entre ces deux concepts, certains invoquent que :

- la gestion favorise le statu quo tandis que le leadership instigue le changement;

---

<sup>12</sup> Par exemple, English (2006)

<sup>13</sup> En Ontario, ces objectifs portent sur le rendement des élèves, le bien-être des élèves et le soutien à l'éducation publique.

- la gestion est axée sur le court terme tandis que le leadership s'appuie sur une vision à plus long terme;
- la gestion consiste à mener le navire à bon port sans encombre tandis que le leadership vise à rompre le statu quo;
- la gestion consiste à bien faire les choses tandis que le leadership consiste à faire les bonnes choses.

Le CLO adopte une perspective intégrative sur ces concepts puisque les tâches qui leur sont généralement associées peuvent grandement contribuer à la réalisation des objectifs organisationnels. L'une des caractéristiques propres aux leaders efficaces est leur capacité à effectuer les tâches les plus routinières et banales d'une manière qui motive leur organisation à atteindre ses objectifs. Il s'agit d'une façon permettant aux différentes composantes de l'organisation de s'unir pour accroître leur productivité. Prenez, par exemple, la tâche consistant à établir les horaires, une tâche que toutes les directions d'école ou directions adjointes doivent effectuer dans leurs écoles respectives. Les directions d'école ou directions adjointes peu efficaces perçoivent souvent l'établissement d'horaires comme une tâche routinière ou comme une tâche administrative « technique » et créent donc, pour leurs écoles, des horaires qui visent principalement à satisfaire les préférences de leur personnel enseignant. En revanche, les directions d'école ou directions adjointes très efficaces perçoivent généralement l'établissement des horaires comme une tâche « d'adaptation », c'est-à-dire une occasion de maximiser les périodes d'enseignement pour leurs élèves et de donner l'occasion aux enseignantes et enseignants de collaborer entre eux<sup>14</sup>. Comme l'illustre l'exemple précédent, ce n'est pas la tâche générique (établissement des horaires) qui distingue ces deux groupes de directions d'école, car les deux groupes doivent l'effectuer. Par contre, les objectifs qui guident l'exécution de la tâche sont complètement différents pour chacun de ces groupes (de même que leur compétence à s'acquitter de cette tâche), et c'est précisément pour cette raison que leur taux d'efficacité diffère.

Le recours à une approche intégrée en matière de leadership et de gestion a également des conséquences non négligeables sur le travail des leaders non scolaires et sur leur perspective des objectifs de ce travail. Ces leaders exercent une influence sur les fonctions ayant une importance déterminante pour la réalisation des objectifs de l'école et du conseil scolaire. Par exemple, les leaders directement chargés des finances ont des responsabilités centrales visant à s'assurer que les ressources financières sont distribuées de façon à appuyer les priorités organisationnelles. Les leaders responsables des installations matérielles contribuent grandement à un environnement sain et sécuritaire et à un climat positif à l'école, tout comme celles et ceux responsables des transports. Quant aux leaders des ressources humaines, compte tenu de leur influence sur les décisions relatives à la dotation, ils contribuent presque directement à la qualité de l'enseignement en salle de classe.

Ainsi, l'intégration des pratiques associées tantôt au leadership, tantôt à la gestion permet d'éviter un malentendu profond sur le travail que doivent effectuer les leaders pour canaliser les engagements, les énergies et les talents du personnel de leur organisation vers les objectifs communs. En outre, plusieurs études récentes<sup>15</sup> démontrent que parmi la grande diversité de

<sup>14</sup> Heifitz (1999) expose en détail les différences entre les approches d'adaptation et les approches techniques.

<sup>15</sup> Grissom et Loeb (2011); Francera et Bliss (2011)

tâches associées au leadership dans les écoles, celles concernant essentiellement la gestion organisationnelle (les autres étant celles qui visent à améliorer directement l'enseignement) contribuent grandement au rendement des élèves. Ces résultats viennent étayer des données présentées par Hallinger (2003) établissant que les pratiques de leadership de son modèle de « leadership pédagogique », qui était directement axé sur l'amélioration de l'enseignement en classe, avaient moins d'effets sur le rendement que les pratiques visant directement à mettre sur pied l'organisation (culture de l'école, par exemple).

Prises dans leur intégralité, ces données démontrent que non seulement les leaders scolaires doivent aider directement le personnel à améliorer ses pratiques pédagogiques, mais ils doivent aussi créer un contexte organisationnel qui soutient et favorise de tels efforts.

#### **1.4 Leaders scolaires aux paliers élémentaire et secondaire : approches directes et indirectes pour la mise en œuvre du CLO**

La plupart des études empiriques concernant les effets du leadership sur les écoles et les élèves montrent qu'il existe d'importantes différences entre les leaders scolaires aux paliers élémentaire et secondaire<sup>16</sup>. Puisqu'elles portent principalement sur les directions d'école, ces études précisent rarement les raisons de ces différences. Néanmoins, certaines de ces raisons semblent évidentes, et les renseignements anecdotiques souvent mentionnés dans le cadre de conversations informelles avec les directions d'école fournissent des indices sur les autres raisons probables.

*Taille de l'organisation.* Bien qu'il y ait de petites écoles secondaires et de grandes écoles élémentaires, les écoles secondaires sont d'ordinaire un peu plus grandes que les écoles élémentaires. Les leaders des grandes organisations doivent consacrer plus d'efforts à la coordination et plus de temps aux défis associés aux ressources humaines. En outre, compte tenu de la taille de l'organisation, les budgets sont plus importants, l'établissement des horaires est plus complexe, et les problèmes liés aux installations sont plus fréquents.

*Culture de l'organisation.* La culture des écoles élémentaires serait, selon les rapports, plus axée sur la collaboration et sur les élèves que celle des écoles secondaires. Les écoles secondaires mettent l'accent sur les matières, et cela est parfois perçu comme étant conflictuel avec leur culture axée sur les élèves.

*Rôles de gestion.* Outre la direction d'école et la direction adjointe, il existe souvent très peu de postes administratifs dans les écoles élémentaires, alors que les écoles secondaires disposent d'un niveau bien établi de gestionnaires intermédiaires, tels que les chefs de secteurs. Ces rôles de gestion intermédiaire permettent aux directions d'écoles secondaires de répartir le leadership, ce qui n'est pas possible dans les écoles élémentaires. Ainsi, au lieu d'offrir directement un leadership pédagogique au personnel enseignant, les directions d'écoles secondaires veillent plutôt à ce que les gestionnaires intermédiaires aient les compétences telles que les aptitudes, les connaissances, les habiletés et les motivations nécessaires pour offrir un tel leadership à leurs collègues enseignants.

*Complexité des curriculums.* Globalement, les curriculums des écoles secondaires nécessitent des connaissances plus vastes sur le contenu pédagogique que ceux des écoles élémentaires. On

---

<sup>16</sup> L'étude de Louis, Dretzke et Wahlstrom (2010) en est un exemple.

parvient habituellement à relever ce défi en nommant du personnel ayant une spécialisation dans la matière enseignée. Il arrive parfois qu'on demande aux leaders scolaires du palier élémentaire d'approfondir leurs propres connaissances pédagogiques sur une bonne partie du curriculum<sup>17</sup>. Quant aux leaders scolaires du palier secondaire, on ne s'attend généralement pas à ce qu'ils fassent de même puisque ce serait manifestement irréaliste.

Bien que ce ne soit pas les seules explications plausibles aux différences entre le leadership aux paliers secondaire et élémentaire, elles permettent de déduire que les directions d'écoles secondaires et les directions adjointes d'écoles secondaires devront adopter une approche différente de celle des directions d'écoles élémentaires et des directions adjointes d'écoles élémentaires à l'égard des pratiques de leadership du CLO, principalement une approche moins directe. Un grand nombre de directions d'écoles élémentaires et de directions adjointes élémentaires, plus particulièrement celles des écoles relativement petites, devront s'engager personnellement à mettre en œuvre un grand nombre de pratiques du CLO ou travailler en étroite collaboration avec une petite équipe de leadership pour ce faire. Nombreuses sont les directions d'écoles secondaires et directions adjointes d'écoles secondaires, plus particulièrement celles des grandes écoles, qui devront également s'engager personnellement à mettre en œuvre certaines pratiques du CLO et s'assurer que les autres leaders officiels ont les capacités nécessaires pour appliquer le reste de ces pratiques, souvent par l'entremise de plusieurs équipes de leadership réparties dans l'école. Ces directions d'école et directions adjointes devront également surveiller la mise en œuvre des pratiques dont elles ont confié la responsabilité à d'autres, puisque le seul fait de s'assurer de la capacité de ces personnes à les appliquer n'est pas suffisant.

La supposition concerne davantage l'aspect direct ou indirect de la méthode de mise en œuvre des pratiques du CLO, et aucune distinction nette entre les leaders scolaires aux paliers élémentaire et secondaire ne sera profitable. On remarque toutefois une tendance selon laquelle une plus grande proportion de pratiques du CLO sont mises en œuvre directement par les directions d'écoles élémentaires et directions adjointes d'écoles élémentaires et indirectement par les directions d'écoles secondaires et les directions adjointes d'écoles secondaires. Les auteurs d'une importante étude américaine sur les leaders scolaires au palier secondaire ont indiqué que ceux-ci « tiraient parti de leur influence sur l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre du recrutement, du développement d'une culture, de l'utilisation de données et du travail avec une équipe de leadership pédagogique [...] Le leadership pédagogique des directions d'école et des directions adjointes est principalement une activité qui met à profit l'expertise d'autres leaders pédagogiques et a un effet de levier sur celui-ci [...] » Ces chercheurs ont mis en évidence dans leur étude le fait que les directions d'école et les directions adjointes trouvaient « qu'il était de plus en plus difficile de se tenir au courant des diverses réformes des curriculums, sans mentionner la vaste expertise dans plusieurs domaines nécessaires pour le curriculum des écoles secondaires<sup>18</sup> ».

Les pratiques du CLO sont tout aussi utiles qu'importantes pour assurer un leadership efficace, tant dans les écoles élémentaires que secondaires.

---

<sup>17</sup> Par exemple, Nelson et Sassi (2005) formulent des suppositions concernant les connaissances des directions d'école sur le contenu pédagogique en mathématiques.

<sup>18</sup> Portin et Knapp (2011)

## 1.5 Leadership partagé et autorité formelle : comment trouver l'équilibre?<sup>19</sup>

Des données de plus en plus nombreuses confirment la perception globale du personnel scolaire selon laquelle un grand nombre de personnes exercent un leadership, tel que défini par le CLO, au sein des écoles et des conseils scolaires. En effet, il ne s'agit pas seulement de tâches dévolues aux personnes occupant des postes d'autorité formelle, comme les directions d'école, les directions adjointes ou les leaders enseignantes et enseignants. Ce leadership ne relève pas non plus exclusivement du personnel scolaire professionnel de l'école. Par exemple, les parents peuvent exercer une influence considérable sur les objectifs auxquels les écoles aspirent et sur les processus permettant de réaliser ces objectifs, particulièrement s'ils unissent leurs efforts pour y parvenir.

Plusieurs écrits vantent les vertus du partage intentionnel du leadership par opposition au partage « spontané<sup>20</sup> ». Certains ouvrages font valoir, par exemple, que le partage du leadership :

- crée une organisation plus démocratique;
- favorise l'apprentissage collectif;
- favorise le perfectionnement du personnel enseignant;
- renforce la capacité de l'école à réagir intelligemment aux nombreux défis complexes auxquels elle fait face.

Bien que très peu de données empiriques étaiant ces allégations, certaines démontrent que la répartition du leadership (plus particulièrement la répartition planifiée et coordonnée) :

- contribue à améliorer le rendement des élèves<sup>21</sup>;
- aide les écoles à assurer la relève rapide des leaders<sup>22</sup>;
- facilite les processus d'amélioration des écoles<sup>23</sup>.

Une autre raison de taille motivant le partage du leadership dans les écoles tire son origine de l'engagement de l'Ontario envers les principes de l'équité et de l'inclusion dans le domaine de l'éducation et envers les écoles sécuritaires offrant un climat positif. Des théoriciens et des chercheurs renommés qui s'intéressent à ces éléments de justice sociale<sup>24</sup> affirment qu'offrir à des personnes n'ayant pu faire entendre leur voix des possibilités équitables d'influer sur la prise de décisions des écoles et des conseils scolaires contribuera à améliorer de façon notable l'expérience scolaire des élèves défavorisés et issus de divers milieux. Selon eux, la « pédagogie adaptée à la culture » nécessite des connaissances sur les élèves et leur situation, acquises directement auprès de personnes dont les intérêts ont été négligés dans le passé. La meilleure façon pour y arriver consiste à partager le leadership avec celles et ceux qui possèdent ces connaissances, plus particulièrement les parents et les tuteurs d'élèves défavorisés et de différents milieux.

---

<sup>19</sup> Les expressions « leadership réparti » et « leadership partagé » sont employées comme synonymes dans l'ensemble du document.

<sup>20</sup> Pour passer en revue ces conclusions, consultez : Leithwood, Mascall et Strauss (2009).

<sup>21</sup> Par exemple, Louis et Wahlstrom (2010) et Heck et Hallinger (2009)

<sup>22</sup> Mascall et Leithwood (2010)

<sup>23</sup> Harris et coll. (2003); Higgins et Bonne (2011)

<sup>24</sup> Par exemple, Ryan (2011) et Ladson-Billings (1995)

En résumé, il existe de nombreuses bonnes raisons d'encourager le partage du leadership au sein des écoles et des conseils scolaires. Par contre, il est important de noter que ce ne sont pas toutes les formes de leadership qui sont « efficaces ». Par exemple, des données recueillies récemment auprès d'écoles ontariennes ont montré que, parmi les différents procédés de partage ou de répartition du leadership observés, seuls ceux qui impliquaient une coordination des initiatives des personnes qui offraient du leadership contribuaient positivement à l'amélioration des écoles<sup>25</sup>. Les procédés plus spontanés, qui n'impliquaient aucune coordination, nuisaient aux progrès de l'école. Fait important : les procédés de répartition coordonnée du leadership reposaient sur des encouragements et une attention constante de la direction d'école.

En somme, le leadership partagé contribue grandement à l'amélioration de l'organisation, mais pour qu'un tel leadership soit efficace, les personnes occupant un poste d'autorité formelle doivent participer activement aux tâches associées au leadership dans le contexte scolaire.

### **1.6. Soutien renouvelé des capacités clés du leadership**

La définition des cinq capacités clés du leadership (CCL) (*fixer des objectifs, harmoniser ressources et priorités, promouvoir des cultures d'apprentissage coopératif, utiliser des données et prendre part à des conversations courageuses*) à la suite de la publication de la première version du CLO a grandement contribué à mettre l'accent sur le travail de leadership et à l'harmoniser. En outre, ces capacités ont suscité l'intérêt des leaders de l'ensemble de la province. C'est pourquoi les CCL sont reprises dans cette nouvelle version.

La présence des CCL s'observe dans les cinq domaines du CLO, et tout comme dans la version originale, elles chevauchent les domaines plutôt que de se confiner à un seul d'entre eux. À titre d'exemple, *Prendre part à des conversations courageuses* se retrouve dans les trois domaines suivants :

- « Stimuler le renforcement des capacités professionnelles du personnel » du domaine *Nouer des relations et développer la capacité des gens*, par exemple : « Inciter le personnel à réévaluer la contribution de leurs pratiques à l'apprentissage de l'ensemble de ses élèves »;
- « Bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents » du domaine *Nouer des relations et développer la capacité des gens*, par exemple : « Traiter le personnel, les élèves et les parents avec respect, en écoutant leurs idées et en les prenant sérieusement en considération » et « Établir des normes dans l'école qui encouragent les débats constructifs sur les meilleures pratiques »;
- « Bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership » du domaine *Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées*, par exemple : « Favoriser une communication ouverte et fluide entre les collaboratrices et les collaborateurs ».

---

<sup>25</sup> Leithwood, Mascall et Strauss (2009)

# L'école

## 2. Leadership au niveau de l'école

### 2.1 Introduction

Les révisions apportées à cette section du CLO visent à :

- réduire le spectre des pratiques de leadership présentées dans la version originale du CLO afin de ne conserver que celles pour lesquelles il existe des données empiriques systématiques attestant de leurs effets positifs sur le rendement des élèves;
- s'assurer que les pratiques de leadership du CLO tiennent compte des recherches publiées depuis la rédaction de la version originale;
- offrir une perspective intégrée du leadership efficace, c'est-à-dire une perspective qui combine les tâches associées tantôt au leadership, tantôt à la gestion, ainsi que des styles, des approches et des modèles de leadership distincts. Une telle intégration se justifie par la nature dynamique des défis liés à l'amélioration auxquels font face les leaders scolaires et les leaders du système, qui exige que les leaders fassent preuve de ce que l'on a nommé à juste titre « ambidextrie du leadership<sup>26</sup> ».

Ces objectifs ont été réalisés en deux étapes. La première consistait à déterminer les pratiques originales fondées sur la recherche ayant servi de point de départ<sup>27</sup> à la contribution professionnelle durant l'élaboration du CLO original; onze analyses de données parallèles effectuées avant et après la publication du CLO (voir section A.1 de la liste de référence) ont été utilisées pour étoffer les données de départ. La deuxième étape consistait à recenser et à analyser des études empiriques originales publiées au cours des cinq dernières années dans neuf revues<sup>28</sup>, qui sont les sources les plus répandues de recherches de grande qualité sur le leadership éducationnel; 38 études ont été répertoriées (voir section A.2 de la liste de référence). Pris dans son intégralité, cet ensemble de données permet de cerner des pratiques de leadership associées aux résultats des élèves, principalement à leur rendement.

Des analyses de ces données ont confirmé l'utilité des cinq domaines ou catégories de pratiques de leadership efficaces qui faisaient partie de la version originale du CLO, mais ont également permis d'ajouter à plusieurs domaines six pratiques spécifiques, notamment :

- Bâter une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents;
- Établir des relations de travail productives avec les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants;
- Maintenir un environnement sain et sécuritaire;
- Allouer des ressources pour soutenir la vision et les objectifs de l'école;

---

<sup>26</sup> Rosing, Frese et Bausch (2011)

<sup>27</sup> Leithwood et coll. (2006)

<sup>28</sup> Il s'agissait des revues suivantes : *School Effectiveness and School Improvement*, *Educational Administration Quarterly*, *Journal of School Leadership*, *International Journal of Leadership in Education*, *Journal of Educational Administration*, *School Leadership and Management*, *Leadership and Policy in Schools*, *Elementary School Journal*, *Educational Management, Administration & Leadership*, *American Educational Research Journal*.

- Soutenir la mise en œuvre d'un curriculum rigoureux (fourni par le ministère de l'Éducation de l'Ontario);
- Développer chez le personnel enseignant un sens d'imputabilité.

Chaque domaine englobe maintenant de deux à six pratiques spécifiques (21 au total), quel que soit le nombre prévu par les données. Les cinq domaines de pratiques sont notamment : *Établir les orientations* (4 pratiques spécifiques), *Nouer des relations et développer la capacité des gens* (5 pratiques spécifiques), *Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées* (6 pratiques spécifiques), *Améliorer le programme d'enseignement* (4 pratiques spécifiques) et *Assurer l'imputabilité* (2 pratiques spécifiques). En règle générale, l'ordre dans lequel les pratiques spécifiques de chaque domaine sont présentées n'a pas d'importance.

Les trois premiers de ces domaines reflètent la théorie sociale selon laquelle le rendement des membres de l'organisation dépend de leur motivation, de leurs capacités et du contexte de travail. Ainsi, les principales fonctions des leaders consistent notamment à aider le personnel enseignant et leurs collègues à accroître leur motivation (c'est l'un des principaux objectifs du domaine *Établir les orientations*) et à renforcer leurs capacités (c'est l'objectif du domaine *Nouer des relations et développer la capacité des gens*) de manière à remplir les objectifs organisationnels, de même qu'à créer et à conserver un environnement de travail positif (qui est l'objectif du domaine *Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées*).

Chaque organisation a élaboré sa propre « technologie » pour réaliser ses principaux objectifs, et le quatrième domaine de pratiques du CLO, *Améliorer le programme d'enseignement*, reflète cette « technologie » pour les écoles (enseignement et apprentissage). Le cinquième et dernier domaine des pratiques du CLO (*Assurer l'imputabilité*) s'explique par le contexte politique actuel de l'éducation publique, qui impose des exigences sans précédent aux leaders. En effet, ces derniers doivent montrer au public les progrès accomplis à l'égard des objectifs établis par leur organisation.

De façon globale, ces pratiques ne sont en adéquation avec aucune théorie sur le leadership ou aucun modèle de leadership en particulier. Malgré leur cohérence conceptuelle permettant de développer une compréhension, aucune théorie ou aucun modèle relatif au leadership ne donne une bonne représentation de tout ce que les leaders font concrètement pour servir les objectifs du CLO. Cela étant dit, le CLO tient compte de la plupart des pratiques issues des modèles actuels de leadership « pédagogique » et « transformationnel ». Pour employer un terme de plus en plus répandu dans la littérature sur le leadership éducationnel, il s'agit d'un modèle « intégré<sup>29</sup> », qui est cependant beaucoup plus élaboré que celui qui a été décrit jusqu'à présent dans les études. Ce modèle intégré vise à bien rendre compte des efforts relativement directs des leaders efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles (l'objectif premier des modèles de leadership pédagogique), ainsi que de leurs efforts pour créer au sein de l'organisation des conditions qui favorisent ces améliorations (l'objectif premier des modèles de leadership transformationnel).

