

## *Diriger la réussite des élèves : notre ligne directrice*

### **Poursuite du projet jusqu'à la prochaine phase**

Kenneth Leithwood

#### **Introduction**

Le projet ontarien *Diriger la réussite des élèves : notre ligne directrice* entre dans sa troisième année. Il a pour but de contribuer de façon significative à la réussite des élèves du primaire en mathématiques et dans les matières liées à la littératie, avec comme stratégie première d'améliorer au sein des écoles les capacités de leadership en enseignement. Durant les deux premières années du projet, les participants ont surtout mis beaucoup d'efforts et passé beaucoup de temps à bien connaître ce qu'étaient des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) et à en mettre en place dans leur école, conjointement avec leurs collègues leaders.

L'un des principes de base du projet étant de prendre des décisions à partir de faits, les membres de l'équipe de direction et du Secrétariat de la littératie et de la numératie se sont inspirés directement des résultats de la première phase d'évaluation pour savoir ce qui devra être entrepris dans l'année et mener le projet à la prochaine phase. Le présent document :

1. résume les points essentiels du rapport d'évaluation du projet, les faits servant à décider des prochaines étapes;
2. reprend certaines priorités qu'il est important de maintenir;
3. propose de nouvelles priorités potentiellement gagnantes pour mener le projet à la prochaine phase.

Il vise également à bien faire comprendre la notion de leadership en enseignement, qui est au cœur des objectifs du projet. Cette notion demande de reconnaître que les effets du leadership sur les élèves s'exercent presque toujours de façon indirecte. C'est-à-dire qu'un leader efficace d'une école exerce une influence (positive) directe sur les conditions de fonctionnement de l'école et de la salle de classe, et qu'à son tour cette influence se répercute sur l'apprentissage des élèves. Également, certaines conditions de fonctionnement, bien qu'elles se révèlent très déterminantes à long terme, sont très éloignées des élèves; les PAC en sont un bon exemple. D'autres, par contre, touchent directement et modifient parfois de façon considérable l'apprentissage des élèves. C'est donc dans l'influence exercée sur le développement de ces conditions d'apprentissage clés que la notion de leadership en enseignement prend sa signification, dans le contexte du projet.

#### **1.**

#### **Des faits qui servent à décider des prochaines étapes**

L'évaluation de la première phase du projet a donné lieu aussi bien à des sondages et à des entrevues auprès des directions participantes qu'à deux sondages effectués à un

an d'intervalle<sup>1</sup> auprès du personnel enseignant, de même qu'à une analyse sur des données recueillies pendant trois ans par l'OQRE sur la réussite des élèves.

Qu'est-ce que les résultats laissent entrevoir comme prochaines étapes du projet? Comment le projet peut-il être « mené à une prochaine phase »? Comme le dit clairement le rapport, le projet n'a pas encore vraiment eu d'effets significatifs sur l'apprentissage des élèves, bien qu'il s'agisse là d'un objectif visé à long terme. Par contre, il a été bénéfique en ce qu'il a suscité de nouvelles pratiques au sein des équipes de leadership et renforcé la collaboration entre leaders et membres du personnel enseignant dans les CAP. Ainsi, maintenant, les enseignantes et les enseignants perçoivent ceux qui détiennent un rôle formel de leader (que ce soit parmi le personnel enseignant ou les administratrices et administrateurs) comme des personnes ayant une influence, modérée ou forte, sur leur travail. Sans compter que les participants du projet estiment que, pour eux, l'expérience a été bénéfique, qu'elle leur a permis de se centrer davantage sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur école, particulièrement en ce qui a trait à la littératie et à la numératie. Dans ce même domaine du programme, il a été observé que nettement plus de leaders se basaient sur des faits pour prendre des décisions ou établir des objectifs.

La première phase du projet, si tant est qu'elle s'est bien déroulée, a jeté les bases d'efforts productifs pour la création dans les écoles de conditions ayant des effets directs et prononcés sur l'apprentissage scolaire. En d'autres termes, cette première phase a surtout consisté en des changements de second ordre. À présent que ces changements sont plus ou moins en place, le personnel des écoles est bien plus à même qu'il ne l'était auparavant de s'attaquer à un autre défi : celui de procéder à des changements de premier ordre. Le rapport d'évaluation recommande que, durant la prochaine année du projet, les initiatives suivent les trois objectifs suivants :

1. Faire porter les discussions au sein des CAP sur les conditions qui, indubitablement, ont les effets les plus directs et les plus prononcés sur l'apprentissage des élèves.
2. Faire en sorte que les participants intègrent bien les processus qui font qu'une CAP est efficace et raffinent leur habileté à gérer de tels processus au sein de leur propre CAP.
3. Renforcer de façon significative les capacités des enseignantes et des enseignants à dispenser des cours de langue et de mathématiques.

L'ensemble de ces objectifs vise à consolider ce qui a été acquis durant la première phase du projet et à étendre cet acquis à tous les niveaux du projet.

