

Des relations saines : le fondement d'un climat positif à l'école

Entrevue avec Megan Tschannen-Moran

Madame Megan Tschannen-Moran, théoricienne dynamique et motivante travaillant dans le secteur de l'éducation, était l'invitée principale du Colloque ontarien en matière de leadership 2013, tenu en avril dernier, et a su inspirer les participantes et participants et les mettre au défi. Dans son allocution, elle a fait valoir, de façon convaincante, l'importance de la confiance comme fondement d'un leadership efficace. Nous avons eu le privilège de nous entretenir avec elle pour le présent numéro d'*En conversation*.

À première vue, les sujets auxquels elle s'intéresse, soit la confiance et l'autoefficacité, semblent des éléments plus abstraits du leadership en éducation. Ce sont certes deux caractéristiques importantes, mais elles ne sont pas au cœur du rôle de leadership. Cependant, M^{me} Tschannen-Moran démontre avec brio qu'au contraire, les leaders en éducation ne peuvent pas accomplir grand-chose sans l'élément de confiance. Pour appuyer ses propos, elle illustre comment la confiance est souvent l'élément qui fait défaut lorsque les élèves, les enseignantes et enseignants et même les leaders ne réussissent pas à s'investir dans le processus d'apprentissage.

Selon elle, l'apprentissage authentique ne peut se produire que si on accepte collectivement que l'apprentissage ne veut pas dire connaître toutes les bonnes réponses, mais trouver ces bonnes réponses en groupe sans craindre les erreurs qui seront inévitablement commises en cours de route. La confiance est l'élément fondamental qui nous permet d'apprendre et d'accueillir favorablement les erreurs comme des occasions d'apprentissage authentique, et non comme des échecs.

Selon ce que j'ai pu constater au cours de ma carrière, un tel niveau de confiance élevé au sein d'un groupe est plutôt rare. Il faut un leadership véritable pour faire sortir les gens d'un mode d'auto-défense naturel et les convaincre d'adopter

une attitude qui favorise l'entraide, le soutien et l'ouverture d'esprit. Ainsi, je crois qu'il est à notre avantage de prêter attention à l'élément de confiance, non seulement dans nos salles de classe, mais aussi dans l'ensemble de notre système d'éducation.

Les recherches de M^{me} Tschannen-Moran correspondent, bien sûr, aux priorités fondamentales du système d'éducation de l'Ontario, plus précisément l'importance accordée à la création et au maintien d'écoles « bienveillantes, sécuritaires, inclusives et tolérantes » et d'un « climat positif à l'école » dans le but de soutenir directement le rendement des élèves. Ses réflexions viennent également enrichir notre compréhension de la façon dont « nouer des relations et développer la capacité des gens », domaine très important du leadership, est représenté dans le Cadre de leadership de l'Ontario.

En lisant la présente conversation avec M^{me} Tschannen-Moran, vous constaterez les mêmes qualités d'intégrité et d'authenticité dont nous avons été témoins lors du Colloque. Tout comme vous et moi, son apprentissage se poursuit, et c'est avec une grande passion et une grande impétuosité qu'elle nous raconte son expérience et les leçons apprises. J'espère que le présent numéro d'*En conversation* renforcera et mettra en avant une vision collective dans laquelle la confiance est un pilier de la réussite organisationnelle et éducationnelle et vous amènera, vous aussi, à réfléchir à vos pratiques de leadership.

George Zegarac,
sous-ministre de l'Éducation



PORTAIT DE MEGAN TSCHANNEN-MORAN

Megan Tschannen-Moran est professeure au College of William & Mary School of Education, à Williamsburg, en Virginie. Elle y enseigne un programme qui porte sur les politiques, la planification et le leadership dans le domaine de l'éducation aux futurs leaders scolaires qui occuperont des postes dans les écoles de la maternelle à la 12^e année et dans l'administration centrale.

Avant d'obtenir son doctorat à l'Université d'État de l'Ohio en 1998, elle a fondé et dirigé, de 1979 à 1993, le Good News Educational Workshop, une école privée destinée principalement aux élèves défavorisés au Nord de Chicago.

Ses recherches portent sur les relations de confiance dans le milieu scolaire et sur la façon dont elles sont liées au sentiment d'efficacité collective du personnel scolaire, au professionnalisme du personnel enseignant et au rendement des élèves. Elle se penche également sur le sentiment d'autoefficacité du personnel enseignant ainsi que sur le lien entre ce sentiment et le comportement des enseignantes et enseignants et le rendement des élèves.

Megan Tschannen-Moran a publié plus de 40 articles spécialisés et de chapitres de livre dans différentes revues de renom comme l'*Education Administration Quarterly*, le *Journal of Educational Administration* et le *Teachers College Record*. Dans son premier livre, *Trust Matters: Leadership for Successful Schools* (Jossey-Bass, 2004), elle relate les expériences de trois directions d'école qui ont essayé d'intégrer la confiance dans leur école et elle passe en revue leurs réussites et leurs échecs dans cette entreprise. Elle a coécrit son deuxième livre, *Evocative Coaching: Transforming Schools One Conversation at a Time* (Jossey-Bass, 2010.), avec son mari, Bob, qui est coach personnel et coach en leadership. L'ouvrage propose un modèle de soutien à l'apprentissage professionnel des éducatrices et éducateurs qui met en valeur les forces de chacun.

LA CONFIANCE : LE FONDEMENT DE LA COLLABORATION ET DE L'APPRENTISSAGE

Dans vos travaux de recherche, même si vous avez examiné divers sujets, vous avez toujours mis l'accent sur l'importance des relations humaines comme fondement d'un climat positif à l'école. J'aimerais aborder quelques domaines que vous avez étudiés sous ce vaste thème. Commençons avec la confiance, une caractéristique que vous avez analysée en profondeur. Qu'est-ce que la confiance? Pourquoi est-elle importante?

Je vais commencer par vous dire pourquoi elle est importante. Je me suis penchée sur cette question dès le début de mes études doctorales. Après mes études universitaires, j'ai fondé et j'ai été directrice d'une petite école à Chicago. C'est parce qu'il y avait un profond sentiment d'appartenance à la

collectivité que notre école, située dans un quartier défavorisé, fonctionnait bien et que le personnel scolaire et les élèves pouvaient s'épanouir malgré un budget restreint.

Cette expérience en tête, j'ai entrepris des études supérieures à l'Université d'État de l'Ohio. Je voulais percer le mystère de cette magie qui opérait à la petite école de Chicago, trouver les mots pour la décrire et l'étudier afin d'en tirer des leçons qui pourraient profiter à d'autres écoles.

