



---

ROBERT J. MARZANO  
TIMOTHY WATERS  
BRIAN A. MCNULTY

Préfaces  
CLAIRE LAPOINTE  
STEVE BISSONNETTE

# LEADERSHIP SCOLAIRE

De la recherche aux résultats



LEADERSHIP  
ET ADMINISTRATION  
EN ÉDUCATION



Presses  
de l'Université  
du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Marzano, Robert J.

[School leadership that works. Français]

Leadership scolaire : de la recherche aux résultats

(Leadership et administration en éducation ; 2)

Traduction de : School leadership that works.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4315-7

1. Administration scolaire. 2. Leadership en éducation. I. Waters, Timothy, 1948- .  
II. McNulty, Brian A., 1948- . III. Titre. IV. Titre : School leadership that works. Français.  
LB2805.M3714 2016 371.2 C2015-942078-4

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

Funded by the  
Government  
of Canada

Canada



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

SODEC

Québec



*Collaboration à la traduction et à la révision de la version française :*

- › Claude St-Cyr, directeur de projet à la Fondation Lucie et André Chagnon et directeur général de commission scolaire retraité
- › Marc Denis, traducteur agréé
- › Martine Cloutier, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- › Catherine Haeck, assistante professeure à l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal
- › Michel Janosz, professeur titulaire, directeur de l'École de psychoéducation à l'Université de Montréal
- › Christian Provencher, directeur général de la Commission scolaire des Sommets et chargé de cours au Diplôme de troisième cycle en gestion de l'éducation et de la formation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

*Conception graphique*  
Michèle Blondeau

*Image de couverture*  
iStock

*Mise en pages*  
Interscript

**Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2016**

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2016 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

*Translated and published by Presses de l'Université du Québec with permission from ASCD. This translated work is based on School Leadership that Works: From Research to Results by Robert J. Marzano, Timothy Waters, and Brian A. McNulty. © 2005 McREL (Mid-continent Research for Education and Learning). All Rights Reserved. Neither ASCD, nor McREL is affiliated with Presses de l'Université du Québec or responsible for the quality of this translated work.*

Imprimé au Canada

# CHAPITRE 4

---

## Les 21 responsabilités du leader scolaire

---

La corrélation moyenne de 0,25 établie dans le cadre de notre méta-analyse s'appuyait sur une définition très générale du leadership des directions scolaires. Toutefois, les chercheurs et les théoriciens soulignent que de telles généralités ne nous apprennent pas grand-chose d'un point de vue pratique. Par exemple, Wimpleberg, Teddlie et Stringfield (1989) affirment que la recherche sur le leadership des directions scolaires doit non seulement s'attarder aux caractéristiques comportementales générales (p. ex. « la direction a une vision »), mais aussi cerner les actions particulières ayant une incidence sur le rendement scolaire des élèves. Nous avons donc examiné les 69 études comprises dans notre méta-analyse dans le but de repérer des comportements précis en lien avec le leadership des directions scolaires. Nous avons cerné 21 catégories de

comportements qui constituent ce que nous appelons des « responsabilités<sup>1</sup> ». Le tableau 4.1 en présente la liste ainsi que les corrélations avec le rendement scolaire des élèves.

Notre revue des théories et des théoriciens de premier plan en matière de leadership, présentée au chapitre 2, fait ressortir clairement que ces 21 responsabilités ne sont pas nouvelles, bien qu'elles puissent porter des noms différents. En effet, comme nous l'avons mentionné au chapitre 2, Cotton (2003) a établi 25 responsabilités très semblables aux nôtres. (Voir l'annexe B pour une comparaison entre nos responsabilités et celles de Cotton.) Dans une large mesure, nos constatations valident les opinions exprimées par les théoriciens du leadership depuis des décennies. Toutefois, nos 21 responsabilités permettent de mieux comprendre la nature du leadership scolaire. Nous aborderons brièvement ici chacune des 21 responsabilités.

---

## 1. Affirmation

---

L'*affirmation* désigne la mesure dans laquelle le leader est capable de reconnaître et de souligner les réalisations de l'école – et d'admettre les échecs. Cette responsabilité est liée à certains des comportements décrits au chapitre 2, dans le passage traitant du leadership transactionnel, et à de nombreux comportements de leadership mis en évidence par Collins (2001) dans le cadre de sa recherche sur les entreprises qui sont passées de « performantes à excellentes ».

Au cœur de cette responsabilité se trouve une prise de conscience honnête et équilibrée des réussites et des échecs d'une école. Cottrell (2002) explique qu'un des défis les plus importants auquel doivent faire face les administrateurs scolaires est le traitement des questions relatives au rendement – tant positives que négatives. Bien qu'il soit assez facile de reconnaître le positif, il est plutôt difficile d'aborder le négatif. Cottrell souligne que le personnel d'une école normale est composé à 30 % de ce qu'on pourrait qualifier de grandes étoiles, à 50 % d'étoiles de moyenne envergure et à 20 % d'étoiles déclinantes. Il ajoute qu'il est naturel de reconnaître le rendement exceptionnel des grandes étoiles aussi bien que de faire abstraction du rendement inférieur des étoiles déclinantes. Pourtant, il importe d'aborder les deux de façon explicite. Selon Cottrell : « Vous

---

1. NDT : En anglais, l'auteur donne au terme *responsibilities* un sens élargi qui englobe aussi bien des compétences et des attitudes que des rôles et des actions découlant des fonctions et des pouvoirs dévolus aux directions scolaires. Nous avons fait de même en français avec le mot *responsabilité*.

ne pouvez tout simplement pas faire fi des questions de rendement et vous attendre à ce que vos grandes étoiles restent en poste bien longtemps » (traduction libre, p. 40). Dans un résumé de la recherche sur la responsabilité du leadership, Lashway (2001) aborde la question du point de vue de la reddition de comptes : « Pour bien des gens, la responsabilisation se limite simplement à une obligation de résultat » (traduction libre, p. 2). Il ajoute que dans une ère de normalisation, la responsabilisation devrait s'accompagner de conséquences, aussi bien positives que négatives, en fonction des résultats.

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Reconnaître et souligner de façon systématique et juste les réalisations des élèves.
- Reconnaître et souligner de façon systématique et juste les réalisations des enseignants.
- Reconnaître de façon systématique et juste les échecs de l'école dans son ensemble.

En guise d'illustration, une directrice assume sa responsabilité par rapport à l'affirmation lorsqu'elle reconnaît qu'un certain groupe d'élèves ou que l'école entière a amélioré de 5 centiles son classement à la suite d'un test étatique. De même, un directeur fait preuve d'affirmation lorsqu'il annonce au cours d'une réunion d'enseignants que des membres du département des sciences humaines ont appris que leur article sera publié dans une revue spécialisée. Un directeur utilise aussi l'affirmation lorsqu'il annonce aux enseignants qu'ils n'ont pas atteint l'objectif qu'ils s'étaient fixé de réduire le nombre de renvois au bureau de la direction au cours du troisième trimestre.

