



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

Caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement en Ontario

Volet 1:
Rapport final

Kenneth Leithwood

Professeur émérite
OISE/Université de Toronto

Mars 2011

Contenu

1. Objectifs

2. Cadre

3. Méthodes de recherche

- Vérifier les effets des conseils scolaires sur les élèves
- Comment les conseils scolaires acquièrent-ils un haut niveau de rendement

4. Résultats de la vérification des effets des conseils scolaires

- Fiabilité des échelles de mesure sur les caractéristiques des conseils scolaires
- État actuel des caractéristiques des conseils scolaires
- Effets des conseils sur le rendement scolaire des élèves
- Effets du leadership sur les caractéristiques des conseils scolaires

5. Résultats des analyses transversales

- Processus essentiels
- Conditions favorables
- Leadership
- Relations

6. Conclusions

Références bibliographiques

Caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement en Ontario

Première partie : rapport final

1. Objectifs

Il a été déclaré que les conseils scolaires occupent une position unique où ils peuvent garantir l'équité et augmenter la capacité dans toutes les écoles, et non certaines d'entre elles.¹ Mais des données probantes systématiques sur les caractéristiques des conseils scolaires qui peuvent remplir cette ambitieuse mission, et sur la manière dont ces caractéristiques s'acquièrent, ont été recueillies presque exclusivement dans des cadres américains suivant des modèles de recherche similaires et relativement faibles.² C'est un fait particulièrement troublant dans un contexte où l'Ontario entreprend justement de réformer son système d'éducation et où, comme le soutiennent certains analystes³, les conseils scolaires doivent assurer un plus grand leadership lorsqu'il s'agit d'établir les orientations futures. La présente étude avait pour objet global de fournir une base empirique plus solide aux conseils scolaires de la province pour qu'ils exercent ce leadership. L'étude visait trois autres objectifs précis :

- décrire les principales caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement en Ontario;
- définir comment les conseils scolaires ont atteint un haut niveau de rendement;
- clarifier les caractéristiques des conseils scolaires et le contexte (p. ex., la taille, les politiques provinciales, le rôle des directions d'école ou des leaders du système, le rôle de l'apprentissage professionnel) qui influencent leur rendement et l'amélioration du rendement.

L'étude a surtout donné le *Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires de district*, à inclure dans le *Cadre de leadership de l'Ontario*, qui remplace les Pratiques et procédures du système. Prévu comme complément au *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*, le *Cadre d'efficacité des conseils scolaires de district* servira de guide pour améliorer les conseils scolaires et se trouve en annexe du présent rapport.

Un compte rendu bien plus détaillé de l'étude et de ses résultats est exposé dans le deuxième volet - Rapport technique.

¹ Childress, 2010, page 1

² Voir Leithwood (2010).

³ Voir, par exemple, Barber (2010).

2. Cadre

Trois synthèses récentes de données probantes sur la situation des conseils scolaires conseils qui influence leur capacité d'améliorer l'apprentissage des élèves ont servi de points de départ pour cadrer l'étude⁴. Comme les trois synthèses reposaient surtout sur des données des États-Unis, élaborer le cadre de l'étude a exigé des modifications et des ajouts aux bases de données spécifiquement axées sur la reddition du contexte des politiques et du cadre plus global où les conseils scolaires de l'Ontario se trouvaient au moment de l'étude.

Les modifications et les ajouts ont découlé d'une analyse de contenu réalisée à l'égard des politiques pertinentes liées à l'éducation en Ontario, ainsi que d'une série d'entrevues découlant de groupes de discussion⁵ avec des directions de l'éducation. Des modifications et des améliorations ont aussi été apportées à la suite des rétroactions reçues concernant une ébauche du cadre abordé à une assemblée annuelle du Conseil ontarien des directeurs de l'éducation (CODE). Le personnel du ministère de l'Éducation a aussi examiné des ébauches précoces du cadre.

Le cadre découlant des processus d'examen détaillé se divisait en quatre grandes dimensions, dont chacune comprenait de deux à quatre éléments ou sous-dimensions (12 en tout) qui sont résumés ci-après.

Les *processus essentiels*, comme le nom le laisse entendre, sont les caractéristiques des conseils scolaires ayant l'effet le plus direct sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces processus essentiels sont :

- la définition des orientations partagées dans l'ensemble du conseil (mission, vision, objectifs pour les élèves);
- la mise au point de programmes d'études et le renforcement de l'enseignement contribuant à la réalisation des orientations;
- l'utilisation de données probantes recueillies systématiquement en vue d'éclairer la prise de décisions et d'aider à résoudre les problèmes qui se manifestent au sein du conseil.

Les *conditions favorables* à la mise en œuvre des processus essentiels sont :

- les processus d'amélioration organisationnelle, comme la planification de l'amélioration au sein du conseil scolaire et dans les écoles ainsi que de l'amélioration stratégique;
- le perfectionnement professionnel de l'ensemble du personnel en ce qui concerne les aptitudes que chacun doit posséder en vue de contribuer à la réalisation des orientations du conseil;
- l'harmonisation des programmes et pratiques du conseil en appui à ses orientations.

Le *leadership* de deux sources distinctes :

- le leadership professionnel, notamment celui des agentes et agents de supervision et des directions d'écoles;
- le leadership des conseillères et conseillers scolaires élus.

⁴ (Leithwood et coll., 2004; Leithwood, 2010; Rorrer, Skrla et Scheurich, 2008)

⁵ Ces entrevues sous forme de groupes de discussion ont lieu dans le cadre d'un colloque de six jours pour les directions de l'éducation de la région parrainé par l'*Institut de leadership en éducation* (ILE) et le *Conseil ontarien des directeurs de l'éducation* (CODE) où l'auteur agissait comme personne-ressource.

Les *relations* entre les membres du personnel du conseil et entre ces derniers et les intervenantes et intervenants externes, y compris :

- les relations au sein du conseil scolaire et dans les écoles;
- les relations entre le conseil scolaire et les parents;
- les relations entre le conseil scolaire et les groupes communautaires (locaux pour la plupart);
- les relations avec le ministère de l'Éducation.

3. Méthodes de recherche

Le modèle de recherche employé pour l'étude était destiné à deux fins. Exigeant des données probantes empiriques à grande échelle, l'une d'elles était de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement inclus dans le cadre d'étude expliquaient la variation de deux résultats pour les élèves. L'autre, nécessitant des données probantes découlant d'études de cas surtout qualitatives, était de bien comprendre les conseils scolaires à hauts niveaux de rendement et comment ils se sont développés au fil du temps (sur une période d'environ cinq ans).

Vérifier les effets des conseils scolaires sur les élèves

L'échantillon prévu pour cette partie de l'étude était constitué de toutes les directions d'écoles élémentaires et secondaires (4625) et des leaders du système (531)⁶ des 72 conseils scolaires de la province. L'échantillon comprenait en réalité :

- 1543 directions d'école (environ 33 % de l'ensemble des directions d'école en province et 44 % des directions des conseils scolaires qui ont choisi de participer à l'étude);
- 235 leaders du système (environ 44 % des agentes et agents de supervision et directions de l'éducation en province et 59 % de ceux des conseils scolaires participants) de 52 conseils scolaires (taux de réponse de 72 %).

Les données recueillies pour cette partie de l'étude étaient les réponses à deux sondages, un pour les directions d'école et un pour les leaders du système, sur l'état des caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement décrites dans le cadre d'étude. Cette partie de l'étude comprenait aussi des données probantes sur le rendement scolaire des élèves aux tests en lecture, écriture et de mathématiques de l'OQRE en 3^e, 6^e, 9^e années et le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL); il s'agissait des données de réussite annuelles pour 2010, ainsi que des données sur les variations de la réussite sur cinq ans (de 2005 à 2010). Les taux d'accumulation d'unités des conseils scolaires ont aussi été examinés, mais les résultats n'indiquaient aucun rapport entre eux et les caractéristiques de système qui servaient de cadre à l'étude. Le présent rapport n'y fait donc plus allusion.

Comment les conseils scolaires acquièrent un haut niveau de rendement

Trois conseils scolaires à hauts niveaux de rendement de l'Ontario ont été choisis pour qu'une étude plus approfondie soit menée. Cette étude repose sur les tendances sur cinq ans des résultats obtenus aux tests de l'OQRE⁷. Le haut niveau de rendement a été défini comme prenant

⁶ Ce nombre inclut 459 surintendants et 72 directeurs de l'éducation.

⁷ Les données probantes de Ladd (1996) révèlent que lorsque l'accent est mis sur l'évolution du changement du rendement scolaire des élèves, indépendamment des niveaux de rendement scolaire atteints par ceux-ci, les variables

trois formes différentes en supposant que les difficultés que doivent surmonter les leaders scolaires et les leaders du système sur le plan de l'amélioration diffèrent selon le profil de rendement scolaire moyen des élèves durant les cinq années qui ont précédé l'étude :

- *le profil allant d'inférieur à la moyenne à moyen* : le Nipissing Parry Sound Catholic District School Board (appelé ci-après NP) a été choisi parce qu'il est passé d'inférieur aux moyennes provinciales en 2004-2005 à un niveau équivalant aux moyennes provinciales en 2009-2010; ce conseil a obtenu un résultat total de variation de 109 sur la période de cinq ans, qui commençait à un niveau inférieur (52) à la moyenne provinciale (58);
- *le profil allant de moyen à bon* : le Trillium Lakelands District School Board (appelé ci-après TL) a été choisi parce qu'il est passé de la moyenne provinciale en 2004-2005 à un niveau nettement supérieur en 2009-2010; ce conseil a obtenu un résultat total de variation de 75 sur la période de cinq ans, qui commençait à la moyenne provinciale de 58;
- *le profil allant de bon à excellent* : le Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est (appelé ci-après CECCE) a été choisi parce qu'il est passé d'un niveau nettement supérieur aux moyennes provinciales en 2004-2005 à un niveau encore plus élevé en 2009-2010; ce conseil a obtenu un résultat total de variation de 92 sur la période de cinq ans, qui commençait à un niveau supérieur (64) à la moyenne provinciale.