## 2.

### **Des priorités actuelles qui garantissent un intérêt constant face au projet**

Les deux priorités les plus importantes du projet, jusqu'à présent, ont été la mise en place de CAP au sein des écoles et d'une école à l'autre et l'amélioration de l'enseignement des matières liées à la littératie et à la numératie. L'hypothèse veut que les CAP fournissent à la fois la structure et la motivation qu'il faut pour améliorer l'enseignement. Clairement, ces deux priorités garantissent un intérêt constant face au projet, alors que celui entre dans une nouvelle phase.

---

<sup>1</sup> Voir Leithwood, K. et D. Jantzi. *Leading student achievement: Our principal purpose: First Year Evaluation Results*, rapport final pour le Secrétariat de la littératie et de la numératie, du ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, 2007.

*Communautés d'apprentissage professionnel.* L'attention portée au développement de CAP durant le projet a été en grande partie favorisée par la très grande popularité du concept et des documents de formation exhaustifs élaborés par les défenseurs et les experts (par ex., Dufour et Eaker, 1998) en consultation avec des professionnels. Ce que les CAP ont de positif s'appuie toutefois sur l'idée générale que c'est en passant du temps avec les administratrices et les administrateurs à réfléchir sur la manière d'améliorer l'enseignement dans leur école que les enseignantes et les enseignants risquent d'obtenir des résultats plus aboutis et plus faciles à mettre en œuvre que s'ils y travaillent seuls de leur côté.

Qu'est-ce qu'il faudrait, devons-nous nous demander à ce stade du projet, pour que cela soit le cas? Pour alimenter le débat, voici trois postulats auxquels les CAP auraient à se conformer pour honorer nos attentes :

- Le « cerveau collectif » des CAP vaut plus que tous les cerveaux des membres des CAP pris séparément.
- Le collectif que constitue les CAP aura presque toujours plus de poids que ce qui motive l'ensemble des membres pris séparément.
- La participation à une CAP contribue pour le membre à ce qu'il soit satisfait de son travail et à ce qu'il se sente engagé et efficace professionnellement, et réduit l'anxiété et le stress liés à l'emploi.

Il serait pertinent qu'à ce stade de leur travail les leaders des CAP se posent, individuellement ou mutuellement, les questions suivantes :

- Existe-t-il d'autres exigences importantes auxquelles doit répondre une CAP pour être productive?
- Notre CAP reflète-t-elle bien ces exigences?
- Qu'aurions-nous à faire pour nous conformer davantage à ces exigences?

*Enseignement dirigé.* Pour améliorer, chez les élèves des écoles participant au projet, l'apprentissage des matières liées à la littératie et à la numératie, il faut créer des conditions propices dans les salles de classe et les écoles. La condition la plus élémentaire dans la salle de classe est sans aucun doute la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. Pour cela, la province a alloué d'énormes ressources au Secrétariat pour le perfectionnement professionnel dans les écoles, précisément en ce qui a trait à une forme solide d'enseignement des matières liées à la littératie et à la numératie.

Cet enseignement a été mesuré il y a un an grâce aux sondages effectués auprès du personnel enseignant dans les écoles participantes. Nous avons ainsi pu voir de quelle nature il était. Les résultats reflètent une approche localisée, sociale et constructiviste. Ils sont en accord avec ce que nous comprenons actuellement des manières d'apprendre des enfants, et en accord avec les directives découlant généralement d'un ensemble de normes d'enseignement associées aux politiques sur le programme d'études dans la plupart des administrations, incluant l'Ontario.

L'évaluation de l'an dernier n'a pas permis de dresser un lien significatif entre notre façon de mesurer l'enseignement, certes très probante mais aussi très limitée, et celle qu'utilise l'OQRE. Cela nous engage à nous questionner. Nous ne pouvons assumer qu'aider simplement nos collègues enseignantes et enseignants à mettre en place de nouvelles pratiques d'enseignement donnera les résultats escomptés. L'enseignement relève de problèmes à résoudre certainement plus complexes. Par exemple, une étude a

montré dernièrement (Wahlstrom et Louis, sous presse) les effets très positifs d'une approche de l'enseignement que les chercheurs ont nommé « enseignement dirigé ».

L'enseignement dirigé est caractérisé par l'engagement très actif de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'approche pédagogique qu'elle ou il choisit d'utiliser en classe, quelle que soit cette approche. Il désigne la nature (explicitement axée sur les objectifs) de ce que l'enseignante ou l'enseignant a l'intention d'accomplir, la surveillance constante par l'enseignante ou l'enseignant de ce que font les élèves et les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant auprès des élèves pour s'assurer du fait que ces derniers sont engagés de la façon la plus active qui soit dans un apprentissage qui leur est pertinent. Ainsi, les efforts pédagogiques dans les écoles participant au projet, s'ils doivent être poussés, ne devraient pas tenir pour acquis que les pratiques actuelles feront l'affaire. Par ailleurs, ils feraient bien d'être axés sur l'attention continue et sur les commentaires que l'enseignante ou l'enseignant doit porter sur le travail des élèves, que ces derniers soient pris individuellement ou en groupe.