---

## 2. Agent de changement

---

Il n'est pas rare qu'une école (ou n'importe quelle autre organisation complexe) maintienne certaines pratiques sans les remettre en question pendant de nombreuses années, voire des décennies, simplement parce qu'elles ont un caractère historique. Le rôle d'*agent de changement* renvoie à la volonté du leader de remettre en question le *statu quo*. Plusieurs caractéristiques de cette responsabilité cadrent bien avec la notion de leadership transformationnel abordée au chapitre 2. Il s'agit d'un des traits qui caractérisent la gestion de la qualité totale (GQT). À la base de la responsabilité d'agir comme agent de changement se trouve la volonté du leader de bouleverser temporairement l'équilibre d'une école. Fullan (2001) explique qu'un leader efficace a la capacité de « les déranger [les membres du personnel] d'une manière qui permettra de se rapprocher de

TABLEAU 4.1

Les 21 responsabilités et leurs corrélations (*r*) avec le rendement scolaire des élèves

Responsabilité	La mesure dans laquelle le directeur...	Valeur <i>r</i> moyenne	IC à 95%	Nombre d'études	Nombre d'écoles
1. Affirmation	Reconnait et souligne les réalisations, et admet les échecs	0,19	0,08 à 0,29	6	332
2. Agent de changement	Est disposé à remettre en question le <i>statu quo</i> et le fait activement	0,25	0,16 à 0,34	6	466
3. Récompenses conditionnelles	Reconnait et récompense les réalisations individuelles	0,24	0,15 à 0,32	9	465
4. Communication	Établit une bonne communication avec et entre les enseignants et les élèves	0,23	0,12 à 0,33	11	299
5. Culture	Favorise le développement de convictions communes ainsi que d'un esprit de communauté et d'entraide	0,25	0,18 à 0,31	15	819
6. Discipline	Protège les enseignants des questions et des influences qui pourraient réduire leur temps d'enseignement ou nuire à leur concentration	0,27	0,18 à 0,35	12	437
7. Flexibilité	Adapte ses comportements de leadership à la situation et est à l'aise avec la dissidence	0,28	0,16 à 0,39	6	277
8. Focalisation	Établit des objectifs clairs et veille à ce qu'ils restent à l'avant-plan dans l'esprit de tout le monde dans l'école	0,24	0,19 à 0,29	44	1 619
9. Idéaux et convictions	Communique et agit en fonction d'idéaux et de convictions solides par rapport à la formation scolaire	0,22	0,14 à 0,30	7	513
10. Participation du personnel	Implique les enseignants dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des décisions et des politiques importantes	0,25	0,18 à 0,32	16	669
11. Stimulation intellectuelle	S'assure que le corps enseignant et le personnel sont au courant des théories et des pratiques les plus récentes, et veille à ce que des discussions régulières à cet égard fassent partie de la culture de l'école	0,24	0,13 à 0,34	4	302

12. Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation	S'implique directement dans la conception et la mise en œuvre du curriculum, de l'enseignement et des pratiques d'évaluation	0,20	0,14 à 0,27	23	826
13. Connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation	Connait les pratiques en vigueur en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation	0,25	0,15 à 0,34	10	368
14. Supervision et évaluation	Surveille l'efficacité des pratiques de l'école et l'impact de celles-ci sur l'apprentissage des élèves	0,27	0,22 à 0,32	31	1 129
15. Optimisme	Inspire et met de l'avant des innovations ambitieuses	0,20	0,13 à 0,27	17	724
16. Ordre	Établit un ensemble de méthodes et de procédures de fonctionnement normalisées	0,25	0,16 à 0,33	17	456
17. Rayonnement	Est le défenseur et le porte-parole de l'école auprès de toutes les parties prenantes	0,27	0,18 à 0,35	14	478
18. Relations	Fait preuve de sensibilité à l'égard des préoccupations personnelles des enseignants et du personnel	0,18	0,09 à 0,26	11	505
19. Ressources	Répond aux besoins des enseignants sur le plan du matériel et du perfectionnement professionnel nécessaires pour bien exécuter leur travail	0,25	0,17 à 0,32	17	571
20. Connaissance de la situation	Connait les particularités et les courants sous-jacents en ce qui concerne le fonctionnement de l'école, et utilise cette information pour traiter les problèmes actuels et potentiels	0,33	0,11 à 0,51	5	91
21. Visibilité	A des contacts et des interactions de qualité avec les enseignants et les élèves	0,20	0,11 à 0,28	13	477

Note: « IC à 95 % » désigne l'intervalle à l'intérieur duquel on peut être certain à 95 % que la vraie corrélation se situe (voir la note technique 9). « Nombre d'études » désigne le nombre d'études ayant abordé une responsabilité. « Nombre d'écoles » désigne le nombre d'écoles comprises dans le calcul de la corrélation moyenne.

l'objectif visé» (traduction libre, p. 45-46). Il ajoute que les agents de changement n'ont pas une « vie plus paisible, mais [...] s'accommodent mieux de l'incertitude – et des conflits – et composent avec les questions complexes d'une façon qui stimule, au lieu d'affaiblir, l'engagement des membres de l'organisation» (traduction libre, p. 15).

Silins, Mulford et Zarins (2002) ont un autre point de vue en ce qui concerne la notion d'agent de changement. Ils soulignent que les agents de changement efficaces sont des leaders qui « protègent les personnes qui prennent des risques» (traduction libre, p. 618). Ils expliquent aussi que le leadership efficace implique « la mesure dans laquelle le personnel a le sentiment de pouvoir prendre des décisions, expérimenter et prendre des risques» (traduction libre, p. 619). Enfin, selon Clarke (2000) :

Percevoir l'amélioration scolaire en fonction de la capacité de vivre avec les situations conflictuelles et problématiques est une façon plus réaliste et plus utile sur le plan du développement de préparer une réforme durable. Cela implique d'accepter le fait que les conflits font partie d'une dynamique nécessaire à toute bonne réforme et à tout milieu d'apprentissage sain (traduction libre, p. 350).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Remettre consciemment en question le *statu quo*.
- Accepter d'entreprendre des initiatives de changement même si l'issue est incertaine.
- Envisager systématiquement de nouvelles et meilleures façons de faire les choses.
- S'efforcer sans cesse d'exploiter au maximum les compétences de l'école.

En guise d'illustration, un leader scolaire assume le rôle d'agent de changement lorsqu'il pose une question comme celle-ci : Notre politique relative aux devoirs aide-t-elle vraiment les élèves à apprendre ou pénalise-t-elle indirectement les élèves qui ne reçoivent pas d'aide à la maison ? Un leader scolaire est un agent de changement lorsqu'il s'engage à instaurer un nouveau programme de lecture échelonné sur au moins deux ans afin de lui donner le temps de porter ses fruits. De même, un leader scolaire agit comme agent de changement lorsqu'il déclare aux enseignants : « Nous avons peut-être trop tendance à nous reposer sur nos lauriers. Que pourrions-nous faire de plus ? »

---

### 3. Récompenses conditionnelles

---

La responsabilité des *récompenses conditionnelles* désigne la mesure dans laquelle le leader scolaire reconnaît et récompense les réalisations individuelles. Au chapitre 2, nous avons mentionné que ce comportement constituait l'un des traits caractéristiques du leadership transactionnel. On pourrait s'attendre à ce que la reconnaissance des réalisations individuelles soit la norme dans les écoles. Toutefois, reconnaître ou récompenser les réalisations d'un enseignant semble être une pratique plutôt rare dans la culture scolaire de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Plus précisément, certains croient que la culture « égalitaire » qui prévaut de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, en vertu de laquelle tout le monde est considéré comme égal, quelle que soit sa compétence, ne favorise pas cette responsabilité (voir Friedkin et Slater, 1994).

Malgré cela, on a beaucoup parlé de l'importance des récompenses conditionnelles dans les écoles. Nunnelley, Whaley, Mull et Hott (2003) expliquent que « le leader administratif doit être proactif dans la reconnaissance des diverses habiletés des membres du personnel » (traduction libre, p. 56). Buckingham et Clifton (2001) soulignent que « plusieurs mesures de reconnaissance différentes devraient être établies en fonction des différents comportements exceptionnels que l'organisation souhaite encourager » (traduction libre, p. 241). Kouzes et Posner (1999) insistent sur le fait que les récompenses conditionnelles envoient un message aux enseignants aussi bien qu'aux administrateurs :

Lorsque nous soulignons le travail individuel, nous nous égarons parfois dans le cérémonial. Nous pensons à la forme, mais oublions le fond. Reconnaître c'est rappeler ; tirant son origine du latin, le mot *reconnaître* signifie littéralement « connaître de nouveau ». Les gestes de reconnaissance sont des occasions de dire à tout le monde : « J'aimerais vous rappeler encore une fois ce qui est important ici, ce qui compte pour nous » (traduction libre, p. 19).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Utiliser le travail acharné et les résultats comme base pour les récompenses et la reconnaissance.
- Utiliser le rendement et non l'ancienneté comme principal critère pour les récompenses et la reconnaissance.

