

À PROPOS DE MICHAEL FULLAN ET DE KEN LEITHWOOD

Michael Fullan (www.michaelfullan.ca) et **Ken Leithwood** (kenneth.leithwood@utoronto.ca) sont des auteurs et chercheurs de renommée mondiale. M. Fullan est conseiller spécial auprès du premier ministre et de la ministre de l'Éducation de l'Ontario. M. Leithwood, pour sa part, est conseiller en leadership pour le ministère de l'Éducation. Il a joué un rôle déterminant dans l'élaboration et le perfectionnement de la Stratégie ontarienne en matière de leadership et dans la mise à jour du Cadre de leadership de l'Ontario 2012.

MM. Fullan et Leithwood ont gagné respect et notoriété tant dans notre province que sur la scène internationale; M. Fullan est spécialisé dans l'amélioration de l'enseignement, tandis que M. Leithwood est l'un des chercheurs du domaine du leadership en éducation les plus fréquemment cités dans le monde anglophone.

Tous deux ont guidé l'Ontario dans la voie du leadership; nous sommes privilégiés de pouvoir profiter de leur sagesse et de leur perspicacité sur les objectifs, les priorités et les stratégies que nous devons prendre en compte dans notre quête constante vers l'atteinte de nos priorités en matière d'éducation.

L'ÉVOLUTION DU RÔLE

En ce XXI^e siècle, comment voyez-vous l'évolution du rôle de leader en éducation?

KL : À première vue, un des changements les plus remarquables est l'accroissement de l'obligation de rendre compte des leaders actuels, tant à l'échelle des écoles que des conseils scolaires. Cela englobe l'attente selon laquelle les leaders en éducation sont responsables du rendement des élèves et de son amélioration. Cette obligation de rendre compte constitue selon moi un des principaux changements des 15 dernières années, de pair avec le besoin d'évaluer le niveau d'atteinte des objectifs.

Vient ensuite comme changement notable, particulièrement en Ontario, le niveau de responsabilité ressenti par les leaders en éducation en ce qui a trait à adopter sans détour des mesures pour atteindre les objectifs précis et plutôt substantiels fixés par le Ministère. Parallèlement, le Ministère a cherché, au cours des huit dernières années, à s'éloigner d'une approche plutôt commune dans les pays occidentaux – à savoir établir des objectifs clairs, puis laisser aux intervenantes et intervenants sur le terrain le choix des moyens – pour en adopter une selon laquelle il veille à ce que les actrices et les acteurs concernés utilisent les meilleurs moyens possibles pour atteindre ces objectifs. Selon le point de vue, cette approche peut sembler plutôt normative ou, au contraire, très stimulante.

Dans le chapitre « Developing School Leaders » de la publication *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century* (Organisation de coopération et de développement économiques, 2012), les auteurs mettent à profit des expériences de partout dans le monde pour arriver à la conclusion suivante :

Pour former des leaders scolaires, il faut :

- définir clairement leurs responsabilités;
- leur offrir des occasions de perfectionnement professionnel adéquat au cours de leur carrière;
- reconnaître leur rôle fondamental dans l'amélioration du rendement des écoles et des élèves.

Ce chapitre met également en lumière les différents rôles et responsabilités des leaders scolaires du XXI^e siècle et comment certains pays ont réussi à former des leaders scolaires efficaces à grande échelle.

MF : D'une part, ces changements vont de pair avec notre quête vers une approche à l'échelle du système davantage axée sur la collaboration et la transparence. Nous constatons actuellement que les leaders, quel que soit leur rôle dans l'organisation, ont une responsabilité à l'échelle du conseil scolaire. Il va de soi que les leaders scolaires et les leaders du système doivent se consacrer à l'amélioration de l'organisation

en entier et au renforcement des capacités des autres à se concentrer sur l'enseignement; le simple fait d'apprendre cette réalité accroît le sentiment d'engagement et améliore le rendement.

D'autre part, il importe de former d'autres leaders en parallèle, de façon à contribuer à la continuité du leadership.

Plus important encore, les directions d'école ont la responsabilité de contribuer non seulement à l'amélioration de leur école, mais aussi à celle des autres écoles du conseil scolaire, de même qu'à celle du conseil lui-même. Les leaders du système, quant à eux, doivent participer à l'amélioration de la province en entier. Il faut pour ce faire réunir les pièces du casse-tête pour obtenir une vue d'ensemble et ainsi contribuer à l'amélioration du conseil scolaire.

« L'apprentissage n'est pas fait d'ateliers et de cours, ni de périodes de réflexion stratégiques. Il ne s'agit pas de plans d'amélioration de l'école ni de perfectionnement individuel en leadership. Ces éléments sont des aides à l'apprentissage. L'apprentissage consiste plutôt en l'élaboration de l'organisation, jour après jour, en fonction de la culture. »

Pour en savoir plus, consultez *School Leadership's Unfinished Agenda: Integrating Individual and Organizational Development* (Fullan, 2008).

Comment peut-on continuer à favoriser ce travail collaboratif et à encourager les leaders à envisager leur rôle, leurs responsabilités et leur influence potentielle au-delà de leur propre territoire?

MF : Je pense que c'est en partie une question de communication et de définition du rôle de leader. Nous avons tenté en Ontario d'améliorer notre propre système au cours des huit dernières années, et nous souhaitons aussi faire partie intégrante d'un réseau international de systèmes en pleine amélioration. Nous voulons apprendre des autres, mais également leur partager notre expertise; pour ce faire, nos leaders scolaires et leaders du système doivent prendre conscience de l'importance de voir au-delà non seulement de leur conseil scolaire, mais également de la province, et de viser aussi loin que les autres provinces, territoires et pays.

Selon Michael Fullan, « la compétition collaborative est le yin et yang des changements réussis. Vous pouvez donc à la fois collaborer et vous livrer à une concurrence. »

Pour en savoir plus, consultez *Change Leader: Learning to Do What Matters Most* (Fullan, 2011).

Cette façon de voir les choses renforce le sentiment d'appartenance et, par le fait même, l'engagement des leaders. Forcément, ceux-ci voient plus loin : les autres écoles, puis le conseil scolaire, le système d'éducation, la province, et ainsi de suite.

« La capacité collective réfère à la capacité des groupes de devenir meilleur – les cultures des écoles, les cultures des conseils scolaires et les cultures des gouvernements. La vraie capacité collective, la seule qui compte, est celle qui permet aux membres d'un groupe de devenir conjointement meilleurs – la capacité collective, collaborative, si vous voulez. La capacité collective génère l'engagement émotionnel et l'expertise technique qu'aucune capacité individuelle, même additionnée à celle d'autres individus, ne peut même approcher [...] La vitesse du véritable changement s'accroît à un rythme exponentiel. »

Tiré de *All Systems Go* (Fullan, 2010)

Cela entraîne également ce qu'on appelle la compétition collaborative. Le fait de travailler dans un esprit d'ouverture permet de dire amicalement : « Je peux faire mieux que toi. » C'est là une quête d'excellence, les « Olympiques de l'esprit », qui nous amène à nous dépasser pour le bien-être des élèves. En ce sens, nous sommes en compétition avec la Finlande. Et c'est très bien ainsi puisque nous voulons être meilleurs qu'eux, non pas pour le plaisir de les surpasser, mais bien parce que nous voulons atteindre l'excellence et ainsi bâtir un monde meilleur.

Voilà ce en quoi consiste la compétition collaborative à mon avis. Nous devons la définir, la faire connaître, puis donner l'occasion aux gens de l'expérimenter, ce qui est aussi important. Par exemple, de

nombreux membres de conseils scolaires ont visité la Finlande; de même, l'Ontario reçoit une quantité énorme de visiteurs, principalement en raison de son succès des huit dernières années. Il y a donc eu d'importants échanges entre les leaders ontariens et les leaders du reste du monde.

L'accroissement de ces échanges est positif pour les intervenantes et intervenants concernés, qui veulent ensuite contribuer encore davantage. Je crois que ce vaste sentiment d'appartenance anime la majeure partie de la province à l'heure actuelle.