En outre, le CLO est explicitement conditionnel. En effet, si les pratiques exposées dans le CLO sont celles adoptées par les leaders les plus efficaces, leur valeur pratique ne dépend pas moins

---

<sup>29</sup> Par exemple, Robinson et coll. (2009) et Printy, Marks et Bowers (2010)

de la façon dont ces leaders les mettent en œuvre, c'est-à-dire qu'ils doivent tenir compte des caractéristiques particulières des contextes de travail et de leurs collègues de travail. Par exemple, un leader mettra en œuvre probablement différemment la notion « développer la capacité des gens » selon qu'il travaille dans une école qui compte un grand nombre d'enseignantes et enseignants nouvellement nommés ou ayant très peu d'expérience (même s'ils montrent une grande soif d'apprendre) ou dans une école dont le personnel est essentiellement composé d'enseignantes et enseignants chevronnés et hautement qualifiés.

L'aspect conditionnel du CLO permet de tenir compte de l'importance du facteur temps pour ce qui est de la compréhension de la nature du travail des leaders efficaces et des effets de ce travail. Même si la plupart des approches formelles en matière de leadership négligent l'aspect temporel<sup>30</sup>, les professionnels du leadership sont bien conscients, par exemple :

- que leurs propres compétences et leur rendement changent au fil du temps;
- que la dynamique interne de leur personnel évolue au fil du temps, ce qui nécessite une adaptation de leur part;
- que leurs relations interpersonnelles avec le personnel évoluent au fil du temps;
- qu'il faut beaucoup de temps pour établir un lien de confiance avec le personnel;
- qu'une grande part de leur influence ne dépend pas seulement de ce qu'ils font, mais du moment où ils le font.

La nature conditionnelle du leadership efficace a d'importantes conséquences sur la façon dont le CLO est utilisé. Par exemple, pour mesurer le perfectionnement d'un leader, il ne faut pas seulement évaluer les capacités générales de cette personne à utiliser les pratiques du CLO, mais aussi évaluer dans quelle mesure elle est capable de mettre en œuvre ces pratiques en tenant compte du contexte. Par exemple, comme le gouvernement de l'Ontario accorde la priorité à la justice sociale dans les écoles financées par les deniers publics de la province, une priorité qui se traduit principalement par des efforts pour combler les écarts de rendement des élèves et créer des conseils scolaires inclusifs, les leaders doivent tenir compte de caractéristiques clés telles que la diversité économique, culturelle et religieuse évidente dans leur communauté scolaire.

Le CLO donne certaines lignes directrices pour évaluer la sensibilité contextuelle des pratiques des leaders, mais on s'attend à ce que les utilisatrices et utilisateurs du CLO mettent à contribution leurs propres connaissances.

## **2.2 Établir les orientations**

L'objectif premier de cet ensemble de pratiques de leadership consiste à s'assurer que les membres de l'organisation et les autres intervenantes et intervenants en éducation partagent les mêmes objectifs et que celles-ci et ceux-ci sont l'expression légitime de la politique provinciale et des aspirations de la communauté locale. Les orientations stratégiques provinciales sont généralement très explicites et faciles à discerner. Compte tenu de l'engagement de la province à offrir une éducation inclusive, il est généralement plus difficile de définir pour les écoles des orientations qui tiennent compte des aspirations de la communauté, particulièrement pour les écoles qui servent des communautés très diversifiées.

---

<sup>30</sup> Shamir (2011) fait une analyse très pertinente de l'importance du temps dans la compréhension du leadership et la faible prise en compte de ce facteur dans la recherche.

Les objectifs communs contribuent à harmoniser les efforts, ce qui à son tour accroît l'efficacité et l'efficience de l'organisation de l'école. L'établissement d'orientations a également un but plus subtil : la motivation. Les objectifs personnels sont au cœur de la quasi-totalité des théories contemporaines sur la motivation humaine<sup>31</sup>; les gens sont motivés par des buts et des objectifs en lesquels ils croient fermement, et ce, quelle que soit leur raison. Ces objectifs peuvent découler de valeurs et de croyances profondément ancrées, parfois dites « morales<sup>32</sup> », par exemple, améliorer les perspectives de vie des enfants défavorisés. Ils peuvent également être beaucoup plus « terre-à-terre », tout en étant importants (p. ex., gagner plus d'argent).

Que nous en soyons conscients ou non, nous sommes tous motivés par des objectifs simples ou complexes, altruistes ou égocentriques, abstraits ou concrets et ainsi de suite. Le défi associé au leadership consiste à regrouper – ou à harmoniser – au moins quelques-uns des objectifs individuels qui motivent les élèves, le personnel et les autres intervenantes et intervenants de l'école avec les objectifs de l'école, dans leur ensemble, et les objectifs politiques dominants du système d'éducation et de la province.

L'amélioration des compétences des élèves en littératie et en numératie est un exemple d'objectif commun à la plupart des conseils scolaires et des écoles de l'Ontario et fait partie intégrante de la politique provinciale. Il s'agit d'un objectif à réaliser pour concrétiser la vision de l'Ontario consistant à former des diplômés instruits, c'est-à-dire des personnes ayant des compétences suffisantes en littératie et en numératie pour réussir sur les plans social et économique dans un avenir inconnu et pour apporter une contribution productive à la qualité de l'avenir des autres.

Comme cet exemple tend à le démontrer de plus en plus clairement, les orientations établies pour chaque école devraient avoir différents degrés de précision, allant de l'abstrait au concret. Le CLO désigne les objectifs les plus vastes, à plus long terme et les plus abstraits par le terme « vision », tandis que les buts plus précis et à court terme sont qualifiés d'« objectifs ». Ce sont deux concepts très importants que les intervenantes et intervenants des écoles doivent comprendre et sur lesquels ils doivent s'entendre. Les visions générales suscitent des engagements (ce sont des « cibles qui invitent à l'action<sup>33</sup> ») et s'appuient, en règle générale, sur des valeurs et des croyances fondamentales. Les buts précis, quant à eux, indiquent quelles sont les priorités relatives à l'amélioration dans les écoles à mettre en œuvre dès maintenant en vue de réaliser des progrès à l'égard de la vision. Les buts indiquent souvent les nouvelles capacités que le personnel pourrait avoir à développer, particulièrement s'il est clair pour tous que les leaders ont des attentes élevées par rapport à la réalisation de la vision et des buts.

Naturellement, ni la vision ni les buts n'auront un grand « poids » motivationnel à moins d'être connus de la majorité des intervenantes et intervenants en éducation. En effet, la vision et les buts doivent être clairement communiqués, de préférence en demandant d'abord aux gens de participer à leur élaboration, en employant la persuasion ou au moyen d'autres stratégies de communication efficaces. Il est impossible de prévoir laquelle de ces méthodes ou quelle autre méthode fonctionnerait le mieux puisque cela dépend du contexte dans lequel se trouvent les leaders.

---

<sup>31</sup> Par exemple, Bandura (1996)

<sup>32</sup> Par exemple, Fullan (2003), Hargreaves et Fink (2006)

<sup>33</sup> Une expression très semblable attribuée à Bennis et Nanus (1985) figure dans Tschannen-Moran et Tschannen-Moran (2011).

### 2.2.1 *Élaborer une vision commune*

L'élaboration d'une vision stimulante pour l'avenir de l'organisation est une tâche fondamentale qui fait partie de nombreux modèles de leadership<sup>34</sup>. Cette pratique apporte des contributions positives et considérables aux objectifs organisationnels<sup>35</sup>. L'élaboration d'une vision, un mécanisme clé pour intégrer ou harmoniser les activités au sein de l'organisation<sup>36</sup>, implique la détermination de valeurs organisationnelles, car ce sont ces valeurs qui définissent les moyens par lesquels la vision sera réalisée.

Les leaders qui réussissent à élaborer une vision commune adoptent les pratiques suivantes :

- Établir, avec le personnel de l'école, les élèves ainsi que les autres intervenantes et intervenants en éducation, une vision et une mission communes pour leur école auxquelles ils adhéreront pleinement;
- Faire comprendre la nature précise de la vision de l'école sur les programmes et l'enseignement en salle de classe;
- Encourager l'élaboration de normes organisationnelles souples qui facilitent la réorientation de la mission ou de la vision;
- Aider le personnel de l'école, ainsi que les autres partenaires, à comprendre le rapprochement entre la vision de leur école et les initiatives et les priorités stratégiques du conseil scolaire et de la province.

### 2.2.2 *Définir des objectifs spécifiques, communs et à court terme*

Même si les visions sont stimulantes, pour s'assurer que les initiatives sont productives, il est d'abord nécessaire de s'entendre sur les objectifs devant être réalisés dans l'immédiat en vue de concrétiser la vision. Les objectifs relativement immédiats doivent être définis de manière à ce que chaque membre en vienne à faire siens les objectifs de l'organisation. Autrement, ces derniers n'auront aucune valeur motivationnelle; ils doivent être considérés comme importants sur le plan personnel. Il est donc profitable pour les leaders de passer beaucoup de temps sur cet ensemble de pratiques; expédier cette tâche ne mènera à rien<sup>37</sup>. Dans les conseils scolaires et les écoles, les processus de planification stratégique et d'amélioration font partie des contextes les plus explicites dans lesquels ces comportements sont manifestes.

Les leaders qui sont en mesure de définir efficacement des objectifs spécifiques, communs et à court terme pour l'amélioration de leur école adoptent les pratiques suivantes :

- Favoriser la participation des intervenantes et intervenants en éducation dans les processus de définition des objectifs de leur école;
- Vérifier à ce que les objectifs soient communiqués clairement à l'ensemble des intervenantes et intervenants en éducation;
- Encourager le personnel à évaluer régulièrement son progrès dans l'actualisation des objectifs de l'école;

---

<sup>34</sup> Les modèles de leadership transformationnel et de leadership charismatique en sont des exemples.

<sup>35</sup> Silins et Mulford (2002); Harris et coll. (2003)

<sup>36</sup> Lock (2002, p. 14)

<sup>37</sup> Podsakoff et coll. (1990)

- Encourager le personnel à se fixer des objectifs de croissance professionnelle et à les revoir périodiquement, ainsi qu'à les mesurer aux objectifs de l'école;
- Faire fréquemment référence de manière explicite aux objectifs de l'école (et s'en servir) au moment de prendre des décisions sur les programmes et les orientations scolaires;
- Établir un consensus entre les élèves, le personnel et les autres intervenantes et intervenants en éducation sur les objectifs et les priorités de l'école.

Le choix des intervenantes et intervenants en éducation à intégrer au processus de définition des objectifs de l'école est une partie importante du travail des leaders visant à mieux répondre aux besoins de divers élèves et à créer des écoles inclusives. L'inclusion n'est possible que si les personnes habituellement exclues des processus décisionnels clés tels que la définition des objectifs ont accès à ces processus et que les écoles leur donnent la confiance et les compétences nécessaires pour contribuer de façon significative à ceux-ci<sup>38</sup>.

### *2.2.3 Établir des attentes élevées en matière de rendement*

Cette pratique de leadership fait partie de l'établissement des orientations étant donné qu'elle y est étroitement liée. Les attentes élevées en matière de rendement ne définissent pas le contenu des objectifs organisationnels, mais ils précisent l'intensité des efforts à fournir pour réaliser ces objectifs, ainsi que le niveau de rendement associé aux objectifs (p. ex., la réalisation des objectifs par l'ensemble des élèves, et non pas seulement quelques-uns d'entre eux). Il est essentiel de créer des attentes élevées en matière de rendement chez les élèves ayant généralement des difficultés d'apprentissage, le personnel et les parents de ces élèves afin de développer des écoles inclusives et de combler les écarts de rendement.

Les leaders qui mettent en œuvre ces pratiques efficacement adoptent les stratégies suivantes :

- Fixer des attentes élevées pour le personnel enseignant, les élèves et soi-même;
- Fournir des efforts supplémentaires pour élever les attentes du personnel enseignant envers le rendement des élèves qui ont généralement des difficultés à l'école;
- Encourager le personnel enseignant à satisfaire ces attentes de manière novatrice;
- Encourager le personnel de l'école à assumer sa responsabilité pour la réalisation de la vision et des objectifs de l'école avec tous les élèves;
- Exprimer ses attentes en paroles et (plus particulièrement) en gestes.

### *2.2.4 Communiquer la vision et les objectifs*

Même les processus les plus participatifs d'élaboration d'une vision et d'objectifs communs pour une école n'incluront pas toutes les personnes qui devraient connaître les orientations de l'école. Il est également important de rappeler, et ce, même à celles et ceux qui participent activement à ces processus d'orientation, les résultats de leurs délibérations et l'incidence de ces orientations sur leur travail quotidien.

Les leaders qui communiquent efficacement les orientations de leurs écoles adoptent les pratiques suivantes :

---

<sup>38</sup> Ryan (2006) donne de plus amples renseignements à ce sujet.

- Profiter des occasions formelles et informelles pour expliquer aux intervenantes et aux intervenants en éducation la vision et les objectifs généraux définis pour l'école;
- Montrer aux intervenantes et aux intervenants en éducation comment la vision et les objectifs de l'école se traduisent dans la pratique;
- Inviter régulièrement différents groupes d'intervenantes et d'intervenants en éducation à décrire en quoi leur travail contribue à la réalisation de la vision et des objectifs de l'école.

## 2.3 Nouer des relations et développer la capacité des gens

Les cinq groupes de pratiques de cette catégorie contribuent grandement à la motivation. Leur objectif principal consiste à renforcer les capacités. Cependant, elles ne visent pas simplement à doter le personnel des connaissances et des habiletés dont il a besoin pour réaliser les objectifs organisationnels, mais également à l'inciter à persévérer dans l'application de leurs connaissances et leurs habiletés<sup>39</sup>. L'efficacité individuelle et collective de l'enseignante ou de l'enseignant est sans doute une des caractéristiques les plus importantes et est également la troisième source de motivation d'un modèle de motivation très réputé<sup>40</sup>. Les gens sont motivés par les choses dans lesquelles ils excellent. Les occasions de se perfectionner dans une tâche valorisée sont de très puissantes sources d'efficacité. Ainsi, le renforcement des capacités en vue de maîtriser une fonction est également une bonne source de motivation. Pour plusieurs personnes, la décision de prendre des risques pour apprendre et essayer de nouvelles pratiques repose sur une relation de confiance<sup>41</sup>.

### 2.3.1 Offrir du soutien au personnel et donner une attention individuelle aux membres du personnel

Cette pratique de leadership vise à exploiter autant que possible les capacités professionnelles et les motivations du personnel. Par exemple, il arrive souvent que les enseignantes et enseignants aient de bonnes idées et qu'ils se livrent à des pratiques qui contribuent grandement à la mise en œuvre des orientations de l'école, même si ces idées et ces pratiques ne figurent pas dans les plans d'amélioration de l'école. À moins que les personnes ayant un rôle de leadership développent des relations étroites avec le personnel enseignant, les idées et les pratiques prometteuses de ces derniers ne recevront pas l'attention qu'elles méritent. Sans compter que l'apport de ces enseignantes et enseignants ne sera pas pris en considération dans l'expertise commune de l'école. Il est important de prêter attention au travail des membres du personnel de façon à accroître l'expertise collective de l'école. Une telle attention, tout comme le fait de s'intéresser à leurs sentiments et besoins personnels, est également une marque de respect à l'endroit des membres du personnel qui augmentera probablement leur motivation à aider leurs élèves à apprendre et accroîtra leur satisfaction à l'égard de leur emploi<sup>42</sup>.

Cette pratique ne fait pas qu'accroître l'expertise en enseignement, elle contribue également à développer l'expertise de l'école en matière de leadership. Le leadership du personnel cadre, et le succès de ce leadership dépend grandement des capacités dont font preuve les leaders scolaires

---

<sup>39</sup> Harris et coll. (2003)

<sup>40</sup> Bandura (1986)

<sup>41</sup> Menges, Walter, Vogel et Bruch (2011)

<sup>42</sup> *Ibid.*

dans leur travail. Les capacités des leaders informels sont encore plus importantes; il s'agit souvent du seul facteur légitimant leurs actions aux yeux de leurs collègues. L'établissement de relations de travail étroites avec le personnel est un important moyen pour les leaders de repérer les autres personnes de leur école ayant un potentiel de leadership.

Les leaders qui mettent efficacement en œuvre ces pratiques adoptent les pratiques suivantes :

- Reconnaître les réalisations de chaque membre du personnel de l'école;
- Tenir compte de l'opinion des membres du personnel de l'école avant de prendre des décisions qui ont une incidence sur leur travail;
- Répondre aux besoins de chaque membre du personnel de l'école et tirer profit de son expertise particulière;
- Traiter les personnes et les groupes de façon équitable.

### *2.3.2 Stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel*

Cette pratique fait participer les leaders directement, même si ce n'est pas toujours de façon formelle, au perfectionnement professionnel de leurs collègues de l'école. En raison des changements que les écoles doivent régulièrement apporter, les leaders capables de mettre en œuvre efficacement cette pratique sont particulièrement recherchés. Par exemple, pour les leaders des écoles qui comptent un grand nombre d'élèves défavorisés et issus de divers milieux, le plus grand défi consiste souvent à aider le personnel à adapter ses pratiques pédagogiques de manière à ce qu'elles tiennent mieux compte du capital social et intellectuel que ces élèves apportent à l'école et qu'elles s'en servent comme tremplin.

Si elle est mise en œuvre efficacement, cette pratique tient compte de tous les contextes formels et informels de perfectionnement professionnel. Elle reflète également les conceptions actuelles de l'apprentissage, soit l'apprentissage constructiviste, social ou situé. Une bonne partie de la littérature sur l'éducation attribue ces pratiques aux leaders scolaires, plus particulièrement les ouvrages sur le leadership pédagogique, qui accordent aux leaders scolaires une place centrale dans l'amélioration de l'enseignement<sup>43</sup>.

Les leaders qui favorisent efficacement le renforcement des capacités professionnelles de leurs collègues adoptent les pratiques suivantes :

- Encourager le personnel enseignant à réfléchir à ce qu'il vise à accomplir avec les élèves et aux moyens qu'il prend pour y parvenir;
- Mener des discussions sur le bien-fondé des pratiques actuelles et des autres pratiques innovatrices<sup>44</sup>;
- Inciter le personnel enseignant à réévaluer la contribution de ses pratiques à l'apprentissage de l'ensemble des élèves;
- Offrir la possibilité aux membres du personnel de l'école d'apprendre les uns des autres;
- Suggérer de nouvelles idées pour l'apprentissage professionnel du personnel de l'école;

---

<sup>43</sup> Par exemple, Hallinger (2003)

<sup>44</sup> De Robinson et coll. (2009)

- Encourager le personnel de l'école à se fixer des objectifs personnels de perfectionnement professionnel;
- Encourager le personnel de l'école à définir et à revoir ses propres objectifs d'apprentissage et à les mesurer aux objectifs et aux priorités de l'école;
- Encourager le personnel de l'école à adopter de nouvelles pratiques conformes à leurs intérêts et aux objectifs de l'école.

Une synthèse récente et largement reconnue indique que l'une des méthodes les plus productives employées par les leaders pour stimuler la croissance professionnelle du personnel enseignant consiste à participer à leur apprentissage et à leur perfectionnement. Comme l'expliquent les auteurs de la synthèse :

*Cette dimension du leadership se caractérise par la promotion et la participation puisqu'elle nécessite plus que le simple soutien du personnel dans son apprentissage. Le leader participe à l'apprentissage en tant que leader, apprenant, apprenante ou les deux. L'apprentissage peut s'effectuer tant dans un contexte formel (réunions de personnel, perfectionnement professionnel) que informel<sup>45</sup>.*

### 2.3.3 Modeler les valeurs et les pratiques de l'école

L'apprentissage par observation ou modelage est l'une des approches en matière de leadership considérées « authentiques<sup>46</sup> ». Le modelage peut servir à illustrer des pratiques productives telles que la prise de décisions transparentes et des caractéristiques positives telles que la confiance, l'optimisme, la détermination et la cohérence entre les paroles et les gestes. Toutefois, pour devenir un modèle influent, les leaders doivent avoir une grande visibilité dans leur école, une visibilité qui se traduit notamment par des interactions de grande qualité avec le personnel de l'école et les élèves<sup>47</sup>.

Les leaders qui servent d'exemple en adoptant des attitudes et des comportements appropriés inspirent la confiance et le respect à leurs collègues. Le fait d'être visible dans l'école, particulièrement à des moments clés de la journée, comme à l'arrivée et au départ des élèves, contribue à créer un environnement sécuritaire et accueillant pour les élèves, leurs parents et les autres membres de la communauté.

En résumé, les leaders qui projettent efficacement les valeurs et les pratiques de leur école adoptent les pratiques suivantes :

- Maximiser sa visibilité dans l'école;
- Être facilement accessible au personnel de l'école, aux parents et aux élèves;
- Avoir des interactions fréquentes et significatives avec le personnel de l'école, les élèves et les parents afin de favoriser l'atteinte des objectifs de l'école;
- Démontrer l'importance de l'apprentissage continu en s'engageant de manière visible dans des activités d'apprentissage professionnel;

<sup>45</sup> Robinson, Hohepa et Lloyd (2009, p. 663)

<sup>46</sup> Par exemple, Avolio et Gardner (2005)

<sup>47</sup> Hallinger (2003); Waters et coll. (2003)

- Donner l'exemple en posant des gestes conformes aux valeurs fondamentales et aux pratiques souhaitées de l'école.