En guise d'illustration, un directeur assume sa responsabilité par rapport aux récompenses conditionnelles lorsqu'il félicite un enseignant qui a investi du temps supplémentaire au cours du dernier mois afin d'aider des élèves dont les résultats en compréhension de lecture étaient inférieurs à la norme pour leur niveau. Une directrice s'acquitte de cette responsabilité lorsqu'elle récompense les enseignants dont les élèves ont fait des progrès exceptionnels en leur permettant d'assister à une conférence sur les pratiques exemplaires qui a lieu dans la région.

---

## 4. Communication

---

La responsabilité de *communication* désigne la mesure dans laquelle le leader scolaire établit une bonne communication avec et entre les enseignants et les élèves. Cette responsabilité semble évidente – une bonne communication étant essentielle dans toute activité où des gens travaillent en étroite proximité dans un but commun. Au chapitre 2, nous l’avons abordée dans le contexte du leadership pédagogique, de la gestion de la qualité totale (GQT) et des théories du leadership mises de l’avant par à peu près tous les théoriciens dont nous avons discuté. Scribner, Cockrell, Cockrell et Valentine (1999) expliquent qu’une communication efficace pourrait constituer le ciment qui maintient ensemble toutes les autres responsabilités en matière de leadership. On pourrait dire qu’une communication efficace est une caractéristique implicite ou explicite de la plupart des aspects du leadership. Des opinions semblables ont été exprimées par Elmore (2000), Fullan (2001) ainsi que Leithwood et Riehl (2003).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d’après notre méta-analyse :

- Proposer aux enseignants des moyens efficaces de communiquer entre eux.
- Veiller à être facilement accessible pour les enseignants.
- Entretenir une communication ouverte et efficace avec le personnel.

En guise d’illustration, un leader scolaire assume sa responsabilité de communication lorsqu’il organise et dirige des discussions informelles aux deux semaines, après l’école, au cours desquelles les enseignants peuvent parler de leurs préoccupations. Une leader scolaire s’acquitte de cette responsabilité lorsqu’elle lance un bulletin d’information mensuel destiné à l’ensemble du corps enseignant, dans lequel sont expliquées les décisions importantes qu’elle a prises ou envisage de prendre.

---

## 5. Culture

---

Chaque école a une culture. Comme l’explique Hanson (2001) :

Les écoles ont chacune leur culture unique qui est façonnée par un mélange particulier de valeurs, de convictions et de sentiments. Ces cultures scolaires mettent l’accent sur ce qui est primordial pour elles et orientent leurs bases de connaissances dans une direction particulière telle que la mise sur pied d’équipes de football exceptionnelles, l’obtention de résultats élevés au SAT, l’établissement de classes

disciplinées et la formation de mécaniciens compétents, ou encore l'envoi au collège d'enfants venant d'écoles situées dans des quartiers urbains défavorisés. Même si la culture d'une école n'est pas visible, ses conventions et ses symboles témoignent de priorités culturelles particulières (traduction libre, p. 641).

Tout comme dans le cas de la communication, la responsabilité de la *culture* scolaire est implicite ou explicite dans à peu près toutes les théories et dans les principes endossés par tous les théoriciens abordés au chapitre 2. Bien qu'il soit naturel qu'une culture se développe entre des gens qui travaillent en étroite proximité, elle peut avoir une influence positive ou négative sur l'efficacité d'une école. Le leader efficace favorise la création d'une culture qui influence positivement les enseignants, lesquels influencent à leur tour de façon positive les élèves. Comme l'expliquent Leithwood et Riehl (2003) :

Les leaders agissent par l'entremise des autres et de concert avec eux. Parfois, ils font ou disent des choses qui ont un effet direct sur les principaux objectifs du groupe, mais le plus souvent, leur travail consiste à influencer les pensées et les actions d'autres personnes et à établir des politiques qui permettent aux autres d'être efficaces (traduction libre, p. 8).

Favoriser l'instauration d'une culture scolaire qui influe indirectement sur le rendement des élèves est un sujet populaire dans les écrits sur le leadership des directeurs. Par exemple, Scribner, Cockrell, Cockrell et Valentine (1999) font valoir que les directions d'établissement ne peuvent faire à peu près rien pour améliorer le rendement scolaire des élèves. C'est pourquoi une culture efficace est le principal outil qu'utilise un leader pour faire changer les choses.

À la lumière de ces observations, nous définissons la responsabilité par rapport à la culture scolaire comme la mesure dans laquelle le leader favorise l'instauration de convictions communes ainsi que d'un esprit de communauté et d'entraide chez les membres du personnel. Voici les comportements associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Promouvoir la cohésion au sein du personnel.
- Instaurer un sentiment de bien-être au sein du personnel.
- Favoriser une compréhension des objectifs chez le personnel.
- Développer une vision commune de ce que pourrait être l'école.

En guise d'illustration, une directrice assume sa responsabilité par rapport à la culture de l'école lorsqu'elle prend le temps, durant les réunions d'enseignants, de mettre en évidence des cas où des enseignants ont travaillé ensemble et de les féliciter pour leur esprit de collaboration. Un directeur s'acquitte de cette responsabilité lorsqu'il entretient une longue discussion avec les enseignants au sujet de l'objectif sous-jacent et de la mission de l'école.

---

## 6. Discipline

---

Une tâche importante de la direction d'école est de protéger les enseignants des distractions indues. Il s'agit d'un aspect reconnu du leadership pédagogique, et de nombreux théoriciens l'abordent de façon directe ou indirecte. Elmore (2000) explique que «les leaders scolaires sont embauchés et maintenus en poste en fonction notamment de leur capacité à protéger les enseignants des dérangements extérieurs» (traduction libre, p. 7). Il ajoute que «servir de tampon consiste à mettre en place des structures et des procédures autour des aspects techniques de base de l'enseignement» (traduction libre, p. 6). Les structures et procédures dont parle Elmore sont destinées à protéger le temps d'enseignement. Plus précisément, il mentionne que cela fait partie du «rôle des leaders d'écarter les questions non liées à l'enseignement afin d'éviter qu'elles ne deviennent source de confusion et de distraction dans les systèmes scolaires, les écoles et les classes» (traduction libre, p. 24). Youngs et King (2002) ont aussi souligné l'importance de protéger les enseignants. En décrivant les comportements d'une directrice qui connaissait beaucoup de succès, ils expliquent qu'elle «protégeait l'école des effets potentiellement négatifs des nouvelles initiatives lancées à l'échelle du conseil scolaire» (traduction libre, p. 662).

Les fonctions de «tampon» et de «protection» concourent à constituer la responsabilité relative à la *discipline*. Plus précisément, la notion de discipline implique de protéger les enseignants des questions et des influences qui pourraient les détourner de leur enseignement ou nuire à leur concentration. Nous privilégions le terme *discipline* à *fonction tampon* ou *protection* parce qu'il sous-entend que cette responsabilité pourrait découler naturellement du fait qu'on se préoccupe de l'activité principale des écoles – c'est-à-dire l'enseignement.

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Protéger le temps d'enseignement des dérangements.
- Protéger les enseignants des distractions internes et externes.

En guise d'illustration, un leader scolaire assume sa responsabilité par rapport à la discipline lorsqu'elle établit et applique une politique interdisant de faire des annonces pendant le temps d'enseignement. De même, un leader scolaire s'acquitte de cette responsabilité lorsqu'il s'occupe d'une question avec les médias locaux sans impliquer individuellement les enseignants.