Le rapport *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better* (McKinsey & Company, 2010), qui examine 20 systèmes d'éducation en action et met en lumière les cheminements en matière d'amélioration en fonction de leur point de départ et des progrès réalisés, révèle que seule la Finlande a jusqu'ici atteint le niveau « excellent » de façon générale, bien que plusieurs des systèmes à l'étude soient en bonne voie d'y parvenir.

KL : J'ai eu de nombreuses discussions avec des directions de l'éducation sur la façon dont elles percevaient leur rôle, notamment en ce qui a trait à offrir leur leadership à l'échelle provinciale et à prendre davantage d'initiatives dans l'établissement d'orientations provinciales; il y a en la matière très peu de résistance. Bien sûr, cela soulève une question d'ordre pratique : quand trouveront-elles le temps pour accomplir toutes ces tâches? Certaines y parviennent en ce moment, d'autres participent bien sûr déjà aux initiatives provinciales et de leur secteur. Il s'agit de décider où investir son temps, au-delà de ce qui est absolument nécessaire pour assurer le bon fonctionnement du conseil scolaire.

Ce qui compte, c'est de se sentir le bienvenu. Nous sommes actuellement sur une lancée, nos huit dernières années ayant été couronnées de succès, en grande partie grâce aux efforts du Ministère. Par conséquent, je pense qu'il importe d'encourager les leaders du système et les groupes de leaders à exprimer leurs points de vue et, si possible, à donner leur opinion sur les politiques et les programmes provinciaux.

Dans la publication *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community* (2012), Hord et Tobia recensent ce que font les leaders pour créer les conditions favorables à un apprentissage professionnel efficace :

- créer une atmosphère et un contexte favorables au changement;
- élaborer une vision commune du changement et la transmettre;
- planifier et fournir des ressources;
- investir dans le perfectionnement professionnel;
- faire le suivi des progrès réalisés;
- fournir un soutien constant.

Comment expliquer cette évolution vers une plus grande collaboration dans la vision globale du système?

MF : Les directions d'école doivent former toute l'école en partie en raison de l'important constat selon lequel les écoles fonctionnent bien quand le personnel enseignant travaille avec détermination, en se concentrant sur l'amélioration des pratiques pédagogiques de même que sur le bien-être et le rendement des élèves. Dans l'optique où les enseignantes et enseignants doivent réussir à travailler en collaboration, le leader doit de son côté s'assurer qu'ils vont dans la bonne direction. Voilà un important changement. Au fil des décennies, nous avons cessé de considérer la salle de classe comme une unité autonome pour plutôt la voir comme un maillon de la chaîne; le leader doit par conséquent veiller à ce que le changement opère.

Les communautés d'apprentissage professionnelles ont besoin d'une structure ou d'un modèle pour être efficaces. Elles doivent être organisées et aménagées.

Tiré de *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School* (Hargreaves et Fullan, 2012).

KL : Oui, je crois que peu importe le contexte, une direction d'école doit de nos jours maîtriser l'art de promouvoir le travail d'équipe, un art qui amène le personnel enseignant à travailler en collaboration. Cela compte d'autant plus dans notre situation actuelle, où l'on bâtit des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP); par exemple, la direction d'école est chargée d'établir, de concert avec les membres des CAP, un ensemble d'attentes très claires en ce qui concerne leur travail.

Pour ce qui est du commentaire de Michael au sujet du travail déterminé du personnel enseignant, j'ajouterais qu'il est essentiel que les membres du personnel enseignant connaissent l'objectif de leur travail et de leur rôle pour qu'ils puissent s'engager pleinement envers leur travail et pour que nous puissions assurer le sentiment de cohésion au sein de l'équipe et le climat positif de l'école.

MF : Tout à fait. Puis, à plus grande échelle, nous avons constaté qu'on ne peut changer la culture d'une école une à la fois. Nous avons besoin de ce que nous appelons maintenant une réforme systémique, à tout le moins à l'échelle du conseil scolaire et, au mieux, de la province. Cette réforme ne pourra se faire si seuls les leaders du système y participent. C'est pourquoi ceux-ci doivent aussi mobiliser les efforts des membres de tous les échelons pour faire avancer la cause.

Dans *All Systems Go* (2010), Michael Fullan affirme que tous les secteurs importants du système contribuent de façon individuelle et collective à son avancement et à son succès; il propose en outre ces sept grandes lignes connexes pour une réforme systémique :

1. Tous les enfants sont capables d'apprendre
2. Se concentrer sur quelques priorités fondamentales
3. Leadership déterminé : Rester cohérent
4. Capacité collective
5. Stratégies précises
6. Obligation de rendre compte intelligente
7. Par « tous les systèmes » on entend réellement tous les systèmes

APPROCHES COLLABORATIVES : LE LEADER, UN CATALYSEUR

Est-il difficile d'amener les gens à faire preuve d'une transparence et d'une collaboration accrues?

MF : Souvent, les gens se montrent à la hauteur de la situation. Ils aiment travailler avec d'autres vers un objectif commun. Leur envie de contribuer est suscitée par le fait qu'ils se concentrent moins sur eux-mêmes et ont un sentiment d'appartenance envers un projet d'envergure, ce qui est bien. Ils n'auront cependant pas le désir de contribuer si le leader ne montre pas l'exemple.

Dans *Building and Connecting Learning Communities* (2009), Katz, Earl et Jaafar affirment que le travail commun (Little, 1990), qui selon eux comprend le décloisonnement et un engagement collectif à changer, est possiblement fondamental au pouvoir des réseaux et des autres formes de collaboration des enseignantes et enseignants. Ces structures donnent l'occasion à ceux-ci de traiter de sujets véritablement nouveaux ou difficiles dans un environnement sécuritaire, sans risque de censure. Une fois ces sujets bien établis, le personnel enseignant peut les aborder à l'école avec confiance, en mettant l'accent sur leurs aspects pratique et personnel de façon à les rendre plus intéressants à mettre en œuvre dans l'école.

Nous avons bien sûr rencontré des difficultés dans la transition entre l'autonomie des salles de classe et des écoles et la transparence. L'une d'elles porte sur le fait que les membres du personnel enseignant sont parfois incertains de la façon dont leur contribution sera reçue; il arrive également qu'ils sentent n'avoir ni l'expérience ni les capacités nécessaires pour travailler en équipe. Notre travail en Ontario a consisté à montrer aux enseignantes et enseignants que s'ils sortent de leur salle de classe pour collaborer avec leurs collègues – et si le projet est bien ciblé et mené efficacement – ils peuvent à la fois apporter et recevoir beaucoup. Certaines personnes ont parfois besoin de faire l'expérience de travailler en collaboration pour y croire. Après avoir vécu quelques expériences réussies, ils y adhèrent.

« [...] l'une des caractéristiques propres aux leaders efficaces est leur capacité à effectuer les tâches les plus routinières et banales d'une manière qui motive leur organisation à atteindre ses objectifs. Il s'agit d'une façon permettant aux différentes composantes de l'organisation de s'unir pour accroître leur productivité. »

Pour en savoir plus, consultez *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche* (Leithwood, 2012).

Cela nous amène à l'importance actuellement accordée aux directions d'école en tant que leaders pédagogiques. Comment celles-ci arrivent-elles à équilibrer efficacement ce rôle avec celui de leaders organisationnels comme certains l'appellent?

KL : Il importe de dire d'emblée que le terme « leadership pédagogique » a soulevé certaines préoccupations. Je crois en fait que nous aurions davantage à cesser de l'utiliser, puisque le rôle des leaders scolaires ne peut se résumer qu'à ce que ce terme suggère.

Nous avons incorporé au Cadre de leadership de l'Ontario 2012 (CLO) ce que certains appellent un modèle intégré de leadership, qui combine les pratiques de leadership souvent qualifiées de transformationnelles et celles appelées pédagogiques. Au-delà de ces pratiques, il y a également le leadership organisationnel, car nous reconnaissons bien entendu que les directions d'école gèrent des organisations. Les directions d'école font face aux mêmes défis que ceux devant lesquels se trouve n'importe quel leader d'organisation.