### 3.

#### **Nouvelles priorités pour le projet :**

#### **Des conditions, à l'école, qui ont des effets directs et prononcés sur l'apprentissage des élèves**

L'un des trois objectifs mentionnés plus haut concernant la prochaine phase du projet est de faire porter les discussions au sein des CAP sur les conditions qui, indubitablement, ont les effets les plus directs et les plus prononcés sur l'apprentissage des élèves. Or, l'enseignement dirigé est sûrement l'une des conditions se rapportant à la salle de classe les plus à propos pour de telles discussions, et qui ne cesse de prendre de l'ampleur depuis le début du projet.

En plus de l'enseignement en classe, au moins cinq autres conditions, à l'échelle de l'école cette fois-ci, ont été ciblées à la lumière d'éléments probants : *priorité à l'instruction académique, climat d'apprentissage, efficacité collective du personnel enseignant, confiance du personnel enseignant envers les collègues, parents et élèves et temps alloué à l'apprentissage*. Hormis leurs effets directs et prononcés sur l'apprentissage des élèves, ces conditions ont deux avantages en commun : elles sont des propriétés de groupe et elles sont « douces » (c'est-à-dire qu'elles relèvent d'états sociopsychologiques plutôt que de briques et de mortier, d'argent, de contrats ou de matériel pédagogique). Ces deux avantages les rendent on ne peut plus propices à être portées à l'attention des leaders des écoles, lesquels, physiquement présents dans les écoles, peuvent agir, souvent dans leur CAP, en se montrant sensibles aux croyances, aux valeurs et aux émotions sous-jacentes à l'origine de ces cinq conditions. Celles-ci, en outre, dépendent peu des ressources gérées abondamment en dehors des écoles pour être développées.

Les paragraphes qui suivent présentent en détail chacune des cinq conditions, les clarifiant ou les définissant, donnant un aperçu de ce qui atteste de leurs effets sur l'apprentissage des élèves et faisant état de certains exemples de pratiques de leadership pouvant aider à les améliorer. Un extrait de l'étude sur chacune des conditions est donné en annexe.

## **Priorité à l’instruction académique**

*Concept.* Dans les écoles qui donnent priorité à l’instruction académique, les administratrices, administrateurs, enseignantes et enseignants établissent des objectifs pour l’école et des normes pédagogiques pour les salles de classe qui sont élevés, mais réalisables. Ils croient en la capacité de réussir de leurs élèves et encouragent ces derniers à valoriser le succès scolaire et à s’en faire un objectif. Les administratrices et les administrateurs fournissent ressources et structure, et exercent leur influence de leaders. Les enseignantes et les enseignants tablent sur des défis pédagogiques adéquats et dispensent un enseignement de qualité en conséquence. Les élèves prennent en compte ces défis, réagissent de façon positive et travaillent avec ardeur à les relever.

*Effets sur les élèves.* La recherche a montré que le fait de donner priorité à l’instruction académique constituait l’un des facteurs importants à la création d’un climat de succès dans l’école et pouvait être associé à la réussite des élèves depuis au moins la fin des années 70, début des années 80. En fait, plus de 20 études empiriques ont été publiées sur le sujet depuis 1989, dont une large majorité fait état d’une corrélation étroite et positive, quoique modérée, entre le fait de donner priorité à l’instruction académique et la réussite des élèves, observable le plus souvent en mathématiques, mais également dans d’autres domaines tels que l’écriture, les sciences, la lecture et les langues. Selon une étude menée par Goddard *et al.* (2000), par exemple, presque 50 % des raisons pour lesquelles certaines écoles sont plus performantes que d’autres en mathématiques et en lecture s’expliquent par la priorité qui est donnée à l’instruction académique, une fois les effets du contexte familial maîtrisés. La documentation montre en outre presque unanimement que cette même priorité est particulièrement bénéfique à la réussite des enfants en difficultés.

*Pratiques de leadership.* La priorité à l’instruction académique est l’une des conditions qui se prête le plus à l’intervention du leadership. Quelques études donnent certaines lignes directrices sur la manière de la renforcer (par ex., Alig-Mielcarek, 2003; Jacob, 2004; Jurewicz, 2004), par exemple :

- promouvoir le perfectionnement professionnel dans l’école
- suivre de près l’enseignement et les processus d’apprentissage et donner des commentaires
- établir et communiquer des objectifs communs
- faire preuve d’ouverture, d’entraide et d’amabilité
- avoir des attentes élevées
- ne pas surcharger le personnel enseignant de tâches administratives ou autres
- aider à clarifier les objectifs communs concernant la réussite pédagogique
- regrouper les élèves selon des méthodes qui font honneur aux exigences pédagogiques
- protéger le temps d’enseignement
- offrir un environnement ordonné
- établir des politiques claires concernant les devoirs à la maison
- suivre de près le rendement des élèves pour ce qui se rapporte aux objectifs pédagogiques
- baser les efforts de rattrapage sur le cadre pédagogique normal
- exiger que les progrès des élèves soient pris en note pour en faire part aux parents

- accorder le passage de classe selon que l'élève maîtrise les habiletés de base correspondant à son cycle

### **Climat d'apprentissage**

*Concept.* Depuis les 20 dernières années, les préoccupations de la recherche sur la discipline ont changé et portent maintenant sur l'école plutôt que sur l'élève. Willms et Ma (2004) soutiennent que les méthodes traditionnelles pour vaincre les problèmes de discipline, principalement dans la salle de classe, ne semblent pas suffire et que le climat d'apprentissage dans la salle de classe et dans l'école a d'importantes répercussions sur les élèves. Ce climat est complètement lié à celui qui règne dans l'école et la communauté au sens large. Par exemple, les perturbations en classe peuvent être une conséquence directe des conflits et des tensions vécues dans l'ensemble de l'école entre le personnel enseignant et les élèves.