Dans l'ouvrage *The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T-Scale*, Megan Tschannen-Moran et Wayne Hoy (2003) conceptualisent « les nombreuses facettes de la confiance », établissent une définition pratique de la confiance et présentent un outil d'évaluation (nommé Omnibus T-Scale) rapide, valide et fiable de la confiance au sein du personnel enseignant des écoles élémentaires et secondaires.

Le premier grand concept auquel je me suis intéressé à l'université était celui du climat scolaire. C'était dans le cadre d'un cours que donnait Wayne Hoy, un éminent chercheur dans le domaine de l'administration scolaire qui étudiait depuis de nombreuses années la question du climat scolaire et son incidence sur les résultats scolaires. En me penchant sur ce concept, je me réjouissais à l'idée de mettre le doigt sur ce qui fonctionnait si bien à Chicago.

Je suis devenue l'assistante de recherche de mon professeur, et le premier projet qu'il m'a confié portait sur l'étude d'un concept que je ne connaissais pas : l'autoefficacité du personnel enseignant. Mon intérêt pour ce concept s'est accru, et je me suis rendu compte qu'il démystifiait en partie le secret de ma petite école de Chicago, cette magie qui faisait que des gens, qui étaient très peu payés, venaient chaque jour au travail, travaillaient dur, s'investissaient pleinement et persévéraient en dépit des difficultés.

Pendant la rédaction de ma thèse de doctorat, je me suis rendue compte qu'il y avait quelque chose en plus au secret de ma petite école. Il y avait un autre élément jamais encore mentionné dans les études sur les écoles. La confiance. Une grande confiance régnait entre le personnel scolaire, les élèves et les parents.

À l'époque, il n'y avait presque pas d'études sur la confiance dans le domaine de l'éducation. Les quelques recherches entreprises étaient restées sans suite. Curieusement, les études sur la confiance ont surtout été menées dans des endroits où les gens sont aux prises avec le manque de confiance. Dans son recueil d'essais sur l'éthique, la philosophe Annette Baier établit une analogie entre le climat de confiance et l'atmosphère : tout comme pour l'air qu'on respire, on en devient conscient que lorsqu'il se fait rare ou est pollué.

Dans son essai qui a suscité beaucoup de discussions, « Trust and Antitrust » (*Moral Prejudices: Essays on Ethics*, 1986), Annette Baier s'étonne que la confiance ait suscité si peu de réflexion chez les philosophes éthiques et politiques, étant donné la place centrale qu'elle occupe dans de nombreux types d'interactions sociales.

J'ai aussi remarqué que les études sur la confiance étaient entreprises dans différents domaines où on observait l'absence de confiance. J'en ai donc conclu qu'on s'intéressait à la confiance et qu'on voulait l'analyser et la comprendre.

Les premières études empiriques sur le sujet, menées vers la fin des années 1950, sont le résultat de l'intensification du climat de méfiance durant la guerre froide. Une dizaine d'années plus tard, les psychologues se penchent sur les jeunes qui sont désabusés par les institutions et l'autorité de même que par toutes les personnes au-dessus de 30 ans. Au début des années 1980, les spécialistes qui s'intéressent à la confiance se tournent vers les relations interpersonnelles face à la hausse du taux de divorce, aux changements radicaux des structures familiales et au mouvement féministe. Dans les années 1990, avec les changements technologiques et sociétaux, la confiance redevient l'objet d'études dans les domaines de la sociologie et des sciences organisationnelles. On l'observe surtout dans le milieu des affaires, qui paie chèrement l'érosion de la confiance occasionnée par la réduction des effectifs.

Ainsi, au moment où j'ai commencé à m'intéresser à ce sujet, la confiance s'effritait à tous les niveaux de la société et le même phénomène avait commencé à toucher les écoles. Nous avons observé un déclin de la confiance des parents et des collectivités envers les écoles; leur confiance ne pouvait plus être tenue pour acquise. Les pressions de plus en plus fortes pour accroître l'obligation de rendre des comptes nuisaient également au climat de confiance à l'intérieur des écoles.

À l'heure actuelle, lorsque nous songeons aux écoles du 21^e siècle, l'importance de la confiance devient d'autant plus aiguë. Il faut comprendre ce qu'est la confiance, l'encourager, la maintenir, intervenir quand elle devient fragile et la restaurer quand elle est perdue.

Dans son ouvrage *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*, Megan Tschannen-Moran (2009) offre aux éducatrices et aux éducateurs des conseils pratiques pour établir et maintenir un climat de confiance dans les écoles, ainsi que pour rétablir la confiance perdue. Elle présente les études de cas de trois directions d'école : l'une d'entre elles a réussi à instaurer la confiance au sein du personnel enseignant alors que les deux autres, malgré leurs bonnes intentions, n'ont pas réussi à exploiter la ressource essentielle qu'est la confiance, ce qui nuit à l'efficacité de leurs écoles respectives. L'ouvrage aborde également le rôle du leader scolaire dans l'établissement de relations de confiance entre le personnel enseignant, les élèves et les parents.

Dans le milieu scolaire, quelles sont les manifestations d'une confiance fragilisée? Quels obstacles peuvent en résulter?

Lorsque la confiance est minée ou quasi inexistante, les gens ne consacrent plus leur énergie à leurs principales fonctions. Ils s'isolent et s'emploient à se protéger et font preuve d'hypervigilance. Ils passent leur temps à se méfier et à surveiller la personne en qui ils n'ont pas confiance, surtout si elle est en position d'autorité ou de leadership ou a le pouvoir de les discipliner ou de leur nuire.

Dans de telles situations, les gens ont tendance à consacrer beaucoup d'énergie à l'objet de leur méfiance : « Qu'est-ce qu'elle manigance? », « Qu'est-ce qu'il va faire? », « Quels sont mes recours s'il fait cela? ». Il se produit alors un processus cognitif par lequel on anticipe les défis et on se rallie d'autres personnes pour soigner ensemble les blessures émotionnelles. Ce processus monopolise beaucoup de temps et d'attention qui ne sont pas consacrés au travail essentiel et collectif qui devrait plutôt être investi dans l'apprentissage des élèves.

Dissiper les mythes sur la confiance, extrait de *The Speed of Trust: The One Thing That Changes Everything*, Covey (2006)

Mythe	Réalité
La confiance est abstraite.	La confiance est concrète, réelle et quantifiable.
La confiance est lente.	Rien n'est plus rapide que la confiance.
La confiance est fondée uniquement sur l'intégrité.	La confiance est fondée sur le caractère (dont l'intégrité) et la compétence.
La confiance : on l'a ou on ne l'a pas.	La confiance peut être bâtie comme elle peut être détruite.
La confiance perdue ne peut être rétablie.	La confiance peut être rétablie dans la plupart des cas, quoique difficilement.
La confiance ne s'enseigne pas.	On peut très bien enseigner et apprendre à faire confiance, et la confiance peut devenir un avantage stratégique dont on peut tirer parti.
Il est risqué de faire confiance aux gens.	Il est encore plus risqué de ne pas faire confiance aux gens.
On établit un lien de confiance avec une seule personne à la fois.	Un lien de confiance établi avec une personne se répercute sur de nombreuses autres.