---

## 7. Flexibilité

---

La *flexibilité* désigne la mesure dans laquelle les leaders adaptent leurs comportements de leadership aux exigences de la situation et sont à l'aise avec la dissidence. Elle est associée au leadership transformationnel ainsi qu'aux théories de Bennis (2003), Collins (2001) et Spillane (Spillane et Sherer, 2004). Fullan (2001) explique la flexibilité de la façon suivante :

Employer diverses stratégies de leadership faisant appel, de façon simultanée et séquentielle, à différents éléments peut sembler une recommandation compliquée à mettre en pratique, mais l'acquisition d'une compréhension plus profonde du processus de changement grâce aux connaissances et à la sagesse accumulées dans diverses situations et au fil du temps pourrait s'avérer la chose la plus pratique à faire (traduction libre, p. 48).

Deering, Dilts et Russell (2003) décrivent cette responsabilité comme de l'« agilité mentale ». Lashway (2001) insiste sur la capacité d'accepter la diversité d'opinions. Il mentionne que les leaders efficaces « encouragent et stimulent l'initiative individuelle [et] doivent protéger et favoriser l'expression de points de vue différents de la part des participants » (traduction libre, p. 8).

Voici les comportements particuliers associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Adapter son style de leadership en fonction des exigences de la situation.
- Agir de façon directive ou non directive selon les exigences de la situation.
- Encourager les gens à exprimer des opinions variées et opposées.
- Être à l'aise d'apporter des changements importants à la façon de faire les choses.

En guise d'illustration, un directeur fait preuve de flexibilité lorsqu'il détermine qu'il doit intervenir directement à l'égard d'une décision prise par les membres du département de mathématiques parce que celle-ci aura des conséquences négatives sur d'autres membres du corps enseignant. Une directrice assume cette responsabilité lorsqu'elle décide de ne pas donner son opinion au sujet de l'adoption d'un nouveau manuel scolaire afin que les enseignants aient le sentiment que la décision leur appartient.

---

## 8. Focalisation

---

Une opinion souvent exprimée par les chercheurs autant que par les théoriciens veut que les écoles acceptent très volontiers d'essayer de nouvelles choses – peut-être même un peu trop. Comme l'explique Elmore (2002), « la pathologie des écoles américaines est de savoir comment changer. Elles ont le changement facile et le font pour un oui ou pour un non. Ce que les écoles ne savent pas faire c'est s'améliorer, c'est progresser de façon durable et continue vers un objectif de rendement » (traduction libre, p. 1). Fullan (1993) va dans le même sens et mentionne : « Il est probablement plus conforme à la vérité de dire que le principal problème de l'éducation publique n'est pas sa résistance au changement, mais l'existence de trop nombreuses innovations imposées ou adoptées sans discernement et superficiellement, de façon ponctuelle et fragmentée » (traduction libre, p. 23). Un leader scolaire efficace veille à ce que les efforts de changement soient orientés en fonction d'objectifs clairs et concrets.

Compte tenu de tels commentaires, la *focalisation* désigne la mesure dans laquelle le leader établit des objectifs clairs et veille à ce qu'ils restent à l'avant-plan dans l'esprit de tout le monde dans l'école. L'exécution efficace de cette responsabilité permet d'éviter de consacrer une quantité énorme d'énergie et de ressources à des initiatives de réforme scolaire qui ne mènent à rien. Comme l'ont indiqué Leithwood et Riehl (2003), « le leadership implique des objectifs et une orientation. Les leaders connaissent le but qu'ils cherchent à atteindre. Ils s'attaquent aux objectifs avec lucidité et ténacité, et rendent compte de leurs réalisations » (traduction libre, p. 7).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Établir des objectifs concrets en ce qui concerne le curriculum, l'enseignement et les pratiques d'évaluation dans l'école.
- Établir des objectifs concrets pour le fonctionnement général de l'école.
- Établir des attentes et des objectifs concrets élevés pour tous les élèves.
- Maintenir continuellement l'attention sur les objectifs fixés.

En guise d'illustration, une leader scolaire mise sur la focalisation lorsqu'elle et le personnel se donnent l'objectif d'harmoniser le curriculum avec les normes et le test étatiques dans toutes les matières d'ici la fin de l'année. De même, un leader scolaire et les enseignants s'acquittent de cette responsabilité lorsqu'ils se donnent l'objectif de faire en sorte que 65 % des élèves aient des résultats conformes ou supérieurs à la normale en mathématiques d'ici la fin de l'année. Une leader scolaire assume aussi cette responsabilité lorsqu'elle rappelle au corps enseignant les objectifs de l'école lors d'une réunion.

---

## 9. Idéaux et convictions

---

On peut dire que l'être humain excelle lorsqu'il agit en fonction d'idéaux et de convictions solides. Selon De Pree (1989) :

Les convictions ont un caractère intime. Les convictions découlent de politiques, de normes ou de pratiques. Une pratique sans conviction est vouée à un triste sort. Les questionnaires dépourvus de convictions qui ne misent que sur la méthodologie et la quantification sont des eunuques des temps modernes. Ils ne pourront jamais engendrer compétence ou confiance (traduction libre, p. 55).

D'après Bennis (2003), au cœur du leadership efficace se trouvent des idéaux et des convictions clairement énoncés. Youngs et King (2002) voient les convictions comme une force à la fois subtile et puissante employée par un directeur pour enclencher le changement. Ils expliquent que « leurs convictions constituent un des principaux moyens utilisés par les directeurs pour façonner les conditions dans l'école et les pratiques d'enseignement » (traduction libre, p. 643-644). Cottrell (2002) reprend l'opinion de Bennis (2003) en donnant le conseil suivant aux leaders : « Protégez votre intégrité comme s'il s'agissait de votre qualité la plus précieuse en tant que gestionnaire » (traduction libre, p. 52).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Posséder des convictions bien définies en ce qui concerne l'école, l'enseignement et l'apprentissage.
- Partager ses convictions au sujet de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage avec le personnel.
- Adopter des comportements conformes à ses convictions.

En guise d'illustration, une directrice assume ses idéaux et ses convictions lorsqu'elle entreprend l'année scolaire en rédigeant et en distribuant aux enseignants un document exprimant sa conviction qu'une école doit accorder une attention particulière aux élèves issus de familles ayant un faible niveau d'instruction. Un directeur s'acquiesce de cette responsabilité lorsqu'il explique qu'une de ses décisions découle de sa conviction que le rendement scolaire n'est pas la seule mesure de la réussite à l'école.

---

## 10. Participation du personnel

---

La *participation du personnel* désigne la mesure dans laquelle le leader scolaire implique les enseignants dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des décisions et des politiques importantes. Elle est associée au leadership

transformationnel, à la GQT et au leadership pédagogique. Silins, Mulford et Zarins (2002) confirment l'importance de cette responsabilité en soulignant que l'efficacité d'une école est proportionnelle à « la mesure dans laquelle les enseignants participent à tous les aspects du fonctionnement de l'école – y compris l'examen des politiques scolaires et la prise de décisions à leur égard – partagent une orientation cohérente et tiennent compte de la communauté scolaire dans son ensemble » (traduction libre, p. 618). Ils expliquent aussi que le leadership efficace dépend de « la mesure dans laquelle le directeur s'efforce de dégager un consensus au sein du personnel en ce qui concerne l'établissement des priorités de l'école, et communique ces priorités et ces objectifs aux élèves ainsi qu'au personnel, selon une logique d'ensemble » (traduction libre, p. 620). Lorsqu'il fait référence à cette responsabilité, De Pree (1989) parle de « gestion participative » :

Tout le monde a le droit et le devoir de contribuer au processus décisionnel et doit s'assurer de bien en comprendre les résultats. La gestion participative garantit que les décisions ne seront pas arbitraires, secrètes ou fermées à toute remise en question. La gestion participative n'est pas démocratique. Avoir un mot à dire n'est pas la même chose qu'avoir un droit de vote (traduction libre, p. 24-25).