À partir d'une base de données exhaustive créée aux États-Unis, Willms et Ma (2004) ont élaboré l'idée d'un climat d'apprentissage multidimensionnel prenant en compte l'avis et les expériences des élèves concernant la discipline, la culture de l'école, la gestion de la salle de classe par l'enseignante ou l'enseignant, le degré d'engagement et de participation des élèves, les mesures de prévention et moyens d'intervention de l'école face aux problèmes de discipline et les conflits dans les valeurs sociales et culturelles entre les écoles et les élèves (p.10). Le climat d'apprentissage, qui a fait l'objet d'autres études du même ordre, couvre entre autres :

- les problèmes de discipline chez les élèves (par ex., drogue, bagarres)
- les perturbations en classe (par ex., chahut, bruit et désordre)
- l'absentéisme et les retards
- le service-conseil aux élèves concernant la discipline
- les expériences des élèves concernant la discipline (par ex., l'élève s'est fait voler quelque chose)
- les règles de comportement
- les conflits dus aux différences ethniques ou culturelles
- les comportements des élèves et les punitions attribuées en cas de mauvais comportement à l'école
- le comportement des enseignantes et des enseignants (par ex., absentéisme)
- les relations entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève (par ex., relations privilégiées, discipline appliquée de façon juste)

*Effets sur les élèves.* La recherche, depuis les dix dernières années en particulier, a toujours établi la preuve d'une corrélation entre le climat qui règne dans une école et l'apprentissage des élèves dans cette école. À noter qu'elle s'appuie, dans une très grande mesure, sur d'énormes ensembles de données et des méthodes statistiques très élaborées (par ex., modélisation hiérarchique linéaire). Par exemple, Ma et Klinger (2000) ont observé tous les élèves de sixième année dans 148 écoles en Alberta. Leurs résultats mettent de l'avant les effets significatifs et absolus de deux conditions, à savoir le climat d'apprentissage et la priorité donnée à l'instruction académique, sur l'apprentissage des mathématiques, des sciences et de l'écriture, indépendamment d'autres effets qui eux seraient liés à des variables individuelles ou à une ségrégation socioéconomique. Ils ont montré également que le climat d'apprentissage est ce qu'il y a de plus déterminant dans la réussite scolaire.

*Pratiques de leadership.* La recherche actuelle offre peu de pistes sur ce que les leaders pourraient faire pour établir un bon climat d'apprentissage dans leur école. Les faits attestés (par ex., Benda, 2002; Leithwood *et al.*, 2004) permettent toutefois de recommander la flexibilité plutôt que la rigidité chez les leaders en réponse aux problèmes de discipline et l'engagement du personnel et des autres groupes d'intervenantes et d'intervenants dans l'élaboration de plans de comportement à l'échelle des écoles. D'autres faits, nombreux et probants, indiquent que la direction est potentiellement ce qui joue le plus dans la création d'un climat d'apprentissage et qu'il faut associer étroitement leadership visionnaire, climat d'apprentissage et culture de l'école pour soutenir les enseignantes et les enseignants dans leurs efforts à faire du programme d'enseignement, incluant la discipline, un succès (Rencherler, 1991, cité dans Benda, 2002). Clairement, c'est d'une sagesse collective, celle des collègues, et d'une expérimentation active menée par tous dans les écoles que doivent naître les indices sur la manière de développer de telles conditions dans les écoles.

### **Efficacité collective du personnel enseignant**

*Concept.* L'efficacité collective du personnel enseignant est le degré de confiance qu'a un groupe d'enseignantes et d'enseignants quant à sa capacité à prendre et à mettre en place n'importe quelle initiative pédagogique pour amener les élèves à un haut niveau de réussite. Elle crée une persévérance après l'échec et suscite des occasions pour un groupe d'apprendre à continuer malgré tout (plutôt que d'abandonner). Ses effets sur la performance sont donc indirects.

Dans les écoles très efficaces, il a été observé que le personnel enseignant prend lui-même la responsabilité de l'apprentissage de ses élèves. Les difficultés qu'éprouvent parfois ces derniers ne sont toutefois pas vues comme les conséquences inévitables d'un statut socio-économique bas, d'un manque de capacités ou d'un contexte familial difficile. L'efficacité collective du personnel enseignant crée des attentes envers les élèves comme envers la communauté enseignante. Les données montrent que plus le personnel enseignant fait preuve d'efficacité collective, plus il a envie de se donner des défis, de se lancer dans de la planification et dans de l'organisation très poussées et de consacrer du temps en classe à de l'instruction académique, et plus il a tendance à intégrer un apprentissage interactif fondé sur des activités où l'élève est au centre. Autres pratiques exemplaires : gérer la vie de classe avec beaucoup d'humanité, tester volontiers de nouvelles méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves, offrir de l'aide supplémentaire à ceux qui éprouvent des difficultés et qui se montrent persévérants et capables de réagir, récompenser les élèves pour leurs accomplissements, croire en la capacité des élèves d'atteindre de hauts objectifs pédagogiques, afficher un grand enthousiasme envers l'enseignement, participer à des partenariats au sein de la collectivité et prendre part de façon affirmée aux décisions de l'école.