Traduction libre

Comme vous l'avez mentionné, ces problèmes n'existent pas dans un climat de confiance. La confiance n'est pas visible, mais elle nous soutient.

Exactement. *Bien sûr* que je peux avoir confiance en mes collègues. *Bien sûr* qu'ils sont honnêtes. *Bien sûr* qu'ils feront ce qu'ils ont dit qu'ils feraient. Pourquoi perdre son temps à remettre ces choses en question quand il n'y a aucune raison de le faire?

Étrangement, dans les ouvrages qui traitent de la confiance, les spécialistes ont comme prémisse qu'il est difficile d'établir un lien de confiance au tout début d'une relation et que la confiance ne peut s'établir que si on y consacre beaucoup d'efforts. À leur grande surprise, ils ont découvert que ce n'était pas le cas. En fait, s'il n'y a aucun signe de danger, d'emblée on va plutôt faire confiance, parce que c'est l'option la plus facile. La vigilance et la méfiance découlant du manque de confiance mobilisent beaucoup d'énergie; les gens préfèrent donc faire confiance à moins d'avoir une raison qui les pousse à être méfiants. Lorsque les gens ne se font pas confiance et se méfient de tout, le milieu de travail devient très inconfortable.

Les spécialistes ont-ils décortiqué dans tous les sens le sentiment de confiance ou parle-t-on de la confiance au sens où on l'entend tous les jours?

Oui, c'est vrai, les spécialistes ont analysé à fond la notion et lui ont donné différents noms selon les contextes. Pour ma part, je crois que la confiance est, à la base, un sentiment de sécurité qui nous permet de baisser notre garde et de nous engager dans des relations d'interdépendance avec les autres en ayant l'esprit tranquille. S'il n'y a pas de relation d'interdépendance qui nous rend vulnérables, la question de la confiance ne se pose pas. Tous les jours, on croise des gens dans la rue, mais comme on n'a aucun lien avec eux ni aucune relation d'interdépendance et que leur comportement nous importe peu, on n'est pas vraiment préoccupé par la question de la confiance.

Par contre, la dynamique d'une relation change dès qu'il est question d'interdépendance et de but commun qui nécessite la collaboration : c'est là que la confiance devient importante. Ainsi, la confiance compte quand on a un objectif qui nous tient à cœur, comme éduquer des centaines ou des milliers d'élèves dans un milieu qui favorise leur rendement et leur bien-être et qu'il est impossible d'atteindre cet objectif sans la collaboration d'autres personnes, alors la confiance compte. Et elle compte énormément, qu'on décide de leur faire confiance ou non.

Justement, comment décide-t-on de faire confiance?

Voilà où les choses se compliquent. Quel est le raisonnement qu'on suit? Pour répondre à cette question, il faut d'abord comprendre de quoi on parle. Je me suis rendu compte au début de mes travaux qu'il y avait presque autant de définitions de la confiance que de spécialistes qui se sont penchés sur la question. La notion de confiance a de multiples facettes. Dans leurs interactions, les gens portent de nombreux jugements simultanément sur leur interlocuteur et décident s'ils vont ou non leur faire confiance et baisser leur garde.

C'est universel. On décide de faire confiance à quelqu'un en fonction, avant tout, de l'idée qu'on se fait de sa bienveillance. On va chercher à savoir s'il existe entre nous un sentiment de bonne volonté mutuelle et si on peut compter sur lui comme il peut compter sur nous. Si on établit avec certitude que c'est le cas, on n'aura aucune crainte que cette personne puisse nous faire du tort, ou même qu'elle y songe, si l'occasion se présentait, parce qu'il y a un sentiment mutuel de bienveillance.

La confiance c'est de montrer sa vulnérabilité à une autre personne en ayant confiance dans sa bienveillance, sa fiabilité, sa compétence, son honnêteté et son ouverture.

BIENVEILLANCE : l'assurance que l'autre veut notre bien-être

FIABILITÉ : la mesure dans laquelle on peut compter sur l'autre ou sur un groupe

COMPÉTENCE : les connaissances et les habiletés de l'autre

HONNÊTÉTÉ : la moralité, l'intégrité, et l'authenticité de l'autre

OUVERTURE : la transparence de l'autre

Extrait de *The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T-Scale* (Hoy et Tschannen-Moran, 2003)

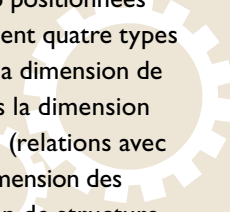
Traduction libre

On va aussi accorder de l'importance à l'intégrité de la personne. Est-ce quelqu'un qui tient parole? Un autre aspect important est la compétence de la personne : peut-elle nous apporter ce que nous attendons d'elle et se montrer fiable puisque nous comptons sur elle, sans cacher ou taire de l'information qui pourrait nous nuire.

UN LEADERSHIP DIGNE DE CONFIANCE : CRÉER DES RELATIONS POSITIVES

Dans le cadre de vos études sur la confiance, vous avez établi des catégories de leadership de directions d'école : la direction pacifique, la direction excessivement enthousiaste et la direction axée sur la transformation. Qu'est-ce qui vous a amenée à établir ces catégories? Quel est le lien avec la façon dont les leaders instaurent la confiance?

Les premières études sur le sujet situaient le leadership sur un continuum unique qui allait du leader axé sur les relations au leader axé sur les tâches. Toutefois, des études sur le leadership menées dans les années 1940 à l'Université d'État de l'Ohio et dans les années 1950 à l'Université d'État du Michigan ont renversé ces résultats. Elles ont permis d'établir qu'il y avait en réalité deux continuums : les leaders sont forts ou faibles dans la dimension des relations et forts ou faibles dans la dimension des tâches. Cette théorie s'appuyait sur un cadre bidimensionnel comprenant quatre catégories.



Les deux dimensions du leadership positionnées sur un axe perpendiculaire définissent quatre types de leadership : le leader fort dans la dimension de structure des tâches et faible dans la dimension de considération à l'égard d'autrui (relations avec les autres); le leader fort dans la dimension des relations et faible dans la dimension de structure des tâches; le leader faible dans les deux dimensions et le leader fort dans les deux. Des études subséquentes sur le leadership ont indiqué que l'efficacité de ces styles de leadership dépend d'éléments contextuels.

Extrait de *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 8^e édition (Hoy et Miskel, 2008).