### *2.3.4 Bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents*

Les relations de confiance favorisent l'efficacité et l'efficience organisationnelles. Si la confiance règne, le personnel sera plus enclin à prendre les risques nécessaires pour innover et apporter des changements considérables à ses pratiques. En outre, des décisions peuvent être prises sans que l'équilibre des pouvoirs ne soit rompu. Les formalités administratives sont réduites au minimum. Il a été suggéré qu'un environnement organisationnel de confiance soit une « condition contraignante » de l'influence sur le leadership. De forts liens de confiance entre les membres de l'organisation accroissent les probabilités qu'ils mettent en œuvre les idées et les suggestions utiles alors qu'au contraire, s'ils n'ont pas confiance en leurs collègues, ils seront portés à douter des intentions de celles et ceux-ci et à perdre du temps à vérifier leur travail<sup>48</sup>.

Les données de plus en plus nombreuses sur la confiance dans les écoles semblent indiquer qu'il s'agit d'un facteur qui contribue grandement à créer un climat positif à l'école<sup>49</sup> et à favoriser l'apprentissage des élèves<sup>50</sup>. Cette recherche démontre également que la confiance du personnel enseignant envers les leaders administratifs de leur école est attribuable à de nombreuses caractéristiques perçues chez ces leaders, les plus importantes étant la compétence, la cohérence, l'ouverture, le respect du personnel et l'intégrité<sup>51</sup>.

Les relations de confiance permettent également au personnel d'engager ce que Robinson et ses collègues appellent des « conversations ouvertes à l'apprentissage » ou des « conversations courageuses », pour employer le terme utilisé dans les nouveaux guides des exigences de l'Ontario sur le leadership. Pour prendre part à des conversations ouvertes à l'apprentissage :

*les leaders ont besoin d'habiletés et de valeurs qui leur permettront de livrer et de recevoir des messages difficiles de façon respectueuse, ce qui est une partie inévitable du processus d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage<sup>52</sup>.*

En résumé, les leaders qui réussissent à établir des relations de confiance adoptent les pratiques suivantes :

- Effectuer ses tâches avec une compétence;
- Agir conformément aux valeurs fondamentales et aux priorités de l'école en tout temps;
- Traiter le personnel de l'école, les élèves et les parents avec respect, en écoutant leurs idées et en les prenant sérieusement en considération;
- Encourager le personnel de l'école, les élèves et les parents à écouter les idées des autres et à les prendre sérieusement en considération;
- Établir des normes dans l'école qui encouragent les discussions constructives sur les meilleures pratiques;

---

<sup>48</sup> Menges, Walter, Vogel et Bruch (2011)

<sup>49</sup> Tschannen-Moran et Tschannen-Moran (2011); Salmivallierall (2000); Adi et coll. (2007), Farrington (2011)

<sup>50</sup> Bryk et Schneider (2002)

<sup>51</sup> Handford (2011)

<sup>52</sup> Robinson et coll. (2009, p. 47)

- Témoigner du respect, de l'intérêt et de la considération personnelle pour les élèves, pour le personnel de l'école et pour les parents;
- Encourager le personnel de l'école, les élèves et les parents à témoigner du respect, de l'intérêt et de la considération aux autres<sup>53</sup>.

### *2.3.5 Établir des relations de travail productives avec les représentantes et les représentants de l'association des enseignantes et enseignants*

Ni les leaders scolaires ni les représentantes ou représentants locaux de l'association des enseignantes et enseignants ne participent directement à la rédaction des conditions des contrats régissant le travail du personnel enseignant. Cependant, ils sont tous en première ligne pour interpréter et mettre en œuvre ces conditions. L'établissement des relations de travail nécessaires pour y parvenir est souvent difficile et repose sur a) l'engagement commun à l'égard de la promotion de l'apprentissage et du bien-être des élèves de l'école; b) la volonté de collaborer afin de relever les défis inévitables découlant d'une telle initiative et c) le respect mutuel. De toute évidence, ces conditions ne peuvent être créées unilatéralement par les leaders scolaires. Cependant, les leaders scolaires augmentent la probabilité que ces conditions soient créées dans leur école en adoptant les pratiques suivantes :

- Inclure les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants (ainsi que les autres membres du personnel) aux processus d'établissement des objectifs pour l'amélioration des écoles;
- Encourager les représentantes et représentants des associations à tenir leurs membres au courant du travail qu'ils accomplissent avec les leaders scolaires;
- Encourager les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants à collaborer à la mise en œuvre des dispositions de la convention collective pour qu'elles appuient les efforts d'amélioration de l'école.

## **2.4 Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées**

Les structures de l'école (comme les horaires et les communautés d'apprentissage professionnel), les politiques (sur la discipline, par exemple), les façons de procéder et les procédures de fonctionnement normalisées (par exemple, comment les enseignantes et enseignants supervisent les récréations et les examens) sont toutes des composantes de l'infrastructure de l'école, et c'est sur celles-ci que s'appuient bon nombre des conditions de travail des membres du personnel. L'objectif de l'infrastructure est d'aider les membres du personnel à accomplir leur travail de façon efficiente et efficace. Cependant, elle peut également être la cause de la résistance au changement, puisque l'infrastructure en place a été conçue pour appuyer le travail actuel et non pas les nouvelles tâches. C'est pourquoi une révision périodique de l'infrastructure est une initiative clé dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Une infrastructure qui n'est pas conforme aux pratiques que l'école considère comme souhaitables nuit grandement à la

---

<sup>53</sup> Par exemple, une vaste méta-analyse des données effectuée par Roorda et coll. (2011) a démontré que des relations empathiques et chaleureuses entre le personnel enseignant et les élèves renforçaient grandement le sentiment de sécurité, l'autonomie et les compétences perçues des élèves, ce qui à son tour exerçait une influence positive sur l'engagement des élèves dans leur école et sur leur rendement.

motivation du personnel à mettre en œuvre ces pratiques et à sa capacité à tirer le maximum de son expertise<sup>54</sup>.

Les six pratiques présentées dans cette section du CLO permettent de déterminer quels sont les changements périodiques à apporter à l'infrastructure de l'école afin qu'elle s'harmonise avec les efforts d'amélioration de l'école.

#### *2.4.1 Bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership*

Depuis les années 1980, un nombre croissant de données probantes attestent explicitement de l'importance de la culture de collaboration dans les écoles, un élément essentiel à l'amélioration des écoles, au développement des communautés d'apprentissage professionnel et à l'amélioration de l'apprentissage des élèves<sup>55</sup>. D'autres études indiquent clairement que les leaders sont capables de développer des cultures plus axées sur la collaboration et suggèrent des pratiques pour réaliser cet objectif<sup>56</sup>. Pour les leaders qui s'efforcent de favoriser l'équité et l'inclusion dans leur école, la création d'une culture de collaboration plus positive et axée sur le rendement s'avère une tâche clé<sup>57</sup>.

Un des moyens pour favoriser cette collaboration consiste à répartir le leadership entre différentes personnes au sein de l'école et à appuyer leurs efforts pour mettre en œuvre ce leadership. Les leaders qui répartissent les fonctions de leadership dans le cadre de processus collaboratifs sont décrits comme des « recruteurs de talents qui motivent [leurs collègues] à agir plutôt que des décideurs qui donnent des ordres et des directives<sup>58</sup> ». Le leadership distribué a un effet considérable sur l'apprentissage des élèves<sup>59</sup>.

Le succès d'une activité de collaboration se mesure par la capacité et la motivation des collaboratrices et des collaborateurs, de même que par les occasions de collaboration. Il dépend également des conditions qui prévalaient auparavant dans l'école. Par exemple, une expérience de travail en groupe contribue parfois à instaurer la confiance et à faciliter les collaborations ultérieures. La théorie sur le leadership participatif et la théorie sur les échanges entre les leaders et les membres portent sur la nature et la qualité de la collaboration dans l'organisation et sur la façon de la gérer afin qu'elle soit productive. Selon les conclusions d'une étude récente, les courts échanges spontanés entre le personnel et les leaders officiels produisent un effet considérable sur le climat de collaboration s'ils dénotent une ouverture aux suggestions, ainsi qu'une volonté de collaborer<sup>60</sup>.

---

<sup>54</sup> Selon le modèle de motivation de Bandura (1986), les gens qui croient que leur milieu leur offre du soutien sont plus motivés.

<sup>55</sup> Par exemple, Little (1982); Louis et Kruse (1998); Rosenholtz et Simpson (1990)

<sup>56</sup> Par exemple, Leithwood, Jantzi et Dart (1990); Waters et coll. (2003)

<sup>57</sup> West, Ainscow et Stanford (2005)

<sup>58</sup> Kramer et Crespy (2011, p. 1025)

<sup>59</sup> Hallinger et Heck (2011); Heck et Hallinger (2009)

<sup>60</sup> Kramer et Crespy (2011)

Les leaders qui bâtissent une culture de collaboration efficace dans leurs écoles adoptent les pratiques suivantes<sup>61</sup> :

- Faire preuve de collaboration dans le cadre de leur travail;
- Établir un climat de respect et de confiance entre les collaboratrices et collaborateurs;
- Faciliter la collaboration pour déterminer les processus à adopter et les résultats escomptés pour le groupe;
- Aider à clarifier les objectifs et le rôle des collaboratrices et collaborateurs;
- Encourager la recherche du compromis entre les collaboratrices et collaborateurs;
- Favoriser une communication ouverte et fluide entre les collaborateurs;
- Fournir en tout temps les ressources adéquates pour favoriser la collaboration;
- Susciter la participation du personnel à l'élaboration et à la mise en œuvre des décisions et des politiques importantes qui concernent l'école;
- Offrir des possibilités de leadership aux membres du personnel et les soutenir lorsqu'ils s'engagent.

#### *2.4.2 Structurer l'organisation pour faciliter la collaboration*

Il s'agit d'une pratique que l'on retrouve dans presque toutes les conceptions de la gestion et des pratiques de leadership. La culture et la structure organisationnelles sont les deux côtés de la médaille. Le développement et la conservation d'une culture de collaboration dépendent de la mise en place de structures complémentaires, ce qui nécessite généralement une initiative en matière de leadership.

Les leaders qui mettent efficacement en œuvre cette pratique prennent les mesures suivantes :

- Créer des calendriers qui allouent un maximum de temps aux tâches concernant les élèves;
- Offrir régulièrement au personnel enseignant des occasions de collaborer à l'amélioration des pratiques pédagogiques et mettre en place des structures qui encouragent et évaluent le niveau de collaboration;
- Former des équipes et des groupes qui se concentrent sur la résolution de problèmes;
- Contribuer aux efforts du personnel enseignant consacrés à l'amélioration des pratiques pédagogiques<sup>62</sup>;
- Distribuer les fonctions de leadership pour certaines tâches précises;
- Consulter le personnel enseignant pour la prise de décisions qui touchent leur travail d'enseignement.

#### *2.4.3 Établir des relations productives avec les familles et les collectivités*

Cette pratique consiste à changer la conception du personnel scolaire selon laquelle leur travail ne concerne que l'école, afin d'englober le rôle important des parents et de l'amener à développer une relation plus étroite avec la communauté en général. Elle est particulièrement importante dans le travail des leaders qui s'efforcent de créer des écoles plus inclusives puisque, lorsqu'elle est mise en œuvre adéquatement, elle permet au personnel scolaire d'avoir un contact plus étroit avec de nombreux parents dont les enfants ont généralement pas eu accès à tous les

---

<sup>61</sup> Un grand nombre des pratiques suivantes sont mentionnées par Sheppard et Dibbon (2011).

<sup>62</sup> Hadfield (2003); Hallinger et Heck (1998)

services possibles à leur école; cela permet d'ouvrir des espaces de dialogue afin de mieux comprendre et évaluer les valeurs, les interprétations, les attentes et les défis de ces parents.

De nombreuses études encouragent l'établissement de relations avec les familles puisque selon les données, les caractéristiques familiales ou du foyer (par exemple, les attentes des parents)<sup>63</sup>, le resserrement de l'obligation de rendre compte des écoles à leur collectivité en raison des politiques actuelles d'imputabilité dans le domaine de l'éducation de même que le besoin croissant des écoles d'obtenir le soutien du public sont trois facteurs qui contribuent grandement au rendement des élèves.

Les leaders qui réussissent à établir des relations productives avec les familles et les collectivités<sup>64</sup> adoptent les pratiques suivantes :

- Créer un environnement scolaire dans lequel les parents sont accueillis, respectés et considérés comme des partenaires dans l'apprentissage de leurs enfants;
- Faire preuve d'un leadership qui inspire confiance aux parents (un leadership systémique qui dénote de l'assurance, de la constance et qui tient compte des détails du fonctionnement de l'école);
- Soutenir les efforts du personnel enseignant visant à susciter la participation des parents aux activités scolaires;
- Travailler, en collaboration avec le personnel enseignant, directement avec les familles pour les aider à soutenir leurs enfants à la maison, ce qui favorisera la réussite de ces derniers à l'école;
- Aider le personnel en salle de classe à mieux tirer profit du capital social et intellectuel des élèves issus de différents milieux familiaux, à des fins pédagogiques;
- Encourager le personnel enseignant à adopter une vision plus vaste de la participation des parents, une vision qui inciterait un plus grand nombre de parents à s'engager que si on leur demandait seulement de participer aux activités organisées par l'école, par exemple : mettre les familles en contact avec le réseau élargi de services sociaux dont ils pourraient avoir besoin.

#### *2.4.4 Établir des liens entre l'école et la collectivité*

En général, les leaders scolaires consacrent beaucoup de temps à nouer des relations avec des personnes à l'extérieur de leur école pour fournir ou recevoir des conseils, recueillir des renseignements, obtenir des ressources pour les enfants qui ont des difficultés au niveau de leur comportement et de maladie mentale, rester à l'affût des changements en matière de politique,

---

<sup>63</sup> Par exemple, Finn (1989), Mapp (2002) et Hattie (2009). Les études démontrent que les aspirations et les attentes positives des parents à l'égard des résultats scolaires de leurs enfants influent grandement sur le rendement réel des enfants. Plus la famille soutient l'enfant dans son apprentissage et ses progrès scolaires, plus l'enfant a de chances d'avoir de meilleurs résultats à l'école et de poursuivre ses études. Les parents doivent entretenir de grandes aspirations et de grandes attentes envers leur enfant, et les écoles doivent collaborer avec les parents de manière à ce qu'ensemble ils puissent s'efforcer de réaliser ces attentes et d'appuyer l'apprentissage de l'élève. Un véritable partenariat entre la famille et l'école produit plusieurs résultats positifs, notamment un taux d'absentéisme plus faible, un meilleur rendement et un bon comportement de l'élève et une confiance accrue des parents dans l'éducation de leur enfant.

<sup>64</sup> La plupart de ces données sont fondées sur une analyse critique de la littérature effectuée par Leithwood (2006) pour le ministère.

anticiper de nouvelles difficultés et tendances qui risquent d'influencer leur école, etc. Les rencontres, les conversations informelles, les appels téléphoniques, les courriels et les recherches sur Internet sont des exemples de possibilités qui permettent de réaliser ces objectifs. On décrit certaines de ces démarches comme une forme de « leadership politique<sup>65</sup> ».

Les réseaux de leadership se sont multipliés récemment, parce qu'ils constituent des structures relativement stables pour éprouver les idées, recevoir des conseils opportuns de la part de pairs respectés et offrir des occasions de perfectionnement professionnel supplémentaires aux membres de son personnel. Les recherches sur l'utilité de tels réseaux au Royaume-Uni ont donné des résultats largement positifs<sup>66</sup>, qui ont d'ailleurs été confirmés par cinq cycles annuels d'évaluation des données concernant les « équipes de directions apprenantes » dans le cadre du projet *Diriger la réussite des élèves*<sup>67</sup> mené en Ontario. Les réseaux formés par les leaders scolaires au sein de leur propre conseil scolaire peuvent constituer des sources de leadership potentiellement importantes au niveau du conseil scolaire, tandis que les réseaux qui s'étendent au-delà des conseils scolaires peuvent générer des idées utiles et originales.

Les leaders qui utilisent ces réseaux de manière efficace aux fins d'amélioration<sup>68</sup> des écoles nouent et maintiennent des relations avec :

- d'autres leaders scolaires et leaders de conseils scolaires experts;
- des personnes qui connaissent les plus récentes nouvelles au sujet des politiques dans la province;
- des membres du milieu de la recherche en éducation.

#### 2.4.5 Maintenir un environnement scolaire sain et sécuritaire

On considère souvent les fonctions de gestion organisationnelles comme nécessaires, sans toutefois les associer au succès des efforts d'amélioration d'une école. Ce point de vue contredit l'hypothèse de départ du CLO, selon laquelle il ne convient pas toujours de distinguer « leadership » et « gestion »<sup>69</sup>, ainsi que les données récentes qui montrent la contribution importante des fonctions de gestion organisationnelle exercées avec compétence sur le rendement des élèves<sup>70</sup>. L'aménagement d'un environnement sain et ordonné de même que l'entretien des installations physiques font partie des pratiques présentées ici.

---

<sup>65</sup> Coleman (2011), par exemple, utilise cette désignation.

<sup>66</sup> Earl et Katz (2010); Jackson (2002)

<sup>67</sup> Ces données ont été publiées par Linda Massey, présidente de l'équipe de direction du projet DRÉ, Ontario Principals' Council.

<sup>68</sup> Il existe peu de preuves directes appuyant ces initiatives. Il s'agit plutôt d'implications découlant d'un petit ensemble de preuves. Voir Yukl (1994, p. 69) [n'apparaît pas dans la bibliographie].

<sup>69</sup> Pour des arguments supplémentaires concernant cette distinction, voir Murphy (1988).

<sup>70</sup> L'étude de Grissom et Loeb (2011) a révélé que la contribution des directions d'école au rendement des élèves était plus importante que toute autre fonction de gestion organisationnelle évaluée. Des données connexes indiquent que les directions d'école particulièrement compétentes en gestion organisationnelle recrutent plus activement le personnel enseignant qui démontre du potentiel en matière de leadership pour pourvoir les postes administratifs (Myung, Loeb et Horng, 2011). Selon ces auteurs, « les directions d'école qui effectuent une gestion organisationnelle efficace réussissent à voir par-delà les besoins quotidiens de l'école et poursuivent des objectifs à long terme, comme le repérage et le soutien de directions d'école potentielles (p. 722).

La première vague de recherches sur les « écoles efficaces<sup>71</sup> » a fourni des données qui révèlent l'importance d'un environnement sécuritaire et sain, en particulier pour l'apprentissage des élèves, et quantité d'études l'ont confirmé depuis. Les recherches récentes indiquent qu'un environnement sécuritaire et positif contribue à instaurer un climat favorable dans une école lorsqu'il vient de pair avec de hautes exigences de réussite et un bon moral chez les élèves et le personnel enseignant<sup>72</sup>. Un environnement sécuritaire, ordonné et sain où l'on fait preuve d'ouverture est nécessaire à la réussite des élèves; en somme, un environnement où l'on ne tolère aucune forme d'intimidation, de violence, de comportements agressifs ou discriminatoires. Les élèves peuvent difficilement atteindre leur plein potentiel dans un environnement où ils se sentent menacés et intimidés.

Selon de nombreuses études, les interventions nécessaires pour décourager de tels comportements doivent :

*comporter de multiples facettes, être menées avec rigueur et comprendre notamment des activités de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant, être récurrentes et menées sur une longue période... [De telles interventions devraient] favoriser le développement des compétences sociales et cognitives des jeunes, le respect des différences, la tolérance, l'inclusion d'élèves marginalisés et fournir aux jeunes des occasions de s'investir de manière positive et de nouer des relations solides...<sup>73</sup>*

Les leaders jouent un rôle essentiel dans l'établissement et le maintien d'environnements sécuritaires, positifs et sains. Pour instaurer de tels environnements, ils doivent adopter les pratiques suivantes :

- Protéger les installations scolaires des intrus et des intrusions indésirables;
- S'assurer que les installations restent sécuritaires, saines et attrayantes;
- Communiquer les normes en matière de comportements non violents et les appliquer équitablement;
- Auto-habileté le personnel de l'école à assumer un rôle de leadership dans la promotion d'un climat scolaire positif et à adopter un comportement approprié;
- Mettre en place et monitorer l'utilisation de mesures disciplinaires appropriées dans les salles de classe, mais aussi dans le reste de l'école;
- Élaborer, en collaboration avec le personnel de l'école et les élèves, des processus visant à percevoir et à résoudre les conflits rapidement et efficacement;
- Offrir des occasions d'apprentissage au personnel et aux élèves sur les stratégies de résolution efficace de conflits.

#### 2.4.6 Allouer des ressources pour soutenir la vision et les objectifs éducatifs<sup>74</sup>

Les ressources ne sont pas toujours réparties également ni équitablement entre les écoles de la province, en dépit du fait que le gouvernement leur verse les mêmes subventions de base. Cette situation s'explique par la disparité des revenus des parents et les écarts énormes entre les fonds

---

<sup>71</sup> Par exemple, Teddlie (2010)

<sup>72</sup> Cette donnée est examinée dans Urick et Bowers (2011).

<sup>73</sup> Bickmore (2011, p. 651)

<sup>74</sup> Robinson et coll. (2009) ont ajouté cette pratique à celles qui ont des effets importants sur le rendement des élèves.

que les écoles peuvent recueillir lors d'activités de financement, même lorsqu'elles font partie du même conseil scolaire. Malgré ces disparités, les écoles de l'Ontario disposent de ressources supérieures à celles de la plupart des autres systèmes d'éducation dans le monde. Dans ce contexte, le principal défi consiste à tirer la plus grande valeur pédagogique des ressources qui sont déjà disponibles pour les élèves. Pour y parvenir, il convient d'harmoniser avec soin les ressources aux priorités d'amélioration de l'école.