La sélection des conseils scolaires aux fins de la recherche sur les études de cas n'a pas été basée seulement sur l'évolution du changement des résultats aux tests de l'OQRE. L'Ontario possède à la fois des conseils scolaires publics et catholiques de langue anglaise, et les conseils catholiques dominent la partie supérieure de l'échelle de répartition du rendement scolaire. De même, la province compte des conseils scolaires de langue française. Compte tenu de ces complexités, l'échantillon de trois conseils inclut un conseil catholique anglophone (conseil 1), un conseil public anglophone (conseil 2) et un conseil francophone (CECCE).

Les données tirées des entrevues ont été recueillies dans les trois conseils scolaires en question auprès de directions d'école, de leaders du système et des conseillères et conseillers scolaires. Bien que le nombre total variait d'un conseil à l'autre selon la taille de celui-ci, en moyenne, des entrevues ont été menées auprès d'environ :

- trois conseillères et conseillers scolaires (choisis par la direction de l'éducation ou l'agente ou agent de supervision comme étant les mieux renseignés sur les efforts d'amélioration du système),
- cinq leaders du système (direction de l'éducation et agentes et agents de supervision),
- un leader provincial assumant des responsabilités définies (p. ex., la personne responsable du *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*),
- douze directions d'école, tant d'écoles élémentaires que secondaires, choisies au hasard à partir de la cohorte d'administratrices et administrateurs scolaires qui avaient été en poste au sein du conseil pendant au moins trois ans.

L'analyse des études de cas englobait aussi une analyse du contenu par le conseil scolaire en question. Une ébauche de chaque cas a été renvoyée à chaque conseil aux fins d'examen, de correction et d'autres réactions avant la finalisation de l'étude de cas.

concernant le bagage des élèves comme le statut socio-économique, expliquent les variations non significatives du rendement scolaire.

4. Résultats de la vérification des effets des conseils scolaires

Fiabilité des échelles de mesure des caractéristiques des conseils scolaires

La qualité des mesures utilisées, y compris la fiabilité interne des échelles de mesure, est essentielle tant pour les résultats de l'étude que pour la manière dont ces résultats sont interprétés. La plupart des échelles employées dans les deux sondages étaient composées de cinq à dix éléments. Une échelle est fiable quand les réponses à tous les éléments sont semblables, évaluées généralement d'après une statistique appelée le coefficient alpha de Cronbach. Les fiabilités internes sont présentées comme des corrélations avec 0,6 valeur largement considérée comme un niveau minimum acceptable de fiabilité (1,0 serait le maximum).

Lorsque les quatre grandes catégories des caractéristiques des conseils scolaires ont été traitées comme des échelles uniques, les mesures de seulement deux catégories dépassent (de peu) le niveau minimum acceptable, soit Processus essentiel (0,73) et Conditions favorables (0,72). En revanche, seulement une des échelles (Système interne et relations avec les écoles) mesurant les caractéristiques de chaque conseil tombe sous le niveau minimum acceptable de fiabilité, et la plupart d'entre elles le dépassent largement.

État actuel des caractéristiques des conseils scolaires

Fondée sur les données probantes tirées des sondages menés auprès des directions d'école et des leaders du système et qui sont exposées plus en détail dans le rapport technique, la présente section définit la mesure dans laquelle chacune des caractéristiques proposées des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement était proche du niveau idéal ou du meilleur niveau à l'échelle provinciale, dans l'ensemble.

Aux fins d'interprétation, les caractéristiques des conseils scolaires qui se voyaient accorder des résultats moyens (m) de 3 ou plus sur l'échelle de 4 points qui était utilisée dans les sondages étaient considérées comme moyennement développées ou très développées. Les résultats inférieurs à 3 étaient jugés comme une indication de niveaux de développement relativement faibles ou peu élevés. Ce seuil relativement élevé pour l'interprétation des résultats a été fixé parce que les résultats des éducatrices et éducateurs ont généralement tendance à être positifs pour la plupart des réponses où ils doivent coter des aspects de leur organisme.⁸

Dans les quatre catégories de caractéristiques des conseils scolaires, les mieux cotées étaient les processus essentiels ($m = 3,21$) et le leadership ($m = 3,04$), qui ont dépassé le seuil stipulé pour que le conseil soit jugé bien développé. Les conditions favorables ($m = 2,97$) et les relations ($2,95$) étaient tout juste en bas de ce seuil.

Les données probantes concernant le développement des caractéristiques dans chacune des quatre catégories peuvent être résumées comme suit :

- les *processus essentiels* : les résultats de caractéristiques des conseils scolaires qui entraient dans cette catégorie étaient les plus élevées pour les croyances et la vision en matière d'éducation des élèves ($m = 3,27$), suivies de celles pour le curriculum et l'enseignement ($m = 3,18$) et de celles pour l'utilisation des données probantes (3,04);

⁸ Afin de connaître les données probantes relatives à cette affirmation, reportez-vous, par exemple, à Desimone (2006).

- le *leadership* : dans cette catégorie, les résultats les plus élevés ont été accordés au leadership professionnel (m = 3,14), suivies de celles accordées au leadership des membres élus du conseil (m = 2,88);
- les *conditions favorables* : deux des trois caractéristiques des conseils scolaires qui entraînent dans cette catégorie sont tombées sous le seuil de 3, y compris les processus d'amélioration organisationnelle (m = 2,89) et le perfectionnement professionnel (2,83); l'alignement a facilement dépassé le seuil (m = 3,19);
- les *relations* : les relations avec le ministère (m = 3,31) et celles avec le bureau central et entre ce dernier et les écoles (m = 3,09) ont été généralement cotées comme étant assez positives; les relations avec les parents et les groupes communautaires locaux ont été cotées comme étant inférieures et à peu près équivalentes (2,70 et 2,69 respectivement).

Dans les 12 caractéristiques des conseils scolaires mesurées, mises à part les catégories, les plus hauts résultats ont été accordés dans les domaines suivants :

- les croyances et la vision en matière d'éducation des élèves (m = 3,27),
- l'alignement (m = 3,19),
- le curriculum et l'enseignement (m = 3,18),
- l'utilisation des données probantes (m = 3,17).

Les résultats les plus bas ont été accordés dans les domaines suivants :

- le leadership des membres élus du conseil (m = 2,88),
- les relations avec les parents (m = 2,70),
- les relations avec les groupes communautaires locaux (2,69).

Effets des conseils scolaires sur le rendement scolaire des élèves⁹

Dans la présente section, les corrélations (r) et l'ampleur des effets (AE) servent à indiquer les effets sur les caractéristiques des conseils scolaires et les résultats obtenus en mathématiques et en français de l'OQRE ou les relations entre elles. Le tableau 1 décrit les résultats moyens aux divers niveaux dans le même domaine de rendement scolaire. La moyenne des résultats en français a été établie pour la 3^e et la 6^e année en lecture et en écriture et pour la 10^e année (par le Test provincial de compétences linguistiques). La moyenne des résultats en mathématiques a été calculée pour la 3^e année, la 6^e année et la 9^e année, et le résultat pour la 9^e année a été limité aux résultats en mathématiques du cours théorique, car les résultats en mathématiques du cours appliqué variaient d'un conseil à l'autre et ne reflétaient pas les autres tendances du rendement scolaire. Certains analystes ont soutenu que combiner les résultats, comme au tableau 1, produit des mesures de rendement scolaire plus stables et fiables.¹⁰

En plus des corrélations signalées au tableau 1, il y a deux colonnes indiquant une ampleur significative des effets pour les résultats combinés en mathématiques et en français. L'une de ces colonnes (la quatrième à partir de la gauche) révèle une ampleur significative des effets pour les résultats de variation du rendement sur cinq ans, et l'autre (à l'extrême droite) concerne les résultats moyens de rendement en 2010.

⁹ Même si les termes "impacts" et "effets" sont parfois employés dans plusieurs sections du rapport, ce sont des corrélations, avec leurs limites bien connues lorsqu'il s'agit d'étudier les relations de cause à effet, qui sont indiquées.

¹⁰ Robert Linn (2003) est une de ces personnes.

Une statistique sur l'ampleur des effets vise à décrire l'importance concrète d'une relation ou d'un effet, et non une corrélation qui pourrait être très faible, mais statistiquement significative en raison, par exemple, d'un échantillon plus grand. Des estimations sommaires portent à croire qu'une AE devrait être jugée faible si elle est inférieure à 0,2, moyenne si elle se situe entre 0,2 et 0,6, et forte si elle est supérieure à 0,6¹¹. Toutefois, même les variables dont l'ampleur des effets est faible pourront avoir des conséquences dans la pratique selon les coûts, et diverses variables à faible ampleur d'effets pourraient s'additionner pour donner des effets marqués.