Enfin, Cottrell (2002) nous met en garde contre les conséquences de ne pas s'acquitter de cette responsabilité :

Ils [les directeurs] oublient de prendre le temps d'écouter ce que le personnel a à dire. Ils deviennent vite insensibles aux besoins et aux désirs des membres de l'équipe. L'arrogance, les débordements d'*ego* et l'insensibilité sont des pièges qui guettent les gestionnaires. Ne vous laissez pas prendre au piège – soyez à l'écoute des gens ! (Traduction libre, p. 87)

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Donner l'occasion au personnel de prendre part à l'élaboration des politiques scolaires.
- Donner l'occasion au personnel de prendre part à toutes les décisions importantes.
- Faire appel à des équipes de leadership pour la prise de décisions.

En guise d'illustration, un leader scolaire s'acquitte de sa responsabilité par rapport à la participation du personnel lorsqu'il dispose une « boîte à opinions » à l'extérieur de son bureau, afin que les enseignants puissent y déposer des commentaires signés ou non. Ensuite, le directeur prend connaissance de tous les commentaires et propose d'en discuter au cours des réunions d'enseignants. Une leader scolaire assume cette responsabilité lorsqu'elle partage de l'information sur un sujet important avec les enseignants et demande leur avis sur la décision à prendre.

---

## 11. Stimulation intellectuelle

---

La *stimulation intellectuelle* désigne la mesure dans laquelle le leader scolaire s'assure que le corps enseignant et le personnel sont au courant des théories et des pratiques les plus récentes en ce qui concerne le fonctionnement efficace d'une école, et veille à ce que des discussions régulières portant sur ces théories et pratiques fassent partie de la culture de l'école. Supovitz (2002) indique que cette caractéristique désigne la mesure dans laquelle le leader engage le personnel dans des discussions significatives au sujet de la recherche et de la théorie. À la suite de son examen de la recherche sur la reddition de comptes et le leadership, Lashway (2001) a relié cette responsabilité au processus de changement. Il explique que « les changements profonds nécessitent l'acquisition de connaissances approfondies et [que] les leaders doivent intégrer l'apprentissage des enseignants à la vie scolaire de tous les jours » (traduction libre, p. 7). Fullan (2001) décrit cette responsabilité comme la nécessité « d'accumuler, de partager, de créer, de gérer des connaissances » (traduction libre, p. 77). Enfin, Kaagan et Markle (1993) expliquent ce qui suit :

Discuter des enjeux scolaires est quelque chose que les différents acteurs du monde de l'éducation ont rarement l'occasion de faire. Le simple fait d'offrir temps et ressources en appui au développement d'équipes consacrées à ces enjeux semble être fort rentable. En donnant un caractère collectif et ouvert à la réflexion qui s'était déroulée de façon singulière et fermée jusqu'à maintenant, une ferme volonté et une solide capacité d'innover émergent (traduction libre, p. 11).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Exposer sans cesse le personnel aux recherches et aux théories les plus récentes en ce qui concerne le fonctionnement efficace des écoles.
- Se tenir au courant des recherches et des théories les plus récentes en ce qui concerne le fonctionnement efficace des écoles.
- Encourager une discussion systématique des recherches et des théories les plus récentes en ce qui concerne le fonctionnement efficace des écoles.

En guise d'illustration, un directeur assume sa responsabilité en ce qui concerne la stimulation intellectuelle lorsqu'il met sur pied un groupe de travail chargé d'étudier les différentes philosophies qui sous-tendent la méthode globale et la méthode synthétique d'enseignement de la lecture, parce que l'école envisage d'adopter un nouveau programme de lecture fondé sur celles-ci. De même, un directeur s'acquitte de cette responsabilité lorsqu'il invite un conférencier à venir parler des tendances économiques et de leur incidence sur le marché du travail, puis se sert de la présentation pour lancer une discussion sur la manière dont l'école prépare les élèves à faire face à l'avenir.

---

## 12. Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation

---

Cette responsabilité désigne la mesure dans laquelle le directeur s'implique directement dans la conception et la mise en œuvre des activités liées au curriculum, à l'enseignement et à l'évaluation au niveau de la classe. Ce genre de soutien pratique est un sujet de discussion courant dans le domaine du leadership scolaire depuis des décennies. Tout comme la responsabilité relative à la visibilité (dont nous parlerons plus tard), *l'implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation* est considérée comme un aspect essentiel du concept de leadership pédagogique.

Stein et D'Amico (2000) confirment l'importance de cette responsabilité en soulignant que la connaissance de la matière et de la pédagogie devrait être aussi importante pour les administrateurs que pour les enseignants. À la suite d'une synthèse de la recherche sur le leadership, des chercheurs du National Institute on Educational Governance, Finance, Policymaking, and Management (1999) ont indiqué que l'une des caractéristiques les plus appréciées par les enseignants était la capacité et la volonté d'un administrateur de formuler des commentaires sur les pratiques pédagogiques. Dans le même mémoire, les auteurs ont souligné que dans un important conseil scolaire du Nord-Ouest américain, l'agent de supervision et les directeurs se rendaient régulièrement dans les classes afin d'apprendre à reconnaître et à décrire les bonnes pratiques d'enseignement, et de pouvoir offrir une meilleure rétroaction pédagogique aux enseignants. Pour sa part, Reeves (2004) insiste sur la participation de la direction aux pratiques d'évaluation. Il explique que dans une école efficace,

le directeur évalue personnellement le travail des élèves et participe à des séances d'évaluation collaborative où le pourcentage convenu par les enseignants est mesuré et affiché. Le directeur passe en revue personnellement les évaluations créées par les enseignants aux fins de l'appréciation de chaque enseignant et de la rencontre d'encadrement (traduction libre, p. 50).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Aider directement les enseignants à concevoir les activités scolaires.
- Aider directement les enseignants à s'occuper des questions liées à l'évaluation.
- Aider directement les enseignants à s'occuper des questions liées à l'enseignement.

En guise d'illustration, une leader scolaire s'acquitte de sa responsabilité par rapport à l'implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation lorsqu'elle rencontre régulièrement les enseignants dans le but d'examiner

l'utilisation des épreuves de fin de trimestre qui ont été élaborées et de voir si des améliorations peuvent y être apportées. Une leader scolaire assume également cette responsabilité lorsqu'elle rencontre les membres du département des sciences dans le but de discuter de la manière dont ils vont s'y prendre pour s'assurer que les cours de sciences couvrent la matière évaluée dans le test étatique.

---

### 13. Connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation

---

Tandis que l'implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation implique une intervention directe dans les pratiques pédagogiques, la responsabilité relative aux *connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation* désigne la mesure dans laquelle le leader est au courant des pratiques exemplaires dans ces domaines. L'accent est mis sur l'acquisition et le développement de connaissances, tandis que la responsabilité concernant l'implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation est axée sur l'action. Fullan (2001) confirme l'importance de cette responsabilité en expliquant que, pour un directeur, la connaissance des pratiques efficaces en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation est nécessaire pour guider les enseignants dans les tâches quotidiennes liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Elmore (2000) ajoute que « le leadership guide et oriente l'amélioration pédagogique » (traduction libre, p. 13). Pour ce faire, les directeurs doivent connaître les pratiques exemplaires. De même, Reeves (2004) indique qu'une connaissance étendue des pratiques exemplaires est nécessaire pour l'accompagnement des enseignants. Dans le but de créer une telle base de connaissances, Fullan (2001) recommande que les directeurs rencontrent tous les mois d'autres administrateurs afin de se tenir au courant des progrès récents en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation.