Le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) sert de base à la Stratégie ontarienne en matière de leadership (SOL) et oriente les programmes de développement du leadership du Ministère. L'Institut de leadership en éducation (ILE) dirige le lancement, la diffusion et la mise en œuvre du CLO 2012 dans le domaine. Pour en savoir plus, consultez le CLO 2012 au www.education-leadership-ontario.ca.

Forcément, les directions d'école ont tout un ensemble de budgets, d'échéanciers et d'autres tâches opérationnelles à gérer de façon à contribuer à la croissance de leur organisation.

Mais en fin de compte, qu'il s'agisse d'une direction d'école ou d'une direction de l'éducation, les leaders sont responsables d'améliorer l'apprentissage des élèves. Je dirais donc que nous pouvons entendre par « leadership pédagogique » toute action des leaders qui entraîne une amélioration de l'apprentissage si cela nous convient. Par contre nous savons que les leaders scolaires comme les leaders du système font beaucoup de choses qui sont indirectement – mais étroitement – liées à l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves.

« [...] non seulement les leaders scolaires doivent aider directement le personnel à améliorer ses pratiques pédagogiques, mais ils doivent aussi créer un contexte organisationnel qui soutient et favorise de tels efforts. »

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

MF : De mon côté, je serais plus inquiet si on se concentrait moins sur l'apprentissage que sur la question plus générale de la gestion de l'organisation. Je préférerais pécher par excès d'apprentissage que de gestion.

Mais quant à l'accomplissement des deux, je pense que nous voulons effectivement nous concentrer sur le leadership pédagogique. Sur le plan opérationnel, les directions d'école sont souvent prises dans les dédales administratifs, ce qui peut leur faire perdre de vue l'apprentissage des élèves.

Nous devons éviter cela. D'abord, comme je l'ai mentionné plus tôt, les directions d'école ne doivent et ne devraient pas faire cavalier seul. Elles doivent mobiliser le personnel pour qu'une grande partie du travail soit accomplie collectivement par le personnel, et non seulement par le leader. Un des rôles de la direction d'école est de permettre cette mobilisation.

Il y a bien entendu de nombreux autres facteurs qui empiètent sur l'objectif pédagogique, notamment le climat ou la culture de l'école, la gestion du comportement, c'est-à-dire la façon dont les élèves devraient se comporter, et les pratiques en salle de classe. Nous devons tenir compte de la relation entre ces facteurs.

On peut définir le climat scolaire positif comme l'ensemble des relations personnelles qui se vivent dans une école. Lorsque ces relations reposent sur l'acceptation réciproque et l'intégration, et que tous se comportent de la sorte, une culture de respect s'instaure naturellement.

Pour en savoir plus sur les écoles sécuritaires et tolérantes, visitez l'adresse www.edu.gov.on.ca/fre/parents/safeschools.html.

Et puis, il y a ce que j'appelle les « distractions », comme la production de rapports administratifs, l'omniprésence des innovations ou un sentiment d'urgence injustifié concernant un événement en cours à l'école. Il existe en effet plusieurs éléments qui peuvent entraver le travail des directions d'école et que celles-ci doivent traiter; nous tentons de notre côté de les aider à réduire ces distractions au minimum.

En ce qui concerne les tâches administratives, nous suggérons de ne faire que le nécessaire, puis de rassembler les demandes similaires. Pour ce qui est de la gestion, je crois qu'elle ne devrait pas revenir en majeure partie à la direction d'école. Cette dernière devrait plutôt trouver des moyens de déléguer cette tâche à d'autres membres du personnel pour se concentrer résolument sur l'apprentissage des élèves, notamment en nouant des relations avec les parents et la communauté concernant le programme pédagogique.

« Le plus important pour ne pas perdre de vue son objectif, c'est de se remémorer constamment ce qui compte vraiment et de se demander comment consacrer moins de temps à ce qui ne compte pas. »

Pour connaître d'autres stratégies à ce sujet, consultez *More High School Graduates* (Levin, 2012).

Selon les chercheurs Amabile et Kramer, auteurs de *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work* (2011), « de tout ce qui peut susciter des émotions, favoriser la motivation et générer des perceptions dans une journée de travail, ce qui importe le plus est de faire avancer un projet qui compte vraiment. »

Consultez cet ouvrage pour en savoir plus sur le pouvoir des catalyseurs (les actions qui soutiennent directement le travail) et des stimulateurs (les événements qui suscitent respect et mots d'encouragement).

KL : Oui, nous savons que plusieurs facteurs contribuent au rendement des élèves, peut-être pas aussi directement ni aussi manifestement que l'enseignement, mais tout de même de façon notable. Prenons par exemple le climat positif à l'école auquel Michael a fait allusion précédemment : pour favoriser un tel climat, il faut compter sur l'engagement du personnel enseignant envers le travail fait à l'école, sur une orientation homogène au sein de l'organisation et sur un niveau élevé de satisfaction du personnel à l'égard de son travail.

Encore une fois, l'énumération des facteurs – dont l'enseignement – qui doivent être mis en commun pour contribuer à l'amélioration du rendement des élèves nous permet de faire valoir tout ce que les leaders doivent gérer, en plus de leur contribution à l'enseignement.

Que peut-on faire à l'échelle provinciale pour favoriser ce type de leadership?

MF : Ce qu'il importe de faire à l'échelle provinciale – et c'est assurément ce que nous tentons de faire en Ontario –, c'est de veiller à ce que le Ministère fasse preuve de cohérence. Par exemple, il faut assurer une certaine harmonisation pour que le rendement des élèves demeure la priorité et pour que les stratégies comme celles mises en place par la Division du rendement des élèves et la Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française visent principalement à permettre aux intervenantes et intervenants d'apprendre les uns des autres. Bien entendu, certaines actions ne peuvent être accomplies que par le conseil scolaire, et non par l'école seule.

La Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française (DPPELF) appui l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) et l'Association des gestionnaires de l'éducation franco-ontarienne (AGEFO) dans l'offre d'un programme de mentorat et de sessions de formation pour leurs membres en vue d'approfondir leur compréhension des fondements de l'apprentissage et de l'enseignement des mathématiques et de l'évaluation du rendement des élèves. Il s'agit de mieux les outiller pour être en mesure d'accompagner le personnel enseignant et les élèves dans l'amélioration du rendement.

Le projet fait suite à une consultation auprès des directions d'écoles secondaires dans le but de trouver des pistes d'intervention pouvant améliorer la réussite des élèves dans les cours de mathématiques surtout au niveau intermédiaire. Cette initiative est complémentaire à une série de vidéo sur le leadership en mathématiques qui sont en cours de production au niveau de la DPPELF et en appui au lancement du CLO 2012.

Il y a aussi bien sûr la Stratégie ontarienne en matière de leadership (SOL), élaborée en grande partie grâce à Ken, dans laquelle la province a largement investi; elle constitue une autre importante source d'harmonisation et de soutien qui fournit aux leaders des écoles des pratiques réussies dont ils peuvent s'inspirer dans le cadre de leur travail. Plusieurs événements provinciaux ont eu lieu sur le thème du CLO, auxquels ont participé des équipes des 72 conseils scolaires. Voilà une autre façon pour l'Ontario de mobiliser stratégies et ressources pour appuyer la mise en œuvre du leadership.

La SOL est un plan d'action complet visant à favoriser le rendement et le bien-être des élèves grâce à une approche coordonnée et stratégique en matière de développement du leadership. Elle se fonde sur des recherches et des consultations effectuées auprès des partenaires en éducation.

Visitez le www.education-leadership-ontario.ca/ en éducation pour en savoir plus sur la SOL.

KL : Je crois que nous devons également nous pencher sur les stratégies de perfectionnement professionnel, que ce soit en préparation ou dans le cadre d'un poste. Le Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école (PQD) a fait l'objet de critiques au cours des sept ou huit dernières années pour avoir mis l'accent de façon excessive sur les aspects du leadership ayant un effet direct sur l'enseignement. De nombreux diplômés du programme, une fois établis dans leur rôle de direction d'école ou de direction adjointe, affirment avoir été très bien préparés à travailler à l'amélioration des pratiques pédagogiques avec leur personnel, mais se sentir démunis dans leurs autres fonctions. Une piste de solution serait de renforcer les capacités générales des directions d'école pour mieux les préparer à jouer leur rôle de leader.