Compte tenu seulement des quatre grandes catégories de caractéristiques des conseils scolaires, les corrélations et les ampleurs d'effets qui figurent au tableau 1 révèlent que :

- les processus essentiels sont nettement associés à l'évolution du rendement scolaire en français et en mathématiques, tout comme aux résultats de rendement scolaire annuelles de 2009-2010 dans les deux domaines (AE = 0,33 et 0,35);
- les conditions favorables à la mise en œuvre sont nettement reliées à l'évolution des résultats combinés sur cinq ans (AE = 0,28) et aux résultats de rendement scolaire annuel moyen combinés (AE = 0,21), mais comme l'indiquent les corrélations figurant au tableau 1, ces effets sont plus forts pour le français;
- le leadership (AE = 0,03 et 0,05) et les relations (AE = 0,08 et 0,16) ne sont pas nettement reliés à l'évolution des résultats ou de rendement scolaire annuel, bien que les caractéristiques des conseils scolaires dans ces deux catégories aient des liens significatifs avec le rendement scolaire, comme le montre ce qui suit.

Il importe de réitérer que les processus essentiels et les conditions favorables à la mise en œuvre, lorsqu'ils étaient traités comme des échelles, étaient conformes au niveau minimum acceptable de fiabilité par une faible marge, alors que ça n'a pas été le cas pour le leadership et les relations. Alors, le manque d'échelles fiables doit être considéré comme une explication possible des effets plus faibles sur le rendement scolaire des élèves des échelles de catégorie peu fiables. La fiabilité des échelles mesurant la plupart des caractéristiques précises est assez grande.

Bien que les quatre grandes catégories de caractéristiques des conseils scolaires servent à organiser la divulgation des résultats plus détaillés ci-après, il se peut qu'elles ne constituent pas en soi des concepts empiriquement significatifs.

Processus essentiels

Selon le tableau 1, les trois processus essentiels ont des liens significatifs avec certaines mesures de rendement scolaire et ont des ampleurs d'effets comparables et moyens, allant de 0,27 à 0,40 :

- le curriculum et l'enseignement ont un lien significatif avec trois des mesures du tableau 4;
- les croyances et la vision en matière d'éducation des élèves ont aussi un lien significatif avec trois des quatre mesures;
- l'utilisation des données probantes (tel qu'indiqué par les directions d'école, mais non par les leaders du système) a un lien significatif avec les quatre mesures de rendement scolaire.

¹¹ Reportez-vous à Cohen (1988) et Hattie (2009).

Ces résultats empiriques respectent étroitement ce qui serait conceptuellement attendu, c'est-à-dire que ce sont les caractéristiques des conseils scolaires qui touchent le plus directement les élèves qui exercent le plus d'influence sur leur rendement scolaire.

Conditions favorables

Le tableau 1 indique des liens significatifs avec le rendement scolaire dans le cas de deux caractéristiques des conseils scolaires :

- l'alignement a un lien significatif avec toutes les mesures de rendement scolaire, sauf pour l'évolution en mathématiques (AE = 0,32 et 0,35);
- le perfectionnement professionnel a un lien significatif avec les deux résultats en compétences linguistiques, mais aucun des résultats en mathématiques (AE = 0,30 et 0,29).

Relations

Comme l'indique le tableau 1, les seules relations ayant un lien significatif avec le rendement scolaire des élèves sont celles avec les parents et avec l'école, où le lien est significatif pour trois des quatre mesures avec des ampleurs d'effets moyens de 0,26 et 0,29.

Leadership

Au tableau 1, les données probantes révèlent seulement des relations faibles entre les deux variables de leadership mesurées par le sondage et tout domaine de rendement scolaire, ce qui est abordé plus en détail ci-après.

Effets du leadership sur les caractéristiques des conseils scolaires

L'état des caractéristiques des conseils scolaires mesurées dans le cadre de la présente étude est sans doute influencé par de nombreux facteurs, comme les contraintes imposées et les occasions offertes par la province, les cultures de système qui peuvent avoir des racines historiques profondes et les attentes fortes et parfois contradictoires de la collectivité. Les caractéristiques des conseils scolaires interagissent très certainement de manières complexes, aussi. Cependant, les leaders du système font partie des influences qui sont le plus directement responsables de l'état des caractéristiques des conseils scolaires, sans mentionner le rendement scolaire des élèves.

Bien que les résultats décrits dans la section précédente n'aient révélé pratiquement aucun effet direct du leadership du système sur le rendement scolaire des élèves, s'attendre à ce genre d'effets n'est ni raisonnable, ni conforme à la théorie et aux données probantes pertinentes en matière de leadership. Il est maintenant établi que même les effets sur les élèves du leadership en milieu scolaire sont assistés par les conditions qui règnent à l'école et en classe.¹² Toutefois, il est assez raisonnable de s'attendre à des effets du leadership du système sur les caractéristiques des conseils scolaires. Alors, la présente section porte sur les données probantes concernant la relation entre le leadership du système (professionnels et membres élus) et l'état des caractéristiques des conseils scolaires.

¹² Reportez-vous, par exemple, à Hallinger et Heck (2010) et à Leithwood, Patten et Jantzi (2010).

Tableau 1
Caractéristiques des conseils scolaires et quatre mesures combinées du rendement scolaire des élèves¹³ (N = 49)

Caractéristiques des conseils scolaires	Évolution de tous les rendements scolaires en F (5 ans)	Tous les rendements scolaires en math. (5 ans)	AE	Moyenne de tous les rendements scolaires en F (2010)	Moyenne de tous les rendements scolaires en math. (2010)	AE
Processus essentiel	0,325*	0,321*	0,33	0,364*	0,329*	0,35
Croyances et vision en matière d'éducation des élèves	0,206	0,328*	0,27	0,376**	0,406**	0,40
Curriculum et enseignement	0,382**	0,264	0,32	0,432**	0,361*	0,40
Utilisation des données probantes : leaders du système	0,055	0,065		-0,010	-0,028	
Utilisation des données probantes : directions d'école	0,437**	0,356*	0,40	0,373**	0,300*	0,34
Conditions favorables	0,402**	0,157	0,28	0,232	0,178	0,21
Processus d'amélioration	0,191	0,012		-0,044	-0,073	

¹³ * La corrélation est significative à 0,05 (à deux queues).

** La corrélation est significative à 0,01 (à deux queues).

Perfectionnement professionnel	0,392**	0,210	0,30	0,334*	0,236	0,29
Alignement	0,433**	0,196	0,32	0,346*	0,337*	0,35
Relations	0,153	-0,006	0,08	0,126	0,184	0,16
Système interne	0,146	-0,030		0,206	0,195	0,21
Parents	0,370**	0,133	0,26	0,284*	0,296*	0,29
Organismes communautaires	-0,162	-0,168		-0,081	-0,018	
Ministère	0,037	0,026		-0,064	0,020	0,05
Leadership	0,064	-0,010	0,03	0,028	0,067	0,05
Leader professionnel	0,058	0,003		-0,022	-0,001	
Membres élus du conseil	-0,017	0,020		-0,008	0,084	

F = Français

Le tableau 2 montre les résultats de calcul des corrélations entre le leadership professionnel et celui des membres élus du conseil et chacune des trois catégories de caractéristiques des conseils à hauts niveaux de rendement incluses dans le cadre de l'étude. Les ampleurs d'effets combinées pour le leadership professionnel et des membres élus figurent aussi à l'extrême droite du tableau. Ces données indiquent, en somme, que :

- les deux sources de leadership du système ont des effets allant de moyens à forts sur les trois grandes catégories de caractéristiques des conseils scolaires et bon nombre des dix caractéristiques individuelles, et ont des liens avec elles;
- les ampleurs d'effets combinées du leadership professionnel et des membres élus du conseil vont de 0,29, dans le cas du curriculum et de l'enseignement, à 0,60, dans celui des processus d'amélioration organisationnelle;
- le leadership professionnel a des effets toujours plus grands (corrélations) que celui des membres élus du conseil sur toutes les caractéristiques des conseils scolaires, sauf deux (les croyances et la vision en matière d'éducation des élèves et les relations internes);
- les effets du leadership professionnel n'atteignent pas une importance statistique en ce qui touche les résultats obtenus des directions d'école tant qu'à l'utilisation des données probantes, aux relations internes ou aux relations avec soit les parents, soit les groupes communautaires locaux.

Tableau 2

**Relations entre le leadership et les autres caractéristiques des conseils scolaires¹⁴
(Coefficients de corrélation, N = 49)**

	Leader professionnel	Membres élus du conseil	Ampleur d'effets
Processus essentiels	0,63**	0,46**	0,55
Croyances et vision en matière d'éducation des élèves	0,50**	0,63**	0,57
Curriculum et enseignement	0,34*	0,23	0,29
Utilisation des données probantes (leaders du système)	0,67**	0,32*	0,52
Utilisation des données probantes (directions)	0,27	0,09	0,18
Conditions favorables	0,63**	0,49**	0,56
Amélioration organisationnelle	0,65**	0,54**	0,60
Perfectionnement professionnel	0,39**	0,25	0,32
Alignement	0,44**	0,36*	0,40
Relations	0,49**	0,39**	0,44
Système interne et école	0,25	0,33*	0,29
Parents	0,28	0,11	0,20
Groupes communautaires locaux	0,13	0,10	0,12
Ministère de l'éducation	0,58**	0,28**	0,44

En somme, bien que la taille de l'échantillon exclue une modélisation plus complexe¹⁵, les résultats obtenus dans la présente section portent à croire que les leaders du système pourront avoir des effets assez significatifs sur des aspects de leur organisme qui sont réputés avoir un effet positif sur l'amélioration du rendement scolaire des élèves. Par ailleurs, l'ampleur de l'influence du leadership des membres élus du conseil sur des aspects importants des conseils scolaires pourra s'avérer surprenante pour ceux qui doutent encore de la valeur que les membres élus du conseil apportent aux efforts des conseils scolaires en matière d'amélioration du rendement scolaire des élèves lorsque ces membres jouent les rôles identifiés dans le cadre de cette étude comme étant les plus efficaces.