Pour relever ce défi avec succès, les leaders doivent adopter les pratiques suivantes :

- Prévoir suffisamment de ressources de tous types (p. ex., expertise du personnel, matériel pédagogique, temps) pour que le personnel enseignant puisse accomplir son travail d'enseignement à l'école;
- Adopter des processus budgétaires efficaces;
- Fournir un financement soutenu pour les priorités d'amélioration de l'école;
- Répartir des ressources de tous types en fonction des priorités d'amélioration de l'école;
- Réévaluer et modifier la nature, le montant et l'harmonisation des ressources au fur et à mesure que les priorités d'amélioration de l'école changent.

## **2.5 Améliorer le programme d'enseignement**

### *2.5.1 Affectation de personnel au programme d'enseignement*

La plupart des gens croient que la qualité du personnel enseignant est l'élément qui a la plus grande influence sur le rendement des élèves. Les études ont mesuré cette qualité de différentes façons, mais la plupart n'évaluaient que de manière approximative la qualité de l'enseignement en fonction des résultats des élèves<sup>75</sup>. Une étude récente et primée a cependant montré que même en employant des mesures substitutives, la qualité du personnel enseignant était étroitement associée à l'amélioration du rendement des élèves. Voici comment l'auteur a résumé les résultats de son étude :

*[...] la qualité de l'ensemble du personnel enseignant était assurément liée au degré de réussite scolaire en lecture et en mathématique. Deuxièmement, la force de la relation était plus ou moins reliée à la composition démographique de l'école; par exemple, le lien positif en lecture était plus marqué dans les milieux scolaires où la concentration d'élèves issus de sous-groupes cibles (élèves de statuts socioéconomiques inférieurs, élèves qui reçoivent des services en anglais, etc.) était plus élevée. Troisièmement, la qualité de l'ensemble du personnel enseignant était également liée à l'amélioration des résultats des élèves en mathématique. Quatrièmement, la réduction des écarts dans le rythme d'apprentissage des élèves de différentes classes sociales ou races et ethnies<sup>76</sup> était également attribuable à la qualité supérieure du personnel enseignant.*

---

<sup>75</sup> Kelcey (2011) présente des données qui indiquent que la possession de connaissances sur l'enseignement de la lecture a des effets notables sur le rendement des élèves en lecture, notamment en compréhension.

<sup>76</sup> Dans cette étude de Ron Heck (2007), la qualité du personnel enseignant est fonction du pourcentage de membres du personnel enseignant de l'école qui ont obtenu une certification, réussi des examens d'évaluation des connaissances et satisfait aux normes de rendement de l'État.

Il est possible d'améliorer la qualité du personnel enseignant; c'est d'ailleurs l'objectif de la plupart des pratiques présentées dans le domaine *Nouer des relations et développer la capacité des gens* du CLO. Les leaders scolaires ont fréquemment l'occasion d'accueillir de nouveaux membres du personnel enseignant dans leur école, par exemple lorsqu'une personne change de poste ou d'école ou encore lorsqu'elle prend sa retraite. Si le recrutement et le choix d'enseignantes et d'enseignants qui ont à cœur les efforts de l'école et qui s'investissent sont essentiels à l'amélioration des écoles, le maintien en poste du personnel compétent est quant à lui particulièrement important pour diriger une école avec succès dans des circonstances difficiles<sup>77</sup>. Ce sont avant tout les élèves en difficulté qui profitent d'un enseignement de grande qualité<sup>78</sup>.

Voici certains des critères qu'emploient les leaders scolaires efficaces pour choisir le personnel de leur école :

- Engagement envers l'amélioration continue de leurs capacités pédagogiques;
- Connaissances poussées en pédagogie<sup>79</sup> ou potentiel pour acquérir de telles connaissances;
- Volonté et capacité de collaborer avec les autres membres du personnel afin d'améliorer l'enseignement et l'école;
- Adhésion générale aux objectifs et aux priorités de l'école et volonté de collaborer à leur réalisation.

Le maintien en poste du personnel enseignant compétent est aussi important que son embauche. De nombreuses études révèlent que le comportement des leaders scolaires est la « condition de travail » à laquelle les enseignantes et enseignants accordent le plus d'importance lorsqu'ils évaluent s'ils restent en poste ou quittent leur école. Une étude très récente, comptant parmi les plus rigoureuses sur la rétention du personnel enseignant, indique que :

*[...] pour les trois paliers scolaires [élémentaire, intermédiaire et secondaire], meilleure est la perception de la qualité du leadership scolaire, plus faibles seront les risques que le personnel enseignant quitte l'école ou songe à le faire<sup>80</sup>.*

Le type de leadership qui incite le personnel enseignant à rester en poste « correspond en tous points au modèle de leadership transformationnel ». Il s'agit d'une conception élargie du leadership (qui comprend plusieurs pratiques décrites dans d'autres sections du CLO), plutôt qu'une vision dominée par un petit ensemble de pratiques. Voici quelques-unes de ces pratiques:

- Offrir des occasions de perfectionnement professionnel et d'autres formes de soutien au personnel enseignant;
- Attribuer plus de responsabilités au personnel enseignant (répartir les fonctions de leadership);
- Allouer du temps pour la collaboration et la planification;
- Élaborer une vision commune de l'enseignement;

---

<sup>77</sup> Gray (2000)

<sup>78</sup> Par exemple, Hanusheck (1992); Babu et Mendro (2003)

<sup>79</sup> La connaissance de la matière pédagogique s'entend de la connaissance de la matière enseignée et de la meilleure manière de la transmettre aux élèves.

<sup>80</sup> Ladd (2011, p. 256)

- Établir des relations de confiance entre les membres du personnel et avec les leaders scolaires.

Cette étude révèle que, bien que la qualité du leadership ait un effet déterminant sur l'intention du personnel enseignant de changer d'école ou non, ce n'est qu'au palier secondaire qu'elle dissuade complètement les membres du personnel d'abandonner la profession.

### 2.5.2 Fournir du soutien pour l'enseignement

Les leaders efficaces offrent à leurs collègues des formes directes et indirectes de soutien pédagogiques. Toutes les pratiques décrites dans le CLO jusqu'ici constituent une forme de soutien indirect. Par exemple, les pratiques du domaine *Établir les orientations* reposent sur la définition d'objectifs clairs, valables et communs et contribuent à préciser la raison-d'être de l'enseignement; les connaissances et les habiletés dont le personnel a besoin pour améliorer son enseignement font l'objet des pratiques du domaine *Nouer des relations et développer la capacité des gens*; les pratiques du domaine *Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées* ciblent les conditions de travail qui encouragent et facilitent l'amélioration des pratiques pédagogiques. La petite quantité de données probantes qui portent sur le sujet indiquent que les formes indirectes de soutien pédagogique contribuent davantage à l'amélioration des pratiques pédagogiques que certaines formes d'appui direct<sup>81</sup>.

Parmi les formes directes de soutien pédagogique relevées dans les recherches récentes figurent « la supervision et l'évaluation », la « coordination du curriculum » et l'allocation de ressources pour les activités en lien avec le curriculum, l'enseignement et l'évaluation<sup>82</sup>. Pour les leaders qui travaillent dans des milieux scolaires plus difficiles, il est essentiel de mettre l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage<sup>83</sup>. Ils doivent encadrer le comportement des élèves, renforcer leur estime de soi, communiquer avec eux et être à l'écoute. Ils doivent également convaincre les élèves, les parents et le personnel enseignant de l'importance de miser sur le rendement de l'élève. Un tel climat scolaire et une telle détermination contribuent considérablement à l'amélioration du rendement<sup>84</sup>.

En somme, voici les pratiques de leadership qui contribuent assez directement à l'amélioration des pratiques pédagogiques :

- Superviser activement le programme d'enseignement;
- Coordonner la matière enseignée dans les différents cours et les différents niveaux afin d'éviter des chevauchements inutiles, tout en précisant ou élargissant les objectifs d'apprentissage au besoin;
- Faire de l'observation dans les salles de classe et formuler des commentaires constructifs au personnel enseignant;
- Accorder suffisamment de temps de préparation au personnel enseignant;
- Offrir des conseils au personnel enseignant sur la résolution des problèmes en salle de classe;

---

<sup>81</sup> Hallinger (2003); Grissom et Loeb (2011)

<sup>82</sup> Hallinger (2003) ainsi que Waters et coll. (2003) ont ciblé ces pratiques.

<sup>83</sup> West et coll. (2005)

<sup>84</sup> Par exemple, Urlick et Bowers (2011)

- Encourager les membres du personnel enseignant à observer les pratiques d'enseignement efficaces de leurs collègues dans leur école, mais aussi dans d'autres écoles;
- Participer aux efforts d'amélioration des pratiques pédagogiques du personnel.

### 2.5.3 Surveiller les progrès des élèves et l'amélioration de l'école<sup>85</sup>

Les leaders scolaires sont désormais tenus d'utiliser régulièrement des données recueillies systématiquement pour appuyer leurs démarches et éclairer la prise de décisions dans leurs écoles<sup>86</sup>. Cette exigence nécessite également la collecte et l'utilisation d'un large éventail de données sur l'apprentissage des élèves, ainsi que sur les conditions des écoles et des salles de classe susceptibles d'avoir un effet sur l'apprentissage des élèves. Ces données visent à compléter, plutôt qu'à remplacer, la grande quantité de renseignements obtenus « naturellement » en travaillant dans les écoles.

Selon les conclusions d'études les plus fiables, les leaders scolaires qui utilisent efficacement les données recueillies systématiquement adoptent les pratiques suivantes :

- Aider le personnel à comprendre l'importance de l'évaluation « de l'apprentissage, au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage »;
- Collaborer avec le personnel au cours du processus d'interprétation des données;
- Utiliser des données provenant de différentes sources pour évaluer le progrès des élèves;
- Repérer en priorité les élèves qui ont besoin d'un soutien accru;
- Tenir compte de données explicites dans la majorité des décisions prises au sujet de l'amélioration du rendement des élèves et de l'école;
- Examiner les tendances en matière de rendement des élèves sur une période de temps (sur une ou plusieurs années), plutôt qu'à un moment précis, au moment d'évaluer l'apprentissage des élèves;
- Recueillir et utiliser des données sur l'état des salles de classe et des conditions scolaires pour orienter les efforts d'amélioration de l'école.

Ces leaders mettent également en place des conditions qui favorisent l'utilisation efficace des données dans leurs écoles :

- Allouer du temps de rencontre aux membres du personnel pour qu'ils analysent et interprètent les données, puis passer à l'action;
- Offrir des activités de perfectionnement professionnel adéquates aux enseignantes et enseignants afin de leur montrer comment recueillir systématiquement les données, les interpréter et les utiliser dans leurs salles de classe et leurs écoles;

---

<sup>85</sup> L'analyse de Waters et coll. associe les effets du leadership sur les élèves aux fonctions de surveillance et d'évaluation, en particulier celles qui se concentrent sur le progrès des élèves. L'utilisation optimale des données est, selon West et coll. (2005), ce qui explique en grande partie l'efficacité du leadership dans les écoles en difficulté. Le modèle de Hallinger (2003) comprend un ensemble de pratiques nommé « contrôle du progrès des élèves ». La surveillance des opérations et de l'environnement est l'une des onze pratiques de gestion efficace ciblées par Yukl (1994). Gray (2000) indique pour sa part que le suivi du progrès des élèves constitue une tâche essentielle des leaders scolaires dans les écoles qui font face à des circonstances difficiles.

<sup>86</sup> Par exemple, Ladd (1996)

- Instaurer une culture organisationnelle qui encourage la prise de décisions fondée, dans la plupart des cas, sur des données explicites;
- Établir des partenariats avec des personnes qui peuvent, au besoin, offrir du soutien pour l'interprétation et l'utilisation de données.

#### *2.5.4. Minimiser le temps d'apprentissage*

De nombreuses recherches ont montré que l'organisation gagnait en efficacité lorsque les leaders veillaient à ce que le personnel ne s'éloigne pas des objectifs fixés. Cette fonction de protection contre la distraction tient compte de la nature ouverte de l'école et du bombardement constant auquel est soumis le personnel de la part des parents, des médias, des groupes spéciaux d'intérêt et du gouvernement. Il est également utile de protéger le personnel enseignant à l'interne, en le dispensant de tâches administratives excessives en classe, ce qui empiète sur le temps d'enseignement. Une récente étude<sup>87</sup> a révélé que parmi dix pratiques de leadership évaluées, la préservation du temps d'enseignement constituait la seule qui avait des effets prépondérants à la fois sur le rendement des élèves et l'efficacité de l'ensemble du personnel enseignant.

Les leaders qui parviennent à préserver le temps d'enseignement du personnel enseignant adoptent les pratiques suivantes :

- Créer et appliquer des politiques scolaires uniformes dans toute l'école;
- Réduire au minimum les interruptions quotidiennes pendant la période d'enseignement en classe;
- Mettre en place une procédure systématique qui établit la marche à suivre en ce qui concerne les initiatives venant de l'externe;
- Élaborer, avec le personnel, des lignes directrices pour régir le temps consacré aux activités non pédagogiques et parascolaires par le personnel enseignant;
- Réévaluer régulièrement la contribution des activités parascolaires aux priorités d'apprentissage des élèves.

## **2.6 Assurer l'imputabilité**

La tendance mondiale qui consiste à tenir les écoles publiquement responsables de l'apprentissage des élèves, apparue il y a plus de dix ans, est maintenant bien ancrée. Cette tendance en matière de politique comporte trois caractéristiques distinctes. D'abord, elle met en lumière l'apprentissage des élèves qui ont connu des difficultés dans le passé et qui ont parfois été négligés par les écoles. Ensuite, elle établit les résultats des examens officiels, en particulier de lecture et de mathématique, comme principal critère d'évaluation de la réussite des élèves. Enfin, elle fait porter aux leaders scolaires et aux leaders du système la responsabilité publique du rendement mesuré par ces examens.

Que doivent faire les leaders pour assurer l'imputabilité et se conformer à ces caractéristiques des politiques actuelles? On a démontré de manière convaincante que les leaders doivent a)

---

<sup>87</sup> Francera et Bliss (2011)

susciter chez le personnel un sentiment de responsabilité interne ou personnel pour atteindre les objectifs et les priorités de l'école et b) satisfaire à une série de conditions externes<sup>88</sup>.

### *2.6.1 Développer un sens d'imputabilité chez le personnel enseignant*

S'il incombe désormais aux leaders scolaires et aux leaders du système de rendre des comptes au nom des écoles financées par les deniers publics, ils dépendent toutefois des capacités et du sens des responsabilités de leurs collègues pour atteindre les objectifs pour lesquels ils sont responsables. Les leaders peuvent renforcer le sens d'imputabilité de leurs collègues et les aider à atteindre les objectifs de l'école en adoptant les pratiques dites « transformationnelles » qui ont été abordées dans les sections précédentes du CLO. Ces pratiques font naître un sentiment d'engagement commun fondé sur une vision stimulante de l'école, permettent d'établir un lien entre cette vision et les objectifs personnels et professionnels des membres du personnel, répondent à leurs valeurs et leur permettent de vivre des expériences enrichissantes sur le plan professionnel.

Les leaders aident également à bâtir un sens d'imputabilité chez leurs collègues, ce qui leur permet de réaliser la vision et les objectifs de l'école, en adoptant les pratiques suivantes :

- Encourager un sens de responsabilité et une imputabilité collective à l'égard de la réussite et du bien-être des élèves<sup>89</sup>;
- Insister sur l'utilisation de données de haute qualité<sup>90</sup>;
- Susciter la participation régulière du personnel à l'analyse des données sur le processus d'apprentissage de tous les élèves;
- Évaluer sa contribution au rendement de l'école et tenir compte de la rétroaction des autres;
- Participer activement à une évaluation de son rendement et apporter des changements pour mieux répondre aux attentes et pour réaliser les objectifs;
- Aider le personnel à établir des liens entre les objectifs de l'école et ceux du Ministère afin de renforcer l'engagement envers les efforts apportés pour améliorer l'école.

### *2.6.2 Satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité externe*

Les leaders satisferont plus facilement aux exigences en matière de responsabilité externe s'ils adoptent les pratiques suivantes :

- Définir clairement les responsabilités du personnel pour que tous les comprennent et les acceptent et les soumettre à une supervision et à une évaluation rigoureuses;
- Mesurer et monitorer l'efficacité du personnel enseignant et des leaders au moyen de données probantes portant sur l'amélioration du rendement des élèves;
- Harmoniser les objectifs de l'école à ceux du conseil scolaire et de la province;

---

<sup>88</sup> Elmore (2005); MacBeath et Townsend (2011)

<sup>89</sup> Robinson, Hohepa et Lloyd (2009)

<sup>90</sup> La qualité des données quantitatives (la fiabilité et la validité) peut être mesurée au moyen des outils d'évaluation traditionnels. Les données qualitatives cependant, doivent avoir été obtenues au terme d'un processus de collecte systématique, disponibles dans leur format original et soumises à l'interprétation de plusieurs personnes pour être considérées de « grande qualité ».

- Présenter un compte rendu exact et transparent du rendement de l'école à l'ensemble des partenaires de l'école (Ministère, conseil scolaire, parents, collectivité, etc.);
- Créer une structure organisationnelle qui reflète les valeurs de l'école et veiller à ce que les systèmes de gestion, les structures et les processus respectent les exigences légales.

Les pratiques de leadership qui visent à assurer l'imputabilité le font à deux égards : améliorer le rendement de l'école et maintenir et renforcer la confiance des parents envers le système d'éducation public. Le fait de bénéficier des services d'une école contribue grandement à établir un sentiment de confiance. Par exemple, les parents évaluent généralement l'école de leur enfant de façon positive<sup>91</sup>. Un personnel enseignant efficace et compatissant et des leaders scolaires compétents et attentionnés constituent les éléments les plus susceptibles d'inspirer confiance. Ainsi, l'adoption ou la mise en oeuvre des pratiques de leadership scolaire décrites dans la présente section et les autres sections du CLO contribuera sans doute à renforcer sensiblement la confiance des parents.

L'information sur les écoles financées par les deniers publics qui provient de sources indirectes, souvent les médias à l'affût de sensationnalisme, n'inspire pas un sentiment de confiance aussi fort envers le réseau scolaire financé par les deniers publics. Si les leaders scolaires ont parfois l'occasion d'influencer la nature de l'information diffusée, les leaders du système sont mieux placés pour agir de manière proactive afin d'établir un lien de confiance avec les membres du public qui n'entretiennent aucun lien direct avec les écoles.

### **3. Caractéristiques des écoles efficaces : Le cadre de l'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M – 12)**

Le Cadre (M – 12) identifie les indicateurs de pratiques réussies reposant sur des données probantes pour un certain nombre de composantes des écoles efficaces.

- Composante 1: Évaluation au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage
- Composante 2: Leadership au niveau de l'école et de la salle de classe
- Composante 3: Voix des élèves et construction identitaire
- Composante 4: Curriculum, stratégies pédagogiques et apprentissage
- Composante 5: Programmes et itinéraires d'études
- Composante 6: Alliance famille-école, partenariats et développement communautaire

---

<sup>91</sup> Par exemple, le sondage Gallup sur l'éducation mené annuellement aux États-Unis (p. ex. Bushaw et Lopez, 2011) a donné des résultats concluants et constants pendant des décennies, que les sondages menés en Ontario par David Livingstone et ses collègues (p. ex. Livingstone et Hart, 1985) ont d'ailleurs confirmés. Ces deux sources rapportent également que les répondants ont une perception beaucoup moins positive des écoles lorsqu'ils n'ont pas de contact direct avec elles.

Le Cadre (M – 12) est une ressource clé visant à favoriser une planification ciblée axée sur le rendement de tous les élèves. Il n'est pas une liste de vérification, il s'agit plutôt d'un outil et d'une occasion d'engager le personnel dans un dialogue constructif et approfondi au sujet de leur école et de leurs élèves.

La version la plus récente du cadre de l'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M – 12) est disponible à

[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework\\_french.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Framework_french.pdf)

## **Le conseil scolaire**

À l'instar de la partie du CLO qui porte sur les écoles, la présente partie, qui s'intéresse au conseil scolaire, comporte deux sections. La première, qui présente le leadership comme une propriété organisationnelle, décrit les particularités des conseils scolaires à haut rendement, tandis que la deuxième décrit les pratiques réussies adoptées par des personnes ou de petits groupes qui occupent un rôle de leadership au niveau du conseil scolaire.

Les données qui ont permis d'établir les caractéristiques citées dans les deux sections proviennent de synthèses de recherche récentes ainsi que d'une recherche multi-méthodes portant sur les conseils scolaires performants menée au cours de l'année scolaire 2010-2011 en Ontario<sup>92</sup>. Cette étude provinciale a ciblé quatre catégories de caractéristiques des conseils scolaires associées à l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves, ainsi que des pratiques de leadership au niveau du conseil scolaire utiles au développement de ces caractéristiques<sup>93</sup>.

## **4. Caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement : *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires***

### **4.1 Introduction**

Le *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires* décrit les particularités des conseils scolaires qui contribuent de manière positive à l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves. Les données qui ont permis d'établir les caractéristiques du cadre proviennent d'une récente synthèse de recherches<sup>94</sup> et d'une recherche multi-méthodes portant sur les systèmes d'éducation à haut niveau de rendement menée au cours de l'année scolaire 2010-2011 en Ontario mentionnées dans la section précédente<sup>95</sup>. Le *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires* regroupe en quatre catégories les caractéristiques des conseils scolaires

---

<sup>92</sup> Une description détaillée de cette étude se trouve dans Leithwood (2011).

<sup>93</sup> Bien que les sections du CLO consacrées aux écoles et aux systèmes aient des structures parallèles, la documentation sur le leadership exercé dans les écoles est beaucoup plus abondante que celle qui porte sur les systèmes.