Traduction libre

En analysant mes données et en écrivant sur les trois directions d'école que j'avais observées, je me suis rendu compte que celles-ci correspondaient à ce modèle. Deux des directions d'école observées n'avaient pas réussi à instaurer un climat de confiance, contrairement à la troisième, qui dirigeait une école où régnait une grande confiance. L'une des deux directions qui n'avaient pas réussi était entièrement dévouée à son travail, mais arrivait difficilement à nouer des relations. Elle appartenait à la catégorie des directions excessivement enthousiastes. Elle avait une grande volonté d'améliorer le faible rendement de son école. Elle avait de bonnes intentions et voulait le bien des enfants, mais elle avait négligé l'importance d'avoir la confiance de son personnel. Elle a posé certains gestes qui ont brisé cette confiance et, surtout, n'a pas tenu compte du fait qu'elle avait besoin du soutien du personnel enseignant pour la mise en œuvre de ses politiques et pour produire des changements au sein de l'école. Sans l'appui de son personnel enseignant décidé à résister à ses initiatives, l'échec était inévitable.

L'autre direction d'école qui a connu un échec accordait une grande importance aux relations. C'était un homme charmant et aimé de tous qui cherchait constamment à plaire à tous. Malheureusement, il n'avait pas les compétences requises pour gérer efficacement les conflits et les fuyait comme la peste. À force de les éviter, les conflits ont vite pris le dessus dans son école. Il était aimé en tant que personne, mais n'avait pas su gagner la confiance de son personnel en tant que leader parce qu'il avait failli à la tâche importante d'améliorer le rendement des élèves tant il se concentrait à éviter les conflits.

La troisième direction d'école, celle qui avait réussi à instaurer un milieu de confiance, avait atteint un équilibre entre les tâches et les relations.

J'ai observé ces types de profil tout au long de mes recherches, et je m'en suis inspiré pour formuler une description détaillée des styles de leadership des directions d'école en ce qui a trait à l'établissement de la confiance dans les milieux scolaires.

Dans leur ouvrage *Why Teachers Trust School Leaders*, Handford et Leithwood (2013) confirment les données antérieures démontrant que la confiance des enseignantes et enseignants envers leur leader est importante pour la réflexion sur leur travail et pour surmonter les défis relatifs à l'amélioration de leurs pratiques. Les données soutiennent aussi une théorie qui se rapproche des cinq grands traits de personnalité des leaders efficaces, c'est-à-dire « les cinq grandes caractéristiques des leaders dignes de confiance » : la compétence, la cohérence et la fiabilité, l'ouverture, le respect et l'intégrité.

À la lumière de ces observations, quel conseil donneriez-vous à une nouvelle direction d'école qui souhaite établir la confiance dans son école?

C'est une excellente question. J'espère que grâce à mes recherches, les gens verront l'importance d'établir la confiance dès le début d'un mandat dans un nouveau milieu. Pendant les premières

semaines et les premiers mois qui suivent l'arrivée d'un nouveau leader, le personnel l'observe attentivement. C'est le moment où il se forge une opinion sur le leader et détermine s'il doit se tenir sur ses gardes ou, au contraire, baisser sa garde et lui accorder sa confiance. Un leader hâtif qui entreprend des changements avant d'établir des relations rate l'occasion d'instaurer la confiance.

Les leaders succombent souvent à la tentation d'agir vite, car ils détiennent les rênes d'une organisation et croient que leur rôle est d'apporter des changements. Ils savent que pour remplir ce rôle, ils doivent non seulement encourager leur personnel à travailler dur et efficacement en équipe, mais aussi à améliorer le rendement des élèves. Les membres du personnel observent leur leader attentivement, car son comportement et sa direction peuvent avoir une grande incidence sur leur vie professionnelle et sur leur bien-être.

Voilà pourquoi il est très important que, durant ses premiers mois en fonction – la période de ralliement – un nouveau leader garde à l'esprit l'importance d'établir la confiance et qu'il ralentisse, prenant le temps de nouer des relations. C'est durant cette période qu'il doit montrer une bienveillance authentique et traiter les gens comme des êtres humains, et non purement comme des employés dans une organisation.

C'est aussi pendant cette période qu'il doit faire preuve d'intégrité, de cohérence et de fiabilité et doit tenir sa parole. C'est à l'avantage des leaders d'être francs et ouverts et, s'il n'y en a pas déjà, de mettre en place un mécanisme pour prendre des décisions en commun.

Dans l'ouvrage *School Climate: The Interplay between Interpersonal Relationships and Student Achievement*, Tschannen-Moran, Parish et DiPaola (2006) présentent des données appuyant l'hypothèse selon laquelle le climat scolaire, dans son ensemble, et certaines de ses dimensions peuvent avoir une incidence sur le rendement des élèves.

Afin d'établir un climat de confiance, les leaders doivent s'assurer qu'ils sont authentiques lorsqu'ils préconisent les prises de décision en commun. Il arrive trop souvent qu'il y ait un manque de sincérité : certains leaders font croire à un modèle de prise de décision partagée quand, en vérité, les décisions sont déjà prises. Les éducatrices et les éducateurs voient clair dans leur jeu, et cela finit par miner leur confiance.

En revanche, lorsque les leaders sont authentiques et que la prise de décision est partagée, les directions d'école montrent qu'ils font confiance dans l'expertise professionnelle des enseignantes et des enseignants, car c'est eux qui sont dans la salle de classe et, en étant à leur écoute, elles arrivent à de bien meilleures décisions.

Enfin, il est important que les leaders se montrent optimistes et pensent que les choses peuvent marcher; ils doivent se concentrer sur les points forts individuels et collectifs. Au cours des premiers mois en poste, la direction d'école doit annoncer clairement ses intentions, établir les normes en groupe en ce qui a trait à la qualité des relations souhaitées dans l'école et faire un suivi conséquent chaque fois que ces normes ne sont pas respectées.

Dans le *Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche*, Leithwood (2012) insiste sur l'importance d'atteindre le bon équilibre : « ... le leadership partagé contribue grandement à l'amélioration de l'organisation, mais pour qu'un tel leadership soit efficace, les personnes occupant un poste d'autorité formelle doivent participer activement aux tâches associées au leadership dans le contexte scolaire ».

Le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) décrit les ressources personnelles en leadership, des caractéristiques des leaders efficaces qui, selon les recherches, distinguent les leaders par leur habileté à mettre en œuvre les pratiques de leadership. Les ressources personnelles en leadership sont classées selon trois catégories : cognitives, sociales et psychologiques. Les ressources personnelles psychologiques comprennent l'optimisme, la résilience, l'autoefficacité et la proactivité. Le CLO et les guides pédagogiques connexes sont accessibles au www.education-leadership-ontario.ca/content/accueil.

Que pouvez-vous dire sur la confiance entre les élèves et le personnel enseignant?