*Effets sur les élèves.* Si les études sérieuses qui ont questionné les effets de l'efficacité collective du personnel enseignant sur la réussite des élèves restent d'un nombre modeste (environ 8), leurs résultats n'en sont pas moins cohérents et surtout impressionnants. L'une de ces études, récente, atteste d'effets positifs importants dans des domaines comme la lecture, les maths et l'écriture. Plusieurs autres montrent étonnamment que l'efficacité collective du personnel enseignant a plus d'influence sur la réussite que le statut socio-économique (par ex., Goddard *et al.*, 2000), ce qui explique

bien la majeure partie des écarts de réussite entre les écoles, habituellement supérieurs à 50 %. En outre, la même efficacité est associée à des taux de suspension et de décrochage bas, ainsi qu'à un bon ordre dans les écoles où elle est observée (Tschannen-Moran et Barr, 2004).

*Pratiques de leadership.* Il existe deux sources dont les leaders peuvent s'inspirer pour savoir comment améliorer l'efficacité collective du personnel enseignant. La première est l'ouvrage théorique d'Albert Bandura, le plus grand penseur dans le domaine. L'auteur, dont le travail est largement soutenu par la recherche empirique, cible un certain nombre d'atouts qui jouent sur l'efficacité d'un groupe : les occasions de maîtriser des habiletés pour l'accomplissement de telle ou telle tâche, les expériences positives vécues par d'autres, et les convictions quant au degré de soutien que peut offrir le cadre de travail. Les leaders ont le potentiel d'accentuer ces atouts, par exemple :

- en commanditant un perfectionnement professionnel pertinent;
- en encourageant le personnel à se mettre en réseau avec des gens faisant face aux mêmes défis dans une optique de partage d'expériences;
- en structurant leur école de façon à ce que la collaboration soit possible parmi le personnel.

La deuxième source regroupe un petit nombre d'études qui ont porté sur les pratiques de leadership pouvant améliorer l'efficacité collective du personnel enseignant. Il s'agit principalement de pratiques de leadership transformationnel, dont les effets positifs sont d'autant plus marqués que les directions qui les exercent :

- clarifient les objectifs, par exemple en ciblant de nouvelles possibilités pour l'école, en promouvant la coopération et la collaboration entre membres du personnel face à des objectifs communs, de même qu'en établissant (par un travail commun), articulant et insufflant une vision de l'avenir;
- offrent un soutien individualisé aux membres du personnel, par exemple en leur montrant du respect, en se montrant à l'écoute de leurs sentiments et de leurs besoins, en pratiquant la politique de la porte ouverte et en prenant en compte leur opinion;
- fournissent des modèles pertinents de pratiques souhaitées et de valeurs adéquates (« de la parole aux gestes »).

### **Confiance du personnel enseignant envers les collègues, parents et élèves**

*Concept.* La confiance se conçoit de bien des manières. Cependant, presque tous les efforts pour tenter d'en clarifier la nature la désigne comme une conviction ou une attente que, dans le cas qui nous occupe, la plupart des membres du personnel enseignant ont vis à vis de leurs collègues, des parents et des élèves, pour que ces derniers soutiennent les objectifs de l'école quant à l'apprentissage et travaillent indéniablement à les atteindre. Transparence, compétence, bienveillance et fiabilité comptent parmi les qualités qui sauront convaincre qu'une personne est digne de confiance.

La confiance que ressent le personnel enseignant est indispensable au succès d'une école, et celle qu'il entretient avec les parents et les élèves est un élément clé pour améliorer l'apprentissage de ces derniers (par ex., Lee et Croninger, 1994). La confiance, lorsqu'elle est reliée à des événements bénéfiques dans l'école, englobe :

- la bienveillance : l'assurance qu'à une personne que les êtres ou les choses qui lui tiennent à cœur ne subiront aucun préjudice;

- la fiabilité : l'assurance que des individus agiront, avec constance, d'une manière qui sera bénéfique à ceux qui leur témoignent de la confiance;
- la compétence : l'assurance qu'une personne a la capacité de fonctionner de manière constante et selon des normes bien connues;
- l'honnêteté : l'assurance qu'une personne est vraie, intègre, authentique;
- l'ouverture.

*Effets sur les élèves.* Le climat de confiance, qui a fait l'objet d'études récentes dans les écoles, est une bonne valeur explicative de la réussite des élèves. Il devance le contexte familial, le parcours scolaire antérieur, l'origine ethnique et le sexe. Goddard (2003) affirme que, lorsque les échanges entre personnel enseignant et parents et entre personnel enseignant et élèves reposent sur la confiance, les relations sociales et les normes deviennent aidantes et ont le potentiel d'amener les élèves à réussir. Une deuxième étude de Goddard et de ses collègues (2001) donne l'une des estimations chiffrées les plus hautes jamais observées de l'effet que peut avoir la confiance sur l'apprentissage : celle-ci expliquerait 81 % des écarts entre écoles pour ce qui est des résultats en mathématiques et en lecture.