¹⁴ ** La corrélation est significative à 0,01 (à deux queues). * La corrélation est significative à 0,05 (à deux queues).

¹⁵ Comme l'unité d'analyse est le conseil scolaire, la taille de l'échantillon n'est que de 49. Afin d'appliquer le genre de techniques de modélisation de cheminement qui serait utile pour répondre aux questions sur les effets indirects des leaders scolaires et les leaders du système sur l'apprentissage des élèves, il faudrait un échantillon d'environ 100.

5. Résultats des analyses transversales

La présente section fait état des données probantes qualitatives recueillies auprès de trois conseils scolaires choisis parce que le profil de rendement scolaire des élèves, sur cinq ans, portait à croire qu'ils affichaient un haut niveau de rendement par rapport à d'autres conseils scolaires comparables¹⁶ de la province. Ces données probantes comprennent des entrevues avec des membres élus du conseil, des leaders du système et des directions d'école, en plus de documents clés. Les résultats sont présentés sous la forme d'une analyse transversale définissant des similitudes et des différences entre les trois conseils scolaires. Quatre ensembles d'implications pour les leaders scolaires et les leaders du système sont établis également, un pour chacune des quatre catégories de caractéristiques de conseils scolaires. Des exposés de cas individuels et détaillés sont inclus dans le rapport technique. Tout au long de la section, les conseils sont indiqués par les étiquettes NP, TL et CECC.

Processus essentiels

1. Les croyances et la vision en matière d'éducation des élèves

Les trois conseils scolaires ont établi une vision, une mission et un ensemble de buts à court terme que les membres élus du conseil avaient largement acceptés, tout comme les leaders scolaires et les leaders du système. Peu des personnes interrogées aux fins de l'étude avaient des doutes quant à l'importance de ces orientations, et à peu près tout le monde qui fournissait des données semblait bien comprendre ce que son conseil tentait d'accomplir.

Les processus par lesquels les connaissances, les accords et les engagements largement répandus voyaient le jour commençaient généralement par un processus formel d'établissement de buts associés à la planification stratégique. Deux des trois conseils scolaires avaient adopté un modèle de gouvernance par les politiques (ou collectif) pour orienter le travail des membres élus du conseil, ainsi qu'un processus de planification stratégique qui était largement responsable de la clarté des objectifs du conseil et de la mise au point et du maintien des engagements du personnel à leur égard.

Les résultats de ce genre d'établissement de buts ont pris de l'importance par les membres des conseils, car ceux-ci ont pris des mesures pour enchâsser les buts dans les plans d'amélioration annuels, les réunions mensuelles des directions d'école et les interactions amorcées par le leadership dans les écoles. La mission, la vision et les buts ont pris vie et ont été maintenus en étant utilisés constamment comme outils de prise de décisions et comme balises pour l'avenir.

2. Curriculum et enseignement

Au cours de la période d'intérêt de cinq ans sur laquelle portait l'étude, les approches adoptées par les trois conseils scolaires pour améliorer le curriculum et l'enseignement avaient changé assez nettement. Ces changements incluaient une plus grande collaboration dans tout le conseil aux fins de l'amélioration des écoles, une uniformité accrue des priorités et des attentes et une augmentation significative de l'appui des leaders scolaires et des leaders du système au travail d'amélioration dans les écoles.

¹⁶ Comparable, dans ce cas, correspond au rendement scolaire moyen des élèves aux tests provinciaux de lecture, d'écriture et de mathématiques en 2006.

Les changements comprenaient aussi un recours grandement accru aux données probantes recueillies systématiquement à des fins décisionnelles et des cibles plus précises pour l'amélioration des écoles. TL, par exemple, s'est servi des tendances du rendement scolaire des élèves qui se dégagent de diverses sources de données auxquelles le conseil avait accès (OQRE, CASI, Iowa, points de référence en mathématiques), ainsi que des priorités du Ministère, pour dresser avec dynamisme un plan d'amélioration de conseil (qui comprenait des objectifs SMART). Les directions d'école et leur personnel devaient reconnaître clairement les plans du conseil et s'en inspirer à mesure qu'ils créaient leurs plans d'amélioration d'école. De plus en plus, aussi, les écoles étaient encouragées à concentrer leurs efforts d'amélioration sur les besoins des élèves, et non seulement sur les leurs. Le CECCE a encouragé les écoles à hauts niveaux de rendement à partager leurs pratiques avec celles qui connaissaient moins de succès, afin de renforcer les capacités.

La tendance vers une approche plus collective à l'amélioration des écoles a aussi semblé se dégager dans les écoles. D'énormes efforts ont été déployés pour briser l'isolement où le personnel enseignant se retrouvait souvent par une collaboration et un effort collectif accrus. Et cet effort collectif était davantage axé sur les genres d'enseignement qui permettraient d'atteindre les cibles fixées dans les plans d'amélioration des écoles.

Les attentes à l'égard du leadership pédagogique de la part des directions d'école se sont aussi accrues assez nettement dans les trois conseils. Les directions d'école devaient être bien renseignées sur l'enseignement dans les salles de classe de leur école et exercer une énorme influence sur son orientation. Ces capacités de leadership ont été acquises grâce à un énorme soutien de la part des conseils scolaires. Cela s'est produit dans le contexte d'un processus décisionnel très décentralisé au CECCE.

Une question sur la priorité accordée à l'idée de favoriser une compréhension profonde des grandes idées chez les élèves a été incluse dans les entrevues parce que plusieurs initiatives étaient en cours dans la province au moment de l'étude. Ces initiatives visaient à presser les écoles d'établir des liens plus clairs entre leurs efforts d'amélioration de l'enseignement et les attentes d'apprentissage de niveau supérieur ou plus complexes ou les grandes idées qui figuraient dans le curriculum de la province. Émanant du *Secrétariat de la littératie et de la numératie* (SLN) du Ministère¹⁷ et découlant du travail de ses agentes et agents d'éducation affectés au rendement scolaire des élèves, ces initiatives étaient également devenues une priorité pour le projet *Diriger la réussite des élèves : Réseaux d'apprentissage* (DRÉ). Les efforts des conseils scolaires de district pour aider le personnel scolaire à mettre au point le *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage* avaient pour but d'améliorer l'enseignement dont les élèves ont besoin pour maîtriser les attentes d'apprentissage d'ordre supérieur du curriculum.

La priorité accordée au curriculum et à l'enseignement était devenue un point central de plus en plus important pour les trois conseils scolaires, qui s'inspiraient grandement du projet DRÉ de la province pour l'orientation et les ressources. Certains leaders scolaires et leaders du système ont assisté à la plupart des conférences provinciales tenues par le projet DRÉ, et des consultantes et

¹⁷ Maintenant appelé *Division du rendement des élèves*.

consultants de projets clés ont été mentionnés comme sources particulièrement utiles de perfectionnement professionnel.¹⁸

Les conseils scolaires avaient également lancé leurs propres initiatives en réaction à la priorité. Au NP, par exemple, c'était une priorité pour l'équipe de littératie du conseil, les réunions mensuelles des directions d'école étaient régulièrement axées sur ce sujet, et le *Cadre d'efficacité pour la réussite des élèves à l'école de langue française* de la province servait aussi à faire en sorte que le même accent soit mis dans le conseil. Les directions d'école du TL ont parlé de l'attention du conseil envers la littératie critique et les capacités supérieures de raisonnement. Ce conseil a accordé énormément de valeur à l'acquisition de capacités supérieures de raisonnement, et certains membres du personnel, comme au NP, ont associé cette appréciation à l'intervention dans le *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française* du Ministère ainsi qu'aux visites virtuelles d'école. L'insistance du département du curriculum du TL sur l'élaboration de grandes idées était mentionnée également.

3. Utilisation des données probantes

Les membres du conseil, les gestionnaires et les directions d'école des trois conseils scolaires estimaient unanimement que leur conseil accordait une grande importance à l'utilisation de données probantes recueillies systématiquement pour influencer les décisions prises à l'échelle du conseil, mais aussi des écoles et des salles de classe. Ces données probantes servaient aussi à suivre l'évolution des améliorations et à mieux prendre des décisions d'enseignement à l'égard de chaque élève.

Les directions d'école prétendaient que ce genre de données avait des effets substantiels sur la progression des élèves, des écoles et des conseils. La plupart des personnes interrogées considéraient que les améliorations nettes de l'utilisation des données recueillies systématiquement et des comptes rendus de recherche pour orienter les améliorations à l'échelle des conseils, des écoles et des salles de classe étaient l'une des principales explications des gains que leur conseil avait obtenus au chapitre du rendement scolaire. Selon les agentes et agents de supervision, les conversations avec les directions d'école et le personnel enseignant étaient donc bien plus précises, et la plupart des directions d'école percevaient leurs agentes ou agents de supervision comme des partenaires et de proches collaboratrices ou collaborateurs.

L'utilisation accrue des données était stimulée différemment d'un système à l'autre. Dans le cas du NP et du CECCE, l'adoption d'un modèle de gouvernance par les politiques qui exigeait des données transparentes sur les résultats à la table du conseil a eu des retombées sur les écoles et les salles de classe. Au TL, la directrice (qui était nouvelle au début de la période d'intérêt de cinq ans sur laquelle portait l'étude) considérait la mise en valeur de ce genre de données comme une partie essentielle de ses efforts pour bâtir une chaîne critique de responsabilité et de soutien entre le bureau central et la salle de classe. L'utilisation généralisée des données était devenue une partie intégrante de la culture organisationnelle et du processus décisionnel quotidien dans les trois conseils scolaires.