Il s'agit d'un domaine auquel je m'intéresse de plus en plus; il n'y avait que très peu d'études à ce sujet il y a seulement dix ans. Mes recherches ont démontré que c'est ce domaine qui a le plus grand impact pour ce qui est de l'influence sur le rendement des élèves. En fait, selon les chercheurs dans le domaine de l'éducation il s'agit d'une des rares variables qui surpasse le statut socioéconomique comme indicateur du rendement des élèves.

Par conséquent, il est extrêmement important d'établir un climat positif à l'école pour favoriser la confiance entre enseignantes/enseignants et élèves, car, tout comme les enseignantes et enseignants qui consacrent leurs efforts à se protéger lorsqu'elles et ils se trouvent dans un milieu où la confiance est faible, les élèves aussi vont surtout se préoccuper de leur auto-préservation et s'inquiéter de ce qui va leur arriver, s'ils ne se sentent pas en sécurité et s'ils pensent qu'ils ne peuvent pas faire confiance à leurs enseignantes ou enseignants ou à leurs camarades. « Que se passe-t-il? Comment puis-je me protéger? Quels sont mes recours? ». Toutes ces préoccupations puisent dans l'énergie qui devrait plutôt être investie dans l'apprentissage.

Soyons honnêtes : l'apprentissage réel, est une affaire risquée. On doit essayer de nouvelles choses et le faire dans un espace public, ce qui risque

d'être humiliant. Il se peut qu'on ne réussisse pas du premier coup. Après tout, les erreurs font partie du processus d'apprentissage. Mais lorsque la confiance est absente, on ne prendra pas les risques qui accompagnent le véritable apprentissage.

Dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009, on a demandé aux jeunes de 15 ans s'ils estimaient que ce qu'ils ont appris à l'école leur est utile dans l'immédiat et à long terme. Voici un aperçu des résultats :

- La plupart des élèves estiment que ce qu'ils ont appris à l'école leur est utile.
- Les élèves qui trouvent leur apprentissage utile ont tendance à avoir de bons résultats, à entretenir de bonnes relations avec leurs enseignantes et enseignants et à étudier dans des salles de classe propices à l'apprentissage.
- L'attitude des élèves envers l'école est très peu liée à leurs antécédents ou aux types d'écoles qu'ils ont fréquentées.

Bref, l'attitude des élèves envers l'école et leur rendement en lecture se renforcent mutuellement, tout comme leur attitude envers l'école et l'atmosphère de la salle de classe.

What Do Students Think About School? (PISA in FOCUS, n° 24, 2013)

Le personnel scolaire joue un rôle important dans le soutien du bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif et accueillant. Un tel environnement appuie non seulement le développement cognitif, affectif, social et physique des élèves, mais aussi leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Tous ces éléments aideront les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie.

Extrait du Curriculum de l'Ontario – Études sociales, de la 1^{re} à la 6^e année; histoire et géographie, 7^e et 8^e année (édition révisée, 2013)

Le cours « Dynamique des relations humaines » permet à l'élève de développer une meilleure compréhension des facteurs qui contribuent à de saines relations. L'élève développe aussi une meilleure compréhension des liens entre le concept de soi et les relations saines. Par l'entremise de situations pratiques, l'élève explore diverses stratégies pour établir et maintenir des relations saines avec ses amies et amis, sa famille et des membres de la communauté. Ces stratégies sont aussi abordées dans le contexte des relations intimes.

Extrait du Curriculum de l'Ontario – Sciences humaines et sociales, de la 9^e à la 12^e année (édition révisée, 2013)

Qu'en est-il de l'établissement de la confiance avec les parents?

Là aussi, la « période de ralliement » dont on parlait plus tôt compte beaucoup. À leur arrivée dans une nouvelle école, les leaders scolaires ont l'occasion de démontrer leur bienveillance et de montrer aux parents que tout comme eux, ils se préoccupent du bien-être des enfants et ont à cœur leur réussite et qu'ils se montreront francs et sincères. Les leaders forment les bases d'une relation solide avec les parents quand ils établissent clairement qu'ils sont ouverts et honnêtes et qu'ils ne leur cacheront pas ce qui se passe, même s'ils ont de mauvaises nouvelles à leur annoncer. Il est très important d'établir cette communication et ce lien de confiance de façon explicite dès le départ afin que la relation entre les leaders scolaires et les parents démarre du bon pied.

Il va sans dire qu'une fois que les leaders scolaires adoptent une telle approche, elle doit être constante. Le début d'une relation est le moment idéal tant pour le leader que pour la communauté scolaire de faire savoir aux parents qu'ils peuvent leur faire confiance. Il ne faut pas oublier que les parents se sentent très vulnérables en ce qui concerne le bien-être de leurs enfants. Quand ils confient leurs enfants à l'école, c'est en fait ce qu'ils ont de plus précieux qu'ils livrent à d'autres gens. Il est absolument crucial qu'ils fassent confiance.

Une communauté scolaire bienveillante amène ses membres à améliorer sans cesse la nature et les effets de leurs partenariats. Même si les relations entre éducatrices et éducateurs, parents, élèves et membres de la communauté ne sont pas toujours harmonieuses ou réussies, les programmes de partenariats établissent une base fondée sur le respect et la confiance qu'il est possible de développer.

Les partenariats efficaces :

- résistent aux questionnements, aux conflits, aux débats et aux désaccords;
- offrent des mécanismes et des processus de résolution de problèmes;
- sont maintenus malgré les différences et parfois même consolidés par la résolution de ceux-ci.

Sans cette base solide, il est plus difficile de régler les désaccords et les problèmes qui ne manqueront pas de se produire dans les écoles.

Extrait de *Caring Connections* (Epstein, 2010)

Traduction libre

sont bonnes, elles ne sont pas fondées sur les bonnes théories. Je pense que nos politiques en matière de discipline s'appuient sur la psychologie freudienne et le béhaviorisme, alors que la théorie de l'attachement, qui repose sur la confiance, serait plus appropriée et plus productive pour nous aider à montrer aux jeunes le comportement à adopter pour qu'ils se conforment à nos attentes.

En Ontario, « Le ministère de l'Éducation s'est engagé à soutenir les conseils scolaires afin d'établir et de maintenir un climat scolaire positif qui est sécuritaire, inclusif et tolérant pour tous les élèves, de favoriser leur apprentissage et de leur permettre ainsi de réaliser leur plein potentiel. Une approche faisant appel à la discipline progressive allie des stratégies de prévention et d'intervention ainsi que de la discipline et des possibilités pour les élèves de poursuivre leur éducation ».

Extrait de *Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves* (Note Politique/Programmes n° 145, 2012)

On peut supposer que cette confiance peut facilement se rompre.