Aussi simple et évidente que cette responsabilité puisse sembler, certains estiment qu'on lui accorde peu d'attention dans la pratique. En guise d'illustration, dans un mémoire publié dans les années 1990, les chercheurs du National Institute of Educational Governance, Finance, Policymaking, and Management (1999) ont souligné que « les connaissances pédagogiques sont traditionnellement peu prises en considération dans le processus d'embauche des directeurs » (traduction libre, paragraphe 4). Dans la description des résultats d'une étude portant sur les protocoles d'entrevue utilisés pour les directeurs, les chercheurs ont constaté que « des personnes qui avaient bien performé à d'autres étapes de l'entrevue ne parvenaient pas à bien décrire les aspects pédagogiques abordés » (traduction libre, paragraphe 4).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Bien connaître les pratiques pédagogiques efficaces.
- Bien connaître les pratiques scolaires efficaces.
- Bien connaître les pratiques d'évaluation efficaces.
- Offrir une orientation conceptuelle pour les pratiques efficaces en classe.

En guise d'illustration, une directrice s'acquitte de sa responsabilité en ce qui concerne les connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation lorsqu'elle assiste à une conférence traitant de nouvelles recherches relatives aux pratiques pédagogiques. Un directeur assume aussi cette responsabilité de façon manifeste lorsqu'il lit un livre portant sur la recherche à l'appui d'un vaste programme de réforme scolaire que l'école envisage d'adopter.

---

## 14. Supervision et évaluation

---

Après un examen de près de 8 000 études, Hattie (1992) a conclu que « le changement le plus important qu'il convient d'apporter pour améliorer le rendement scolaire est de miser sur la rétroaction ». Selon Hattie, « la prescription la plus simple pour améliorer l'apprentissage est d'administrer une bonne dose de rétroaction » (traduction libre, p. 9). Toutefois, la rétroaction n'est pas automatique. Elle est fonction de la conception. Créer un système axé sur la rétroaction est au cœur de la responsabilité de *supervision* et d'*évaluation*. Plus précisément, dans le cadre de notre méta-analyse, cette responsabilité désigne la mesure dans laquelle le leader surveille l'efficacité des pratiques scolaires du point de vue de leur impact sur le rendement des élèves.

À la suite de son étude des écoles performantes, Elmore (2000) concluait que « les agents de supervision et le personnel du conseil scolaire assuraient une supervision active du curriculum et de l'enseignement dans les classes et les écoles » (traduction libre, p. 26). D'autres relient cette responsabilité à l'acte d'évaluation. Par exemple, De Pree (1989) explique que les évaluations du rendement, lorsqu'elles sont bien faites, constituent un levier important pour la gestion d'une école. Kaagan et Markle (1993) soulignent que dans les écoles les plus efficaces l'« évaluation continue » constitue la norme.

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Surveiller de façon continue l'efficacité des pratiques de l'école en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation.
- Demeurer toujours conscient de l'impact des pratiques de l'école sur le rendement scolaire des élèves.

En guise d'illustration, un leader scolaire assume sa responsabilité de supervision et d'évaluation lorsqu'il instaure des bulletins normalisés et qu'il utilise l'information fournie par ceux-ci pour déterminer la mesure dans laquelle l'école atteint son objectif d'accroître le nombre d'élèves dont les résultats en lecture sont conformes ou supérieurs à la norme. Un leader scolaire s'acquitte aussi de cette responsabilité en observant de façon systématique la mise en œuvre d'un nouveau programme de sciences.

---

## 15. Optimisme

---

À la suite de leur étude impliquant plus de 1 200 enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, Blase et Kirby (2000) ont déterminé que l'optimisme était une caractéristique essentielle de tout leader scolaire efficace. Ils soulignent que le directeur donne souvent le ton sur le plan émotionnel à ce qui se passe dans une école, pour le meilleur ou pour le pire. Kelehear (2003) explique qu'au moment propice, un leader efficace doit être disposé à appuyer un changement avec optimisme et dynamisme. Pour Kelehear, l'établissement d'un climat d'optimisme est une stratégie que le directeur devrait mettre en œuvre à certains moments appropriés. Kaagan et Markle (1993) précisent qu'un climat émotionnel positif a l'avantage de créer un environnement où « les idées nouvelles et les innovations abondent » (traduction libre, p. 5).

Dans cette optique, faire preuve d'*optimisme* désigne la mesure dans laquelle le leader inspire les autres et soutient activement la mise en œuvre d'innovations exigeantes. Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Inspirer les enseignants à se dépasser.
- Soutenir activement les initiatives importantes.
- Adopter une attitude positive quant à la capacité du personnel d'accomplir des tâches considérables.

En guise d'illustration, une directrice fait preuve d'optimisme lorsqu'elle distribue un résumé de la recherche à l'appui du nouveau bulletin normalisé que le personnel envisage d'adopter. De même, une directrice s'acquitte de cette responsabilité de façon manifeste lorsqu'elle annonce aux enseignants qu'elle comprend que l'instauration des bulletins normalisés entraînera des moments difficiles et prendra du temps, mais qu'elle offrira du soutien et les ressources nécessaires jusqu'à ce que la mise en œuvre soit terminée.

---

## 16. Ordre

---

Le fait que l'ordre et non le chaos soit une bonne chose dans une école est une évidence. Du point de vue des comportements de leadership des directeurs, il est pertinent de se demander quelles sont les caractéristiques d'une école où règne l'ordre et comment cet ordre est établi.

Dans tout environnement dynamique, l'ordre est créé par la structure. Les structures explicites d'un environnement empêchent certains événements et en favorisent d'autres. Fritz (1984) explique cette dynamique comme suit : « Une fois qu'une structure est en place, l'énergie qui y circule emprunte le chemin de la moindre résistance. Autrement dit : l'énergie circule là où il est plus aisé de circuler » (traduction libre, p. 4). À la lumière de ce qui précède, nous avons défini la responsabilité relative à l'ordre dans notre méta-analyse comme la mesure dans laquelle le leader établit un ensemble de principes et de méthodes de fonctionnement normalisés.

Dans le contexte des écoles, Nunnelley, Whaley, Mull et Hott (2003) indiquent que l'ordre découle de l'application de limites et de règles claires aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. Dans une analyse des écoles performantes d'une grande région métropolitaine, Supovitz (2002) a déterminé que l'ordre était une condition nécessaire : « Les groupes ont besoin de structures qui leur offrent le leadership, le temps, les ressources et les encouragements dont ils ont besoin pour s'investir dans la tâche d'enseignement » (traduction libre, p. 1618). Dans le contexte d'une éducation fondée sur des normes, Lashway (2001) explique ce qui suit : « Cela signifie non seulement de trouver le temps et l'argent, mais aussi de refaçonner les politiques et les pratiques courantes. La dotation, l'établissement du calendrier et autres tâches en apparence banales peuvent avoir des répercussions importantes sur la capacité de l'école à satisfaire aux normes » (traduction libre, p. 1). Il ajoute : « Les tâches quotidiennes peuvent nuire ou aider à l'apprentissage des enseignants, et elles envoient aussi des signaux importants au sujet des priorités de l'organisation » (traduction libre, p. 4).

Dans notre méta-analyse, la responsabilité relative à l'ordre implique les comportements particuliers suivants :

- Établir des procédures destinées à assurer le bon fonctionnement de l'école qui peuvent être comprises et suivies par le personnel.
- Instaurer des structures, des règles et des procédures claires pour le personnel, et veiller à les renforcer.
- Instaurer des structures, des règles et des procédures claires pour les élèves, et veiller à les renforcer.

En guise d'illustration, un leader scolaire assume sa responsabilité en ce qui concerne l'ordre lorsqu'il établit et met en œuvre une procédure visant à assurer un accès équitable à la photocopieuse. Il s'acquitte aussi de cette responsabilité lorsqu'il établit et instaure un système équitable de supervision de la salle du personnel.

