

# APERÇU DES RECHERCHES

*sur le leadership et  
sur le rendement des élèves*

À utiliser avec l'outil d'autoévaluation du leadership



Ministère de  
l'Éducation

**Avis de non-responsabilité**

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

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

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

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

Linda Lambert est professeure émérite à la California State University de Hayward. Elle a travaillé avec des milliers de directions d'écoles, de membres du personnel enseignant et du personnel administratif de districts scolaires aux États-Unis, au Canada, au Mexique, en Australie et en Thaïlande, et est l'auteure de nombreux documents sur le leadership dans les écoles. Selon elle, le rendement élevé d'un conseil scolaire exige au préalable une participation vaste et compétente à un effort de leadership amplement partagé par les intervenants, à tous les niveaux. Un tel district partage une vision et un système de responsabilisation avec l'enquête, qui sont en place à tous les échelons. Elle décrit la « nature double du leadership de district » dans laquelle le district doit se doter lui-même d'une forte capacité en leadership tout en soutenant ces mêmes capacités dans ses écoles (Lambert, 2003, p. 80–81).

Leithwood et coll. (2004) décrivent de la manière suivante l'influence du leadership sur l'apprentissage des élèves :

*De bons leaders pédagogiques bâtissent leurs districts et leurs écoles comme des organisations efficaces qui soutiennent et favorisent le rendement des gestionnaires, du personnel enseignant et des élèves ... en renforçant la culture du district et celle des écoles, en modifiant les structures organisationnelles et en établissant des processus axés sur la collaboration ... pour faciliter le travail des membres de l'organisation (p. 7).*

## Amélioration des écoles et du district scolaire

Il est important, dans le cadre des discussions sur l'efficacité des districts scolaires, d'abord l'incidence des mesures prises dans le district comme un tout plutôt que comme la somme de caractéristiques ou de gestes individuels des cadres supérieurs. Richard Dufour et Robert Eaker (1998) font la remarque suivante : « La stratégie la plus prometteuse pour l'amélioration soutenue et notable du rendement des écoles est l'acquisition de la capacité par le personnel scolaire de fonctionner comme des communautés d'apprentissage professionnelles » (p. xi). Ils définissent comme suit les six caractéristiques de ces communautés :

- mission, vision et valeurs communes
- enquête collective
- équipes axées sur la collaboration
- adoption de mesures et expérimentation
- amélioration continue
- volonté de résultats

Selon les auteurs, les districts scolaires ont un rôle central dans le processus d'amélioration du rendement des écoles. C'est le district qui doit promouvoir et soutenir ces six caractéristiques dans toutes ses écoles. Ils ajoutent :

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

Dufour et Eaker estiment que la culture organisationnelle est fondamentale pour la réussite du changement.

Coleman et Larocque ont quant à eux étudié dix districts scolaires en Colombie-Britannique et ont constaté un lien entre un rendement positif des élèves et une culture positive du district scolaire (1990, cités dans Maguire, 2003, p. 20). Des caractéristiques ou une culture de district positives sont considérées comme le contexte essentiel dans lequel les communautés d'apprentissage professionnelles peuvent s'épanouir.

## Promotion d'une culture axée sur le professionnalisme

*L'apport d'une orientation pour le district signifie aussi... l'établissement d'un climat qui rend possible l'atteinte de l'excellence dans le système. Une grande partie des efforts du conseil scolaire pour créer une atmosphère favorisant l'excellence est liée au ton établi individuellement et collectivement. En mettant en place des normes de rendement équitables mais strictes ainsi que des politiques bien réfléchies, et en traitant ses propres membres et les autres intervenants avec dignité et respect, le conseil scolaire insuffle depuis le sommet un sentiment de professionnalisme qui sert de modèle pour l'ensemble du système scolaire (Campbell et Greene, 1994, cités dans Land, 2002, p. 37).*

Bryk et Schneider font l'observation suivante dans leur étude sur la confiance dans les écoles :