Oui, je pense que ça arrive surtout lorsqu'il est question de discipline. Je crois que c'est un problème associé aux écoles qui appliquent un code de conduite de nature très punitive plutôt que formative. On croit pouvoir réformer un enfant indiscipliné en lui infligeant des punitions sévères et déplaisantes, comme l'éloigner de son groupe ou l'isoler en le suspendant ou en le renvoyant, et on se dit que ça lui servira de leçon. Mais c'est rarement le cas.

Du point de vue des parents, les actions de ce genre sont généralement perçues comme un manque de bienveillance. Du point de vue des éducatrices et des éducateurs, ces actions montrent de la bienveillance dans la mesure où elles enseignent à l'enfant une leçon utile en lui montrant les comportements qui sont acceptables en société. À mon avis, même si les intentions de ces derniers

COLLABORATION ET COACHING : MISER SUR LES FORCES

Vos recherches portent également sur l'établissement d'un climat positif à l'école au moyen d'une approche axée sur les forces, appelée l'interrogation appréciative ou IA. Que pouvez-vous nous dire à ce sujet?

L'interrogation appréciative, ou l'IA, résulte d'une recherche-action. Elle approfondit le fait que la réaction inhérente, et clairement observable, des gens est de participer davantage. Ils doivent s'investir plus longtemps et être plus motivés lorsqu'ils cernent ce qui fonctionne bien. Ils doivent amplifier ce qui fonctionne bien plutôt que s'efforcer de trouver ce qui ne fonctionne pas et essayer de le corriger.

Il s'agit d'un point important sur lequel les leaders en éducation doivent faire un choix. D'un côté, ils peuvent se pencher sur les points forts et les points faibles au moyen de la méthode d'analyse des forces, faiblesses, possibilités et menaces, ou analyse FFPM. D'autre part, ils peuvent analyser et comprendre ce qui fonctionne bien dans le but de poursuivre et d'amplifier ces forces. Je préfère cette dernière approche, l'IA. Quand nous mettons l'accent sur les problèmes, les faiblesses et les menaces, l'état semble se resserrer. Cela occasionne de la peur et, il s'ensuit que c'est ça qui devient le centre de notre attention.

Cette approche nous porte également à jeter le blâme sur les autres. Lorsqu'on fait une analyse des écarts dans le but d'évaluer les aspirations de notre organisation, de déterminer les lacunes et de voir pourquoi elles existent, dès qu'on se penche sur la nature et les raisons des lacunes, on va avoir tendance à chercher des coupables. Les organisations tombent alors dans le piège des accusations : « Ce n'est pas moi, c'est eux! ». Lorsqu'on tombe dans cet engrenage, on est sur la défensive et on consacre tous nos efforts à se protéger.

L'essentiel du coaching : Les études sur l'apprentissage des adultes, sur les relations favorisant la croissance et sur la neuroscience cognitivo-comportementale montrent trois principes essentiels au coaching efficace :

- il doit être axé sur les enseignantes et les enseignants, et non pas sur le coach.
- il doit être basé sur une approche sans égard à la faute, et non pas sur le coaching à enjeux élevés.
- il doit être axé sur les forces, et non pas sur les lacunes.

Extrait de *The Coach and the Evaluator* (Tschannen-Moran et Tschannen-Moran, 2011)

Traduction libre

On sait tous que la plupart des projets élaborés dans les écoles et les organisations ne sont jamais concrétisés. Selon l'IA, c'est en partie parce que les gens se sentent tellement découragés à la fin des analyses habituelles pour trouver la cause des lacunes et tellement soucieux de se protéger que ni eux, ni les organisations n'ont assez d'énergie pour réaliser les plans préparés. Il est possible de changer tout cela en utilisant l'IA. On peut changer la qualité et les résultats de nos actions, il suffit pour cela de mettre l'accent sur ce qui fonctionne bien. L'IA met l'accent sur nos forces, sur ce qui fait qu'on réussit et sur ce qui peut être accompli si on mise sur ses forces pour s'améliorer.

Une telle attitude est motivante, dynamisante, amusante et énergisante et conduit à l'action. En éducation comme dans de nombreux autres domaines, des études de plus en plus nombreuses indiquent qu'il s'agit d'un moyen plus efficace de discuter de nos aspirations et de créer notre vision collective puisque cette méthode nous permet de nous investir dans une tâche motivante. C'est ce qui amène les gens à mettre en œuvre les plans établis et à apprécier véritablement l'élaboration de nouveaux rêves et de nouveaux plans.

L'approche de l'IA est attirante étant donné qu'elle est fondée sur l'idée qu'il y a toujours quelque chose qui fonctionne bien. Même dans les écoles où il y a manifestement beaucoup de problèmes, où la déception est grande face aux résultats obtenus et où il est évident qu'il faut changer les choses, on trouve toujours quelque chose à célébrer. L'idée derrière l'IA est qu'il existe toujours des forces, et qu'en fait, il suffit de les chercher. Et c'est cette idée qui doit servir de point de départ.

L'interrogation appréciative (IA) est une philosophie et une approche qui encouragent la mise en œuvre de changements axés sur l'analyse et l'exploitation des forces organisationnelles. Initialement, Cooperrider et Srivastva (1987) ont développé l'IA comme méthodologie de recherche organisationnelle. Nous vous recommandons l'ouvrage *AI in Organizational Life*.

Visitez le **Colloque ontarien en matière de leadership** 2013 pour visionner des extraits vidéos où Morgan Tschannen-Moran aborde les quatre « i » de l'interrogation appréciative : initier, interroger, imaginer, innover. Consultez aussi les cinq aspects de l'IA décrits par Tschannen-Moran et Tschannen-Moran (2006) dans *Revitalizing Schools through Appreciative Inquiry* :

1. DÉFINIR : « Quelle est la priorité? » (clarifier)
2. DÉCOUVRIR : « Qu'est-ce que ça nous apportera? » (reconnaître les mérites)
3. IMAGINER : « Qu'arrivera-t-il? » (visualiser)
4. CONCEVOIR : « Comment le réaliser? » (bâtir ensemble)
5. ANTICIPER : « Quelle est la prochaine étape? » (innover)

Parallèlement, vous avez construit le concept de « coaching évocateur », comme un moyen de motiver les gens et de les aider à atteindre leur plein potentiel. Que pouvez-vous nous dire à ce sujet?

« Évocateur » signifie « qui crée dans l'esprit des associations, qui rappelle à la mémoire ». Avec mon mari, qui est un coach professionnel, on a choisi cet adjectif pour qualifier notre modèle de coaching parce que, au cœur même de la théorie du coaching, la responsabilité d'apprendre incombe à la personne qui reçoit le coaching. Tous les éducateurs se rallient à cette position. Il s'agit de se rappeler, en tant que leaders et coachs, que notre rôle est de motiver les gens que nous conseillons à s'investir dans leur propre apprentissage continu. Ainsi, au lieu de développer une relation de dépendance avec nous, ils prennent un nouvel engagement envers leur apprentissage professionnel. Notre méthode consiste à poser des questions plutôt qu'à faire des affirmations; nous voulons évoquer la motivation, la méthode et les moyens nécessaires pour provoquer le changement.