L'insistance sur l'utilisation des données découle aussi nettement des tests de l'OQRE et de l'établissement de cibles provinciales. L'importance de recueillir et d'utiliser des données de

¹⁸ Elaine Hein et Denis Maika

grande qualité était soulignée dans les initiatives de perfectionnement professionnel destinées aux directions d'école et au personnel enseignant, et elle était réputée avoir ajouté énormément de subtilité à la compréhension que le personnel enseignant avait de la manière d'utiliser l'évaluation pour améliorer ses pratiques en classe.

Les conseils scolaires ont apporté énormément de soutien, sous diverses formes, à l'égard de l'utilisation des données dans les écoles. L'une de ces formes était l'alignement serré des données à recueillir sur ce dont les écoles, et non d'autres échelons du conseil, avaient besoin pour répondre à leurs fins. Divers genres de données ont été recueillis et utilisés pour que les conseils et les écoles puissent prendre de bonnes décisions.. En plus des résultats des tests de l'OQRE, l'état du rendement scolaire des élèves était généralement évalué d'après d'autres mesures comme CASSI, DRI, OWA, les bulletins du rendement scolaire et l'information sur l'accumulation des unités. Plusieurs « sondages de sortie » auprès des élèves et des données démographiques sur eux concernant leurs chances de réussite ont aussi été mentionnés. Les résultats de ces mesures ne concordaient pas toujours, et le personnel était encouragé à s'efforcer de comprendre les écarts en question. Le personnel enseignant était aussi encouragé à noter de façon modérée afin qu'il puisse s'entendre sur des normes quant au rendement scolaire attendu des élèves.

Au cours des cinq années précédentes, la compréhension du personnel et son utilisation de données pour influencer les décisions ont augmenté considérablement. En fin de compte, d'énormes quantités et divers genres de données ont été recueillis, mais bon nombre de leaders d'école et d'enseignantes et d'enseignants ignoraient au juste comment les utiliser efficacement. Les descriptions de la manière dont les capacités d'utilisation des données ont été créées laissent entendre que le processus était aussi social que technique. Des progrès ont été réalisés au chapitre des orientations, par exemple, pas seulement en fournissant une formation en cours d'emploi. Ce genre de progrès a plutôt été réalisé aussi en entourant les directions d'école d'experts pour qu'elles puissent acquérir les compétences nécessaires au leadership pédagogique d'une façon authentique. Sur cinq ans, le personnel a appris comment interpréter les données et le meilleur moyen de les utiliser pour prendre des décisions. Les équipes de leadership et le personnel enseignant se sont vu accorder du temps pour réfléchir au sens de leurs données.

Processus essentiels : implications pour les leaders du système

1. Passer le temps nécessaire pour s'assurer que tous les membres dans l'ensemble de votre organisme connaissent, comprennent et partagent la mission, la vision et les buts (orientations) du conseil.
2. Insister sur l'utilisation des orientations de votre conseil comme critères fondamentaux pour pratiquement toutes les décisions : vous êtes le grand responsable de ces orientations.
3. Dresser et appliquer des plans d'amélioration pour le conseil et les écoles en interaction et en collaboration avec les leaders scolaires.
4. Renforcer la capacité et la disposition de votre conseil à utiliser les données recueillies systématiquement pour influencer autant de décisions que possible. Former les directions d'école et le personnel à l'utilisation des données et des comptes rendus de recherche pour appuyer le processus décisionnel.
5. Utiliser les initiatives et les cadres de manière souple et adaptée en s'assurant qu'ils permettent d'accomplir les orientations de votre conseil, et non l'inverse.

Conditions favorables

Les conditions favorables quant aux données recueillies comprenaient des processus d'amélioration organisationnelle, du perfectionnement professionnel et l'alignement des ressources humaines, des structures et des allocations de fonds.

4. Processus d'amélioration organisationnelle

Seuls les leaders du système devaient répondre à des questions visant précisément à décrire les approches aux processus d'amélioration des conseils scolaires et des écoles. Une grande partie de ce que les directions d'école et les leaders du bureau central ont déjà signalé traite des principales caractéristiques de ces processus et de la manière dont ils ont évolué sur la période d'intérêt de cinq ans sur laquelle portait l'étude.

Les trois conseils scolaires ont recouru à une certaine forme de planification stratégique comme point de départ et assises pour dresser un plan d'amélioration de conseil et en surveiller la mise en œuvre et son évolution. Les plans d'amélioration de l'école devaient s'inspirer des plans et des priorités d'amélioration du conseil et y être conformes. Les processus d'amélioration de conseil et d'école qui visaient à se diriger vers les orientations du conseil étaient très interdépendants et très « organiques ». Les buts et les priorités des conseils et des écoles sont demeurés constants sur de très longues périodes, mais les mesures prises pour atteindre ces buts et respecter ces priorités étaient constamment évaluées et précisées. Dans ces conseils, la planification de l'amélioration des conseils et des écoles et l'application des plans étaient interdépendantes, axées sur les données et continues.

La surveillance et le perfectionnement constants des processus d'amélioration d'école ont été rendus possibles grâce à des réunions mensuelles de leaders d'école et de leaders du système, largement destinées à évaluer et à préciser les plans, mais aussi à offrir un perfectionnement professionnel pertinent. Toutes les écoles avaient formé des équipes de leadership devant agir comme des « communautés d'apprentissage professionnel » au nom de leur école. La présence des agentes et agents de supervisions était significative dans la plupart d'entre elles, en particulier au NP, et leur attention était invariablement portée sur les plans d'amélioration des écoles, l'amélioration de l'enseignement et les données probantes qui permettraient de faire la lumière sur les défis et les progrès réalisés au chapitre de l'amélioration. Un manque de progrès a été relevé et des mesures ont été prises en conséquence.

Les trois conseils scolaires ont tiré le meilleur parti de procédures mises au point à l'externe et bien conçues pour stimuler des améliorations ciblées avec soin (p. ex., le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage, le *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école française* et le « SIM »). Ils avaient aussi établi leurs propres procédures ou directives d'amélioration pour compléter celles qui avaient été mises au point à l'externe.

Le travail des administratrices et administrateurs pédagogiques en milieu scolaire et au bureau central a été uniformément défini comme celui de leadership pédagogique. Ce fut l'un des changements les plus dignes de mention pendant la période d'intérêt de cinq ans sur laquelle portait l'étude, en plus de la concentration très précise sur l'amélioration du rendement scolaire des élèves comme accent principal des efforts d'amélioration. Les leaders d'école qui éprouvaient des difficultés avec un rôle de leadership pédagogique ont vite été identifiés et des

mesures personnalisées ont été prises pour leur permettre d'acquérir les nouvelles capacités qu'il leur fallait pour accomplir leur tâche.

5. Perfectionnement professionnel (PP)

Un perfectionnement professionnel étendu a été offert au personnel enseignant et aux leaders d'école des trois conseils scolaires. Il s'agissait notamment d'un large éventail d'occasions, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, mais où la plupart des ressources ont été consacrées aux occasions intégrées en milieu scolaire qui étaient généralement offertes sous une forme quelconque de « communauté d'apprentissage ».

Selon les données probantes fournies par le NP, deux virages se sont produits sur environ six ans dans le conseil au chapitre du contenu et de la prestation du PP. Le contenu est passé d'une certaine combinaison à détermination centralisée ou fondée sur les préférences à un alignement très serré sur les capacités requises pour respecter les priorités des conseils et des écoles. La définition des capacités à posséder a découlé généralement d'examen des données probantes sur ce qui fonctionnait ou non, et les initiatives de PP visaient à corriger ce qui ne fonctionnait pas.

La prestation du PP, en particulier pour le personnel enseignant, est passée d'endroits situés surtout à l'extérieur des écoles à une bien plus grande proportion d'intégration à l'emploi en milieu scolaire ou semblable, où les capacités nouvellement acquises devaient être appliquées pour que le PP change grandement les choses. Toutes les journées officiellement consacrées au PP étaient à base scolaire, par exemple, et les écoles contrôlaient la majeure partie du programme. Les communautés d'apprentissage professionnel des écoles étaient souvent citées comme des endroits clés pour le PP du personnel enseignant, et les administratrices et administrateurs scolaires devaient être des ressources importantes en la matière pour chaque école.

Dans tous les conseils scolaires, les réunions mensuelles des directions d'école étaient des formes importantes de PP intégré à l'emploi pour les leaders participants. Elles visaient non seulement à fournir un PP aligné sur les priorités du conseil et des écoles, mais aussi à perfectionner les plans d'amélioration des écoles et du conseil. L'engagement véritable des participantes et participants à résoudre les problèmes d'amélioration du conseil était le mécanisme qui permettait d'arriver aux deux fins. De plus, l'étroite relation du genre partenariat que les directions d'école entretenaient avec leurs agentes et agents d'éducation dans leurs efforts d'amélioration des écoles leur procurait une forme d'encadrement « par accompagnement direct » dans l'exercice du leadership pédagogique.

Comme l'indique clairement la description, les conseils ont abordé le PP comme une fonction clé de leurs efforts d'amélioration et ils ont planifié des formes de PP pour le personnel enseignant et les administratrices et administrateurs qui sont conformes aux meilleures données probantes qui soient sur le PP efficace. Le PP faisait partie intégrante des processus de résolution de problème des écoles et des conseils. La surveillance étroite, par le conseil, du cheminement vers les objectifs d'amélioration a créé un moyen indirect, mais puissant de tenir le personnel responsable d'appliquer réellement les capacités acquises par le PP.