*Dans une relation, chaque partie a une compréhension des obligations correspondant à son rôle et a aussi certaines attentes concernant les obligations des autres parties. Pour qu'une communauté scolaire fonctionne bien, elle doit parvenir pour chaque rôle à une entente sur la compréhension personnelle qu'a le titulaire d'un poste de ses obligations correspondantes et les attentes qu'en ont les autres... La confiance relationnelle est fondée sur le respect social qui découle des discussions qui ont lieu dans toute la communauté scolaire. Des échanges respectueux se caractérisent par une écoute active de ce que chacun a à dire et par la prise en compte de ces points de vue dans les mesures adoptées*

*ultérieurement. Même en cas de désaccord, les gens peuvent se sentir valorisés dans la mesure où les autres respectent leur opinion (2003, p. 21–22).*

Fullan parle de « districts où règne un haut niveau de confiance », où « l'extraordinaire est possible » et qui « stimulent les gens et leur donnent les moyens de réussir dans des conditions extrêmement exigeantes et la confiance que les efforts porteront leurs fruits si l'on maintient le cap » (2005, p. 73).

Lambert indique que les liens organisationnels devraient comprendre un engagement marqué du conseil scolaire et une faible bureaucratisation. Par engagement marqué, il entend une interaction fréquente et des communications bilatérales, la résolution de problèmes au lieu de l'offre de solutions, la coordination mutuelle et l'influence réciproque et certains buts et objectifs communs. Une faible bureaucratisation signifie l'absence de directives et de règlements d'envergure. Des processus de communication ouverts, individuels et réciproques garantissent un engagement marqué (2003, p. 87–88).

### Perfectionnement en leadership

MacIver et Farley (2003) ont étudié le rôle des bureaux principaux dans l'amélioration de l'enseignement et du rendement des élèves. Selon eux, « même si une certaine autonomie des écoles est essentielle pour améliorer l'enseignement et bien que la recentralisation ne soit certainement pas la solution, il ne faut pas négliger l'influence favorable que bureau principal du district scolaire peut avoir sur les facteurs qui contribuent à la qualité de l'enseignement en classe. » (p. 29). Les auteurs indiquent qu'il semble y avoir un consensus parmi les études récentes les plus pertinentes quant à l'importance des points suivants :

- une culture à l'échelle du district scolaire qui souligne le fait que le rendement est la principale responsabilité de chaque membre du personnel du district et que le bureau principal représente

un soutien et un organisme de services pour les écoles.

- la priorité est accordée à l'amélioration de l'enseignement, accompagnée d'un niveau élevé de ressources consacrées à un perfectionnement professionnel cohérent lié à des pratiques fondées sur les recherches.
- une attention centrée sur l'analyse et l'harmonisation du curriculum, des pratiques pédagogiques et de l'évaluation.
- des activités de perfectionnement professionnel à l'intention des directions d'écoles et du personnel enseignant dans l'interprétation de données afin de leur permettre de prendre de bonnes décisions relatives à l'enseignement (p. 25).

MacIver et Farley suggèrent les questions suivantes. Dans quelle mesure le district scolaire offre-t-il :

- des programmes de mentorat à l'intention des nouvelles directrices et des nouveaux directeurs?
- de l'orientation sur le tas (dans le cadre de visites d'écoles notamment) par des agentes ou agents de supervision du bureau principal?
- du perfectionnement professionnel sur ce qu'il convient de faire pour être un leader pédagogique?
- du perfectionnement professionnel sur le mode d'utilisation des données en vue d'améliorer l'enseignement?
- des données pertinentes et opportunes sur les élèves?
- des renseignements pertinents et opportuns sur le budget?
- la prise en charge de tâches bureaucratiques qui prennent du temps pouvant être consacré au leadership pédagogique? (p. 26–28)