Naturellement, même si nos idées sont géniales et nos intentions sont bonnes, dès qu'on propose un changement, les gens vont s'y opposer. C'est la nature humaine. On connaît l'expression « tu insistes, je résiste », eh bien, le concept du coaching

évocateur est aussi simple que ça. On essaie de minimiser la résistance en adoptant une position différente.

Cette position est fondée sur l'empathie et le questionnement. On cherche à comprendre les sentiments et les besoins qui entrent en ligne de compte de même que les forces et les possibilités de faire avancer les choses de façon positive. Les coachs évocateurs peuvent s'engager dans un remue-méninges avec la personne qu'ils conseillent une fois qu'ils ont pleinement évalué la situation et qu'ils ont établi que les idées proposées seront bien reçues. Il est plus facile de le faire quand le coaching commence par repérer les forces de la personne ainsi que les aspects de sa pratique actuelle qui fonctionnent bien. Il ne faut pas croire pour autant qu'on ferme les yeux sur les problèmes ou qu'on met des lunettes roses. En fait, on veut sensibiliser les gens à tous les aspects de leurs pratiques professionnelles. On va même jusqu'à recueillir et utiliser des données pour leur faire voir leurs pratiques sous un autre angle.

Mais à chaque fois, même lorsqu'on utilise des données, notre approche est axée sur les forces parce qu'on ne veut pas provoquer une attitude défensive. On veut que les données et les discussions sur les données évoquent de nouvelles réflexions sur la situation actuelle et de nouvelles approches pour aborder l'avenir. Comment miser sur les forces? Comment s'améliorer et avancer en misant sur ce qui va bien? Que faire de plus, maintenant? Voilà des questions qui amènent les gens à s'ouvrir et qui les aident à aller de l'avant.

Evocative Coaching: Transforming Schools One Conversation at a Time est une ressource qui adopte une approche d'amélioration du rendement centrée sur les enseignantes et enseignants, sans égard l'erreur, et axée sur les forces. Bob et Megan Tschannen-Moran ont conçu une façon simple et efficace d'engager de nouvelles discussions dans les écoles avec les méthodes d'écoute, d'empathie, d'interrogation appréciative et de réflexion conceptuelle.

Dans *Taking a Strengths-Based Focus Improves School Climate*, Megan et Bob Tschannen-Moran (2011) utilisent l'approche d'interrogation appréciative (IA) pour examiner si le fait de mettre l'accent sur les forces entraîne des changements substantiels dans le climat scolaire et le climat de confiance dans un petit conseil scolaire en milieu urbain. Selon les auteurs, l'étude démontre que grâce à l'IA, une communauté et un conseil scolaires accablés ont pu espérer de meilleurs jours et s'employer à faire de leurs espérances une réalité. En célébrant les aspects positifs autour d'eux, les participantes et les participants au sein du conseil scolaire ont pu nourrir des ambitions futures encore plus grandes.

Par ailleurs, un autre aspect important qui vise aussi à empêcher les gens d'être sur la défensive ou de se montrer trop prudents par rapport à leur apprentissage professionnel, c'est notre préférence pour utiliser l'expression « concevoir des expériences » plutôt que « fixer des objectifs ». Au lieu donc d'établir des « objectifs efficaces », on va concevoir des « expériences efficaces ». Ce qu'on aime dans cette expression, c'est que la seule façon d'échouer une expérience est de ne pas la réaliser. À tout coup, on peut tirer d'une expérience vécue une leçon qu'on pourra mettre en pratique ultérieurement. Il s'agit d'un processus d'apprentissage, de croissance et de changements continus.

Dans la dynamique du coaching, on essaie d'éliminer la peur de l'échec. J'ai mentionné plus tôt l'importance de créer des milieux d'apprentissage sécuritaires pour que les élèves puissent prendre les risques inhérents à l'apprentissage. Il faut faire de même pour le personnel enseignant si on veut qu'eux aussi puissent s'épanouir et apprendre dans le cadre de leur travail.

Dans votre approche, vous insistez également sur l'importance de l'empathie.

Absolument. Le coaching doit à tout prix être fondé sur un fort sentiment d'empathie. D'ailleurs, j'ai bien aimé lire le Cadre de leadership de l'Ontario, en partie parce qu'on y parle de confiance et d'empathie. Je crois qu'on a trop souvent considéré ces notions

comme étant quelque peu vagues et réconfortantes, sans avoir une idée claire de ce qu'elles veulent dire et sans formation pour savoir comment les utiliser efficacement en tant que leaders éducationnels.

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

Extrait du *Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche*, Leithwood (2012)

L'empathie est la capacité de comprendre et de respecter le vécu d'une autre personne. Il ne faut pas confondre cette notion avec la sympathie, qui est plutôt une contagion émotionnelle, c'est-à-dire ressentir au même titre qu'une autre personne son indignation, sa colère, sa vive inquiétude ou toute autre émotion qu'elle ressent. C'est comme si vous vous laissiez envahir par les émotions de l'autre. L'empathie, au contraire, est un processus plus cognitif et plus délibéré. Elle se fonde sur la conception que les êtres humains ont des besoins universels qui guident leur comportement. Tous nos comportements s'expliquent par notre tentative de satisfaire un ou plusieurs de ces besoins universels qui sont importants pour nous au moment où on les ressent. Une fois qu'on sait quels sont ces besoins ou quels peuvent-ils être et une fois qu'on accepte le fait que les gens essaient continuellement de satisfaire ces besoins du mieux qu'ils peuvent, on cesse d'être critiques.

Cette optique amène à l'empathie, même si on est en profond désaccord avec la stratégie employée par l'autre pour satisfaire ses besoins. L'empathie nous permet d'éliminer la propension à critiquer. On peut ressentir de l'empathie et comprendre ce que fait une autre personne parce qu'on reconnaît

qu'elle essaie simplement de satisfaire un besoin qui est commun à tous. Si elle s'y prend mal, on peut compatir avec elle parce qu'on comprend que ça lui est probablement difficile.

Par exemple, si une personne sollicite mon soutien ou mon concours de façon négative et agressive, je ne vais probablement pas le lui accorder, même si je comprends ce qu'elle me demande. Elle va donc être privée de ce qui était précisément l'objet de sa demande. Au lieu de la critiquer, on pourrait l'aider à trouver d'autres façons plus efficaces de demander de l'aide.