<sup>94</sup> Togneri et Anderson (2003); Leithwood (2010); Rorrer, Skrla et Scheurich (2008)

<sup>95</sup> Une description détaillée de cette étude se trouve dans Leithwood (2011).

associées à l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves, chacune comportant de deux à quatre caractéristiques spécifiques.

## 4.2 Processus essentiels

La catégorie *Processus essentiels* présente les caractéristiques des conseils scolaires qui ont un effet direct sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. De nombreuses données probantes indiquent que ces processus incluent les convictions et la vision des conseils scolaires concernant les élèves, que cette vision est largement partagée et comprise<sup>96</sup>, et qu'elle vise à augmenter le niveau de réussite chez tous les élèves, mais aussi à réduire l'écart entre les élèves qui ont un rendement élevé et ceux qui éprouvent des difficultés<sup>97</sup>. Les *Processus essentiels* concernent également le curriculum du conseil scolaire et l'enseignement offert. Les conseils scolaires à haut niveau de rendement collaborent avec les écoles afin d'élaborer ou d'offrir un enseignement qui stimule la participation de tous les élèves, qui permet l'acquisition de compétences et la compréhension de « grandes idées »; dans de tels conseils, le curriculum, l'enseignement et les évaluations sont harmonisés avec soin<sup>98</sup>. Enfin, les conseils scolaires qui affichent un rendement élevé sont dotés de systèmes de gestion de l'information efficaces et offrent un soutien considérable à leurs écoles en utilisant les données recueillies systématiquement pour la planification de l'enseignement et l'amélioration des écoles<sup>99</sup>.

### 4.2.1 Directions du conseil scolaire (mission, vision et objectifs)

- Les conseils scolaires ayant un haut niveau de rendement partagent un ensemble de convictions et une vision avec transparence et en collaboration avec plusieurs écoles et partenaires du conseil scolaire, tout en respectant les paramètres provinciaux.
- Les convictions et la vision du conseil scolaire mettent entre autres l'accent sur le rehaussement du niveau de rendement des élèves, la réduction des écarts de rendement ainsi que le désir de favoriser l'engagement des élèves et de promouvoir leur bien-être.
- Tous les membres du personnel comprennent et partagent les convictions et la vision du conseil scolaire qui concernent les élèves.

### 4.2.2 Programmes d'études et enseignement

- Le conseil scolaire soutient les écoles qui font la mise en oeuvre des programmes d'études qui permettent aux élèves de mieux comprendre les « grandes idées » et de parfaire les compétences dont ils ont besoin pour y parvenir.
- Le personnel du conseil scolaire travaille en étroite collaboration avec les écoles pour que ces dernières soient en mesure d'offrir à tous les élèves des types d'enseignement qui stimulent leur engagement ou leur participation.
- Le personnel du conseil scolaire travaille en étroite collaboration avec les écoles pour que ces dernières établissent des normes de rendement plus élevées, mais réalistes, pour les élèves.

---

<sup>96</sup> Togneri et Anderson (2003)

<sup>97</sup> Louis et coll. (2010)

<sup>98</sup> Par exemple, Darling-Hammond et coll. (2003)

<sup>99</sup> Ikemoto et Marsh (2007)

- Le conseil scolaire s'est assuré de l'harmonisation de tous les éléments des programmes scolaires et des ressources (le programme d'études, l'enseignement, l'évaluation, le personnel scolaire et le budget, par exemple).
- Les travaux du conseil scolaire sur l'amélioration des pratiques pédagogiques supposent la participation du personnel enseignant de la plupart des écoles en vue d'avoir une compréhension et une connaissance approfondie d'un enseignement hors pair pour les élèves.
- Les travaux d'envergure que le conseil scolaire réalise en collaboration avec les écoles pour favoriser l'harmonisation du curriculum, l'enseignement, l'évaluation et les ressources pédagogiques se poursuivent de façon continue et comprennent la participation des partenaires.

#### 4.2.3 Éléments de preuve

Les conseils scolaires qui présentent de hauts niveaux de rendement adoptent les pratiques suivantes :

- Disposer d'un système efficace de gestion des données;
- Fournir aux écoles les données pertinentes relatives à leur rendement;
- Aider les écoles à se servir de données probantes pour améliorer leur rendement;
- Mettre en place des structures et des occasions de travail qui favorisent la collaboration pour l'interprétation des données des écoles;
- Faire appel à des experts ne faisant pas partie du conseil scolaire pour l'interprétation des données, au besoin;
- Utiliser les données pertinentes pour la reddition de compte auprès des partenaires;
- Se servir de façon efficace des recherches effectuées pour orienter l'élaboration et la planification de politiques.

### 4.3 Conditions favorables

La deuxième catégorie du *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires*, intitulée *Conditions favorables*, couvre les processus d'amélioration organisationnelle, l'approche du conseil scolaire en ce qui a trait au perfectionnement professionnel, l'harmonisation du budget, les politiques concernant le personnel et les structures organisationnelles pour réaliser la vision et les objectifs du conseil scolaire qui concernent les élèves. Les conseils scolaires efficaces consacrent des ressources importantes à l'apprentissage continu de leur personnel et allouent la plus grande partie du temps de réunion à l'apprentissage professionnel plutôt qu'aux formalités administratives. Les occasions de perfectionnement professionnel sont souvent intégrées au travail, sont harmonisées avec soin aux priorités du conseil scolaire et tiennent compte des connaissances actuelles sur l'apprentissage chez l'adulte (Pritchard et Marshall, 2002).

Les processus d'amélioration organisationnelle efficaces cherchent à atteindre un petit nombre d'objectifs à la fois, en procédant par étapes faciles à réaliser, et s'appuient sur des cadres de travail, des politiques et des pratiques explicites et éprouvés; ces objectifs sont également largement partagés et peuvent être adaptés aux réalités locales (p. ex., Louis et coll., 2010). Les rôles de tous les partenaires sont clairement définis dans cette approche d'amélioration de l'organisation. Les structures et procédures établies sont maintenues et servent de point de

départ. On porte une attention particulière aux valeurs de base pour en assurer la viabilité et la promotion, et on fournit des efforts soutenus pour s'assurer que les allocations budgétaires, les politiques concernant le personnel et les structures du conseil scolaire renforcent les efforts du personnel appuyant la vision du conseil scolaire et les objectifs concernant les élèves.

#### *4.3.1 Perfectionnement professionnel*

Les conseils scolaires qui affichent un rendement élevé adoptent les pratiques suivantes :

- Les réunions du personnel enseignant et des directions d'école sont principalement consacrées à l'apprentissage professionnel. Les questions administratives courantes sont la plupart du temps réglées en d'autres moyens et par d'autres mécanismes;
- La plupart des activités relatives au perfectionnement professionnel tiennent compte des initiatives d'amélioration du conseil scolaire et de l'école;
- Les occasions de perfectionnement professionnel différenciées sont offertes dans le souci de combler les besoins de chaque école, des directions d'école et des directions adjointes, ainsi que des enseignantes et enseignants;
- De nombreuses occasions sont offertes aux enseignantes et enseignants, ainsi qu'aux leaders scolaires pour leur permettre de perfectionner leurs expertises;
- Les écoles réservent du temps pour le travail en collaboration sur les initiatives d'amélioration des pratiques pédagogiques. 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 faciliter ce travail.
- Les initiatives de perfectionnement professionnel financées par le conseil scolaire sont entièrement et étroitement liées aux preuves les plus probantes de la façon dont les personnes apprennent.

#### *4.3.2 Processus d'amélioration organisationnelle*

Les conseils scolaires qui affichent un rendement élevé adoptent les pratiques suivantes :

- Cibler un petit nombre d'objectifs d'amélioration à la fois;
- Procéder par des étapes faciles à gérer et utiliser ces premières étapes comme occasions d'apprentissage;
- Adopter une approche relativement cohérente en matière d'amélioration; un petit nombre d'objectifs d'amélioration principaux sont poursuivis à la fois, sur une période de temps déterminée;
- S'assurer que les écoles ne sont pas surchargées de travail en raison d'un nombre trop imposant d'initiatives; les nouvelles initiatives sont harmonisées avec les priorités du conseil scolaire, et le nombre d'initiatives est limité;
- Déployer des efforts considérables pour que le personnel scolaire dispose de ce dont il a besoin pour réaliser dans les écoles les améliorations prévues;
- S'inspirer de politiques, de pratiques et de cadres de travail clairs et éprouvés, ainsi que des objectifs partagés globalement qui permettent des adaptations à l'échelon local. Les rôles de toutes les intervenantes et de tous les intervenants en éducation ont été clairement définis dans cette approche d'amélioration scolaire;

- Intégrer de nouvelles initiatives dans les activités quotidiennes existantes et les pratiques; mettre à jour les structures et les procédures établies et s'en servir comme point de départ; porter une attention particulière aux valeurs de base pour en assurer la viabilité et la promotion.

### 4.3.3 Harmonisation

Le conseil scolaire favorise l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves lorsqu'il adopte les pratiques suivantes :

- Mettre en œuvre un processus continu et systématique pour assurer l'harmonisation continue de son budget avec les objectifs qui concernent les élèves;
- Mettre en œuvre un processus continu et systématique pour assurer l'harmonisation continue de ses politiques et procédures touchant le personnel avec les objectifs qui concernent les élèves;
- Mettre en œuvre un processus continu et systématique pour assurer l'harmonisation continue de ses structures organisationnelles avec le travail qu'accomplit le personnel pour améliorer les pratiques pédagogiques;
- Reconnaître de manière explicite les priorités provinciales et y harmoniser ses initiatives en fonction des besoins locaux;
- Réserver suffisamment de temps et d'argent pour le perfectionnement professionnel des leaders, du personnel enseignant et du personnel de soutien.

## 4.4 Approches en matière de perfectionnement du leadership

La troisième catégorie du *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires*, intitulée *Leadership*, porte sur le perfectionnement des leaders professionnels et des leaders élus (conseillères et conseillers scolaires). Les approches<sup>100</sup> visent non seulement les procédures qui permettent d'identifier, de choisir et d'évaluer les leaders scolaires et les leaders du système, mais aussi la qualité de leur mise en œuvre. L'exercice d'un leadership efficace dans les écoles et au niveau du système est complexe sur le plan pédagogique et doit mettre en œuvre de manière appropriée les pratiques présentées dans le *Cadre de leadership de l'Ontario 2012* en fonction du milieu. La répartition coordonnée des rôles de leadership formels et informels au sein du conseil scolaire (p. ex., Leithwood, Mascall et Strauss, 2009) est également préconisée dans le *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires*.

Les conseillères et conseillers scolaires (représentantes et représentants élus) exercent leur leadership en aidant à communiquer la vision et les objectifs qui concernent les élèves dans la collectivité, en gardant l'apprentissage et le bien-être des élèves au cœur du processus de prise de décision du conseil scolaire et en harmonisant les politiques et les ressources financières en ce sens (p. ex. Land, 2003).

<sup>100</sup> Dans le cadre d'efficacité, le terme « leader professionnel » est surtout employé pour désigner les personnes qui jouent un rôle de leadership formel au sein de l'administration des écoles et des conseils scolaires de district, comme les directions d'école, les directions adjointes, les surintendances et d'autres membres du personnel de l'administration centrale.

#### 4.4.1 *Approches en matière de perfectionnement professionnel des leaders*

Les conseils scolaires à hauts niveaux de rendement sont encouragés à adopter les pratiques suivantes :

- Mettre en œuvre des procédures soigneusement définies pour identifier, recruter, sélectionner et évaluer les leaders scolaires;
- Mettre en place des procédures pour que la mutation des leaders scolaires se fasse sans heurts, dans la mesure du possible, et représente une valeur ajoutée pour les écoles qui cherchent à s'améliorer;
- S'assurer que les leaders les plus qualifiés et compétents du conseil scolaire sont placés dans les écoles où les besoins sont les plus urgents;
- Encourager les leaders scolaires, si nécessaire, à faire appel à l'expertise des leaders du système pour améliorer leurs capacités;
- S'attendre à ce que les directions d'école et les directions adjointes reconnaissent la qualité de l'enseignement du personnel enseignant; il s'agit là d'un critère essentiel pour la sélection de leaders scolaires et l'évaluation de leur rendement;
- Mettre en œuvre des procédures soigneusement définies pour identifier, recruter, sélectionner et évaluer les leaders du système;
- Faire en sorte que l'apprentissage demeure la principale préoccupation de la communauté et du personnel du conseil scolaire et que ces derniers soutiennent les efforts des leaders scolaires et du personnel enseignant pour améliorer l'enseignement et favoriser les apprentissages de tous les élèves. Ils ont pour responsabilité d'améliorer considérablement le leadership pédagogique dans les écoles;
- S'attendre à ce que les leaders scolaires et les leaders du système se conduisent de manière à respecter les pratiques décrites dans le *Cadre de leadership de l'Ontario 2012*, ainsi que d'autres pratiques jugées importantes pour un conseil scolaire donné;
- Encourager la répartition coordonnée des formes de leadership au sein du conseil lui-même et de ses écoles.

#### 4.4.2 *Approches en matière de perfectionnement des représentantes et représentants élus*

Les conseillères et conseillers scolaires favorisent l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves en adoptant les pratiques suivantes :

- Participer en compagnie des cadres supérieurs à l'évaluation des valeurs et des intérêts de la communauté et intégrer les résultats dans les convictions et la vision du conseil scolaire en ce qui concerne les élèves;
- Chercher à créer un climat qui mobilise le personnel enseignant, le personnel administratif, les parents et la communauté en vue de définir et de soutenir la vision;
- Participer à l'instauration d'une culture de l'excellence qui rend possible la concrétisation de la vision;
- Faire des convictions et de la vision en matière d'apprentissage et du bien-être des élèves la pierre angulaire de la planification stratégique et de l'évaluation continue du conseil scolaire;

- Axer une grande partie du processus d'élaboration de politiques sur l'augmentation du niveau d'apprentissage et l'amélioration du bien-être des élèves, en fonction de la mission et de la vision du conseil scolaire;
- Élaborer des politiques et des programmes qui visent à offrir des programmes d'études enrichissants, faisant appel à différents types d'enseignement pour tous les élèves, et délaissier les politiques et les programmes qui n'ont pas ces caractéristiques;
- Maintenir des liens productifs, avec la direction de l'éducation, les cadres supérieurs, le personnel scolaire, les intervenantes et intervenants de la communauté et les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation;
- Offrir systématiquement des sessions d'orientation aux nouveaux membres et de la formation continue aux autres membres;
- Nouer et entretenir des relations de travail productives entre les membres élus du conseil scolaire;
- Respecte le rôle du personnel cadre supérieur dans l'administration du conseil scolaire;
- Imputer à la direction de l'éducation l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans le conseil scolaire;
- Exiger de tous les membres du conseil scolaire le respect des décisions prises par le Conseil.

#### **4.5 Relations**

La quatrième et dernière catégorie du *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires*, intitulée *Relations*, porte sur les relations au sein de l'administration centrale, et entre cette dernière et les écoles, les groupes communautaires locaux et le ministère de l'Éducation. Les données probantes indiquent que dans les conseils scolaires efficaces, les rôles de l'administration centrale sont interreliés, le travail à accomplir fait preuve d'une 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 d'écoles ont souvent l'occasion de participer à la prise de décisions qui touchent le conseil scolaire et entrent régulièrement en contact avec le personnel de l'administration centrale pour obtenir du soutien ou de l'aide (Togneri et Anderson, 2003).

La communication au sein du conseil scolaire et des écoles est facilitée par des structures qui favorisent la collaboration (McLaughlin et Talbert, 2003). 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 compétences pour y parvenir. Les écoles sont responsables pour l'établissement de relations de travail 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, et s'est doté d'un plan pluriannuel qui intègre de manière explicite ses priorités et celles de la province (Louis et coll., 2010).

#### *4.5.1 Relations à l'intérieur du conseil scolaire et à l'intérieur de l'école*

Le rendement du conseil scolaire s'améliore dans les circonstances suivantes :

- Les rôles de l'administration centrale sont interreliés, le travail à accomplir fait preuve d'une 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 scolaire ont souvent l'occasion de participer à la prise de décisions qui touchent le conseil scolaire et entrent régulièrement en contact avec le personnel de l'administration centrale pour obtenir du soutien ou de l'aide;
- Les réseaux et les communautés d'apprentissage professionnel authentiques sont bien établis dans les écoles tout comme au niveau du conseil scolaire et sont devenus la norme pour la résolution de problèmes et le traitement d'autres affaires.

#### *4.5.2 Relations avec les groupes communautaires locaux*

Les conseils scolaires à hauts niveaux de rendement adoptent les pratiques suivantes :

- Consulter fréquemment les groupes communautaires, reconnus pour leur contribution et leur soutien, concernant presque toutes les décisions qui affectent la communauté; les membres du personnel du conseil scolaire sont régulièrement membres de ces groupes communautaires;
- Faire appel à l'expertise des membres de ces groupes communautaires comme ressources pédagogiques dans les écoles;
- Entretenir des relations étroites avec ces groupes afin de renforcer le soutien de la communauté envers l'éducation financée par les deniers publics.

#### *4.5.3 Relations avec les parents*

Un conseil scolaire favorise l'atteinte d'un haut niveau de rendement s'il adopte les pratiques suivantes :

- Offrir au personnel scolaire des occasions propices pour l'acquisition des capacités ou compétences nécessaires qui leur permet d'engager les parents activement à l'école;
- Offrir au personnel scolaire des occasions propices pour l'acquisition des capacités ou compétences nécessaires pour aider les parents à créer des conditions gagnantes à la maison et à l'école, conditions qui contribueront à la réussite scolaire de leurs enfants;
- Disposer d'une politique officielle sur l'engagement des parents et réaliser des vérifications régulières dans l'ensemble des écoles pour savoir dans quelle mesure cette politique est mise en œuvre dans leurs écoles; lors de ces vérifications, le personnel scolaire et les parents doivent fournir des preuves à l'appui.

#### 4.5.4 Relations avec le ministère de l'Éducation

Le conseil scolaire favorise l'atteinte d'un haut niveau de rendement s'il adopte les pratiques suivantes :

- Communiquer régulièrement avec le Ministère, officiellement et officieusement, concernant les objectifs et les orientations du conseil scolaire;
- Indiquer au Ministère comment ce dernier peut aider davantage le conseil scolaire;
- Encourager le Ministère à collaborer avec lui dans l'atteinte des objectifs et la concrétisation des orientations du conseil scolaire;
- Transmettre au Ministère ses opinions et ses commentaires sur la pertinence de ses initiatives quant à l'atteinte des objectifs et la concrétisation des orientations du conseil scolaire;
- Surpasser la réalisation des initiatives gouvernementales, au besoin, dans le but d'accroître leur impact à l'échelon local. Des équipes de leadership au sein des écoles (les CAP, par exemple) se penchent sur la façon de mettre en œuvre les initiatives du gouvernement provincial afin d'obtenir les meilleurs résultats pour l'école et ses élèves;
- Établir un plan pluriannuel qui intègre de façon explicite les priorités du gouvernement provincial et celles du conseil scolaire.

#### 4.5.5 Relations avec l'association des enseignantes et enseignants

Les conseils scolaires entretiennent des relations harmonieuses avec les associations professionnelles et les syndicats dans les circonstances suivantes :

- Les leaders du système, l'association des enseignantes et des enseignants et des syndicats partagent la même vision en matière d'apprentissage des élèves;
- Les leaders des associations disposent de temps et de locaux pour travailler à la planification de l'amélioration du conseil scolaire et des écoles;
- Les leaders du système et les leaders scolaires travaillent de concert avec les associations pour bâtir des liens de confiance;
- Les leaders des associations et des syndicats tiennent leurs membres au courant du travail qu'ils accomplissent avec les leaders scolaires et les leaders du système;
- Les conventions collectives font l'objet d'un examen pour s'assurer que celles-ci appuient l'amélioration des écoles et l'amélioration du rendement des élèves.

## 5. Leadership au niveau du conseil scolaire

### 5.1 Introduction

La presque totalité des pratiques de la section du CLO sur le leadership au niveau des écoles contribue également à l'efficacité du leadership au niveau du conseil scolaire. La plupart des fonctions de leadership au niveau du conseil scolaire s'exercent toutefois dans des contextes bien différents, et certaines modifications d'ordre qualitatif s'imposent pour que les pratiques deviennent efficaces. Par exemple, les leaders du système mettent habituellement en œuvre les pratiques du domaine *Établir les orientations* en collaboration avec un plus grand nombre de

groupes de partenaires que les leaders scolaires. Leurs efforts pour *Développer la capacité des gens* visent non seulement le personnel enseignant, mais également les autres leaders scolaires. Les leaders du système entretiennent des relations beaucoup plus étroites avec les conseillères et conseillers scolaires et les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation que les leaders scolaires.

À la différence des leaders scolaires, les leaders du système doivent, pour *Mettre au point l'organisation*, se concentrer sur les rôles et les responsabilités du personnel de l'administration centrale, ainsi que sur les politiques et les procédures qui encadrent les actions de la quasi-totalité du personnel du conseil scolaire. La plupart des pratiques visant à *Améliorer le programme d'enseignement* doivent quant à elles être accomplies pour la plus grande partie, de manière « indépendante », et les leaders du système doivent respecter un plus grand nombre de conditions que les leaders scolaires, ce qui complique leur travail. Enfin, la responsabilité d'*Assurer l'imputabilité* est plus complexe pour les leaders du système, en raison du grand nombre de personnes dont ils doivent rendre compte. En somme, une grande partie des pratiques de leadership fondamentales pour les leaders scolaires – mais pas toutes – s'apparentent à celles que doivent posséder les leaders du système pour assurer un leadership efficace.