### Structures administratives

Conzemius et O'Neill (2001) évoquent l'importance de l'administration centrale pour le soutien et la stimulation du processus de changement dans les écoles et

pour l'élimination des obstacles à l'innovation. Ils suggèrent que de nombreuses structures administratives nuisent en fait aux améliorations, car le personnel scolaire estime qu'il perd du temps en raison de la paperasserie et des procédures imposées par bureau principal. Par conséquent, les gestionnaires trouvent parfois des façons de contourner le système pour se concentrer sur les questions directement liées au rendement des élèves. Il arrive ainsi que les documents et les rapports exigés par le conseil scolaire ne reçoivent que peu d'attention ou qu'ils soient préparés incorrectement parce qu'ils ne sont pas importants pour l'école; les protocoles liés aux méthodes de recrutement pourraient être contournés, sous prétexte que la direction a embauché une excellente candidate ou un excellent candidat même si les procédures d'embauche n'ont pas été respectées; certaines directions apprennent qui appeler au bureau principal pour obtenir le résultat souhaité au lieu de la file des autres directions qui attendent.

Conzemius et O'Neill affirment cependant que le contournement du système mène à un manque de cohérence, à des inégalités et, en fin de compte, à l'établissement de règles de procédure supplémentaires visant à y mettre fin. Selon eux, un rôle très important pour les cadres du bureau principal est d'apporter des améliorations qui minimiseront le besoin de « contourner » le système et qui permettront en même temps aux écoles d'avoir plus de temps pour leur préoccupation fondamentale – l'amélioration du rendement des élèves. Les auteurs décrivent le processus d'amélioration accélérée (PAA)<sup>1</sup> élaboré par le bureau de l'amélioration de la qualité de la University of Wisconsin, à Madison, comme un modèle permettant d'apporter ces genres d'améliorations au système dans un délai très court. Ils donnent des exemples où de grands districts scolaires ont appliqué le PAA pour améliorer l'efficacité de leur processus d'achat, de

leurs processus d'inscription et de relevé des élèves et de leur processus de recrutement, ce qui a permis au district de disposer des ressources ainsi libérées pour les affecter à des tâches à valeur ajoutée (p. 70–71).

Leithwood et coll. (2004) soulignent l'importance des leaders « qui font en sorte que l'organisation fonctionne en veillant à ce que l'éventail complet de conditions et d'incitatifs en place dans les districts et les écoles soutienne pleinement l'enseignement et l'apprentissage au lieu d'y faire obstacle » (p. 1).

### Appuis aux parents et à la communauté

Même s'il existe des obstacles à une participation réussie et si la recherche n'est pas très claire sur les pratiques efficaces dans ce domaine, les études indiquent généralement que la participation des parents dans les écoles est un élément important du soutien à la réussite des élèves.

Moore et Lasky indiquent que les « pratiques exemplaires » en matière de participation des parents sont ouvertes, adaptées, proactives et inclusives. Le modèle de partenariat d'Epstein et coll. (1997) illustre des « sphères d'influence se chevauchant » parmi la famille, l'école et la collectivité (cités dans Moore et Lasky, p. 2).

Dans leur étude, Moore et Lasky ont constaté que le « modèle du déficit » dans lequel on garde les parents à distance (à l'instar du rapport entre médecin et patient) est chose courante dans la relation parents-école. « Les écoles qui tendent la main, qui ouvrent leurs portes et qui mettent en œuvre des mesures d'inclusion des parents posent les assises de partenariats fructueux entre les parents et le personnel enseignant. » (p. 3). Les auteurs ont également trouvé que les écoles ayant une communauté professionnelle soudée du point de vue personnel et intellectuel sont davantage susceptibles d'accepter des innovations favorisant la

<sup>1</sup> Le PAA consiste en la détermination du problème, la tenue de trois réunions-marathons intensives consacrées à l'amélioration, la réalisation de la plus grande partie du travail entre les réunions (collecte de données, établissement de diagrammes d'acheminement illustrant les solutions, analyse des solutions possibles) et la mise en œuvre de la solution retenue.

participation des parents (Hargreaves, 1999; Maehr et Midgley, 1996, cités dans Moore et Lasky, 2001, p. 6).