6. Alignement

La répartition des ressources était remarquablement alignée sur le fait que les conseils s'attachent à l'amélioration de l'enseignement et du rendement scolaire des élèves dans les trois conseils. Presque toutes les directions d'école des trois conseils estimaient que leur conseil leur procurait autant de soutien qu'elles en demandaient. Dans presque tous les cas, non seulement leurs demandes de ressources supplémentaires étaient approuvées, mais celles-ci étaient fournies très rapidement. Ces conseils alignaient aussi leurs ressources humaines sur leurs principales priorités, comme l'affectation de personnel enseignant itinérant à toutes les écoles pour renforcer les capacités pédagogiques en mathématiques et en littératie.

Conditions favorables : implications pour les leaders du système

1. Créer, dans votre conseil, des structures et des normes pour vous assurer des délibérations régulières, réciproques et prolongées sur l'évolution des améliorations dans vos écoles et tout le conseil. Ces structures et ces normes devraient donner des réseaux profondément interconnectés de leaders d'école et du système qui collaborent afin de réaliser les orientations du conseil.
2. Utiliser les réseaux que vous créez comme mécanisme principal de perfectionnement professionnel pour vos leaders d'école.
3. Surveiller régulièrement l'alignement des politiques et des procédures du conseil. Le perfectionnement des orientations ou des processus d'amélioration pourra très bien faire naître la nécessité pour votre conseil de se réaligner.

Leadership

7. Leadership du système professionnel

Il y a bien moins de données probantes pour juger des effets sur les élèves de l'apprentissage des leaders du système professionnels, comparativement à celui des leaders d'école. Cependant, de récentes études ont commencé à décrire les effets importants de ce que font les leaders du système à propos des capacités et du travail des leaders d'école¹⁹. De même, bien que les données probantes concernant les effets des leaders élus sur le rendement des élèves soient surtout déductives, des études plus directes et récentes portent à croire que leur influence est peut-être plus grande que ce qui est généralement présumé²⁰.

Les leaders du bureau central des trois conseils devaient décrire ce que recherchait le conseil dans ses leaders futurs, ainsi que les approches des conseils au recrutement, à la sélection, à la préparation et à l'évaluation des leaders du système et d'école. Les personnes interviewées en question devaient également préciser en quoi ces approches avaient changé au cours des cinq années précédentes. Des similitudes significatives et des différences étaient évidentes entre les conseils.

Les qualités que les trois conseils recherchaient chez leurs leaders d'école et leurs leaders futurs étaient essentiellement les mêmes (bon nombre d'entre elles, selon les répondantes et les répondants, figuraient dans le *Cadre de leadership de l'Ontario*). Les répondantes et répondants du NP, semblables à ceux des deux autres conseils, ont parlé de l'aptitude à communiquer la vision du conseil pour les élèves, de l'aptitude à aider à la rédaction des orientations pour

¹⁹ Coffin et Leithwood (2006), Leithwood, Strauss et Anderson (2007); Orr et Orphanus (2011)

²⁰ Reportez-vous à Land (2002) et à Saatcioglu et coll. (2011).

améliorer les choses et d'une capacité et d'une disposition à aider les autres à cet égard. Les leaders d'école et du système, selon les répondantes et répondants, devaient être des enseignantes et enseignants exemplaires pouvant servir de modèles en matière de bon enseignement. Au CECC, par exemple, la collaboration entre les écoles et la transparence étaient ancrées dans la culture de l'organisation, et chaque école ne pouvait travailler à part.

Les leaders du système, en particulier, devaient être adaptables et flexibles, maintenir diverses priorités en même temps et pouvoir collaborer avec les autres de manière productive. Les personnes interviewées ont dit que ces leaders devaient aussi posséder une vaste expérience, des aptitudes relationnelles affinées et la capacité d'ajouter de la valeur aux conversations et aux décisions de l'équipe de leadership supérieure. L'engagement envers la « catholicité » était une qualité très importante pour tous les leaders et les leaders futurs dans les deux conseils catholiques. La préservation de la langue et de la culture françaises était une priorité supplémentaire pour le CECCE.

Cependant, des différences notables entre les conseils étaient évidentes dans leur approche au recrutement et à la sélection des nouveaux leaders. Ces différences dépendaient bien évidemment de la stabilité des leaders, exceptionnellement élevée dans le conseil 1, mais moins dans les deux autres. Au NP, il n'a pas semblé y avoir de stratégies formelles pour recruter et sélectionner les leaders parce qu'il avait fallu très peu de nouveaux leaders au cours des cinq années précédentes. Les progrès réalisés au chapitre des objectifs d'amélioration des conseils et des écoles formaient la base de l'évaluation constante des leaders en place.

Le TL, en revanche, possédait depuis longtemps des procédures concernant les leaders d'école qui avaient été perfectionnées pendant la période d'intérêt de cinq ans sur laquelle portait notre étude. Un surintendant à la retraite, sous contrat avec le conseil, et en collaboration avec le directeur d'école, s'était chargé d'encourager le personnel enseignant à songer aux rôles de leader d'école et de l'encadrer tout au long du processus de demande. Bien qu'il s'agissait d'une sorte de « tape sur l'épaule », le personnel enseignant avait aussi eu l'occasion, avec l'appui de sa direction, de se choisir lui-même. De toute manière, ces personnes se sont ensuite inscrites à un programme pour les leaders potentiels qui a commencé par la visite informelle d'un surintendant. Le programme comprenait aussi l'étude de livres, des échanges, des affectations au bureau central, deux évaluations d'aptitudes et d'autres procédures.

En réalité, le principal défi du TL a été de trouver assez de candidates et candidats convenables pour occuper les postes qui devenaient vacants. Bien qu'il ne soit pas entièrement indépendant du processus de recrutement, ce problème était jugé bien plus complexe que ce que pouvait régler le processus et représentait un dilemme toujours présent à l'esprit, sans qu'aucune solution claire ne vienne aux dirigeantes et dirigeants interviewés.

L'approche du CECCE était assez semblable à celle du TL. Elle comprenait un programme et des stratégies bien structurés pour trouver, recruter et former les leaders potentiels longtemps avant que des postes deviennent vacants. La personne candidate devait faire d'autres études et acquérir des qualifications supplémentaires, puis faire l'objet d'un processus de présélection exécuté par une société d'experts-conseils pour être admissible à un poste de leader.

Il semblait probable que les efforts déployés à l'échelle provinciale pour mettre au point un processus d'évaluation pour les directions d'école influenceraient quelque peu les approches futures des conseils en question à l'évaluation des leaders d'école, mais aucune des personnes interviewées n'en a parlé clairement.

8. Leadership du système et des membres élus du conseil

Les leaders et les membres élus du bureau central devaient répondre à une série de questions sur l'attention des membres élus, leurs relations avec le personnel et les parents, et les aspects du conseil dont ils s'occupaient le plus. Ces questions ont été posées pendant la même période où le ministère de l'Éducation élaborait une nouvelle politique sur la gouvernance des conseils scolaires, politique destinée à préciser la responsabilité des membres élus quant au rendement scolaire des élèves et à limiter leur rôle par rapport à l'élaboration et à l'évaluation des politiques. Nos questions et le cadre de référence de nos répondantes et répondants ont été grandement influencés par le contexte provincial. Dans les trois conseils, les membres élus se concentraient surtout sur la politique du conseil et s'assuraient que la mission et la vision du conseil alimentaient les efforts d'amélioration du système, conformément au « modèle de gouvernance par les politiques » que le NP et le CECCE suivaient le plus et qui a été adopté des années auparavant; ils étaient nettement en avance sur la politique provinciale en cette matière.

Au NP, par exemple, cette approche à la gouvernance avait été introduite sur une période d'environ 14 mois après la nomination du directeur de l'éducation en poste au moment de l'étude. Le président du conseil et le nouveau directeur de l'éducation ont engagé les membres élus dans de longues délibérations sur ce genre d'approche et la décision de l'adopter a poussé les dirigeantes et les dirigeants ainsi que les membres élus à suivre une formation complète. Un consultant en gouvernance recommandé par un autre conseil scolaire a été embauché pour aider à cette formation et pour fournir des conseils constants à mesure que le modèle était instauré. Le modèle de gouvernance par les politiques, mis en place au NP avec énormément de fidélité, a gardé le conseil concentré sur les buts et les politiques, alors que la haute administration (en particulier la direction de l'éducation) ont régulièrement fait état au conseil des progrès réalisés dans le cadre du respect des buts fixés par le conseil.

Bien que le TL n'avait pas pleinement adopté un modèle de gouvernance par les politiques comme le NP et CECCE, les données probantes portaient à croire que les cinq années précédentes, les membres élus du TL s'étaient concentrés davantage sur les politiques du conseil et se préoccupaient moins des questions opérationnelles et des problèmes politiques. Ils sont restés réceptifs aux demandes des parents, comme toujours, et ont servi d'intermédiaires entre les hauts dirigeants et eux pour les questions soulevées par ces derniers. Les membres élus siégeaient toujours aux comités du conseil comme le Conseil consultatif de l'éducation spécialisé et sont demeurés assez engagés dans les questions quotidiennes, mais pas dans le but de participer au processus décisionnel.