*Pratiques de leadership.* Selon des données récentes, le leadership des directions compte parmi ce qui peut jouer le plus sur la confiance entre personnel enseignant, parents et élèves (par ex., Bryk, 2003), c'est-à-dire que les directions suscitent ce genre de climat entre elles et le personnel ou au sein des membres du personnel lorsqu'elles :

- constatent et admettent les vulnérabilités de leur personnel;
- sont à l'écoute des besoins personnels des membres de leur équipe et aident le plus possible à concilier ces besoins avec une vision claire pour leur école;
- créent une place aux parents dans l'école et se montrent, à l'égard de ces derniers, fiables, ouvertes et scrupuleusement honnêtes dans leurs interactions;
- font tampon devant le personnel enseignant face à ce qui peut lui être demandé dans le contexte général des politiques, de même que par les parents et la collectivité;
- se montrent avenantes et ouvertes envers le personnel enseignant, et lui offrent un soutien;
- établissent de hautes normes d'apprentissage pour les élèves et en assurent le suivi, en offrant de l'aide au personnel enseignant.

### **Temps alloué à l'apprentissage**

*Concept.* Le temps passé à apprendre est une condition évidente, quoique souvent peu considérée, à la réussite des élèves. Ses effets ne sont pas à négliger. Dans les écoles qui reconnaissent l'importance de la manière dont les élèves passent leur temps, les horaires, les emplois du temps, les structures, l'attitude du personnel administratif, les pratiques enseignantes ou autres concourent à un objectif commun : que les élèves soient soumis à un apprentissage pertinent autant que les heures qu'ils passent à l'école le leur permettent et que ce qui les en détourne soit évité au maximum.

Les premières études sur le temps alloué à l'apprentissage ont permis de faire quelques distinctions quant à la notion de temps d'apprentissage scolaire. Pris au sens large, le temps potentiel total d'apprentissage est simplement fonction du nombre de jours de scolarisation par années et du nombre d'heures d'enseignement par jour. La recherche, qui a souvent utilisé les données sur l'assiduité des élèves comme une mesure indépendante, a évalué les effets de la notion de temps d'apprentissage sur la réussite des

élèves. Cette notion a également été abordée dans d'autres acceptions du terme, plus précises :

- Temps réellement consacré à l'instruction : temps pouvant servir à de l'apprentissage, une fois déduits les imprévus, les récréations, les périodes de transition, les interruptions ou autres.
- Occasions d'apprendre : ce qui est visé comme « temps réellement consacré à de l'instruction », sachant que le contenu ou les axes d'intérêts ont des effets significatifs sur la nature de l'apprentissage. C'est Carroll (1963) qui le premier parle de ce concept dans son modèle d'apprentissage scolaire, un modèle qui part du principe que si tous les élèves disposaient en classe du temps d'instruction qui leur est nécessaire, dépendamment de leurs aptitudes personnelles, alors tous auraient des chances de réussir.
- Temps consacré au programme : temps que les élèves passent réellement à leur propre apprentissage, à l'intérieur du temps consacré à l'instruction.

*Effets sur les élèves.* Les résultats des recherches concernant les effets du temps d'enseignement sur l'apprentissage des élèves (par ex., Gump 2005; Marburger, 2006; Roby, 2004; Tornroos, 2005) peuvent se résumer comme suit :

- Le temps total potentiellement utilisable pour de l'enseignement, généralement mesuré en termes de taux d'assiduité des élèves, s'est révélé avoir des effets sur l'apprentissage pouvant aller de faiblement significatifs à relativement prononcés.
- Le temps total réellement consacré à l'instruction a des effets modérés sur l'apprentissage.
- Le temps total consacré au programme par les élèves compte fortement dans l'apprentissage des élèves.
- Le contenu du programme que les élèves passent du temps à étudier a des effets plutôt importants sur la nature de l'apprentissage.

*Pratiques de leadership.* Il y a très peu de preuves directes du rapport entre des pratiques de leadership et l'optimisation du temps d'apprentissage dans les écoles, à la grande exception de l'étude sur le leadership « tampon », pratique vénérable qui, lorsqu'elle est pratiquée au sein d'une organisation, contribue à ce que celle-ci atteigne ses objectifs, comme preuve en a été faite à la fois dans les écoles et dans d'autres types d'organisations. Dans les institutions scolaires, le leadership tampon vise à protéger les enseignantes et les enseignants des dérangements qu'ils subissent au sein ou à l'extérieur de leur organisation, de sorte que leur énergie et leurs heures de travail puissent être canalisées vers l'enseignement et l'apprentissage.