Dans son document intitulé *Les parents partenaires de l'école* (1997), l'Organisation de coopération et de développement économique décrit les partenariats entre l'école et les foyers comme un processus dans lequel les parents et le personnel enseignant collaborent et valorisent ce que chaque partenaire apporte. Dans le *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire* de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), l'essence du message concernant les partenariats est décrite comme suit :

*Le partage des responsabilités et des prises de décisions est la pierre angulaire d'une planification de l'amélioration réussie. En examinant avec les parents les résultats des évaluations locales et provinciales et en préparant des plans d'amélioration, le personnel acquiert un sens des responsabilités partagées et est déterminé à apporter les changements requis* (OQRE, 2000, cité dans Moore et Lasky, 2001, p. 7).

### **Planification de la relève, recrutement et maintien en poste de leaders efficaces**

Hargreaves et coll. (2003) ont examiné la question de la planification de la relève des directions d'écoles secondaires de l'Ontario. Ils affirment que la planification de la relève devrait comprendre des efforts délibérés, systématiques et durables pour prévoir les exigences en matière de leadership, l'identification d'un bassin de candidats très prometteurs, l'acquisition par ces candidats de compétences en leadership à l'aide d'expériences d'apprentissage dirigées et spécifiques et, à un stade ultérieur, la sélection de cadres à partir de ce bassin de leaders potentiels.

Le rapport présente des recommandations pour la relève des directions d'écoles :

- Faire de la relève des directions un processus soigneusement planifié et géré conformément à l'éthique. Le plan devrait plus se caractériser par une grande transparence et moins par une culture du secret. Une consultation réelle est nécessaire.
- Accorder davantage d'importance aux connaissances des leaders qui quittent leur poste et au leadership participatif de manière à ce que les leaders qui prendront la relève soient préparés et prêts à prendre les commandes. Les leaders inspirants qui partagent leur désir d'investir dans le changement et qui le communiquent amplement soutiennent les principes favorisant la relève mieux que les leaders charismatiques qui laissent un vide impossible à combler.
- Établir de plus vastes bassins de candidates et de candidats en s'appuyant sur des stratégies d'identification précoce, un meilleur mentorat et des réseaux de pairs en leadership (p. 82-84).

## Bibliographie

- Bryk, A et B. Schneider. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Volume de la Rose Series in Sociology de l'American Sociological Association's, New York, New York, Russell Sage Foundation.
- Cawelti, G. et N. Protheroe. 2003. *Supporting School Improvement: Lessons From Districts Successfully Meeting the Challenge*, Arlington, Virginie, Educational Research Service.
- Conzemius, A. et J. O'Neill. 2001. *Building Shared Responsibility for Student Learning*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dufour, R. et R. Eaker. 1998. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Bloomington, Indiana, National Education Service.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, Thousand Oaks, Californie, Corwin Press.
- Hargreaves, A., S. Moore, D. Fink, C. Brayman et R. White. 2003. *Succeeding Leaders? A Study of Principal Succession and Sustainability*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'University of Toronto.
- Lambert, L. 2003. *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Land, D. 2002. *Local School Boards Under Review : Their Role and Effectiveness in Relation to Students' Academic Achievement*, Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Récupéré le 30 septembre 2004 du site de l'Education Resources Information Center (ERIC) au [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
- Leithwood, K., Louis K. Seashore, S. Anderson et K. Wahlstrom. 2004. *Executive Summary: How Leadership Influences Student Learning*, New York, The Wallace Foundation. Publié par le Center for Applied Research and Educational Improvement de l'University of Minnesota et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'University of Toronto.
- MacIver, M. et E. Farley. 2003. *Bringing the District Back In: The Role of the Central Office in Improving Instruction and Student Achievement*, Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Récupéré le 30 septembre 2004 du site de ERIC au [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
- Maguire, P. 2003. *District Practices and Student Achievement: Lessons from Alberta*, Kelowna, Colombie-Britannique, Society for the Advancement of Excellence in Education. Récupéré le 29 octobre 2004 du site de la société au [www.sae.ca](http://www.sae.ca).
- Moore, S. et S. Lasky. 2001. *La participation des parents à l'éducation*, Série d'études de recherche n° 6 de l'OQRE. Récupéré le 20 avril 2005 sur le site [www.eqao.com](http://www.eqao.com).
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1997. *Les parents partenaires de l'école*, 1997. Récupéré le 20 avril 2005 sur le site [www.oecd.org](http://www.oecd.org).