Leadership : implications pour les leaders du système

1. Les leaders d'école compétents devraient pouvoir demeurer dans leur école sur une période significative, car un roulement fréquent de leaders a des effets très négatifs sur la possibilité d'une école d'améliorer le rendement scolaire de ses élèves.
2. Le *Cadre de leadership de l'Ontario* est un guide efficace et fiable pour la sélection, la formation et l'évaluation des leaders d'école.
3. Même si les leaders du système professionnels devraient avoir l'esprit d'équipe, ils devraient aussi pouvoir contribuer de manière significative et indépendante aux efforts de l'équipe et fournir à leur école un leadership efficace en matière d'enseignement.
4. Aider les membres élus à contribuer au progrès de leur conseil en les encourageant à concentrer leur travail sur le soutien et la surveillance des progrès réalisés au chapitre de la mise en œuvre du plan stratégique pluriannuel du conseil, mais aussi en faisant en sorte que la

Relations

9. Relations des conseils internes

Les trois groupes de leaders du système ont décrit les relations entre eux comme étant « très solides » (ou intenses), ce que les observations informelles que nous avons faites au cours de la collecte des données d'entrevue nous ont révélé très nettement. Les leaders du système se sont réunis chaque semaine, ce qui est pratique courante dans la plupart des conseils. Les trois groupes estimaient aussi que leurs relations avec les directions d'école étaient ouvertes et collaboratives (ou réciproques); ils se voulaient très accessibles aux directions d'école, et la plupart d'entre elles en convenaient. Les directions d'école des trois conseils ont présenté leurs relations avec les principaux leaders du système comme étant « phénoménales », « très étroites », « très bonnes », « excellentes », « formidables » et « très ouvertes », par exemple.

Les directions d'école du NP ont fait état de la longue période où deux de leurs trois surintendants ont travaillé dans le conseil à d'autres postes, du faible nombre de leaders administratifs dans le conseil et des degrés de confiance qui avaient été atteints entre eux (« tout le monde se connaît »); la confiance « favorise » les liens entre les « nœuds » (groupes ou personnes) dans un réseau à forte densité de relations. Comme plusieurs directions d'école du NP l'ont dit, « il y a toujours quelqu'un à qui parler », et l'accès aux dirigeantes et dirigeants était « facile ».

Voici comment un leader du NP a résumé sa façon de voir la relation qu'elle entretient avec les leaders d'école : « Dites-nous ce dont vous avez besoin et nous vous l'accorderons ». En réfléchissant à cette orientation au sein du TL, les directions d'école ont décrit les réponses du bureau central à leurs demandes d'information comme étant « presque immédiates », « vraiment rapides », et bon nombre d'entre eux ont décrit les relations avec les agentes et agents de supervision comme étant « fréquentes » et « continues ». Les agentes et agents de supervision du CECCE ont été très bien informés de ce qui se passe dans leurs écoles, et de l'approche au

leadership de chaque direction d'école. Ces directions d'école ont invariablement considéré leurs relations avec les agentes et agents de supervision comme étant positives, professionnelles et collaboratives.

Dans les trois conseils, les leaders du bureau central ont semblé pouvoir établir un équilibre entre une concentration assez exigeante sur les fortes attentes et un « leadership engagé », comme l'orientation vers les relations au sein des écoles de leur conseil. Indiquant un sentiment de responsabilité réciproque quant à l'atteinte des buts communs et à la satisfaction des attentes élevées, cette orientation semble à tout le moins en partie responsable des degrés élevés de confiance relationnelle qui se dénotent parmi les écoles et avec les leaders du bureau central des trois conseils.

Les structures qui avaient été établies pour faciliter ce genre de communication expliquent grandement la satisfaction exprimée par les directions d'école au sujet de la communication dans les trois conseils. Un certain nombre de ces structures créées intentionnellement ont encouragé des échanges fréquents et très appréciés d'information et de conseils parmi les directions d'école et entre elles et le personnel du bureau central, en particulier les agentes et agents de supervision. Par exemple, les directions d'école ont laissé à penser que leurs rencontres mensuelles (et parfois plus fréquentes) avec les leaders du bureau central constituaient une structure clé. Les directions d'école du TL, par exemple, ont fait allusion à la dissémination de l'information reliée au curriculum qui s'est produite dans le cadre du (*Literacy Learning Team Network* (LLTN), réseau auquel chaque école a été invitée. Une structure connexe réunissait tous les nouveaux leaders d'école et les leaders des écoles dont les élèves offraient un rendement inférieur aux attentes du conseil. D'autres occasions de communication se sont présentées, par exemple, par la participation des écoles au projet du Ministère Écoles au milieu du rendement scolaire et la manière dont les conseils ont recouru au *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française* de ce dernier; les applications de ce cadre ont donné lieu à un perfectionnement professionnel d'envergure chez leurs leaders d'école et leur personnel ainsi qu'à une communication considérable entre collègues.

10. Relations avec les groupes communautaires locaux

En réponse aux questions sur les groupes communautaires locaux, les directions d'école des trois conseils ont défini un large éventail de groupes avec qui leurs écoles ont établi des liens et qu'elles valorisaient. Parmi ces groupes du NP, par exemple, figurait l'université locale et l'accès aux écoles à l'appui de son programme de recherche, la Société d'aide à l'enfance, la police, la Ligue féminine catholique, les clubs de service locaux, plusieurs organismes de santé et les services à l'enfance. Les directions d'école du TL ont laissé penser que les écoles allaient ouvrir leurs portes à des utilisations communautaires par des ententes officielles avec la collectivité (formulaires offerts sur le site Web du conseil), le travail de l'agente ou l'agent des communications du conseil et le Conseil consultatif pour l'enfance en difficulté (CCAD). De solides et dynamiques relations avec la communauté ont servi de pierre angulaire à de nombreux programmes et initiatives du CECCE, car elles étaient jugées essentielles au maintien de la langue et de la culture française, l'établissement, il y a des années, d'un programme de maternelle à l'échelle du conseil étant cité comme exemple de ce genre d'initiative.

Ces relations avec les groupes communautaires sont courantes dans bien des conseils scolaires. Ce qui semblait moins courant dans les trois conseils, cependant, c'était l'importance que les leaders du système et d'école accordaient à leur relation avec ces mêmes groupes dans le cadre de leurs efforts pour accomplir la mission et la vision du conseil. La plupart des directions d'école des trois conseils ont utilisé l'étiquette « écoles communautaires » en faisant allusion à leur organisme, et il était entendu que les groupes communautaires comme les scouts, les équipes féminines de volleyball et les groupes de danse carrée auraient accès aux écoles. Les réponses des personnes interviewées aux questions sur les parents et les groupes communautaires locaux laissaient entendre qu'il y avait bien moins de distance sociale et psychologique (plus de réciprocité) entre les écoles du conseil et les personnes au service desquelles elles sont que dans bien d'autres conseils scolaires.

Même si la plupart des directions d'école approuvaient les efforts déployés par les conseils pour établir de bonnes relations avec les groupes et les organismes externes, peu d'entre elles étaient d'avis qu'il s'agissait d'une nouveauté. Selon la plupart des directions d'école du TL, par exemple, ces relations remontaient à de nombreuses années. Comme pour la participation des parents, il se peut que ce soit l'école, et non le conseil, qui soit le point le plus productif pour engager les groupes externes à la plupart des fins.

11. Relations avec les parents

Les trois groupes de leaders du système, et toutes les directions d'école interviewées, croyaient fortement que l'intervention des parents dans l'éducation de leurs enfants était importante. Les leaders des trois conseils ont tenté d'encourager ce genre d'engagement par l'entremise de leurs écoles, et par des initiatives à l'échelle du conseil orientées en ce sens.

À l'échelle du conseil, par exemple, le TL a tenu à trois endroits des ateliers pour les parents qui portaient sur le développement du caractère, qui étaient animés par un conférencier et qui visaient à établir une subvention à la participation des parents que les écoles pourraient demander et appliquer à leurs propres efforts à cet égard. Les trois conseils ont réuni un conseil de parents d'une à trois fois par année. Entre autres, le TL et le CECCE ont aussi créé pour les parents des sites Web que les directions d'école ont jugés très utiles. Un leader du NP a décrit les efforts du conseil pour être transparent dans ses décisions, pour communiquer avec les parents d'une manière favorable à leur engagement et pour fournir bien des occasions d'engagement (un protocole ou un processus de communication avait été créé pour que les leaders puissent aborder des questions litigieuses avec les parents).

Les directions d'école ont été généralement impressionnées par l'intention de leur conseil pour ce qui est de l'engagement des parents et les efforts qu'il y a consacrés. Les directions d'école du TL n'ont pas jugé que la plupart de ces efforts aient été très fructueux, car ils ont permis d'attirer très peu de parents. Celles du NP ont porté un jugement plus positif aux efforts de leur conseil. Que les efforts des conseils aient été jugés fructueux ou non, ils n'ont pas exercé une grande influence sur les croyances des directions d'école quant à la priorité que leurs leaders du système ont accordée à la participation des parents et aux grandes attentes qu'ils avaient à l'égard des initiatives dans le cadre de la participation des parents que les écoles ont lancées.

Dans les trois conseils, les efforts les plus prometteurs visant à encourager la participation des parents ont bel et bien été déployés à l'échelle scolaire. Une direction d'école du TL, par exemple, a décrit l'engagement des parents comme étant « fortement encouragé, mais non obligatoire », et travailler de manière productive avec les parents faisait partie du perfectionnement professionnel que le conseil prévoyait pour les directions d'école de temps à autre.

Les relations avec les parents ont nettement revêtu, dans les trois conseils, une plus grande importance durant la période d'intérêt de cinq ans sur laquelle portait l'étude.

12. Relations avec le ministère de l'Éducation

Les relations avec le ministère de l'Éducation ont varié nettement d'un conseil scolaire à l'autre et, dans plusieurs cas, entre les membres élus et les leaders professionnels du conseil. Elles étaient généralement jugées très positives chez les leaders du NP et du CECCE, mais plus problématiques pour ceux du TL.