Les pratiques de leadership décrites dans la section précédente du CLO sont utiles tant pour les leaders scolaires que pour les leaders du système, quoique leur mise en œuvre diffère sur certains points d'ordre qualitatif. Pour compléter ces pratiques communes, la deuxième partie du CLO présente un ensemble de pratiques que doivent adopter les leaders du système pour réussir et qui leur sont propres à plusieurs égards.

L'étude provinciale qui a permis de mettre au point et de tester le *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires* présente les « résultats » auxquels devraient s'attendre les leaders qui souhaitent adopter les caractéristiques des quatre domaines du cadre. La présente section du CLO décrit cependant les pratiques de leadership efficaces au niveau du conseil scolaire qui ont été identifiées en combinant les résultats attendus et d'autres données probantes synthétisées qui comprenaient les documents suivants :

- une méta-analyse récente d'une recherche empirique portant sur le leadership efficace au niveau du conseil scolaire<sup>101</sup>;
- un petit groupe d'études originales sur ce type de leadership publiées à la suite de cette méta-analyse;
- une étude ontarienne récente sur le rôle des agentes et agents de supervision et des directions de l'éducation<sup>102</sup>;
- des normes de leadership au niveau du conseil scolaire élaborées par trois provinces canadiennes<sup>103</sup>, trois conseils scolaires de l'Ontario<sup>104</sup>, trois associations nationales américaines<sup>105</sup> et quatre départements de l'éducation d'états américains<sup>106</sup>.

---

<sup>101</sup> Waters et Marzano (2006)

<sup>102</sup> *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

<sup>103</sup> Colombie-Britannique, Alberta (2 ensembles de normes) et Saskatchewan

<sup>104</sup> Peel District School Board, Toronto District School Board et Trillium Lakelands District School Board

<sup>105</sup> American Association of School Administrators, National Policy Board for Educational Administration, National Council of Professors of Educational Administration

<sup>106</sup> Caroline du Nord, Ohio et Texas

La décision d'inclure des normes de leadership dans la base de données qui a servi à l'élaboration de cette partie du CLO s'explique par la quantité relativement modeste de recherches empiriques qui portent sur le leadership efficace au niveau du conseil scolaire, en comparaison à celles qui s'intéressent au leadership dans les écoles. Il convient de souligner que les normes de leadership constituent un type de données probantes très différent de celui produit par les études conventionnelles. En général, les normes sont fondées sur une synthèse des résultats d'études publiées ou tirés de l'expérience professionnelle afin d'être facilement compréhensibles. Les chercheurs obtiennent rarement des résultats qui entrent en contradiction avec les études existantes, mais ils proposent parfois de nouvelles pratiques, qui s'ajoutent à celles qui ont fait l'objet de l'étude.

Cette section tient compte des pratiques de leadership au niveau du conseil scolaire présentées dans les quatre sources indiquées précédemment, ainsi que des pratiques de leadership au niveau des écoles (mises en œuvre adéquatement) décrites dans la section du CLO portant sur le leadership au niveau de l'école. Les quatre catégories du *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires* permettent de présenter de manière structurée les pratiques exemplaires qui se rapportent uniquement au leadership exercé au niveau du conseil scolaire.

## 5.2 Améliorer les processus essentiels

Les *Processus essentiels* sont associés à la vision, à la mission et aux objectifs du conseil scolaire, ainsi qu'à la mise en œuvre d'un curriculum rigoureux assorti de méthodes d'enseignement efficaces, et à l'utilisation de données recueillies systématiquement pour la prise de décisions.

Les leaders au niveau du conseil scolaire favorisent la mise en œuvre de ces processus en adoptant les pratiques suivantes :

- Prendre le temps nécessaire pour s'assurer que la mission, la vision et les objectifs (orientations) du conseil scolaire sont bien connus, compris et partagés par tous les membres de leur organisation;
- Encourager les membres élus du conseil scolaire à participer à l'établissement d'objectifs qui permettront d'élaborer des politiques et d'en faire le suivi;
- Adresser régulièrement un rapport aux conseillères et aux conseillers scolaires sur la progression vers l'atteinte de ces objectifs;
- Insister sur l'utilisation des orientations du conseil comme critères fondamentaux lors de la prise de la plupart des décisions; les leaders du système sont les grands « régisseurs » de ces orientations;
- Insister sur l'utilisation, autant que possible, des meilleurs résultats de recherche disponibles et d'autres données recueillies systématiquement pour éclairer la prise de décisions;
- S'assurer que tous les leaders du système sont en mesure d'éclairer la prise du plus grand nombre de décisions possible par l'utilisation de données recueillies systématiquement, notamment par la formation des directions d'école, des directions adjointes et du personnel sur l'utilisation de données et de documents de recherche pour appuyer la prise de décisions;
- Définir les objectifs, les priorités et les valeurs, les présenter au personnel lors de visites dans les écoles et agir conformément à ceux-ci;

- Mettre sur pied et exécuter des plans d'amélioration du conseil scolaire et de l'école en collaboration avec les leaders scolaires;
- Adapter les initiatives et cadres provinciaux afin de s'assurer qu'ils contribuent à l'atteinte des objectifs et au respect des priorités.

### **5.3 Créer et harmoniser les conditions favorables**

Les *Conditions favorables*, qui facilitent la mise en œuvre des *Processus essentiels*, concernent à la fois les processus d'amélioration du conseil et des écoles, les activités de perfectionnement professionnel et l'harmonisation des politiques et des procédures du conseil à sa mission et à ses objectifs.

Pour mettre en place ces conditions favorables, les leaders du système doivent adopter les pratiques suivantes :

- Créer des structures et des normes à l'intérieur de leurs conseils scolaires pour assurer des délibérations régulières, réciproques et approfondies au sujet de l'amélioration à la fois au sein des écoles et dans l'ensemble du conseil scolaire. Ces structures et ces normes devraient 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;
- Utiliser les réseaux qui sont créés comme outil principal de perfectionnement professionnel des leaders scolaires;
- Évaluer régulièrement la conformité des politiques et des procédures du conseil. Le raffinement des orientations, ou des changements dans les processus d'amélioration pourraient nécessiter une réorganisation des politiques et procédures et de la répartition des ressources.

### **5.4 Raffiner les approches en matière de perfectionnement du leadership**

Les *Approches en matière de perfectionnement du leadership* concernent à la fois les leaders professionnels du conseil scolaire et les leaders élus (les conseillers et conseillères du conseil). Les leaders du système contribuent au développement du leadership professionnel au sein de leur conseil scolaire en exerçant leur influence sur les méthodes employées pour l'identification, le recrutement, la sélection, la mutation et l'évaluation des leaders scolaires et des leaders au niveau du conseil.

Les leaders du système auront davantage de succès dans le perfectionnement professionnel du leadership professionnel de leurs collègues en adoptant les pratiques suivantes :

- Utiliser les meilleures données probantes sur le leadership efficace comme critères principaux lors du recrutement, de la sélection, du perfectionnement et de l'évaluation des leaders professionnels<sup>107</sup>;

---

<sup>107</sup> Le CLO constitue la source la plus fiable et la plus facilement accessible sur ces critères.

- Effectuer régulièrement un processus d'évaluation fiable du leadership aux fins d'évaluation formative et sommative.
- Permettre aux leaders scolaires compétents de rester en poste dans leur école pendant une période de temps significative<sup>108</sup>;
- Offrir, à l'intérieur du conseil, les ressources nécessaires aux leaders potentiels ou à celles et ceux déjà en poste afin qu'ils développent leurs habiletés de leadership<sup>109</sup>;
- Élaborer des plans de relève réalistes pour les leaders;
- Être un modèle en ce qui a trait aux pratiques, aux dispositions et aux habitudes attendues par le conseil de la part de ses leaders.

Les leaders du système réussissent à améliorer le leadership des membres élus en aidant le Conseil à mettre en œuvre les pratiques suivantes :

- Communiquer à la communauté la vision et les objectifs du conseil en ce qui concerne les élèves.
- Garder le souci de l'apprentissage et du bien-être des élèves au cœur du processus de prise de décisions du Conseil;
- Harmoniser les politiques et les ressources financières afin de se conformer à la vision du conseil et d'atteindre les objectifs en ce qui concerne les élèves<sup>110</sup>;
- Éviter une participation significative aux activités quotidiennes de gestion du conseil;
- Établir des relations de travail productives et collégiales avec les membres du Conseil élu<sup>111</sup>;
- Accéder à du perfectionnement professionnel efficace pour les membres.

### **5.5 Établir des relations productives**

Il est essentiel que les leaders entretiennent cinq types de relations : les relations au sein du conseil scolaire et entre le conseil et les écoles, entre le conseil et les parents, entre le conseil et les groupes communautaires externes (principalement les groupes locaux), avec le ministère de l'Éducation ainsi qu'avec l'association des enseignantes et des enseignants et les syndicats.

Ces relations sont d'autant plus productives si les leaders adoptent les pratiques suivantes :

- Encourager et maintenir des relations entre les leaders du système et les leaders scolaires qui soient réciproques et axées sur la collaboration et qui favorisent l'interaction;
- Favoriser des interactions de haute qualité entre les leaders scolaires. Ces interactions devraient se faire entre tous les leaders scolaires et être inspirées par un sens des responsabilités commun quant à l'amélioration du conseil scolaire;
- Encourager les initiatives des écoles relatives à la participation des parents plutôt que de promouvoir les activités indépendantes du conseil en ce sens. L'objectif de toute mesure indépendante du conseil scolaire visant à solliciter la participation des parents devrait être réaliste et justifié;

<sup>108</sup> Le fréquent roulement du personnel qui assume des responsabilités de leadership a des effets négatifs sur la capacité d'une école à améliorer le rendement de ses élèves.

<sup>109</sup> Par exemple, perfectionnement professionnel, mentorat, observation au poste de travail et réseaux de leaders.

<sup>110</sup> Land (2002)

<sup>111</sup> Pour consulter des données sur la contribution de telles relations, voir Saatcioglu et coll. (2011).

- Travailler à l'établissement de relations avec le système d'éducation et le ministère de l'Éducation qui soient fondées sur un intérêt marqué de part et d'autre pour l'atteinte des objectifs communs et individuels tout en respectant le contexte local du conseil scolaire;
- Travailler à l'établissement de relations fructueuses avec les associations d'enseignantes et d'enseignants qui permettra aux leaders scolaires et aux leaders du système de bâtir des relations de confiance mutuelle et de partager la même vision en matière d'apprentissage des élèves.

## **Ressources personnelles en leadership**

En complément aux pratiques de leadership qui se sont avérées efficaces pour la plupart des écoles, des conseils scolaires et des leaders dans la plupart des contextes, le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 (CLO 2012) comprend quelques ressources personnelles importantes sur lesquelles les leaders peuvent s'appuyer pour mettre en œuvre des pratiques de leadership efficaces. Ces ressources, dans l'ensemble, regroupent certains « traits de personnalité » des leaders qui ont été étudiés dans le cadre des premières recherches sur le leadership et dont le rôle crucial dans la réussite des leaders a été prouvé récemment.

Les traits liés au leadership ont été définis de manière générale comme l'expression continue et cohérente de caractéristiques personnelles qui se traduit régulièrement par des comportements de leadership dans différents groupes et différentes situations organisationnelles.

Bien que l'on associe de nombreux traits de personnalité ou caractéristiques personnelles aux leaders et au leadership, le CLO ne présente que ceux dont le rôle déterminant dans la réussite des leaders a été démontré de manière empirique. Ces caractéristiques, appelées « ressources personnelles » dans le CLO, se rangent en trois catégories : cognitives, sociales et psychologiques<sup>112</sup>.

### **6. Ressources cognitives**

Quantité de données recueillies sur plusieurs décennies indiquent que le succès ou l'efficacité des leaders est attribuable en partie à leur intelligence et à leur expérience. Le contraire eut été surprenant, bien que certaines recherches antérieures montrent qu'un environnement stressant ou chaotique (dans lesquels se trouvent souvent les leaders scolaires) annule presque totalement les avantages que procure une intelligence supérieure.

L'intelligence et l'expérience sont toutefois des caractéristiques « superficielles » des leaders, qui n'orientent pas vraiment les personnes responsables de choisir ou de former les leaders, ni les leaders et les leaders potentiels eux-mêmes. Lorsqu'on fait référence à l'« intelligence » d'un leader, on fait allusion à sa capacité à résoudre les problèmes et par « expérience », on entend les connaissances acquises liées à un domaine précis qu'il utilise pour résoudre ces mêmes problèmes. On estime habituellement que l'intelligence est statique et que l'expérience est difficile à transmettre par la formation. De nombreuses recherches montrent toutefois que la

---

<sup>112</sup> Ces trois catégories correspondent grosso modo à celles proposées dans le programme de développement du leadership de l'Université du Maine, qui portent les noms « interpersonnelles », « cognitives » et « interpersonnelles » (Ackerman et coll., 2011).

capacité de résolution de problèmes et les connaissances propres à un domaine desquelles elle dépend peuvent être grandement améliorées à l'aide d'activités planifiées. Le CLO présente donc deux catégories de ressources cognitives, la capacité de résolution de problèmes et les connaissances des conditions qui ont un effet direct sur l'apprentissage des élèves et que les écoles peuvent influencer.

## 6.1 Capacité de résolution de problèmes

Le terme « problème » tel qu'il est employé dans cette section ne comporte pas la connotation négative habituelle. Il y a un problème si a) il existe un écart entre l'état actuel d'une situation et l'état souhaité à l'avenir et b) les solutions requises pour réduire l'écart demandent réflexion. Les publications portant sur les processus de résolution de problème de haut niveau décrivent différents processus ou compétences employés pour combler l'écart. Ces différents points de vue présentent néanmoins de nombreux points communs et l'approche du CLO s'inspire des deux seuls programmes de recherche continus portant sur la résolution de problème de haut niveau chez les leaders scolaires et les leaders du système, en particulier<sup>113</sup>. Cet axe de recherche s'intéresse d'abord à la manière dont les leaders solutionnent les problèmes « non structurés », c'est-à-dire les problèmes inhabituels qui requièrent davantage que l'expertise déjà acquise – une compétence que l'on appelle parfois « leadership d'adaptation ».

Selon les meilleures données disponibles, l'expertise des leaders scolaires fait appel à six éléments du processus de résolution de problème<sup>114</sup>. La présente section décrit chacun de ces éléments et fait la synthèse des résultats de recherche portant sur la mise en œuvre du processus par les leaders scolaires qui possèdent un haut niveau d'expertise.

*L'interprétation du problème* désigne la capacité du leader à comprendre la nature spécifique du problème, dans les cas où plusieurs problèmes potentiels ont pu être décelés. Les problèmes que rencontrent les leaders scolaires ne portent généralement pas d'étiquettes, en particulier les problèmes non structurés, qui semblent au premier abord de vrais casse-têtes, et parfois même, des bourbiers. De nombreuses interprétations s'avèrent possibles, certaines plus productives que d'autres. Les leaders scolaires experts choisiront la plupart du temps de s'attaquer aux problèmes en fonction des conséquences anticipées qu'ils auront sur l'apprentissage des élèves (habituellement sur la plupart de leurs élèves). Ces leaders estiment que les problèmes difficiles sont surmontables (plutôt que stressants et effrayants) en prenant le temps de réfléchir et en se fiant aux renseignements pertinents recueillis, plutôt qu'à des suppositions, pour y voir plus clair. En général, les leaders scolaires prennent le temps nécessaire pour arriver à une interprétation claire et complète du problème, avant d'aller plus loin. Ils consultent souvent les autres personnes touchées par le problème, pour parvenir à une interprétation productive et soutenable.

Le leader définit presque immédiatement des *objectifs* en fonction de l'interprétation à laquelle il est finalement arrivé. Pour les leaders scolaires experts, ces objectifs visent en général l'amélioration de l'apprentissage des élèves et de la qualité du programme. Ces objectifs visent à

---

<sup>113</sup> Pour une étude récente portant sur le recours aux arts pour stimuler la capacité de résolution de problèmes des leaders, voir Katz-Buonincontro et Phillips (2011).

<sup>114</sup> Ces processus ont été largement définis d'après un modèle de résolution de problème de haut niveau élaboré dans un cadre non scolaire par Mumford et coll. (2007). Les processus de ce modèle comprennent notamment : cerner les causes du problème, déterminer les ressources disponibles pour résoudre le problème, déterminer ce qui limite le choix d'actions possibles, et anticiper les éventualités.

garder les parents informés et misent davantage sur les connaissances nécessaires à la résolution du problème qu'aux émotions que pourrait susciter le processus.

*Les principes et les valeurs* correspondent aux objectifs à long terme, aux principes de fonctionnement, aux lois fondamentales, aux doctrines, ainsi qu'aux hypothèses qui orientent la réflexion du leader. Les leaders scolaires experts fondent davantage leurs décisions sur un ensemble de valeurs bien enracinées, qu'ils peuvent défendre aisément, que la moyenne des leaders scolaires. Ils ont recours à leurs valeurs pour régler les problèmes non structurés plutôt qu'à leurs connaissances, possiblement insuffisantes dans le contexte.

Les *contraintes* constituent les barrières, les obstacles ou les facteurs importants qui limitent considérablement les solutions envisageables aux yeux du leader. Les leaders scolaires experts voient en général peu d'obstacles à la résolution des problèmes, trouvent rapidement des moyens pour surmonter ces contraintes, et ne les considèrent jamais comme des obstacles insurmontables qui les empêcheraient d'aller de l'avant.

*Les processus de recherche des solutions* englobent les actions prises par les leaders et les autres intervenantes et intervenants en éducation pour résoudre le problème. Les leaders experts effectuent une planification minutieuse avant d'appliquer leur solution. Ils consultent souvent les personnes qui y participent. Puisque les leaders experts investissent beaucoup de temps à interpréter le problème, ils parviennent plus rapidement à trouver des solutions que ceux qui comprennent mal le problème qu'ils tentent de résoudre.

Le *tempérament* fait référence à la réaction émotionnelle du leader vis-à-vis du problème et des mesures à prendre pour le régler. Les leaders experts restent calmes et confiants au moment d'affronter des problèmes non structurés et communiquent ce sentiment de calme et de contrôle aux personnes qui collaborent à la résolution du problème. Ce tempérament les aide à faire preuve de souplesse dans leur réflexion pour résoudre les problèmes.

## **6.2 Connaissance des conditions dans l'école et la salle de classe qui ont un effet direct sur l'apprentissage des élèves**

Puisque l'influence des leaders scolaires sur l'apprentissage des élèves est en grande partie indirecte (une hypothèse bien documentée du CLO), ils doivent connaître les conditions dans l'école et la salle de classe qui ont un effet notable sur l'apprentissage des élèves (conditions d'apprentissage) et sur lesquelles ils peuvent avoir une influence. En effet, « le leadership au service de l'apprentissage » peut être défini de manière simple, mais juste, comme un processus visant a) à évaluer l'état des conditions d'apprentissage potentiellement efficaces dans l'école et la salle de classe, b) à repérer les conditions d'apprentissage susceptibles d'entraver l'apprentissage des élèves dans une école et c) à améliorer l'état de ces conditions d'apprentissage. Plusieurs synthèses d'études récentes portant sur les conditions dans les écoles et les salles de classe qui atténuent l'influence des leaders scolaires sur l'apprentissage des élèves les classent en quatre catégories : conditions techniques ou rationnelles, émotionnelles, organisationnelles et familiales<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Pour consulter le test empirique sur les effets de ces quatre conditions d'apprentissage sur le leadership et le rendement des élèves, voir Leithwood et coll. (2010).

*Conditions techniques ou rationnelles.* Pour exercer une influence positive sur les conditions de cette catégorie, les leaders scolaires doivent faire appel à leur connaissance des techniques de base de l'enseignement; ces conditions s'observent dans l'école comme dans la salle de classe. En ce qui concerne la salle de classe, par exemple, une synthèse récente de données indique que les leaders scolaires évaluent l'importance de miser sur l'amélioration de la rétroaction immédiate et constructive que donne le personnel enseignant aux élèves, l'utilisation par le personnel enseignant de stratégies d'enseignement réciproque, les relations entre le personnel enseignant et les élèves, la gestion des salles de classe, et la qualité générale de l'enseignement dans l'école. Plusieurs variables au niveau de l'école ont des effets avérés sur l'apprentissage des élèves qui sont aussi importants que ceux de la vaste majorité des variables à l'échelle des salles de classe. La pression liée au contexte scolaire, l'accent mis sur les résultats et le climat disciplinaire, par exemple, font partie des variables qui ont des conséquences particulièrement importantes.

*Conditions émotionnelles.* Les conditions rationnelles et émotionnelles sont interreliées. Des données probantes montrent par exemple que les émotions influencent le processus cognitif; elles structurent la perception, dirigent l'attention, donnent accès plus facilement à certains souvenirs et influencent le jugement, ce qui aide les individus à interagir de manière appropriée avec leur environnement. Selon une étude récente sur les émotions du personnel enseignant et les conséquences de celles-ci sur leur pratique et l'apprentissage des élèves, les leaders doivent assurément se pencher sur cette catégorie de conditions pour améliorer l'apprentissage des élèves. Parmi les conditions les plus déterminantes de cette catégorie figurent l'efficacité des enseignantes et enseignants, mais aussi du personnel enseignant dans son ensemble, la satisfaction professionnelle, l'engagement envers l'organisation, le moral, le stress et l'épuisement, la participation au sein de l'école ou de la profession, ainsi que la confiance du personnel enseignant envers les collègues, les parents et les élèves.