Dans le cas des directions, le leadership tampon « externe » peut vouloir dire servir d'intermédiaire face à des parents déraisonnables, soutenir le personnel enseignant dans la discipline à appliquer avec les élèves ou encore faire correspondre des projets de politiques de gouvernement ou de district avec le plan d'amélioration de l'école (approuver des initiatives qui renforcent le plan et ignorer celles qui risqueraient de faire prendre à l'école une autre direction). Le leadership tampon « interne », quant à lui, peut vouloir dire créer un horaire d'enseignement qui réserve du temps pour des priorités, réduire les sollicitations faites au personnel enseignant durant la classe ne se rapportant pas à l'instruction ou encore éviter que les classes soient interrompues à l'improviste, soit à cause d'une annonce, d'un visiteur ou autre.

En plus d'aider à optimiser le temps d'instruction à l'école, le leadership tampon contribue grandement, chez le personnel enseignant, à augmenter les sentiments

d'efficacité et de satisfaction professionnelle, et inversement à réduire ceux d'anxiété et de stress (Leithwood, 2006). Ces sentiments, très forts, influencent énormément la qualité d'enseignement et par conséquent l'apprentissage des élèves.

## Conclusion

Toutes ces données sur les priorités concernant la prochaine phase du projet *Diriger la réussite des élèves : notre ligne directrice* ont mis en lumière des pratiques de leadership (lorsqu'elles pouvaient être observées) d'une grande valeur pour les directions qui souhaitent adopter ces priorités. Le document, qui a plutôt présenté les choses par bribes, conclut par une synthèse des pratiques de leadership qui pourront être prometteuses dans le cadre du projet (voir le tableau 1).

La colonne gauche du tableau 1 regroupe des pratiques de base associées à un leadership gagnant. Les études continuent de confirmer la valeur de ces pratiques au sein de contextes scolaires très variés (par ex., Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood et Riehl, 2005; Leithwood et Jantzi, 2005; Waters, Marzano et McNulty, 2003). À quelques variations près, c'est ce même cadre présenté dans ce tableau qui inspire le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans la création de son nouvel outil d'autoévaluation pour les leaders des écoles. Quatre grandes catégories permettent de différencier les pratiques de leadership :

- La première catégorie compte quatre pratiques visant à assurer pour l'école un ensemble cohérent de lignes directrices partagées par tous.
- La deuxième catégorie compte trois pratiques visant à aider les membres du personnel à développer les capacités qu'il faut s'ils doivent s'améliorer à travailler selon des directions communes.
- La troisième catégorie compte quatre pratiques visant à faire correspondre la manière de concevoir une école aux objectifs de cette école.
- La quatrième catégorie compte quatre pratiques visant l'harmonie de fonctionnement et la stabilisation de l'organisation.

La colonne de droite du tableau 1 indique (par une croix) quelles pratiques de base ont clairement été observées, sous n'importe quelle forme, durant l'examen des priorités pour la prochaine phase du projet. Bien que certaines (façonner des modèles de valeurs et de pratiques, allouer et assigner des ressources au soutien des objectifs et de la vision de l'école) n'aient pas été mentionnées, rien ne nous permet de conclure qu'elles ne sont pas pertinentes.

Les pratiques sont ainsi énumérées dans un tableau pour bien nous aider à saisir le travail des leaders efficaces dans de multiples contextes. Elles sont donc décrites de manière abstraite. Pour qu'elles soient concluantes, elles doivent être appliquées avec sensibilité, c'est-à-dire compte tenu des exigences des différents contextes (le projet *Diriger la réussite des élèves : notre ligne directrice* en est un). D'ailleurs, il n'est pas rare que certains contextes demandent d'autres pratiques que celles qui sont présentées ici. La catégorie Autres en fait mention, regroupant ainsi ce qui a émergé de notre analyse sur les cinq conditions clés dans les écoles.

La meilleure façon de mettre en application les pratiques de leadership de base telles qu'elles sont résumées dans le tableau 1, dans l'optique de poursuivre les priorités

du projet au cours de la nouvelle phase, serait de surveiller avec grand intérêt les CAP leaders durant la prochaine année.

**Tableau 1**  
**Synthèse des pratiques de leadership en enseignement**

<b>Pratiques de base d'un leader efficace</b>	<b>Priorités du projet</b>
<b>Établissement des orientations</b>	
Formuler une vision extraordinaire de l'école	x
Établir des objectifs communs	x
Maintenir de très hautes exigences	x
Communiquer vision, objectifs et exigences	x
<b>Perfectionnement</b>	
Stimuler l'intellect	x
Soutenir les efforts de chacun des membres du personnel	x
Façonner des modèles de valeurs et de pratiques	
<b>Développement de l'organisation</b>	
Créer une culture de collaboration	x
Mettre en place des structures qui permettent la collaboration	x
Bâtir des relations de travail productives avec les parents et la collectivité	x
Mettre l'école en contact avec son environnement large	
<b>Conduite du programme d'enseignement</b>	
Prévoir le personnel qu'il faut pour le programme d'enseignement	
Suivre de près l'apprentissage des élèves et les efforts d'amélioration	x
Faire tampon devant le personnel face à ce qui pourrait le détourner des priorités de l'école	x
Allouer et assigner des ressources au soutien des objectifs et de la vision de l'école	
<b>Autres</b>	
Regrouper les élèves selon des méthodes qui font honneur aux exigences pédagogiques	x
Offrir un environnement ordonné	x
Établir des politiques claires concernant les devoirs à la maison	x
Baser les efforts de rattrapage sur le cadre	x

pédagogique normal	
Être souple face aux difficultés imprévues	x
Constater et admettre les vulnérabilités du personnel	x
Se montrer avenant envers le personnel et lui offrir du soutien	x