Qu'en est-il de la contribution des conseils scolaires?

KL : Eh bien, les équipes d'apprentissage constituées de directions d'école, qui font partie intégrante du projet Diriger la réussite des élèves (DRÉ), sont une source potentiellement précieuse de soutien aux directions d'école. Ces équipes se veulent d'authentiques communautés de personnes partageant des responsabilités semblables qui se rencontrent pour apprendre les uns des autres. Lors de l'évaluation annuelle du projet DRÉ, les rétroactions des directions d'école sur leur

Le projet Diriger la réussite des élèves (DRÉ) se fonde sur une approche en trois volets qui soutient les leaders du système et les leaders scolaires dans :

- l'amélioration du rendement de tous les élèves;
- le travail collaboratif en équipes des directions d'écoles pour améliorer le leadership pédagogique;
- la création de communautés d'apprentissage professionnelles efficaces dans les écoles, les conseils scolaires et la province;
- l'utilisation de résultats de sondages fondés sur des données probantes pour améliorer les pratiques pédagogiques;
- la diffusion de pratiques prometteuses;
- l'élaboration de réseaux de leadership à l'échelle des écoles, des conseils scolaires et de la province;
- la contribution à la recherche en éducation.

expérience au sein de leur équipe sont aussi importantes que n'importe quel autre élément dont le projet fait la promotion. Il ne fait aucun doute dans mon esprit que les directions d'école voient ces expériences collaboratives comme d'importantes sources de soutien. Parce qu'elles sont axées sur le travail accompli par les directions d'école dans leur établissement, ces expériences englobent également le genre de conditions favorables à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Destination Réussite volet II (DRII) est l'une des initiatives de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française qui a pour but d'accompagner les directions d'écoles secondaires dans la planification et la mise en œuvre du plan d'amélioration de leur école et aussi de les appuyer dans leur rôle de leaders pédagogiques. Le but est d'améliorer le rendement et de maximiser les chances de succès pour chaque élève de la 7^e à la 12^e année à l'école de langue française. Cette initiative unique en son genre, est guidée par un comité directeur provincial. Elle accompagne à ce jour 32 écoles de 10 conseils scolaires de langue française. Les accompagnements sont sur mesure et différenciés. Le site <http://destination-reussite.ca/> peut vous renseigner davantage sur cette initiative.

Dans le cadre de la SOL, le Ministère fournit un financement et un soutien à chaque conseil scolaire en Ontario pour leur permettre d'élaborer et de mettre en œuvre une Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire (SDLC). La SDLC concerne les leaders scolaires, les leaders du système et tous les membres du personnel du conseil scolaire qui désirent assumer un rôle de leader de quelque type que ce soit, relevant du volet pédagogique ou du volet administratif.

Tiré de *Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire – Guide 2012*, accessible au www.education-leadership-ontario.ca/.

La seule cohérence qui compte est dans l'esprit et le cœur des membres de l'organisation.

Tiré de *Leading in a Culture of Change* (Fullan, 2001).

MF : Le conseil scolaire est un modèle réduit de la province en ce qui concerne le besoin d'harmonisation et de cohérence. L'harmonisation à l'échelle de la province est certainement nécessaire pour appuyer celle des conseils scolaires. Sur les deux plans, nous devons nous fixer le même objectif quant au rendement des élèves, et nous accorder notamment sur les moyens d'aider les directions d'école à s'améliorer et à apprendre les unes des autres, comme l'a dit Ken, et sur les possibilités d'apprentissage professionnel.

Par ailleurs, un autre facteur au niveau des conseils scolaires à ne pas perdre de vue est ce que j'appelle les politiques en matière de personnel. Il s'agit notamment des descriptions de l'emploi des directions d'école et d'autres employés, des critères de promotion de ces postes, de la façon de mener le processus de sélection et de l'aide apportée à celles et ceux qui y sont nommés.

La préparation des leaders est une part essentielle du processus de recrutement. La planification de la relève doit :

- être un processus contextuel et ordonné qui présente aussi un caractère novateur;
- commencer tôt, c'est-à-dire avant qu'un poste ne devienne vacant;
- se fonder sur les données reflétant les besoins actuels et futurs de l'organisation;
- concerner tous les rôles professionnels au niveau du conseil scolaire et de l'école.

« Or, les meilleures pratiques en planification de la relève sont proactives [...] Ainsi, des personnes talentueuses ciblées très tôt reçoivent, de façon intégrée à la gestion des ressources humaines, un perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière. » (Partenariat en éducation, 2008)

Tiré de *Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire – Guide 2012*.

Ces politiques sont parfois bien mises en œuvre, dans l'espoir qu'elles généreront de meilleurs résultats. Mais ce n'est pas aussi simple. Deux facteurs doivent interagir : la volonté de s'améliorer quotidiennement – ce que je résume par l'expression « l'apprentissage est le travail à accomplir » –, et les politiques en matière de personnel qui doivent s'harmoniser au premier facteur. Les deux doivent évoluer ensemble.

Lorsque c'est le cas, une culture s'ensuit. Et dans cette culture, par exemple, il est difficile pour une direction d'école de ne pas se concentrer sur le rendement des élèves. Il est difficile de ne pas faire ce que font toutes les autres écoles de votre groupement. Ce n'est pas de cette façon qu'on souhaite se démarquer. Les directions d'école qui sortent du lot savent qu'elles doivent faire les choses autrement. Mais c'est difficile d'aller à contre-courant. C'est la norme qui les ramène dans les rangs. Et bien sûr, dans la même lignée, le processus de sélection reflète et renforce cette culture.

Ce que dit essentiellement la culture, c'est : « Voici ce qu'on appelle le leadership dans ce conseil. Si vous ne voyez pas le leadership ainsi, cela ne vaut pas la peine de postuler à la direction d'école. Nous vous aiderons à acquérir de l'expérience, mais si vous n'en tirez pas profit, n'espérez pas monter les échelons dans le conseil scolaire. »

LE JUSTE ÉQUILIBRE ENTRE NORMALISATION ET AUTONOMIE

Pour reprendre les paroles de M. Leithwood, l'Ontario a, au cours des huit dernières années, adopté une approche qu'on pourrait qualifier de stimulante et encourageante, mais aussi de normative. Pouvez-vous peser pour nous le pour et le contre entre l'approche normative et celle qui favorise l'autonomie et l'initiative?

MF : Je dirais d'abord que l'objectif principal est de susciter un mouvement général d'appropriation, c'est-à-dire une motivation profonde à faire en sorte de s'améliorer grâce à l'appropriation partagée du projet. Voir les choses ainsi permet de mieux comparer les deux approches.

Commençons par l'approche normative, qui soulève d'emblée deux problèmes. D'abord, en faisant ce qu'on leur demande, les gens n'apprennent pas tellement. En fin de compte, ils ne font qu'attendre les instructions, ce qui crée une dépendance et réprime la créativité. Ensuite, certains membres du conseil scolaire ne font pas ce qu'on leur demande; cela occasionne une mise en œuvre inégale à travers le conseil.

De l'autre côté, lorsqu'on assouplit l'encadrement pour laisser place à l'initiative de chacun, les gens ne savent pas nécessairement quoi faire ou font de bonnes choses, mais jamais de façon permanente. Conséquence : ces initiatives ne s'ancrent pas à l'échelle du conseil scolaire.

Viser la capacité... atteindre l'excellence.

Il existe une importante corrélation entre l'évolution du rendement d'un système d'éducation et l'orientation rigoureuse et centralisée des activités et du rendement de chaque école. Les conseils scolaires dont le rendement varie de faible à passable, caractérisés par des représentantes et représentants du milieu de l'éducation de faible habileté, exercent un contrôle rigoureux et centralisé sur l'enseignement et l'apprentissage afin de réduire au minimum les écarts entre les classes et les écoles.

Les conseils scolaires dont le rendement varie de satisfaisant à bon, caractérisés par des représentantes et représentants du milieu de l'éducation hautement compétents, offrent des lignes directrices permettant plus de liberté en matière d'enseignement et d'apprentissage afin d'encourager la créativité et l'innovation menées par des pairs au sein des écoles, qui constituent le principal catalyseur de rendement à ce niveau.