*Conditions organisationnelles.* Cette catégorie comprend les structures, la culture, les politiques et les méthodes de travail normalisées. Ces conditions réunies déterminent les conditions de travail du personnel enseignant, qui influencent grandement les émotions de celui-ci. Ces variables constituent à la fois l'infrastructure de l'école et sa mémoire collective. Les infrastructures d'une école ne devraient pas empêcher le personnel et les élèves d'exploiter leurs capacités au maximum. Elles devraient idéalement les accroître et faciliter l'adoption de pratiques productives, tout en décourageant les pratiques non productives. Une synthèse récente des meilleures données a permis de classer plus d'une dizaine de conditions dans cette catégorie. Certaines s'observent dans les salles de classe (effectif des classes, groupements par habileté), et d'autres au niveau de l'école (taille de l'école, classes à niveaux et âges multiples, politiques de rétention, etc.).

*Conditions familiales.* On allègue souvent que l'amélioration de l'apprentissage des élèves passe par l'amélioration de l'enseignement. Bien que l'amélioration de l'enseignement en salle de classe soit importante et nécessaire dans plusieurs écoles, il ne faut pas négliger les effets potentiels des conditions émotionnelles et organisationnelles. Plus grave encore, cette affirmation semble écarter les conditions engendrées par les familles des élèves, auxquelles on peut attribuer jusqu'à 50 % des écarts de rendement entre les écoles. Comme l'ensemble des mesures prises à l'intérieur des murs des écoles ne compte que pour que 20 % de l'écart de rendement entre les écoles selon les meilleures estimations, les conditions familiales représentent donc un domaine

d'intervention important pour les leaders scolaires. À ce sujet, une synthèse de données récente cible sept conditions liées à la famille qui influencent considérablement et de différentes manières l'apprentissage des élèves. L'école peut intervenir sur au moins quatre de ces conditions, dont le milieu de vie ( $d = 0,57$ ), la participation des parents (effets positifs et modérément déterminants), le temps passé devant la télévision (effets négatifs peu déterminants) et les visites à domicile du personnel scolaire (effets positifs peu déterminants). Ces données et d'autres récemment publiées indiquent également que les attentes des parents constituent les effets les plus déterminants sur l'apprentissage des élèves.

## 7. Ressources sociales

On reconnaît depuis longtemps l'importance des ressources sociales pour les leaders scolaires. Par exemple, les premières ébauches de théories sur le leadership élaborées par les Universités d'État de l'Ohio et du Michigan dans les années 1950 et 1960 plaçaient la capacité à nouer des relations parmi les deux ou trois conditions les plus importantes pour exercer un leadership efficace. D'après ces théories, les leaders efficaces manifestent de l'intérêt envers leurs collègues en témoignant de l'amitié et du soutien, en faisant preuve d'empathie et en veillant à leur bien-être.

Les données récentes établissent toujours un lien entre l'efficacité d'un leader et l'empathie qu'il démontre envers ses collègues, ce qui confirme l'affirmation de Goleman selon laquelle l'empathie « constitue l'aptitude indispensable pour développer toutes les compétences sociales nécessaires dans le milieu de travail<sup>116</sup> ». Dégager de la confiance et de l'assurance, tenir ses collègues informés, exprimer de l'appréciation pour leurs idées et reconnaître leurs réalisations constituent d'autres exemples de comportement qui favorisent de bonnes relations.

Les théories récentes sur le leadership transformationnel vont toujours dans ce sens, en classant la « considération individualisée » parmi les catégories de pratiques de leadership. La théorie de l'échange leader-membre (LMX)<sup>117</sup> soutient également que l'efficacité du leadership repose sur l'établissement de relations individualisées, qui répondent aux besoins, aux désirs et aux capacités de chaque collègue.

Il a donc été établi depuis longtemps que la capacité à nouer et à maintenir de bonnes relations de travail est fondamentale pour les leaders, dans presque tous les contextes organisationnels. Cependant, cette compétence joue un rôle plus ou moins important en fonction de l'intensité des relations interpersonnelles au sein de l'organisation et des défis que pose cette réalité pour les leaders. Peu d'organisations maintiennent un niveau d'intensité des relations interpersonnelles aussi élevé que les établissements scolaires. Le personnel enseignant comme les leaders scolaires travaillent dans ce contexte. Pour le personnel enseignant, l'intensité découle du fait qu'il travaille avec de nombreux élèves à la fois et qu'il doit tenir compte de leurs besoins, capacités et intérêts particuliers afin de les aider à atteindre les objectifs du programme d'enseignement de l'école. Le leader scolaire doit lui aussi interagir avec les élèves, souvent dans des circonstances

---

<sup>116</sup> Sadri, Weber et Gentry (2011, p. 819).

<sup>117</sup> Bien que cette théorie du leadership ne soit pas souvent analysée dans la littérature pédagogique, elle est souvent évoquée dans la littérature dominante sur le leadership. par exemple, voir Graen et Uhl-Bien (1996).

chargées d'émotions. Toutes les intervenantes et tous les intervenants de l'école, et non seulement les élèves, ont le droit de consulter les membres de l'administration, en particulier la direction d'école, un droit que plusieurs exercent, d'ailleurs. Les intervenantes ou intervenants en éducation comprennent toutes les personnes qui travaillent dans le bâtiment scolaire, ainsi que les parents, les représentantes et représentants de commerces et de groupes communautaires locaux, des conseillères et conseillers scolaires, des membres de l'administration centrale du conseil scolaire et à l'occasion, des représentantes et représentants du ministère de l'Éducation.

De plus, le pouvoir des leaders scolaires vis-à-vis tous ces intervenantes et intervenants en éducation est assez limité. Selon la nature du problème, les parents, le personnel de l'administration centrale, les syndicats d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que les conseillers scolaires peuvent souvent exercer une autorité égale ou supérieure à celle des directions d'école. Ces dernières assument de nombreuses responsabilités, mais détiennent en réalité peu de pouvoir. Dans de telles circonstances, être un bon leader demande par exemple de savoir discerner les attentes des autres, de tenir compte de leur point de vue, de concilier des intérêts divergents et d'établir une vision commune qui rejoint la majorité des intervenantes et intervenants de l'école. Les leaders scolaires sont constamment en relation avec les autres, ce qui est exigeant sur le plan émotif. Ils sont appelés à faire plus que de « témoigner de la considération » ou de « nouer des relations », comme le suggèrent les théories énoncées précédemment.

La capacité des leaders à accomplir ce genre de travail dépend de leur « intelligence sociale », leur « sensibilité sociale » et leur « intelligence émotionnelle », des concepts qui ont été abordés dans le CLO et englobés sous le terme « ressources sociales ». Ces ressources constituent le fondement des compétences interpersonnelles des leaders, ce que confirme une qualité impressionnante de données, qui démontrent la contribution positive de ces ressources interpersonnelles pour les individus et de l'organisation<sup>118</sup>.

Les ressources sociales d'un leader incluent sa capacité à comprendre les sentiments, les pensées et les comportements d'une personne, ainsi que les siens, lorsqu'il établit des relations interpersonnelles et d'agir de manière appropriée selon les circonstances. Le CLO distingue trois groupes de ressources sociales : la perception des émotions, la gestion des émotions et la réaction appropriées à ses émotions et à celles des autres. L'actualisation de ces ressources sociales contribue certainement à créer un climat émotionnel positif dans l'école, ce qui permet en retour aux leaders d'exercer une réelle influence sur le rendement de leur organisation<sup>119</sup>.

### **7.1 Percevoir les émotions**

Ce groupe de ressources sociales comprend la capacité à détecter, à partir d'une multitude d'indices, ses propres émotions (conscience de soi) et celles des autres. Les personnes qui possèdent cette ressource relationnelle parviennent à :

- reconnaître leurs propres réactions émotives et comprendre comment elles modifient leur niveau d'attention et influencent leurs actions;

---

<sup>118</sup> Pour une description évocatrice des moyens pris par un groupe de directrices d'écoles secondaires pour gérer leurs propres émotions et le climat émotionnel de leurs écoles, voir Smith (2011).

<sup>119</sup> Par exemple, Menges, Walter, Vogel et Bruch (2011).

- discerner les émotions ressenties par les autres, par le ton de la voix, les expressions faciales, le langage corporel, ainsi que les autres renseignements verbaux et non verbaux.

## **7.2 Gérer les émotions**

Ce groupe de ressources sociales comprend la gestion de ses propres émotions et de celles des autres, exprimées par différentes personnes ou différents groupes de personnes. Les personnes qui possèdent cette ressource relationnelle peuvent:

- comprendre ce qui provoque leurs réactions émotionnelles « intuitives » et réfléchir aux conséquences possibles de leurs réactions;
- convaincre les autres d'être plus attentifs à leurs réactions émotionnelles « intuitives » et de réfléchir aux conséquences possibles de leurs réactions.

## **7.3 Avoir des réactions émotionnelles appropriées**

Ce groupe de ressources sociales comprend la capacité de réagir aux émotions des autres de manière appropriée en fonction des objectifs de l'interaction :

- parvenir à exercer un contrôle cognitif élevé qui leur permet de se laisser guider par leurs émotions;
- parvenir à aider les autres à maîtriser leurs émotions, dans leur propre intérêt.

## **8. Ressources psychologiques**

Deux raisons principales justifient l'ajout de ressources psychologiques au CLO. Premièrement, le travail des leaders scolaires est complexe. Ce type d'emploi comporte des niveaux supérieurs à la moyenne :

- d'ambiguïté (p. ex., les attentes des parents sont parfois différentes de celles du conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation);
- de risque (p. ex., les leaders scolaires sont à l'avant-plan quant à la redevabilité au public);
- d'incertitude par rapport à l'atteinte des objectifs (p. ex. « la réduction de l'écart de rendement » est un objectif poursuivi par plusieurs écoles et il revient aux leaders de veiller à sa réalisation, même si les connaissances codifiées qui expliquent comment y parvenir sont limitées).

Les leaders doivent relever des défis de plus en plus complexes, et la pression qui s'exerce sur leurs ressources psychologiques augmente. Les leaders qui disposent de solides ressources psychologiques peuvent faire face efficacement à des situations complexes sans se décourager, céder sous la pression ou se rendre à l'épuisement professionnel.

La deuxième raison qui motive l'ajout des ressources psychologiques, en particulier les trois ressources retenues ici, est leur contribution au sens de l'initiative, à la créativité et à la prise de

risque responsable des leaders<sup>120</sup>. Les leaders ne s'écartent pas des pratiques bien établies dans le but d'améliorer leur école, à moins d'être persuadés d'atteindre leur but. Les trois ressources psychologiques présentées dans le CLO reposent sur cette hypothèse.

Ces trois ressources psychologiques sont l'optimisme, l'autoefficacité et la résilience. Bien que les recherches aient démontré que chacune de ces ressources contribue de façon importante au sens des initiatives en leadership, à la prise de risque responsable et au succès, de récentes théories et recherches indiquent qu'elles sont particulièrement déterminantes pour le succès des leaders quand elles agissent en synergie, c'est-à-dire quand une personne possède ces trois ressources.

## 8.1 Optimisme

La notion d'optimisme telle qu'elle est définie ici englobe les définitions générales d'« optimisme » et d'« espoir », bien qu'on les considère parfois comme deux sentiments distincts. L'optimisme est l'attente du succès après avoir fourni des efforts pour relever des défis ou faire face au changement, maintenant et à l'avenir. Les leaders optimistes s'attendent à ce que leurs initiatives produisent des résultats positifs, tandis que les leaders pessimistes prévoient la plupart du temps que leurs efforts seront contrecarrés. Quand les attentes des leaders positifs ne sont pas satisfaites, ils trouvent de nouveaux moyens pour atteindre leur but. Leurs attentes, cependant, ne s'étendent pas nécessairement à l'organisation dans son ensemble. Ils prévoient plutôt que leurs efforts porteront leurs fruits s'ils sont dirigés vers un projet qu'ils peuvent influencer directement ou qu'ils contrôlent, mais qu'ils ne seront pas suffisants pour contrer les forces négatives de leur organisation, sur lesquelles ils n'ont que peu ou pas d'influence ou de contrôle; ils sont à la fois optimistes et réalistes.

L'optimisme est un facteur de succès du leadership, parce que, comme l'explique un groupe de chercheurs :

*Les optimistes ont tendance à attribuer le succès à des causes internes, stables et générales, mais les échecs à des causes externes, instables et spécifiques. Ainsi, si un résultat négatif se produit pendant le processus de changement, les optimistes auront tendance à rester motivés, parce qu'ils concluent que l'échec ne leur est pas attribuable (interne), mais dépend plutôt des circonstances uniques de la situation (spécifique) et qu'un deuxième essai produira un résultat différent (instable) [...]. De plus, [...] les personnes optimistes s'attendent à des résultats positifs quelles que soient leurs aptitudes personnelles.*

Les leaders optimistes sont par conséquent plus susceptibles de prendre l'initiative et de prendre des risques responsables en ayant des attentes positives, indépendamment des problèmes ou des revers subis auparavant.

## 8.2 Auto efficacité

Un leader qui fait preuve d'optimisme et a un sentiment d'auto efficacité (ou de confiance en soi) est plus susceptible de redoubler ses efforts pour atteindre son but, même dans l'adversité.

---

<sup>120</sup> Des données probantes indiquent que le sens de l'initiative est une caractéristique très importante d'un leader efficace (p. ex. Murphy et Johnson, 2011).

Contrairement à l'optimisme, l'efficacité repose sur les aptitudes. Le sentiment d'efficacité dépend de la confiance envers sa capacité à remplir une tâche ou à atteindre un but. Il s'agit de la perception de ses aptitudes et non des aptitudes réelles. Les leaders qui se croient efficaces pensent qu'ils peuvent faire face à tous les défis, difficultés ou problèmes qui peuvent miner les efforts qu'ils déploient pour assurer le succès de leur organisation. Le sentiment d'autoefficacité contribue à la réussite du leader, parce qu'il oriente ses choix d'activités et contextes de travail, et soutient ses efforts d'adaptation en cours de route. Ce sentiment détermine également le degré de risque que la personne sera prête à prendre et le niveau d'efforts qu'elle saura consentir, ainsi que sa persévérance devant l'adversité ou les difficultés. La persévérance dépend de la force du sentiment d'efficacité.

Certains ont avancé que le sentiment d'autoefficacité ou de confiance du leader était probablement la principale variable cognitive qui règle la conduite d'un leader dans un environnement dynamique, et qu'elle est étroitement liée à son efficacité. La confiance en leurs capacités pousse les leaders à trouver de nouveaux moyens pour atteindre leurs objectifs, à passer à l'action et à persévérer dans l'adversité.

### **8.3 Résilience**

La résilience, c'est-à-dire la « capacité à se relever d'un malheur ou à s'adapter au changement », s'appuie sur un fort sentiment d'efficacité, mais ce sentiment va au-delà de la conviction de réussir à long terme. La capacité à rebondir après un échec et même à dépasser les objectifs établis au départ est inhérente au concept de résilience. Les leaders scolaires ou les leaders potentiels résilients ont la capacité de faire face aux circonstances difficiles dans lesquelles ils se trouvent régulièrement.

L'effet combiné de l'optimisme, de l'autoefficacité et de la résilience, comme l'expliquent Luthans et ses collègues, engendre :

*1) la confiance (autoefficacité) nécessaire pour fournir les efforts nécessaires à l'accomplissement de tâches difficiles avec succès; 2) des attentes positives (optimisme) quant à la réussite de projets actuels et futurs; 3) la volonté de persévérer dans la poursuite des objectifs et, au besoin, de trouver de nouveaux moyens pour y parvenir, et 4) la volonté de résister et de rebondir, et même de se dépasser (résilience) pour arriver à ses fins, lorsque confronté à des problèmes et à l'adversité.*

## **9. Utilisation des ressources personnelles dans le recrutement et la sélection des leaders**

Les trois groupes de ressources personnelles présentés dans le CLO (cognitives, sociales et psychologiques) offrent un début d'explication sur les différents comportements qu'adoptent les leaders et sur leur capacité à intégrer les pratiques efficaces de leadership du CLO. Pour la plupart des gens, l'acquisition de certaines ressources prend du temps, en général beaucoup plus que ce qui est alloué dans les programmes de développement du leadership, même ceux qui sont minutieusement planifiés et suivis. Des trois groupes de ressources personnelles en leadership, les ressources cognitives résonnent le plus avec les interventions à court et à long terme. Bien que des efforts considérables aient été consacrés à l'élaboration d'interventions visant

l'amélioration des ressources sociales des leaders, celles-ci demeurent encore compliquées et indécises, et nous avons encore beaucoup à apprendre quand il s'agit de bâtir avec succès les ressources psychologiques du CLO. C'est pourquoi plusieurs de ces ressources devraient figurer parmi les principaux critères de recrutement et de sélection des leaders scolaires.

## Références

### A. Leadership dans les écoles

#### A.1 Examens systématiques des données probantes sur lesquelles est fondée la section du CLO sur le leadership dans les écoles

- HALLINGER, P., et R. HECK. « Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995 », *Educational Administration Quarterly*, vol. 32, n°1 (1996), p. 5-44.
- HALLINGER, P., et R. HECK. « Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n°2 (1998), p. 157-191.
- LEITHWOOD, K., et coll. *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning* (en ligne), London, Department for Education and Skills, 2006. Sur Internet : <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>.
- LEITHWOOD, K., et D. JANTZI. « A review of transformational leadership research 1996-2005 », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, n°3 (2005), p. 177-200.
- LEITHWOOD, K., et C. RIEHL. « What we already know about successful school leadership », dans W. A. Firestone et C. Riehl, éd., *A new agenda: Directions for research on educational leadership*, New York, N.Y., Teachers College Press, 2005.
- LEITHWOOD, K., et J. SUN. « Transformational school leadership effects on schools, teachers and students », dans W. K. Hoy et M. DiPaola, éd., *Studies in school improvement*, Charlotte, C.N., Information Age Publishing, 2009, p. 1-22.
- LEITHWOOD, K., et J. SUN. « The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research », *Educational Administration Quarterly*. Sous presse.
- LEITHWOOD, K., D. TOMLINSON, et M. GENGE. « Transformational school leadership », dans K. Leithwood et coll., éd., *International handbook on educational leadership and administration*, Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer, 1996.
- MURPHY, J., et coll. *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*, New York, N.Y., The Wallace Foundation, 2006.
- ROBINSON, V., M. HOHEPA, et C. LLOYD. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*, University of Auckland et le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2009.
- WATERS, T., R. J. MARZANO, et B. MCNULTY. *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement: A working paper*, Aurora, Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.

## A.2 Données probantes originales (publiées depuis 2007) utilisées pour la révision du CLO

- ANDERSON, Joan B. « Principals' role and public primary schools effectiveness in four Latin American cities », *The Elementary School Journal*, vol. 109, n°1 (2008).
- BAKER, B. « The leadership paradox: Can school leaders transform student outcomes? », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 18, n°1 (2007), p. 21-43.
- CHAPMAN, C., et coll. « Governance, leadership, and management in federations of schools », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, n°1 (2010), p. 53-74.
- CRUM, K., W. SHERMAN, et S. MYRAN. « Best practices of successful elementary school leaders », *Journal of Educational Administration*, vol. 48, n°1 (2009), p. 48-63.
- DAY, C., et coll. « Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts », *School Leadership and Management*, vol. 28, n°1 (2008), p. 5-25.
- DE MAEYER, S., et coll. « Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 18, n°2 (2007), p. 125-145.
- DUMAY, X. « Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement », *Journal of Educational Administration*, vol. 45, n°4 (2009), p. 523-555.
- FINNEGAN, K., et T. STEWART, « Leading change under pressure », *Journal of School Leadership*, vol. 19, n°5 (2009).
- FRANCERA, S., et J. BLISS. « Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve student achievement », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10 (2011), p. 349-370.
- FULLER, E., M. YOUNG, et B. BAKER. « Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principals: An exploratory analysis », *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, n°1 (2011), p. 173-216.
- GRISSOM, J., et S. LOEB. « Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills », *American Journal of Educational Research*, vol. 48, n°5 (2011), p. 1091-1123.
- HALLINGER, P., et R. HECK. « Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning », *School Leadership and Management*, vol. 30, n°2 (2010), p. 95-110.
- HARRIS, A., et coll. *Raising Attainment in the Former Coalfield Areas*, London, Department for Education and Skills, Moorfoot, 2003.
- HECK, R., et P. HALLINGER. « Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 46, n°3 (2009), p. 659-689.

- HECK, R. et K. MORIYAMA. « Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices and added-year outcomes: A regression discontinuity approach », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, n°4 (2010), p. 377-408.
- HENCHEY, N. *Schools that Make a Difference: Final Report. Twelve Canadian Secondary Schools in Low Income Settings*, Society for the Advancement of Excellence in Education, Kelowna, 2001.
- JACOBSON, S., et coll. « Successful leadership in three high poverty urban elementary schools », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 6, (2007), p. 291-317.
- KNOEPEL, R., et J. RINEHART. « Student achievement and principal quality: Explaining the relationship », *Journal of School Leadership*, vol. 18, n°5 (2008).
- KRUGER, M., B. WITZIERS, et P. SLEEGERS. « The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 18, n°1 (2007), p. 1-20.
- KYTHREOTIS, A., P. PASHIARDIS, et L. KYRIAKIDES. « The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools », *Journal of Educational Administration*, vol. 48, n°2 (2010), p. 218-240.
- LEITHWOOD, K., et D. JANTZI. « Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n°4 (2008), p. 496-528.
- LEITHWOOD, K., et B. MASCALL. « Collective leadership effects on student achievement », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n°4 (2008), p. 529-561.
- LEITHWOOD, K., S. PATTEN, et D. JANTZI. « Testing a conception of how leadership influences student learning: The four paths », *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, n°5 (2010), p. 671-706.
- LOUIS, K., B. DRETZKE, et K. WAHLSTROM. « How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, n°3 (2010), p. 315-336.
- MASCALL, B., et K. LEITHWOOD. « Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, n°4 (2010), p. 367-383.
- MULFORD, B., et coll. « Successful principalship of high-performance schools in high-poverty communities », *Journal of Educational Administration*, vol. 46, n°4 (2009), p. 461-480.
- O'DOHERTY, A., et M. OVANDO. « Drivers of success: One district's process for closing achievement gaps in a Post-NCLB context », *Journal of School Leadership*, vol. 19, n°1 (2009).
- PANSIRI, Nkobi O. « Instructional leadership for quality learning: An assessment of the impact of the primary school management development project in Botswana », *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 36, n°4 (2008), p. 471-494.