## References

### General

- Leithwood, K. (2006). *Working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers Federation Of Ontario.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. & Harris, A. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. London: Department of Education and Skills.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2005). A review of evidence about transformational school leadership, *Leadership and Policy in Schools*,
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Wahlstrom, K., Louis, K.S. (in press). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Distributed Responsibility, *Educational Administration Quarterly*.
- Anderson, S., Moore, S., & Sun, J. P. (2007). *Exploring Leadership Distribution and its Relation to Student Learning: Case summary reports*. Toronto, Canada.
- Leithwood, K. A., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of the evidence linking leadership to student learning*. New York: the Wallace Foundation.

## **Academic Press**

- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, the United States.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education, 1*(1), 47-68.
- Ma, X. (1999). Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement. *Teachers College Record, 101*, 60-81.
- Ma, X. (2003). Measuring up: Academic performance of Canadian immigrant children in reading, mathematics, and science. *Journal of International Migration and Integration, 4*(4), 541-576.
- Ma, X. & Crocker, R. (2007). Provincial effects on reading achievement. *The Alberta Journal of Educational Research, 53* (1), 87-109.
- Ma, X. & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical Linear Modelling of student and school effects on Academic achievement. *Canadian Journal of Education, 25*(1), 41-55.
- Murphy, J. F., & And Others. (1982). Academic press: Translating high expectations into school policies and classroom practices. *Educational Leadership, 40*(3), 22-26.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 683-702.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 62*(3), 172-192.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal, 36*(4), 907-945.
- Lee, V., Smith, J. B., Tamara, P. E., & Smylie, M. A. (1999). *Social support, academic press and student achievement: A view from the Middle Grades in Chicago. Improving Chicago's schools*. A Report of the Chicago Annenberg Research Project. Eric document (ED 439213).
- Raudenbush, S. W., Fotiu, R. P., & Cheong, Y. F. (1998). Inequality of access to educational resources: A national report card for eighth-Grade Math. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 20*(4), 253-267.

## **Disciplinary Climate**

- Benda, S. M. (2000). *The effect of leadership styles on the disciplinary climate and culture of elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation. Widener University, the United States.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Utah, the United States.
- Hoy, W. K., & Sabo, D.J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jacob, J. A. (2004). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select New York City public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Utah, the United States.
- Willms, J. D., & Ma, X. (2004). School disciplinary climate: characteristics and effects on eighth grade achievement [Electronic version]. *Alberta Journal of Educational research*, 50 (2), 1-27.

### **Collective Teacher Efficacy**

- Hylemon, L. V. (2006). *Collective teacher efficacy and reading achievement for Hispanic students in reading first and non-reading first schools in southwest Florida*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Central Florida, United States.
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement (Virginia)*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, the United States.
- Herman, P. (2000). *Teacher experience and teacher efficacy: Relations to student motivation and achievement*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Carolina at Chapel Hill, the United States.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.

- Ross, J. A., & Gray, P. (2006, June). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Armstrong-Coppins, D. R. (2003). *What principals do to increase collective teacher efficacy in urban schools (urban education, teacher efficacy)*. Unpublished doctoral dissertation. Cardinal Stritch University, the United States.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barr, M. F. (2002). *Fostering student achievement: A study of the relationship of collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary in Virginia, the United States
- Garcia, H. (2004). *The impact of collective efficacy on student achievement: Implications for building a learning community*. Unpublished doctoral dissertation. Unpublished doctoral dissertation. Loyola University Chicago, the United States.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Cybulski, T., Hoy, W., & Sweetland, S., (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement, *Journal of Educational Administration*, 43, 4/5, 439.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment, *Educational Administration Quarterly*, 38, 4, 555-577.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006) "Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case", *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 2, 145 – 177.

## **Trust**

- Bryk, A. & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*.

Goddard, R.D. (2003). Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59–74.

Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.

Hoy, W.K. & Tarter, J. (2004). Organizational Justice in Schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4-5).

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4).

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4).

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration* 39(4).

### **Time To Learn**

Steven E. Gump “The cost of cutting class attendance as a predictor of student success.” *College Teaching* Vol. 53/No. 1 2005

Daniel R Marburger “Does Mandatory Attendance Improve Student Performance?” *Journal of Economic Education*; Spring 2006; 37, 2.

Sonia Ben Jaffer “An alternative approach to measuring opportunity to learn in high school classes.” *Alberta Journal of Educational Research*, 52:2 (2006).

Jukka Tornroos “Mathematics Textbooks, Opportunity to Learn and Student Achievement” *Studies in Educational Evaluation* 31 (2005) 315-327.

Douglas E Roby “Research on School Attendance and Student Achievement: A Study of Ohio Schools” *Educational Research Quarterly*; Sep 2004; 28, 1.