Pour en savoir plus, consultez *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better* (Mourshed, Chijioko et Barber, 2010).

Nous avons tenté d'être cohérents avec les recherches de même qu'avec les conseils scolaires hautement efficaces comme ceux de Singapour et de la Finlande. Nous avons choisi de mettre en œuvre certains éléments comme priorités fondamentales du Ministère, mais sans les

rendre obligatoires. Nous avons plutôt opté pour une approche qui privilégie la formation d'un partenariat avec le secteur; et nous avons mis en place des processus interactifs entre le Ministère, les conseils scolaires et les écoles. Le but de ces processus est d'établir les meilleures pratiques à adopter et de maintenir celles qui sont éprouvées. Nous avons donc mis en place des processus permettant l'apprentissage latéral, c'est-à-dire dans les écoles, dans les groupements d'écoles, dans les conseils scolaires et ainsi de suite.

Que signifie PISA? PISA fait référence au Programme international pour le suivi des acquis des élèves, mené par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE); il mesure les connaissances, les habiletés et les autres caractéristiques d'élèves âgés de 15 ans dans les principaux pays industrialisés au monde. Le PISA évalue les connaissances de base en lecture, en mathématiques et en sciences, et interroge les élèves sur leurs attitudes et leur approche en matière d'apprentissage.

Visitez le www.oecd.org/edu/pisa/2009 pour consulter la plus récente enquête du PISA.

Voilà notre façon de faire. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) recommande un certain niveau d'autonomie, parce que les personnes ont besoin de s'approprier le projet et de laisser libre cours à leur créativité. Mais comme je l'ai mentionné plus tôt, tout est question d'équilibre. Il n'y a pas suffisamment de surveillance, de suivi ou de stimulation. L'obligation de rendre compte est aussi insuffisante. En somme, nous nous sommes dit : « Nous accorderons une grande autonomie, nous ne serons pas moralisateurs, ni autoritaires. En retour, nous demandons de la transparence dans les pratiques ainsi que des résultats. » Et puis, « nous voulons votre contribution, pas seulement à petite, mais aussi à plus grande échelle, où que vous soyez ».

Lorsqu'on atteint l'équilibre entre un sain niveau d'autonomie et une certaine orientation centralisée, c'est-à-dire proposer de bonnes pratiques par la transparence sans imposer une

façon de faire, c'est alors que les gens développent leur sentiment d'appartenance au conseil scolaire. Ils s'identifient au projet de façon générale et, par conséquent, veulent contribuer.

Voici un échantillon de commentaires sur la normalisation par opposition à l'autonomie recueillis auprès de leaders de l'Ontario faisant partie du groupe de spécialistes en leadership convoqué par le ministère de l'Éducation en 2012 :

- Il faut élaborer des stratégies gagnantes fondées sur des faits, et laisser aux conseils scolaires la responsabilité de les mettre en œuvre dans leurs contextes particuliers et d'en assurer le bon fonctionnement à l'échelle locale en encourageant une juste participation de la communauté.
- Nous n'atteindrons pas l'excellence en déléguant tout, car les gens qui ont le « feu sacré » passeront leur temps à combattre le système plutôt qu'à améliorer les choses.
- Il faut envisager diverses approches, c'est-à-dire donner plus de marge de manœuvre aux conseils scolaires qui réussissent bien et plus d'encadrement aux autres : le même modèle ne peut être appliqué à tous.

KL : Tout à fait. Vous remarquerez d'ailleurs dans les propos de Michael une fausse dichotomie entre autonomie et normalisation. Ce que nous attendons de nos leaders et du personnel enseignant à mon avis, c'est qu'ils aient une connaissance approfondie des meilleures données probantes du domaine pour orienter leurs pratiques, et de s'en inspirer pour mettre en œuvre ces pratiques dans leurs salles de classe et dans leurs écoles.

Il ne sert à rien de peser le pour et le contre de la normalisation et de l'autonomie, car personne hors de l'école ou du conseil n'est en mesure d'imposer les décisions que doit prendre quelqu'un sur le terrain, dans la salle de classe ou à l'école. C'est impossible. Les directions d'école, par exemple, prennent jusqu'à 150 décisions par jour. Allons-nous essayer d'imposer ces décisions, considérant qu'elles changent sur une base quotidienne? Il est impossible de fournir ce que j'appellerais un ensemble de pratiques de leadership entièrement normalisées. C'est encore moins possible au niveau du personnel enseignant.

« Si les leaders veulent que le personnel enseignant réagisse de façon créative et constructive à la pression exercée en faveur d'une amélioration collaborative de ses pratiques, ils doivent montrer l'exemple et faire preuve de courage pour bien gérer l'inconfort émotionnel suscité par de tels impératifs. »

Pour en savoir plus sur les pratiques visant à influencer positivement sur les points de vue du personnel enseignant, consultez *Leading with Teacher Emotions in Mind*.

Le mieux que nous pouvons faire est de demander aux personnes de fonder leur pratique sur leur connaissance des données probantes, et de s'en servir comme point de départ pour établir la meilleure façon de faire en salle de classe ou dans l'école. Est-ce normatif? Peut-être, mais dans le bon sens.

Lorsqu'on exerce une profession dans le milieu de l'éducation et qu'on est au fait d'une pratique qui fonctionne très bien dans l'atteinte des objectifs fixés, il serait contraire à l'éthique que de l'ignorer. Ce serait comme si un chirurgien disait : « Je connais une meilleure façon d'opérer, mais elle ne me convient pas. » En ignorant une stratégie pour l'enseignement de la lecture qui est propice à l'amélioration, on montre qu'on ne fait pas ce qui est le mieux pour les élèves, et c'est tout simplement inacceptable.

Existe-il des circonstances particulières qui requièrent d'être plus ou moins normatif?

MF : Oui. Michael Barber et son équipe ont établi une règle générale à ce sujet. C'est que l'intervention doit être inversement proportionnelle à la qualité du travail accompli; plus vous éprouvez de difficulté au fil du temps, plus nous devons intervenir. Il y a aussi l'approche non moralisatrice, qui est importante parce qu'elle permet aux personnes de grandir sans les évaluer continuellement. Donc si après avoir donné aux personnes l'occasion de grandir, il n'y a toujours aucune amélioration après quelques années, il faut les encadrer davantage.

« Notre école a fait l'objet d'un examen de la part du conseil scolaire il y a quelques années; il y avait un juste équilibre entre pression et soutien. Je l'ai bien accueilli. J'ai dit au personnel : "Pourquoi ne pas vouloir s'améliorer? Pourquoi ne pas vouloir en apprendre davantage? ". Dans cette optique, l'expérience a été très profitable selon moi. »

Source : Direction d'école élémentaire de l'Ontario

Maintenant, en raison de notre transition vers une plus grande transparence et de l'encadrement offert au sein du conseil scolaire, la culture est différente. Si le rendement d'un conseil scolaire particulier est insuffisant, il est probable que le Ministère veuille rencontrer la direction aux fins d'évaluation. Alors qu'auparavant la réponse aurait pu être « vous avez besoin d'un mandat de perquisition pour ce faire », dans la culture actuelle, une intervention du genre ne serait pas perçue comme étant intrusive. C'est maintenant la façon de faire que d'avoir une discussion sur les problèmes lorsqu'ils surviennent, une façon de faire d'ailleurs perçue comme étant justifiée par toutes les parties.

KL : Le redressement des écoles en est un bon exemple. La province compte des écoles qui ont un rendement élevé. Par le passé, certaines écoles avaient besoin d'être redressées, en quelque sorte; maintenant, nous avons des écoles « moyennes ». On pourrait dire que les écoles qui n'ont pas un rendement élevé ont besoin d'une approche normative. Je considère pour ma part que la question est plutôt de savoir dans quelle mesure ces organisations ont besoin d'encadrement. Est-ce que cela ressemble à de la normalisation? Je ne le crois pas.