---

## 17. Rayonnement

---

Une école n'est pas une île. Elle évolue plutôt dans des conditions complexes dont elle doit tenir compte pour être très efficace. Le *rayonnement* désigne la mesure dans laquelle le leader agit comme le défenseur et le porte-parole de l'école auprès de l'ensemble des parties prenantes. Cotton (2003) confirme l'importance de ce facteur et explique que le directeur doit avoir la volonté et la capacité de communiquer avec les gens de l'école aussi bien que de l'extérieur. Benecivenga et Elias (2003) ajoutent que des partenariats sont nécessaires pour assurer le fonctionnement efficace d'une école et que ceux-ci s'étendent forcément au-delà des limites de l'établissement, jusqu'à la communauté dans son ensemble. Ils soulignent que Comer (2003) va dans le même sens lorsqu'il dit : « Il faut un village pour élever un enfant. » Ils expliquent ensuite que « les leaders scolaires doivent veiller à ce que les services de police et d'incendie locaux, les journaux régionaux, les organismes privés et publics locaux ainsi que les groupes de citoyens et les représentants locaux du gouvernement contribuent à la culture de la communauté scolaire » (traduction libre, p. 70).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité :

- Veiller à ce que l'école se conforme aux mandats des instances supérieures.
- Agir comme le défenseur de l'école auprès des parents.
- Agir comme le défenseur de l'école auprès du bureau central.
- Agir comme le défenseur de l'école auprès de la communauté dans son ensemble.

En guise d'illustration, une directrice s'acquitte de sa responsabilité par rapport au rayonnement lorsqu'elle passe systématiquement en revue les règlements du conseil scolaire afin de s'assurer que son école est conforme. Elle assume aussi cette responsabilité lorsqu'elle envoie une note de service de façon régulière à l'agent de supervision afin de lui fournir le détail des dernières réalisations de son école.

---

## 18. Relations

---

On peut dire que des relations interpersonnelles efficaces sont au cœur d'un bon nombre d'autres responsabilités. Dans le cadre de notre méta-analyse, la responsabilité concernant les *relations* désigne la mesure dans laquelle le leader scolaire fait preuve de sensibilité à l'égard de la vie personnelle des enseignants et du personnel. Pour favoriser l'exécution de cette responsabilité, Elmore (2000) indique que les directeurs devraient « privilégier davantage les relations individuelles au lieu de miser sur des méthodes bureaucratiques » (traduction libre, p. 32). Il souligne aussi ce qui suit : « Dans la panoplie de récompenses et de sanctions qui accompagnent les systèmes de responsabilisation, l'incitatif le plus puissant réside dans les relations individuelles entre les membres de l'organisation, pas dans des mesures externes » (traduction libre, p. 31). Citant la recherche et la théorie qui traitent de l'intelligence émotionnelle, Fullan (2001) décrit l'importance pour le leader scolaire de favoriser l'établissement de liens émotionnels avec et entre les enseignants, ce qui aide le personnel et les administrateurs à demeurer concentrés et cohérents en période d'incertitude.

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Être au courant des aspects importants de la vie personnelle des membres du personnel.
- Être au courant des besoins personnels des enseignants.
- Souligner les événements importants qui surviennent dans la vie des membres du personnel.
- Entretien des relations interpersonnelles avec les enseignants.

En guise d'illustration, un leader scolaire assume sa responsabilité en ce qui concerne les relations lorsqu'il fait livrer des fleurs au nom de l'école à la famille d'un enseignant dont un proche vient de décéder. Un leader scolaire s'acquitte aussi de cette responsabilité lorsqu'il fait un effort pour saluer chaque enseignant de l'école au moins une fois par jour et pour demander aux enseignants comment ils se portent.

---

## 19. Ressources

---

Les *ressources* sont pour une organisation complexe ce que les aliments sont pour le corps. Dans le contexte du leadership scolaire, Deering, Dilts et Russell (2003) expliquent que les ressources importantes pour une école vont bien au-delà des livres et du matériel. Selon eux :

Pour avoir du succès, les leaders doivent créer des organisations capables de réagir rapidement aux nouvelles circonstances. Cela implique la coordination de multiples niveaux de ressources nécessaires pour faire une analyse, planifier et intervenir en fonction des occasions et des menaces qui se présentent (traduction libre, p. 34).

Fullan (2001) pousse le concept encore plus loin :

Un autre aspect de la capacité des écoles concerne la mesure dans laquelle elles parviennent à acquérir des ressources techniques. L'amélioration de l'enseignement nécessite des ressources supplémentaires sous forme de matériel, d'équipement, d'espace, de temps et d'accès aux idées neuves et à l'expertise (traduction libre, p. 64-65).

Les occasions de perfectionnement professionnel offertes aux enseignants figurent parmi les ressources importantes les plus souvent mentionnées pour assurer le fonctionnement efficace d'une école. Elmore (2000) explique que « des investissements considérables dans des activités très ciblées de perfectionnement professionnel destinées aux enseignants et aux directeurs qui portent sur les fondements d'un bon enseignement en classe » (traduction libre, p. 28) sont essentiels à la réussite d'une école. Dans leur discussion du perfectionnement professionnel, Nunnelley, Whaley, Mull et Hott (2003) incluent des plans d'épanouissement professionnel. Ils expliquent que « le directeur a le devoir d'instaurer des plans d'épanouissement professionnel solides » (traduction libre, p. 56).

Compte tenu de ces commentaires, la responsabilité par rapport aux *ressources* désigne, dans le cadre de notre méta-analyse, la mesure dans laquelle le leader fournit aux enseignants le matériel et les occasions de perfectionnement professionnel nécessaires à la bonne exécution de leurs tâches. Voici les comportements particuliers associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Veiller à ce que les enseignants aient le matériel et l'équipement dont ils ont besoin.
- Veiller à ce que les enseignants aient les occasions de perfectionnement nécessaires pour améliorer directement leur enseignement.

En guise d'illustration, une directrice s'acquitte de sa responsabilité par rapport aux ressources lorsqu'elle rencontre chaque enseignant une fois par mois afin de se renseigner sur le matériel dont il a besoin. Un directeur assume aussi cette responsabilité lorsqu'il programme une séance de perfectionnement portant sur un sujet à l'égard duquel les enseignants ont explicitement exprimé leur intérêt.

---

## 20. Connaissance de la situation

---

La *connaissance de la situation* désigne la conscience, de la part du leader, des particularités et des courants sous-jacents en ce qui concerne le fonctionnement de l'école, et l'utilisation de cette information pour traiter les problèmes actuels

et potentiels. Dans un résumé de la recherche sur la reddition de comptes et le leadership, Lashway (2001) décrit cette responsabilité comme suit: « Un changement en profondeur nécessite de savoir ce qui se passe, de prendre du recul par rapport aux événements quotidiens et d'évaluer honnêtement l'état de l'organisation » (traduction libre, p. 8). Deering, Dilts et Russell (2003) parlent de leadership d'anticipation lorsqu'ils décrivent cette responsabilité. Ils exhortent les directeurs à repérer « les indices laissant présager les occasions à venir et les menaces émergentes. Misant sur l'ouverture d'esprit et l'agilité mentale associées au véritable leadership d'anticipation instauré en son sein, l'organisation est en bonne posture pour survivre et prospérer » (traduction libre, p. 33).

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse :

- Anticiper avec exactitude les problèmes qui pourraient survenir au quotidien.
- Être au courant des groupes et des relations informels qui existent au sein du personnel.
- Être au courant des problèmes qui n'ont pas éclaté au grand jour à l'école, mais qui pourraient susciter des désaccords.

En guise d'illustration, un leader scolaire s'acquitte de sa responsabilité en ce qui concerne la connaissance de la situation lorsqu'il examine le calendrier dans le but de cerner les problèmes cachés qu'il occasionne aux enseignants ou aux élèves. Il assume aussi cette responsabilité lorsqu'il rencontre un groupe d'enseignants qui serait déçu d'une décision qu'il a prise récemment.

---

## 21. Visibilité

---

La *visibilité* désigne la mesure dans laquelle le leader scolaire a des contacts et des interactions avec les enseignants, les élèves et les parents. Comme nous l'avons expliqué au chapitre 2, cette responsabilité est couramment associée au leadership pédagogique. Whitaker (1997) décrit l'importance de la visibilité de la façon suivante: « La recherche fait ressortir la nécessité d'un leadership pédagogique fort dans les écoles et mentionne plusieurs traits qui caractérisent les leaders efficaces. Être visible est une caractéristique fort importante, mais souvent négligée, pour un directeur d'école » (traduction libre, p. 155).