Les membres élus du NP décrivent leur relation avec le Ministère comme étant « excellentes », bien que « les contacts soient rares ». Selon l'un d'entre eux, le Ministère « s'est ressaisi » en fixant, par exemple, trois buts clairs pour la province, et le conseil a vite accepté son rôle en aidant à « instaurer la confiance à l'égard de l'enseignement public » (l'un des trois buts). En général, les membres élus du NP appuyaient ce que le Ministère tentait d'accomplir, mais ils émettaient certaines réserves quant au nombre de nouvelles initiatives lancées. Les leaders professionnels du NP étaient d'accord avec eux pour dire que les relations avec le Ministère étaient assez bonnes. Bien des remarques sur ces relations concernaient les bureaux régionaux de North Bay et de Sudbury. Le Secrétariat de la littératie et de la numératie (SLN) a été mentionné comme source importante, en particulier l'agent chargé du rendement scolaire des élèves affecté au NP et le *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Cependant, rien n'a été mentionné clairement sur d'autres parties du Ministère.

Les défis et les occasions étaient intégrés dans les relations du NP et du CECCE avec le Ministère. Les défis ont découlé d'un certain nombre d'initiatives, que les membres élus ont aussi mentionnées, étant donné surtout la petite taille du NP et le nombre relativement faible de personnes pouvant répondre aux exigences de ces initiatives. Les membres élus et les leaders du système du CECCE ont exprimé les mêmes préoccupations, même si le CECCE était nettement plus grand que le NP. Aligner les initiatives du Ministère sur les priorités du conseil était la principale stratégie que les leaders du NP ont trouvée comme solution. Les initiatives étaient souvent accompagnées de fonds qui pouvaient être utilisés à bon escient au sein du conseil. Selon les leaders du NP, la tension concernait généralement l'idée de donner accès aux sommes ciblées en fonction des buts, mais aussi pour aider le conseil à respecter ses priorités; les principaux buts du système en mathématiques et en français étaient de correspondre intentionnellement et directement aux buts du SLN dans ce domaine. La plupart des leaders du NP ont semblé satisfaits des compromis qu'ils devaient faire, car l'intervention dans bien des initiatives du Ministère représentait des occasions d'apprentissage significatives. *Écoles au milieu* était un exemple donné de ce genre d'occasion.

Selon plusieurs des leaders du NP, les contributions les plus utiles du Ministère à l'amélioration des conseils scolaires ont été apportées, notamment, dans le plan d'amélioration du conseil (PAC). Les visites où du personnel du Ministère a passé en revue les plans et s'est renseigné sur leur mise en œuvre ont procuré au conseil « un regard de l'extérieur ». Les réponses du personnel du bureau central et des membres élus du TL ont révélé que « le Ministère » n'était pas une entité unitaire et cohérente avec qui il fallait traiter en tenant compte de son point de vue. Selon au moins plusieurs leaders du bureau central, les relations avec le personnel des bureaux régionaux, les services aux élèves en difficulté et les agentes et agents d'éducation du SLN chargés du rendement scolaire des élèves étaient très positives.

Les relations du TL avec le Ministère étaient généralement réputées s'être améliorées au cours des cinq dernières années; le Ministère était décrit comme étant plus réceptif, par exemple. Mais un leader du bureau central estimait que le Ministère devrait « planifier au lieu de travailler en pareils silos ». Selon des répondantes et répondants, les petits conseils scolaires comme le conseil 2 disposaient de peu d'employés pour répondre aux exigences et aux demandes qui accompagnaient les initiatives du Ministère. Cependant, un autre s'est dit « choqué » par les réactions aux initiatives du Ministère de bon nombre de ses collègues généralement conformes et les tendances de ceux-ci à demander au Ministère la permission de faire ce qu'il fallait faire, selon eux. En réalité, un autre interviewer a noté qu'en revanche, la conformité rapide aux initiatives des autres fait en sorte que parfois, celles-ci se transforment en réaction aux expériences vécues au début de la mise en œuvre et les efforts sont gaspillés. Les leaders professionnels et les leaders du système élus du CECCE se sont dits préoccupés par l'intrusion du Ministère dans les « dossiers » qu'ils jugeaient de leur ressort et par la microgestion de ceux-ci.

Le seul membre élu du conseil qui a parlé des relations du TL avec le Ministère était d'un avis nettement plus positif que la plupart des leaders du bureau central, bien qu'il aurait préféré que le Ministère fasse preuve d'une plus grande cohérence et accorde un plus long délai d'exécution lorsqu'il s'agit d'introduire de nouvelles initiatives.

Implications pour les leaders du système

1. Les termes réciproque, collaboratif et hautement interactif commencent à rendre le type de relation le plus productif à établir entre les leaders du système et ceux des écoles.
2. Garantir des degrés élevés d'interaction parmi les leaders d'école est important pour améliorer les conseils. Ces interactions devraient inclure tous les leaders d'école et être orientées par un sentiment de responsabilité que partageraient ceux-ci à l'égard de l'amélioration des conseils.
3. Soutenir les écoles dans leurs initiatives d'engagement des parents aura plus d'effets sur le rendement scolaire des élèves que les efforts indépendants des conseils à cet égard. Ces efforts devraient avoir des objets réalistes et défendables.
4. Les relations entre les conseils et le Ministère devraient comprendre un degré élevé de réciprocité au chapitre des intérêts à réaliser les buts communs et ceux qui sont propres aux conseils compte tenu de la situation de ceux-ci.

6. Conclusions

L'étude visait trois objectifs :

- décrire les principales caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement de l'Ontario;
- définir comment ces conseils en sont venus à devenir très performants et par quel chemin;
- établir clairement les caractéristiques et le contexte des conseils (p. ex., la taille, les politiques provinciales, le rôle de la direction d'école ou des leaders du système, celui de l'apprentissage professionnel) qui influencent leur rendement ainsi que les améliorations apportées à leur rendement.

Bien que ces trois objectifs rendent les buts immédiats de l'étude, l'objet plus large de celle-ci consistait à aider à la mise au point d'un *Cadre d'efficacité de conseil scolaire de district* (CECSD) provincial justifié par de solides données probantes.

L'étude se divisait en deux grandes parties. L'une était un test quantitatif sur les effets des caractéristiques ou des conseils scolaires sur les résultats importants pour les élèves (rendement scolaire et accumulation d'unités), le premier test à grande échelle du genre, à notre connaissance. Les caractéristiques des conseils scolaires servant de cadre à l'étude ont été définies par un examen d'études antérieures, et de rétroactions, recueillies de plusieurs manières, auprès d'une grande partie des directions de l'éducation de la province et d'autres personnes bien renseignées.

Les résultats fournissent un appui considérable à la plupart des caractéristiques des conseils scolaires incluses dans le cadre de l'étude et illustrent comment un petit échantillon de conseils ontariens à hauts niveaux de rendement a aussi bien acquis et qu'adopté ces caractéristiques des conseils scolaires. Combinées aux études antérieures et aux rétroactions utilisées pour mieux les définir au départ, ces données probantes justifient fortement le recours aux caractéristiques des conseils scolaires examinées dans l'étude comme fondation pour le *Cadre d'efficacité de conseil scolaire de district* de la province.

Bien que la plupart des caractéristiques des conseils scolaires incluses dans le cadre de l'étude soient nettement reliées à d'importants résultats touchant les élèves, il n'est probablement pas nécessaire de « tout faire ». L'étude indique l'importance d'appuyer largement les orientations du conseil au début du processus d'amélioration, mais elle révèle peu de choses sur ce qu'il faut faire ensuite ou ce sur quoi il faut insister le plus compte tenu de la situation et de l'histoire uniques de chaque conseil de la province. Les leaders du système ne seront pas surpris d'apprendre qu'ils devront toujours faire preuve de beaucoup de jugement si l'étude révèle qu'ils doivent améliorer l'efficacité de leur leadership.

Références bibliographiques

- Barber, M. (2010). How government, professions and citizens combine to drive successful educational change, dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (éd.), *Second International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Pays-Bas, Springer (261-278)
- Childress, S., Elmore, R., Grossman, A., Johnson, S. M. (éd.) (2007). *Managing school districts for high performance*, Cambridge, Mass. : Harvard Education Press
- Coffin, G., Leithwood, K. (2006). District contributions to principals' situated learning, dans K. Leithwood (éd.), *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, Connecticut : JAI Press (19-38)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.), Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Desimone, L. M. (2006). Consider the sources: Response differences among teachers, principals and districts on survey questions about their education policy environment, *Educational Policy*, 20(4), 640-676
- Hallinger, P., Heck, R. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and student learning, *American Educational Research Journal*, 46, 3, 659-689
- Hattie, J. (2009). Visible Learning, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York : Routledge
- Ladd, H. (1996). *Holding schools accountable*, Washington, DC : The Brookings Institute
- Land, D. (2002). Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement, *Review of Educational Research*, 72 : 229-278
- Leithwood, K., Patten, S., Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning, *Educational Administration Quarterly*, 46, 5, 671-706
- Leithwood, K., (2010). A review of evidence about the characteristics of high performing school districts, *Leadership and Policy in Schools*, 9, 3, 245-291
- Leithwood, K., Strauss, T. et Anderson, S. E. (2007). How districts develop school leader efficacy, *Journal of School Leadership* 17(6), 735-770
- Linn, R. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations, *Educational Researcher*, 32(7), 3-13

- Orr, T., Orphanus, S. (2011). How graduate level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for directions, *Educational Administration Quarterly*, 47, 1, 18-70
- Barber, M. (2010). How government, professions and citizens combine to drive successful educational change, dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (éd.), *Second International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Pays-Bas, Springer (261-278)
- Rorrer, A., Skrla, L., Scheurich, J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform, *Educational Administration Quarterly*, 44, 307-358
- Saatcioglu, A., Moore, S., Sargut, G., Bajaj, A. (2011). The role of school board social capital in district governance: Effects on financial and academic outcomes, *Leadership and Policy in Schools*, 10, 1, 1-42