Il s'agirait plutôt d'occasions offertes au personnel de l'école d'en apprendre davantage sur les données probantes relatives aux bonnes pratiques, des occasions qui pourraient nécessiter plus de coaching dans l'école ou la salle de classe et qui pourraient être perçues comme de l'encadrement supplémentaire pour aider les gens à s'adapter aux données probantes relatives à leur propre situation. Ce n'est pas la définition de la normalisation selon moi. Ce serait plutôt de l'accompagnement dans ce qu'on veut accomplir à l'école.

LE LEADER EFFICACE : FACTEURS ESSENTIELS DE RÉUSSITE

Alors que nous ancrons le débat sur la normalisation et l'autonomie dans la réalité du leadership, certains experts affirment que la dimension politique du leadership dans les écoles et les conseils scolaires est essentielle à la création de facteurs de réussite. Que signifie pour vous cette dimension et en quoi est-elle importante?

KL : Selon moi, la dimension politique du leadership en dit long sur la contestation ou la négociation de l'ordre qui finit par être établi dans une école ou un conseil. La politique avec un petit « p » est faite de négociation et d'influence. Je crois qu'il importe de reconnaître la contribution de chaque échelon du conseil scolaire dans cette joute. Aucun ne comporte probablement une dimension politique aussi importante que la salle de classe. Le personnel enseignant doit négocier le curriculum en classe avec les élèves. Il se fonde sur une plateforme, mais il ne peut l'appliquer qu'avec l'accord des élèves.

Le troisième module de *Motion Leadership: The SKINNY on Becoming Change Savvy* (Fullan, 2010) porte sur la façon dont les facteurs *amour, confiance et résistance* sont indissociables. Il explique en quoi la résistance peut être nécessaire et même profitable.

Visitez www.michaelfullan.ca pour en savoir plus sur les modules de *Motion Leadership*.

Chaque jour, pour chaque matière, le personnel enseignant doit se demander ce qu'il peut faire pour rendre la matière pertinente aux yeux des élèves, pour que ces derniers acceptent d'y prendre part et pour qu'en fin de compte, l'enseignement contribue aux objectifs communs poursuivis.

Vous savez, je pense que nous sommes très loin de reconnaître dans quelle mesure une très bonne enseignante ou un très bon enseignant doit maîtriser cette dimension politique.

MF : C'est également le cas des directions d'école. Devant une forte résistance du personnel enseignant par rapport à une orientation donnée, il ne fait aucun doute que la politique avec un petit « p » surgit. Dans nos modules de formation, nous traitons de la résistance et de manières efficaces de la gérer. Nous croyons que les leaders doivent développer ce que nous appelons l'empathie « profonde ». Qu'est-ce que l'empathie profonde? C'est lorsque vous faites preuve d'empathie envers ceux qui vous barrent la route. Voilà pourquoi nous parlons d'empathie « profonde ». Il ne s'agit pas que de comprendre la personne, mais plutôt de comprendre son raisonnement, en se mettant à sa place. L'empathie profonde permet de changer l'orientation de la relation.

Le terme « politique » fait référence à l'influence de divers intérêts dévolus, groupes ou personnes qui souhaitent mettre de l'avant un objectif particulier. Le travail de direction d'école comporte inévitablement des interactions avec ces parties qui ont un point de vue particulier et qui souhaitent influencer sur certains aspects de l'école en tant qu'organisation.

De nos jours, les directions d'école doivent pouvoir tenir compte des réalités politiques et s'en servir pour créer des écoles plus efficaces [...]

Les directions d'école, comme les politiciens, pensent alors à former des coalitions, tolérer les différences, attribuer des ressources limitées, gérer les conflits et le pouvoir, marchander, négocier et manœuvrer pour un poste. Comprendre les différentes facettes du pouvoir est garant de succès pour les directions d'école.

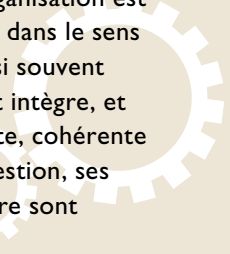
Tiré de *What Every Principal Should Know about Strategic Leadership* (Glanz, 2006).

KL : Oui, et j'ajouterais que si nous demandions à 20 enseignantes et enseignants d'une même école de nous dire les points sur lesquels il faudrait réellement porter notre attention, nous aurions 20 réponses légèrement différentes. Cela doit faire l'objet d'une négociation. Le moyen le mieux établi pour ce faire, dans une école, c'est dans le cadre des processus et du plan d'amélioration du conseil scolaire pour le rendement des élèves M-12 (PAC), tandis qu'à l'échelle des conseils scolaires, c'est dans le cadre du plan d'amélioration de l'école pour le rendement des élèves M-12 (PAE). Ces structures sont conçues pour permettre l'exercice d'influence et la négociation d'influence.

Ce que nous savons des conseils scolaires qui connaissent un grand succès, c'est qu'ils font participer les directions d'école et le personnel scolaire dans ce processus. Ils ne se reposent pas sur leurs objectifs. Ils négocient les points importants avec ceux qui sont aux premières lignes, ceux qui doivent générer des résultats. En ce sens, une approche profondément politique dans la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires est aussi un exemple de leadership très efficace. Autrement dit, « collaboration » est ici synonyme de « politique ».

MF : Il y a aussi une dimension politique avec un grand « P » à l'échelle du conseil scolaire, notamment dans les relations avec les conseillères et conseillers scolaires et dans les questions relatives à leur rôle. Il existe certainement des questions de relations de travail, tant à l'échelle locale que provinciale. Mais ce n'est pas ce dont il s'agit ici.

Je suis d'accord avec Ken, aux fins de cette conversation, sur le fait que les bons leaders mobilisent le pouvoir de l'organisation et des relations entre ses membres, en plus des personnes qu'ils embauchent. Je présume que si les leaders utilisent leur pouvoir efficacement pour améliorer l'apprentissage des élèves, leur organisation sera forcément plus saine, et ils seront moins susceptibles d'être exposés à toute politique négative. Ainsi je vois la politique comme le pouvoir du leader lui permettant de maintenir un climat organisationnel sain et de gérer toute résistance potentielle.



Essentiellement, la santé d'une organisation est une question d'intégrité, mais non dans le sens éthique et moral qu'on lui donne si souvent de nos jours. Une organisation est intègre, et donc saine, lorsqu'elle est complète, cohérente et entière, c'est-à-dire quand sa gestion, ses activités, ses stratégies et sa culture sont homogènes et cohérentes.

Tiré de *The Advantage: Why Organizational Health Trumps Everything Else in Business* (Lencioni, 2012).

Vos commentaires concernant les difficultés rencontrées lorsqu'on mène le changement et la résistance inévitable qui en résulte nous amènent à parler des caractéristiques essentielles au leadership efficace. Dans le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 (CLO), ces caractéristiques sont appelées « ressources personnelles en leadership ». Ces traits de personnalité, et particulièrement ceux de nature psychologique, s'acquièrent-ils?

KL : Le CLO 2012 fait état de trois ressources psychologiques, soit l'optimisme, la résilience et l'autoefficacité. Elles en font partie parce qu'elles sont confirmées par une quantité considérable de données. D'autres ressources auraient pu s'y ajouter, mais les données les concernant sont de moindre importance. Alors oui, nous pouvons nous demander si elles peuvent s'acquérir ou si nous devons simplement choisir des personnes qui les possèdent déjà, si elles sont aussi importantes que nous le croyons.

Et je pense que oui, elles s'acquièrent, mais pas aussi rapidement ni facilement que d'autres habiletés ou connaissances plus concrètes.

Le CLO décrit les caractéristiques des leaders efficaces qui, selon les recherches, distinguent les leaders par leur aptitude à mettre en œuvre les pratiques de leadership. Les ressources personnelles en leadership assurent la mise en œuvre optimale des pratiques de leadership par les leaders scolaires et les leaders du système. Elles comprennent :

les ressources cognitives :

- la capacité de résolution de problèmes;
- la connaissance des conditions présentes dans l'école et les salles de classe qui ont un effet direct sur l'apprentissage des élèves;

les ressources sociales :

- la perception des émotions;
- la gestion des émotions;
- les réactions émotionnelles appropriées;

les ressources psychologiques :

- l'optimisme;
- l'auto-efficacité;
- la résilience.