Fink et Resnick (2001) ajoutent que les directeurs efficaces « sont présents dans les classes chaque jour, et il est difficile de faire la distinction entre l'observation faite dans un but d'évaluation et celle s'inscrivant dans un cadre de soutien professionnel » (traduction libre, p. 606). Blase et Blase (1999) abondent dans

ce sens et expliquent que les directeurs très efficaces sont présents dans les classes de façon régulière. L'effet de la visibilité est double: d'abord, elle transmet le message que le directeur s'intéresse aux activités quotidiennes de l'école et y participe; ensuite, elle donne l'occasion au directeur d'échanger avec les enseignants et les élèves sur des questions de fond.

Voici les comportements particuliers et les caractéristiques associés à cette responsabilité d'après notre méta-analyse:

- Effectuer des visites systématiques et fréquentes dans les classes.
- Avoir des contacts fréquents avec les élèves.
- Être très visible pour les élèves, les enseignants et les parents.

En guise d'illustration, une directrice assume sa responsabilité en ce qui concerne la visibilité lorsqu'elle assiste aussi souvent que possible aux matchs des équipes de football, de basketball et de baseball de l'école. Un directeur s'acquitte également de cette responsabilité lorsqu'il se rend en classe au quotidien, simplement pour demander aux enseignants et aux élèves comment vont les choses.

---

## Effet relatif des responsabilités

---

Ici encore, nous devons rappeler que les 21 responsabilités mises en évidence dans notre méta-analyse ne sont pas nouvelles dans le domaine du leadership. Chacune a été mentionnée de façon explicite ou implicite par de nombreux chercheurs et théoriciens. Nous qualifions ces comportements de responsabilités parce qu'ils font ou, à tout le moins, devraient faire partie du mode de fonctionnement de tout directeur efficace. Peut-être qu'un aussi vaste éventail de comportements est la raison pour laquelle il est tellement difficile d'être un leader scolaire efficace. La gamme des compétences qu'un leader doit maîtriser est effectivement impressionnante.

L'aspect qui est nouveau en ce qui concerne les écrits sur le leadership, c'est la quantification de l'effet de chaque responsabilité sur le rendement scolaire des élèves. L'effet quantifié de chaque responsabilité est consigné sous forme de corrélation dans la troisième colonne du tableau 4.1. Ces corrélations sont intéressantes, mais l'information qui est probablement la plus importante dans le tableau 4.1 est l'intervalle de confiance à 95% consigné dans la quatrième colonne. La note technique 9 aborde plus en détail la notion d'intervalle de confiance. Il suffit de préciser ici qu'un intervalle de confiance qui ne contient pas la valeur 0,00 veut dire qu'une corrélation est significative à un niveau de 0,05. Nous avons mentionné au chapitre 1 que lorsqu'une chercheuse indique

que ses constatations sont significatives à un niveau de 0,05, elle veut dire que les résultats dont elle fait état pourraient être le fruit du hasard 5 fois sur 100 ou moins s'il n'existe pas de lien réel entre les variables considérées (dans ce cas-ci, les variables considérées sont le rendement scolaire des élèves et les 21 responsabilités de leadership). Nous pouvons voir au tableau 4.1 que les 21 responsabilités que nous avons cernées ont un lien statistiquement significatif avec le rendement scolaire des élèves.

C'est peut-être la première fois dans l'histoire de la recherche sur le leadership aux États-Unis que nous pouvons établir un ensemble de compétences (responsabilités) fondé sur la recherche. Nous croyons qu'il s'agit d'un apport important à la base de connaissances sur le leadership scolaire.

Nous souhaitons insister sur le fait que nous n'avons pas présenté les 21 responsabilités dans un ordre particulier parce que le message qu'il faut retenir est qu'elles sont toutes importantes. En effet, comme nous pourrons le voir dans le prochain chapitre, leur classement change selon les différents points de vue. Lorsque nous dressons la liste des 21 responsabilités en fonction de l'importance du lien avec le rendement scolaire des élèves, certaines tendances se dessinent. En guise d'illustration, examinons le tableau 4.2. Ici encore, rappelons qu'interpréter le classement du tableau 4.2 de façon stricte serait une erreur. Par exemple, il serait malvenu de conclure, en fonction de leurs positions dans le tableau 4.2, que la responsabilité la plus importante est la connaissance de la situation et la moins importante, celle des relations.

La proximité des corrélations est probablement ce qu'il y a de plus frappant dans le tableau 4.2. Vingt corrélations sur vingt et une, soit 95%, se situent entre 0,18 et 0,28. Plus précisément, la responsabilité concernant les relations a une corrélation de 0,18 et la responsabilité relative à la flexibilité, une corrélation de 0,28. Opposer ces extrêmes en appliquant les principes d'interprétation des corrélations énoncés au chapitre 1 offre un point de vue fort utile. Un coefficient de corrélation de 0,18 implique qu'une amélioration de l'efficacité d'un directeur sur le plan des relations du 50<sup>e</sup> au 84<sup>e</sup> rang centile est associée à une augmentation du rendement scolaire du 50<sup>e</sup> au 57<sup>e</sup> rang centile. Une amélioration de l'efficacité d'un directeur au chapitre de la flexibilité du 50<sup>e</sup> au 84<sup>e</sup> rang centile est associée à une augmentation du rendement scolaire du 50<sup>e</sup> au 61<sup>e</sup> rang centile. Même si leur effet relatif diffère quelque peu, il est clair que la responsabilité concernant les relations et celle relative à la flexibilité ont une incidence notable sur le rendement scolaire des élèves.

Étant donné que la responsabilité par rapport à la connaissance de la situation a la corrélation la plus élevée, soit 0,33, il conviendrait au moins de l'aborder. Rappelons que cette responsabilité désigne la mesure dans laquelle le directeur connaît les particularités et les courants sous-jacents en ce qui concerne le fonctionnement de l'école, et utilise cette information pour traiter les problèmes

TABLEAU 4.2

**Les 21 responsabilités par ordre décroissant de corrélation avec le rendement scolaire des élèves**

Corrélation avec le rendement	Responsabilité
0,33	• Connaissance de la situation
0,32	
0,31	
0,30	
0,29	
0,28	• Flexibilité
0,27	• Discipline • Rayonnement • Supervision et évaluation
0,26	
0,25	• Culture • Ordre • Ressources • Connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation • Participation du personnel • Agent de changement
0,24	• Focalisation • Récompenses conditionnelles • Stimulation intellectuelle
0,23	• Communication
0,22	• Idéaux et convictions
0,21	
0,20	• Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation • Visibilité • Optimisme
0,19	• Affirmation
0,18	• Relations

actuels et potentiels. Selon le tableau 4.1, la corrélation de cette responsabilité implique le plus petit nombre d'écoles (91) et le deuxième plus petit nombre d'études (5). Si quelques études de plus impliquant quelques écoles de plus avaient été trouvées, le coefficient de corrélation de 0,33 aurait sans doute diminué considérablement. Toutefois, il semble logique qu'un leader scolaire doive connaître à fond les rouages de l'école pour être efficace. Plus une personne connaît les rouages d'une organisation, plus elle est capable de diriger et de gérer efficacement cette organisation.

.....

## Résumé et conclusions

---

Notre méta-analyse a permis de définir 21 responsabilités de leadership. Bien que chacune soit traitée dans les écrits théoriques depuis des décennies, le fait qu'elles aient un lien statistiquement significatif avec le rendement scolaire des élèves, comme l'indique notre méta-analyse, constitue un nouvel apport majeur à la recherche et aux écrits théoriques. Nos constatations montrent qu'elles sont toutes importantes pour l'exercice efficace du leadership dans les écoles.