« Les gens qui ont l'occasion de faire tous les jours ce qu'ils font de mieux, c'est-à-dire de miser sur leurs forces, ont beaucoup plus de chances de s'épanouir. Les forces varient énormément d'une personne à l'autre. Certaines de ces forces définissent les contributions que vous êtes le plus susceptible de faire dans votre vie. D'autres sont d'ordre psychologique, et lorsqu'elles sont combinées à vos autres forces, elles permettent de déterminer l'impact que vous aurez et la contribution unique que vous produirez tout au long de votre vie. Les études démontrent qu'apprendre quelles sont vos forces peut avoir un effet euphorisant ».

Extrait de *Positivity* (Fredrickson, 2009). Pour lire plus sur les recherches actuelles de l'auteur, consultez *Love 2.0: How Our Supreme Emotion Affects Everything We Feel, Think, Do, and Become* (Fredrickson, 2013).

Traduction libre

Dans *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*, Amabile et Kramer (2012) démontrent que la « nourriture de l'esprit » qu'on apporte à une personne l'aide à s'épanouir dans sa vie professionnelle et, par conséquent, à faire des progrès au travail. Les spécialistes ont divisé le facteur « nourriture de l'esprit » en quatre grandes catégories : le respect, l'encouragement, le soutien émotionnel et l'affiliation.

LE COACHING ET L'ÉVALUATION : MAINTENIR UN ÉQUILIBRE

Souvent, la personne qui fait le coaching est aussi chargée de faire l'évaluation. Comment assumer ces deux rôles tout en maintenant un équilibre?

Il faut d'abord reconnaître qu'il s'agit d'un véritable défi de tous les instants. Ce n'est pas facile d'équilibrer ces deux rôles, car l'efficacité de l'un peut nuire à l'autre. Par exemple, il peut être problématique pour un coach d'assumer le rôle d'évaluateur, étant donné que l'évaluation n'incite personne à parler de ses difficultés.

Pour son premier poste d'enseignant, un de mes étudiants a été affecté à une école spécialisée pour les enfants ayant des troubles de comportement ou d'ordre émotionnel. Il est difficile de commencer sa carrière dans ce genre d'école, et il a bien entendu rencontré des obstacles. Il a demandé de l'aide à sa direction d'école pour gérer une situation donnée, et, lorsque plus tard dans l'année il a reçu son évaluation, il a été très étonné d'y lire, presque mot pour mot, les problèmes qu'il avait mentionnés quand il avait été demandé de l'aide. Cette histoire prouve à quel point les deux rôles peuvent souvent empiéter l'un sur l'autre.

Ce qu'on doit comprendre et communiquer au personnel enseignant qu'on supervise c'est que l'évaluation joue un rôle essentiel dans toutes les organisations. Elle est importante dans les écoles aussi parce que ceux qui nous paient, en tant qu'éducatrices et éducateurs, ce sont les contribuables, et il nous incombe de leur rendre des comptes et de leur démontrer que nous faisons notre travail et que nous maintenons une norme de qualité.

Même si l'évaluation et la mesure du rendement sont des aspects importants, ils ne suffisent pas à aider le personnel enseignant à se perfectionner et à poursuivre son apprentissage professionnel. Il faut donc créer un contexte favorable au dialogue avec le personnel enseignant afin de discuter de la situation actuelle, de la prochaine étape et de

la façon d'aller de l'avant. Autrement dit, il faut intégrer à notre culture scolaire le coaching et le questionnement professionnel réfléchi.

Si une seule personne assume à la fois le rôle de coach et celui d'évaluateur, elle doit clairement indiquer quel rôle elle joue et à quel moment : « À cette période-ci de l'année, je ferai mon évaluation, j'utiliserai ce formulaire et je suivrai ces critères ». Les écoles pourraient utiliser une grille d'évaluation qui indique le niveau le plus élevé de rendement ainsi que le niveau de rendement acceptable, de cette façon on peut montrer clairement les aspects à améliorer tout en demeurant impersonnel. Une bonne façon d'engager le processus serait de demander à l'enseignante ou à l'enseignant de s'autoévaluer en utilisant la même grille d'évaluation. On peut ensuite mettre cette autoévaluation de côté et dire : « Bon. Je suis ici pour vous aider du mieux que je peux à élaborer des pratiques d'enseignement encore plus efficaces et à accroître votre rendement. Quelle est la prochaine étape dans votre vie professionnelle? Et comment puis-je vous aider? »

« On établit souvent, à tort, un lien de cause à effet entre l'évaluation et le coaching. Idéalement, l'évaluation et le coaching se font séparément, tout en se complétant ». Pour en savoir plus sur le coaching efficace, consultez *The Coach and the Evaluator* (Bob et Megan Tschannen-Moran, 2011).

Traduction libre

En résumé, vos recherches soulignent que les relations saines sont fondamentales si on veut créer un climat positif à l'école.

Absolument! Vous ne serez pas surpris d'apprendre que les écoles qui sollicitent mon aide ont généralement besoin d'un sérieux coup de main. Lorsqu'on fait appel à mes services, c'est en général parce que le climat de confiance a disparu, qu'il y a un problème grave et que tout ne fonctionne pas de première classe dans ces écoles.

« Le climat scolaire peut se définir comme le milieu d'apprentissage et les relations personnelles qui se vivent à l'école et au sein de la communauté scolaire. Un climat scolaire positif existe lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, inclus et acceptés et promeuvent de manière active des comportements et des interactions positifs.

Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans le milieu d'apprentissage pour contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel. Un climat scolaire positif est un élément essentiel dans la prévention de l'intimidation. »

Extrait de la note Politique/Programmes n° 144 – Prévention de l'intimidation et intervention, affichée à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/144f.pdf> et de la note Politique/Programmes n° 145 – Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves, à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/145f>.

Souvent, lorsque j'entre dans ces écoles, les gens sont assis les bras croisés et on voit leur désengagement rien qu'en observant leur langage corporel. Leur attitude générale est très révélatrice. Personne ne rit, les gens sont renfrognés et se tiennent souvent en petits groupes formés essentiellement pour s'opposer à un ennemi commun.

Le meilleur conseil que je peux donner dans de pareilles situations c'est d'adopter une approche axée sur les forces et d'éviter de tomber dans le piège des accusations. On a pu observer des changements remarquables, et dans certains cas, une amélioration considérable sur une période de deux ans, parce qu'on a accordé une place importante aux forces. Adopter une approche axée sur les forces pour engager le dialogue et développer des relations est une stratégie puissante qui, à mon avis, nous permettra d'aller de l'avant.

Dans la publication intitulée *Promotion d'un climat scolaire positif* [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/introdocfre.pdf>], le ministère de l'Éducation propose une variété d'activités et de pratiques qui peuvent s'appliquer à l'ensemble de l'école, à une classe ou à un seul élève.