Le CLO 2012 et les documents connexes, notamment les tableaux synthèses du leadership au niveau de l'école et au niveau du conseil scolaire, sont accessibles au www.education-leadership-ontario.ca/content/accueil.

MF : Oui, je suis d'accord sur le fait qu'elles s'acquièrent. Elles ne sont pas nécessairement innées; elles se développent aisément dans les vingt premières années de vie. En ce sens, ces qualités sont des critères de sélection.

Mais je pense aussi qu'on peut développer ces qualités grâce à la modélisation et au mentorat, et en travaillant avec d'autres leaders qui possèdent ces traits de personnalité. On peut modéliser ce que j'appelle « avoir du cran ». C'est une question de détermination. Il s'agit de persévérer, de ne pas aborder les problèmes de façon trop rigide, d'être créatif dans sa manière de les gérer. C'est quelque chose que nous pouvons certainement enseigner, en montrant l'exemple notamment. Nous pouvons reconnaître les leaders efficaces qui ont traversé des situations très difficiles grâce à leur persévérance, à leur optimisme et à leur efficacité.

Cela nous ramène au rôle des leaders dans la formation d'autres leaders. Un leader qui détient ces qualités doit former les autres leaders de l'école à être efficaces. Bien sûr, il agit à titre de modèle pour la direction adjointe et les leaders enseignantes et leaders enseignants sur une base quotidienne, et pour tout le personnel enseignant aussi. C'est une seconde nature pour le leader. Un leader doit consciemment aider les autres à développer ces qualités, notamment en donnant de la rétroaction, en soutenant les autres quand ils sont en difficulté, en expliquant clairement ce qui se fait à l'école, et ainsi de suite. Son travail est de rechercher, de cerner, de modéliser, de développer et de renforcer ces qualités. Il doit prendre tous les ingrédients lui ayant permis de devenir leader et les appliquer aux leaders potentiels.

Dans *The Truth about Leadership* (2010), Kouzes et Posner citent des recherches récentes pour affirmer que les leaders doivent « avoir du cran ». Ils définissent ce trait de personnalité comme « la fermeté de l'esprit, le courage à toute épreuve qui est essentiel pour relever des défis » et suggèrent qu'il joue un rôle essentiel dans l'atteinte d'objectifs difficiles à réaliser.

KL : Je suis d'avis que ces qualités se renforcent mutuellement. Elles sont les trois facettes d'un même portrait. En développer une, c'est les développer toutes simultanément. À l'heure actuelle, nous en savons davantage sur la façon de renforcer l'auto-efficacité des leaders. Il existe une théorie très complète sur l'auto-efficacité et l'efficacité collective; c'est à Albert Bandura qu'on en doit la majeure partie. Nous savons, par exemple, que la maîtrise d'une situation compte parmi les moyens les plus puissants pour renforcer l'efficacité.

Nous pouvons donc assurément renforcer l'efficacité des leaders scolaires, actuels ou futurs, en les plaçant dans des situations qui offrent de nombreuses occasions d'apprentissage et qui ne présentent aucun risque excessif d'échec. C'est-à-dire, comme l'a dit Michael, en travaillant avec un mentor, officiel ou non, avec quelqu'un qui montre l'exemple en matière de bonnes pratiques de leadership et de confiance, en gravissant les

échelons au travail sans douter constamment de soi. Au fil de ces expériences formatrices, les gens développent leur sentiment d'autoefficacité par rapport à ce qu'ils sont capables d'accomplir.

L'efficacité dépend de la confiance envers sa capacité (autoefficacité) ou celle de ses collègues (efficacité collective) d'accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif. Il s'agit de la perception de ses aptitudes et non des aptitudes réelles.

Tiré de *Linking Leadership to Student Learning* (Leithwood et Louis, 2012).

Vous voyez maintenant comment le fait de renforcer la confiance d'un leader en situation de résolution de problèmes jusqu'ici inconnus contribue également à sa résilience et à son optimisme.

L'optimisme consiste en un sentiment général de confiance en le dénouement favorable d'une situation. En ayant confiance en votre capacité à bien faire les choses, à tout le moins celles dont vous avez le contrôle, il est fort probable que vous soyez généralement plus optimiste. Si vous pensez pouvoir relever ces défis à l'avenir, des défis qui seront importants, difficiles à surmonter et qui demanderont du temps et plusieurs tentatives, cette confiance vous rendra résilient. Ainsi donc, optimisme, résilience et autoefficacité sont étroitement liés.

MF : Nous avons également constaté de tels cas d'acquisition de capacités à l'échelle des conseils scolaires. Nous travaillions avec un directeur de l'éducation qui, à son arrivée, avait ce qu'il appelait un « climat fermé comme un poing ». C'était un climat stagnant, où on ne prend pas de risque, où on reste conservateur. Il s'est dit : « Je vais ouvrir les horizons de cette culture. » Et c'est ce qu'il a fait. Il a voulu que les gens essaient de nouvelles façons de faire. Il leur a fourni des ressources. Il a adopté une attitude indulgente, sachant qu'il y aurait des erreurs. Il les a encouragés à adopter de nouvelles pratiques, de nouveaux comportements et a nommé ceux et celles qui avaient déjà ces qualités.

Le rendement de ce conseil scolaire est passé de faible à très élevé. Ses membres ont changé la culture. Ils ont en fait renforcé leur capacité de changer; ils ont choisi de le faire.

Dans *Change Leader: Learning to Do What Matters Most* (2011), Fullan cite la théorie de Dweck sur l'existence de deux états d'esprit pour appuyer son argumentation sur l'importance d'apprendre de ses erreurs.

- Le premier état d'esprit est fixe : il ressent les erreurs comme le résultat de capacités personnelles innées et « bloque » les leaders.
- Le second est développemental : il voit les erreurs comme des expériences d'apprentissage et permet l'amélioration du leadership.

Selon Fullan, les leaders qui font preuve du second état d'esprit sont ceux qui croient pouvoir changer et grandir au fil des expériences, et non seulement améliorer leur propre leadership, mais aussi contribuer à l'organisation.

KL : Et c'est même possible de déterminer les membres du conseil scolaire qui possèdent ces traits de personnalité. Ce sont ceux et celles qui prennent le plus d'initiatives. C'est là le meilleur indicateur de ce groupement de qualités. Je suis d'avis que de nombreux conseils et écoles redoutent les risques. Peu de gens sont préparés à faire preuve d'initiative dans le contexte des écoles et des conseils. En somme, si vous voyez quelqu'un sortir du lot et faire la promotion de quelque chose d'absolument nouveau, vous êtes probablement en présence d'une personne disposant de nombreuses ressources psychologiques. Offrez-lui rapidement une promotion avant qu'elle ne quitte votre conseil pour un autre!

MF : L'essentiel, selon moi, est d'encourager et de soutenir les personnes qui sont un exemple d'apprentissage par essais et erreurs. C'est un trait qui n'est pas difficile à cerner. Cela nous ramène à ce que je disais plus tôt : « L'apprentissage est le travail à accomplir ». Nous n'encourageons pas les gens à faire des erreurs volontairement ni à faire les mêmes erreurs plusieurs fois. Nous disons simplement de tirer profit de chaque expérience qui ne fonctionne pas. Si vous appliquez cette philosophie durant cinq ans, vous aurez appris beaucoup et ferez moins d'erreurs.

Ainsi, on transforme le climat de telle façon que les normes en matière de risques et de soutien à l'apprentissage sont reconnues comme étant celles

de l'organisation. On constate alors que ceux qui adoptent cette attitude par rapport à l'apprentissage par essais et erreurs travaillent mieux, et veulent contribuer encore et encore.

CHANGER POUR LE MIEUX : UNE OBLIGATION POUR LE CONSEIL SCOLAIRE

Certains spécialistes affirment que l'amélioration du conseil scolaire dans son ensemble est aussi, sinon plus importante que l'amélioration des écoles. Que pensez-vous de la relation entre ces deux perspectives?