- REARDON, M. « Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10 (2011), p. 63-83.
- SALFI, N. « Successful leadership practices of head teachers for school improvement: Some evidence from Pakistan », *Journal of Educational Administration*, vol. 49, n°4 (2011), p. 414-432.
- SANZO, K., S. SHERMAN, et J. CLAYTON. « Leadership practices of successful middle school principals », *Journal of Educational Administration*, vol. 49, n°1 (2010), p. 31-45.
- SHEPPARD, B., et D. DIBBON, « Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environments », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10, n°2 (2011), p. 125-144.
- SHIN, S.-H., et C. SLATER. « Principal leadership and mathematics achievement: An international comparative study », *School Leadership and Management*, vol. 30, n°4 (2010), p. 317-334.
- SUPOVITZ, J., P. SIRINDES, et H. MAY. « How principals and peers influence teaching and learning », *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, n°1 (2010), p. 31-56.
- TIMPERLEY, H. « Knowledge and the leadership of learning », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10, n°2 (2011), p. 145-170.
- TWIGG, N. « Educational leadership: The effects of perceived support, organization-based self-esteem, and citizenship behaviors on student performance », *Journal of School Leadership*, vol. 18, n°3 (2008), p. 1-26.
- YLIMAKI, R., S. JACOBSON, et L. DRYSDALE. « Making a difference in challenging high-poverty schools: Successful principals in the USA, England and Australia », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 18, n°4 (2007), p. 361-381.

### A.3 Autres références

- ACKERMAN, R., et coll. « Leadership learning that makes a difference in schools: Pushing the frontiers at the University of Maine », dans R. Townsend et J. MacBeath, éd., *International Handbook of Leadership for Learning*, London, Springer, 2011, p. 375-396.
- ADI, Y., et coll. *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing: Report 3* (en ligne), Warwick, University of Warwick, 2007. Sur Internet : <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/MentalWellbeingChildrenSystematicReview.pdf>.
- AVEY, J., B. AVOLIO, et F. LUTHANS. « Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance », *The Leadership Quarterly*, vol. 22, n°2 (2011), p. 282-294.
- AVEY, J., T. WERNISING, et F. LUTHANS. « Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant

- Attitudes and Behaviors », *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 44, n°1 (2008), p. 48-70.
- AVOLIO, B., et W. GARDNER. « Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership », *The Leadership Quarterly*, vol. 16, n°3 (2005), p. 315-338.
- AVOLIO, B., et F. YAMMARINO. *Monographs in Leadership and Management, vol. 2: Transformational and charismatic leadership: The road ahead*, London, JAI publishers, 2002.
- BABU, S., et R. MENDRO. *Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state testing program*, Chicago, Ill., 2003. Document présenté lors de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. *Self-efficacy in changing societies*, New York, Cambridge University Press, 1997.
- BENNIS, W., et B. NANUS. *Leaders: The strategies for taking charge*, New York, Harper et Row, 1985.
- BICKMORE, K. « Policies and programming for safer schools: Are anti-bullying approaches impeding education for peacebuilding? », *Educational Policy*, vol. 24, n°4 (2011), p. 648-687.
- BOLDEN, R. *The map is not the terrain: The future of leadership competencies*, Exeter, University of Exeter, Centre for Leadership Studies, décembre 2004. Document préparé pour le troisième atelier international sur l'étude du leadership.
- BOLDEN, R., et J. GOSLING. « Leadership competencies: Time to change the tune? », *Leadership*, vol. 2, n°2 (2006), p. 147-163.
- BRYK, A., et B. SCHNEIDER. *Trust in schools: A core resource for improvement*, New York, Russell Sage Foundation, 2002, « Rose Series in Sociology » de l'American Sociological Association.
- BUSHAW, W., et S. LOPEZ. « Betting on teachers: The 43<sup>rd</sup> annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools », *Phi Delta Kappan*, vol. 93, n°1 (2011), p. 8-26.
- CARROLL, B., L. LEVY, et D. RICHMOND. « Leadership as practice: Challenging the competence paradigm », *Leadership*, vol. 4 (2008), p. 364.
- COLEMAN, A. « Toward a blended model of leadership for school-based collaborations », *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 39, n°3 (2011), p. 296-316.

- EARL, L., et M. KATZ. « Learning about networked learning communities », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, n°1 (2010), p. 27-51.
- ELMORE, R. *Agency, reciprocity and accountability in democratic education*, Boston, Consortium for Policy Research in Education, 2005.
- ENGLISH, F. « The unintended consequences of a standardized knowledge base in advancing educational leadership preparation », *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, n°3 (2006), p. 461-472.
- ERDOGAN, B., et R. LIDEN. « Social exchanges in the workplace: A review of recent developments and future directions in leader-member exchange theory », dans L. Neider et C. Schriesheim, éd., *Leadership*, Greenwich, Information Age Publishing, 2002, p. 65-114.
- FARRINGTON (2011).
- FULLAN, M. *The moral imperative of school leadership*, Thousand Oaks, Calif., Corwin Press, 2003.
- FINN, J. « Withdrawing from school », *Review of Educational Research*, vol. 59, n°2 (1989), p. 117-143.
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
- GOLEMAN, D. *Working with emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1998.
- GRAY, J. *Causing concern but improving: A review of schools' experience*, London, Department of Education and Skills, 2000.
- HADFIELD. « Building capacity vs. growing schools », dans A. Harris et coll., éd., *Effective leadership for school improvement*, New York, Falmer Press, 2003, p. 107-120.
- HALLINGER, P. « Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership », *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n°3 (2003), p. 329-351.
- HANDFORD, T. *Why teachers trust school leaders*, Toronto, IEPO/Université de Toronto, 2011. Thèse de doctorat inédite.
- HANUSHEK, E. « The trade-off between child quantity and quality », *Journal of Political Economy*, vol. 100, n°1 (1992), p. 84-117.
- HARGREAVES, A., et D. FINK. *Sustainable leadership*, San Francisco, John Wiley and Sons, 2006.
- HARRIS, A., et L. LAMBERT. *Building leadership capacity for school improvement*, Berkshire, Angleterre, Open University Press, 2003.
- HECK, R. « Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates », *Educational Administration Quarterly*, vol. 43, n°4 (2007), p. 399-432.

- HEIFETZ, R. *Adaptive change: What's essential and what's expendable?*, Cambridge, MA, Harvard Kennedy School of Government, 1999.
- HIGGINS, J., et L. BONNE. « Configurations of instructional leadership enactments that promote the teaching and learning of mathematics in a New Zealand elementary school », *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, n°5 (2011), p. 794-825.
- HOOIJBERG, R., et M. SCHNEIDER. « 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, 2001, p. 104-131.
- JACKSON, D. *The creation of knowledge networks: Collaborative enquiry for school and system improvement*, Oxford, R.-U., 2002. Document présenté au forum du CERI/OECD/DfES/QCA ESRC sur la gestion des connaissances en éducation et en apprentissage.
- KATZ-BUONINCONTRO, J., et J. PHILLIPS. « “Art, its creation and leadership [can be] revealing and frightening”: How school leaders learn to frame and solve problems through the arts », *International Journal of Leadership in Education*, vol. 14, n°3 (2011), p. 269-292.
- KELCEY, B. « Assessing the effects of teachers' reading knowledge on students' achievement using multilevel propensity score stratification », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, n°4 (2011), p. 458-482.
- KOUZE, J., et B. POSNER. *Encouraging the heart*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.
- KRAMER, M., et D. CRESPIY. « Communicating collaborative leadership », *The Leadership Quarterly*, vol. 22, n°5 (2011), p. 1024-1037.
- LADD, H. « Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33 (2011), p. 235-261.
- LADSON-BILLINGS, G. « Toward a theory of culturally relevant pedagogy », *American Educational Research Journal*, vol. 32, n°3 (1995), p. 465-491.
- LEITHWOOD, K., D. JANTZI, et B. DART, « Transformational leadership: How principals can help reform school cultures », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 1, n°4 (1990), p. 249-280.
- LEITHWOOD, K., et R. STEINBACK. *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*, Albany, State University of New York Press, 1995.
- LEITHWOOD, K. *A critical review of the parent engagement literature*, Toronto, IEPO/Université de Toronto, 2006. Rapport de recherche final pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- LEITHWOOD, K. *Characteristics of High Performing School Systems In Ontario*, Toronto, 2011. Rapport de recherche final présenté à l'Institut de leadership en éducation.

- LEITHWOOD, K., B. MASCALL, et T. STRAUSS. *Leading school turnaround*, San Francisco, Jossey- Bass, 2009.
- LITTLE, J. « Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success », *American Educational Research Journal*, vol. 19 (1982), p. 325-340.
- LIVINGSTONE, D., et D. HART. *Public attitudes towards education in Ontario 1984: Fifth OISE survey*, Toronto, IEPO, 1985.
- LOCKE, E. A. « The leaders as integrator: The case of Jack Welch at General Electric », dans L. Neider et C. Schriesheim, éd., *Leadership*, Greenwich, Conn., Information Age Publishing, 2002, p. 1-22.
- LOUIS, K., et S. KRUSE. « Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools », dans K. Leithwood et K. S. Louis, éd., *Organizational learning in schools*, Lisse, Pays-Bas, Swets et Zeitlinger, 1998, p. 17-45.
- MACBEATH, J., et T. TOWNSEND. « Leadership and learning: Paradox, Paradigms and Principles », dans T. Townsend et J. MacBeath, éd., *International Handbook of Leadership for Learning*, New York, Spring Publishers, 2011, p. 1-28.
- MAPP, K. L. « Having Their Say: Parents Describe Why and How They Are Engaged in Their Children's Learning », *School Community Journal*, vol. 13, n°1 (2003), p. 35-64.
- MARKS, H., et S. PRINTY. « Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership », *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, n°3 (2003), p. 370-397.
- MAYER, J. D. « Emotion, intelligence and emotional intelligence », dans J. P. Forgas, éd., *The handbook of Affect and Social Cognition*, Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum, 2000, p. 410-430.
- MENGES, J., et coll. « Transformational leadership climate: Performance linkages, mechanisms, and boundary conditions at the organizational level », *The Leadership Quarterly*, vol. 22, n°5 (2011), p. 893-909.
- MUMFORD, M., et coll. « Problem-solving – turning crises into opportunities: How charismatic, ideological and pragmatic leaders solve problems », dans M. Mumford, éd., *Pathways to outstanding leadership: A comparative analysis of charismatic, ideological and pragmatic leaders*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- MUMFORD, M., et coll. « Leader cognition in real-world settings: How do leaders think about crises? », *The Leadership Quarterly*, vol. 18 (2007), p. 515-543.
- MURPHY, J. « Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 10, n°2 (1988), p. 117-139.

- MURPHY, S., et S. JOHNSON. « The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership », *The Leadership Quarterly*, vol. 22, n°3 (2011), p. 459-470.
- MYUNG, J., S. LOEB, et E. HORNG. « Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs », *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, n°5 (2011), p. 695-727.
- OGAWA, R., et S. BOSSER. « Leadership as an organizational property », *Educational Administration Quarterly*, vol. 31, n°2 (1995), p. 224-243.
- PODSAKOFF, P., et coll. « Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior », *The Leadership Quarterly*, vol. 1, n°2 (1990), p. 107-142.
- PORTIN, B., et M. KNAPP. « Expanding learning – focused leadership in US urban schools », dans T. Townsend et J. MacBeath, éd., *International Handbook of Leadership for Learning*, New York, Spring Publishers, 2011, p. 503-527.
- PRINTY, S., H. MARKS, et A. BOWERS. *Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influences*, East Lansing, Mich., Michigan State University, 2010.
- QIJIE, C. « Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds? », *International Journal of Leadership in Education*, vol. 14, n°2 (2011), p. 151-180.
- ROBINSON, V., C. LLOYD, et K. ROWE. « The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, n°5 (2008), p. 635 -674.
- ROBINSON, V. « From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, n°1 (2010), p. 1-26.
- ROORDA, D., et coll. « The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach », *Review of Educational Research*, vol. 81, n°4 (2011), p. 493-529.
- ROSENHOLTZ, S. J., et C. SIMPSON. « Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment », *Sociology of Education*, vol. 63, n°4 (1990), p. 241-257.
- RYAN, J. « Inclusive leadership for social justice in schools », *Leadership and Policy in schools*, vol. 5, n°1 (2006), p. 3-18.
- SADRI, G., T. WEBER, et W. GENTRY. « Empathic emotion and leadership performance: An empirical analysis across 38 countries », *The Leadership Quarterly*, vol. 22, n°5 (2011), p. 818-830.
- SCHRIESHEIM (Eds.). «*Leadership. Greenwich, CT: Information Age Publishing*» (p. 65-114).

- SHAMIR, B. « Leadership takes time: Some implications of (not) taking time seriously in leadership research », *The Leadership Quarterly*, vol. 22, n°2 (2011), p. 307-315.
- SILINS, H., et B. MULFORD. « Leadership and school results », dans K. Leithwood et P. Hallinger, éd., *Second Handbook of Educational Leadership and Administration*, Norwell, Mass., Kluwer Press, 2002, p. 561-612.
- SLATER, L. « Leadership for collaboration: An affective process », *International Journal of Leadership in Education*, vol. 8, n°4 (2011), p. 321-334.
- STOGDILL, R. *Handbook of leadership*, New York, Free Press, 1974.
- TEDDLIE, C. « The legacy of the school effectiveness research tradition », dans A. Hargreaves, et coll., éd., *Second International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Pays-Bas, Springer Publishers, 2010, p. 523-554.
- TSCHANNEN-MORAN, M., et B. TSCHANNEN-MORAN. « Taking a strength-based focus improves school climate », *Journal of School Leadership*, vol. 21, n°3 (2011), p. 422-448.
- URICK, A., et A. BOWERS. « What influences principals' perceptions of academic climate? A nationally representative study of direct effects of perception on climate », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10, n°3 (2011), p. 322-348.
- WARWICK, D., et H. KELMAN. « Ethical issues in social intervention », dans W. Bennis et coll., éd., *The planning of change*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976, p. 470-495.
- WEST, M., M. AINSCOW, et J. STANFORD. « Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice », *School Leadership and Management*, vol. 25, n°1 (2005), p. 77-93.
- Webster's Seventh New Collegiate Dictionary*, Springfield, Mass., G. and C. Merriam Company, 1970.
- YUKL, G. *Leadership in organizations*, 3<sup>e</sup> éd., Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1994.
- ZACARRO, S., C. KEMP, et P. BADER. « Leader traits and abilities », dans J. Antonakis, A. Cianciolo et R. Sternberg, éd., *The nature of leadership*, Thousand Oaks, Calif., Sage Publications, 2004, p. 104-124.

### **B. Leadership au niveau du conseil scolaire**

- ANDERSON, S., K. LEITHWOOD, et T. STRAUSS. « Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district Levels », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, n°3 (2010), p. 292-327.
- BARBER, M. « How government, professions and citizens combine to drive successful educational change », dans A. Hargreaves, et coll., éd., *Second International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Pays-Bas, Springer, 2010, p. 261-278.
- BREWER, J., et A. HUNTER. *Multi-method research: A synthesis of styles*, Newbury Park, Calif., Sage Publications, 1989.

- CARVER, J., et C. OLIVER. *Corporate Board That Create Value: Governing Company Performance from the Boardroom*, Mississauga, Ont., Jossey-Bass, 2002.
- CARVER, M., et B. CHARNEY. *The Board Member's Playbook: Using Policy Governance to Solve Problems, Make Decisions, and Build Stronger Board*, Mississauga, Ont., Jossey-Bass, 2004.
- CARVER, J. *Boards Make a Difference: A New Design for Leadership in Nonprofit and Public Organizations*, Mississauga, Ont., Jossey-Bass, 2006.
- CARVER, J., et M. CARVER. *The Policy Governance Model: An Introduction*, Grand Ledge, Mich., International Policy Governance Association, 2008.
- CONDUFF, M., C. GABANNA, et C. RASO. *The On Target Board Member: 8 Indisputable Behaviors*, Denton, Tex., Elim Group Publishing, 2007.
- CHILDRESS, S. et coll., éd., *Managing school districts for high performance*, Cambridge, Mass., Harvard Education Press, 2007.
- COFFIN, G., et K. LEITHWOOD. « District contributions to principals' situated learning », dans K. Leithwood, éd., *Understanding schools as intelligent systems*, Stamford, Conn., JAI Press, 2006, p. 19-38.
- COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2<sup>e</sup> éd., Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1988.
- DARLING-HAMMOND, L., et coll. *Building instructional quality and coherence in San Diego city schools: System struggle, professional change* (en ligne), Center for the Study of Teaching and Policy, 2003 (consulté en juillet 2008). Sur Internet : [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief\\_nine.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief_nine.pdf).
- DESIMONE, L. M. « Consider the sources: Response differences among teachers, principals and districts on survey questions about their education policy environment », *Educational Policy*, vol. 20, n<sup>o</sup>4 (2006), p. 640-676.
- GORDON, M., et K. S. LOUIS. « Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence », *American Journal of Education*. Sous presse.
- GRAEN, G., et M. UHL-BIEN. « Relationship-based approaches to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective », *The Leadership Quarterly*, vol. 6, n<sup>o</sup>2 (1996), p. 219-247.
- HALLINGER, P., et R. HECK. « Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and student learning », *American Educational Research Journal*, vol. 46, n<sup>o</sup>3 (2009), p. 659-689.
- HATTIE, J. « Visible Learning », *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge, 2009.

- IKEMOTO, G. S., et J. A. MARSH. « Cutting through the “data-driven” mantra: Different conceptions of data-driven decision making », dans P. A. Moss, éd., *Evidence and decision making*, Malden, Mass., Blackwell, 2007, p. 105-131.
- LADD, H. *Holding schools accountable*, Washington, D.C., The Brookings Institute, 1996.
- LAND, D. « Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students’ academic achievement », *Review of Educational Research*, vol. 72 (2002), p. 229-278.
- LAROCQUE, L., et P. COLEMAN. « Quality control: School accountability and district ethos », dans M. Holmes, K. Leithwood et D. Musella, éd., *Educational policy for effective schools*, Toronto, Ont., OISE Press, 1990, p. 168-191.
- LEITHWOOD, K., S. PATTEN, et D. JANTZI. « Testing a conception of how leadership influences student learning », *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, n°5 (2010), p. 671-706.
- LEITHWOOD, K. « A review of evidence about the characteristics of high performing school districts », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, n°3 (2010), p. 245-291.
- LEITHWOOD, K., et coll. *How leadership influences student learning*, New York, The Wallace Foundation, 2004.
- LEITHWOOD, K., T. STRAUSS, et S. E. ANDERSON. « How districts develop school leader efficacy », *Journal of School Leadership*, vol. 17, n°6 (2007), p. 735-770.
- LINN, R. « Accountability: Responsibility and reasonable expectations », *Educational Researcher*, vol. 32, n°7 (2003), p. 3-13.
- LOUIS, K., et coll. *Linking leadership to student learning*, New York, The Wallace Foundation, 2010.
- MCLAUGHLIN, M., et J. TALBERT. *Reforming districts: How districts support school reform* (en ligne), Washington, Center for the Study of teaching and Policy, 2003 (consulté en juillet 2008). Sur Internet : <<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/ReformingDistricts-09-2003.pdf>>.
- NELSON, B. S., et A. SASSI. *The effective principal: Instructional leadership for high-quality learning*, New York, Teachers College Press, 2005.
- OLIVER, C. *Getting Started with Policy Governance: Bringing Purpose, Integrity, and Efficiency to Your Board*, Mississauga, Ont., Jossey-Bass, 2009.
- ORR, T., et S. ORPHANUS. « 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, n°1 (2011), p. 18-70.

- PRITCHARD, R. J., et J. C. MARSHALL. « Professional development in “healthy” vs. “unhealthy” districts: Top 10 characteristics based on research », *School Leadership and Management*, vol. 22, n°2 (2002), p. 113-141.
- RORRER, A., L. SKRLA, et J. SCHEURICH. « Districts as institutional actors in educational reform », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44 (2008), p. 307-358.
- ROSING, K., M. FRESE, et A. BAUSCH. « Explaining the heterogeneity of the leadership-innovation relationship: Ambidextrous leadership », *The Leadership Quarterly*, vol. 22, n°5 (2011), p. 956-974.
- SAATCIOGLU, A., et coll. « The role of school board social capital in district governance: Effects on financial and academic outcomes », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10, n°1 (2011), p. 1-42.
- SMITH, J. « Aspirations to and perceptions of secondary headship: Contrasting female teachers’ and headteachers’ perspectives », *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 39, n°5 (2011), p. 516-535.
- TOGNERI, W., et S. E. ANDERSON. *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools* (en ligne), 2003 (consulté en juillet 2008). Sur Internet : <<http://www.learningfirst.org/publications/districts>>.
- WATERS, T., et R. MARZANO. *School district leadership that works: The effects of superintendent leadership on student achievement*, Denver, Colo., Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), 2006.