KL : Je pense qu'ici aussi ce pourrait être une fausse dichotomie. Les recherches de longue date sur l'apprentissage organisationnel font souvent la promotion de l'apprentissage collectif d'une part, mais admettent d'autre part que les organisations

Voici des stratégies clés pour une conversation ouverte à l'apprentissage :

- Expliquer le raisonnement qui appuie vos opinions.
- Fournir des exemples et illustrer vos opinions.
- Utiliser une échelle d'inférence.
- Traiter vos propres opinions comme des hypothèses et non comme des vérités établies.
- Demander une rétroaction et une contre-confirmation.
- Bien écouter, surtout lorsque les opinions diffèrent des vôtres.
- Exiger des normes élevées et veiller à aider les autres à les atteindre.
- Partager le contrôle de la conversation, y compris la gestion des émotions.
- Partager les problèmes et le processus de résolution de problème.
- Exiger une responsabilisation pour les décisions collectives.
- Encourager un contrôle et une révision collectifs des décisions.

Pour en savoir plus, consultez *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why* (Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009).

ne sont pas dotées de cerveau, contrairement aux personnes. Par conséquent, la capacité collective doit d'une façon ou d'une autre découler du travail collaboratif de plusieurs cerveaux au fil du temps. Ce qui signifie, selon moi, que la capacité collective du conseil scolaire dépend d'abord de la contribution de ses membres, à savoir les écoles et les personnes elles-mêmes.

En quoi la capacité collective du conseil scolaire est-elle donc différente de la somme des capacités individuelles de l'organisation? La réponse à cette question réside dans la relation entre les personnes, que ce soit les unités ou les membres de l'organisation. L'objectif de l'apprentissage organisationnel est bien sûr de rendre le tout, soit la capacité collective, plus considérable que la somme de ses parties, soit les capacités individuelles.

Nous avons tous déjà participé à une réunion où après avoir proposé différentes idées, une nouvelle idée surgit. Nous ignorons parfois d'où vient cette bonne idée, mais il y a fort à parier qu'aucun membre du groupe n'y aurait songé seul. C'est le résultat des relations internes du groupe, résultat qui se révèle à l'occasion plus important que la somme de toutes les parties.

En ce sens, pour renforcer la capacité du conseil scolaire, on doit viser deux choses : renforcer les capacités individuelles des personnes et des unités du conseil et renforcer la capacité des personnes à travailler ensemble de façon productive. C'est aussi simple que ça.

Ainsi, en créant des communautés d'apprentissage professionnelles ou des équipes d'apprentissage constituées de directions d'école, ou en faisant du réseautage de quelque manière que ce soit, vous renforcez la capacité au-delà de l'individu. Si les personnes s'écoulent mutuellement, si elles engagent un dialogue qui laisse place à l'apprentissage, si elles prennent part à ce que Viviane Robinson et son équipe de chercheuses et chercheurs appellent des conversations ouvertes à l'apprentissage, si elles confrontent leurs idées à celles des autres et se laissent stimuler intellectuellement par leurs collègues, le résultat obtenu finira par se révéler plus significatif que la somme des parties.

MF : Et nous en avons beaucoup appris dans ce domaine au fil du temps. Il arrive par exemple qu'une école devienne très novatrice au sein de son conseil, mais elle représente un phénomène isolé, une exception. Nous constatons l'excellence, mais ici et là seulement. En fin de compte, cette excellence est éphémère. Oui, il y a de l'innovation, mais des changements surviennent deux ans plus tard, ou cinq ans plus tard, et les choses reviennent à leur point de départ. Et alors une autre école novatrice surgit ailleurs. Cela morcelle le conseil scolaire et empêche une cohésion authentique dans celui-ci.

C'est pourquoi en Ontario nous avons choisi de ne pas nous concentrer sur la culture de l'école, mais plutôt sur la culture du conseil scolaire. Et cette culture comprend bien sûr le leadership au niveau du conseil scolaire, mais aussi au niveau des 200 écoles qui en font partie. Ainsi, une fois que vous avez défini les grandes lignes des changements visés pour la culture du conseil, vous permettez la création de différentes relations entre le leadership au niveau du conseil scolaire et le leadership au niveau de l'école. C'est là l'une des dimensions du changement de culture : il s'agit d'une transition vers un partenariat.

Un autre changement de culture : la promotion de l'apprentissage mutuel, c'est-à-dire l'apprentissage transversal et latéral qui renforce l'engagement mutuel entre les personnes, les écoles, les directions d'école et ainsi de suite. Cela permet la circulation des idées dans le conseil scolaire. Voyez alors ce qui arrive dans cet exemple. Une fois la culture du conseil changée, une fois le dialogue installé entre le conseil et les écoles, une fois la communication bien établie entre les écoles et une fois fixé l'objectif de l'amélioration du rendement des élèves par la collaboration, ce n'est qu'à ce moment que cette nouvelle culture est cohérente et peut se maintenir d'elle-même.

Bien entendu, les nouvelles personnes qui arrivent dans le conseil scolaire en deviennent une part fondamentale. Je considère donc la distinction entre l'amélioration des écoles et celle du conseil comme essentielle en cela que nous voulons non seulement que les écoles s'épanouissent, mais aussi qu'elles le fassent de façon simultanée. Voilà un changement dans la culture du conseil. C'est plus qu'un changement de culture au sein d'une école,

car c'est un changement qui touche tout le conseil scolaire, et toutes les écoles doivent changer en même temps.

Dans une récente étude intitulée *How Context Matters in High-Need Schools* (2012), Johnson, Kraft et Papay constatent que les conditions prépondérantes pour assurer la satisfaction du personnel enseignant sont « celles qui façonnent le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage ». Bien que les conditions de travail typiques comme les installations sécuritaires, les ressources adéquates et le temps de préparation des cours soient importantes, les trois éléments qui comptent le plus dans la satisfaction du personnel enseignant sont :

1. la collaboration entre collègues, c'est-à-dire dans quelle mesure les relations de travail sont productives;
2. le leadership de la direction d'école, c'est-à-dire dans quelle mesure le personnel enseignant signale que leur direction d'école offre du soutien et crée des milieux scolaires propices à l'apprentissage;
3. la culture de l'école, c'est-à-dire dans quelle mesure les milieux scolaires favorisent la confiance mutuelle, le respect, l'ouverture et l'engagement envers le rendement des élèves.

KL : Nous devons bien entendu soutenir activement ce type de changement de culture. Ce n'est pas simplement en réunissant les personnes que celles-ci vont apprendre les unes des autres. J'utilisais une vidéo géniale dans mon travail de développement du leadership qui s'intitulait *The Road to Abilene*. On y voyait une famille habitant sur une ferme d'Abilene, au Texas, assis à l'extérieur, un dimanche, ne sachant trop que faire de leurs dix doigts. L'un d'entre eux dit alors « Allons en ville manger au restaurant ».

Chacun accepte. Au retour d'un long trajet sous une chaleur intense, ils se rendent compte qu'aucun d'entre eux ne voulait vraiment s'y rendre. Celui qui avait proposé l'activité dit « Je ne faisais que lancer l'idée; je n'avais pas envie d'y aller ». Puis, une autre personne réplique : « Je n'en avais pas envie non plus, mais je ne voulais pas t'insulter en refusant ». Et ainsi de suite. Autrement dit, la conversation

collaborative devrait éveiller un sentiment qui nous retient de nous rendre où nous ne voulons pas aller, à Abilene dans cet exemple, et qui permet aux partenaires d'apprendre de ce que chacun a à offrir.

Tobia et Hord (2012) soutiennent que le mouvement des communautés d'apprentissage professionnelles doit devenir la norme dans chaque école, et que cela ne peut se réaliser que si les leaders scolaires les appuient et proposent des conditions de travail favorables à leur épanouissement.

Pour en savoir plus sur cette déclaration, consultez l'ouvrage rédigé par ces auteurs : *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*.

J'aimerais renchérir sur les propos de Michael. Je conviens qu'en traitant les écoles de façon individuelle, nous nous priverions de l'enrichissement potentiel dont pourraient profiter toutes les écoles. Il est à noter que cet enrichissement favorisera la création de nouvelles idées si les écoles sont suffisamment différentes et si celles-ci peuvent rendre le tout supérieur à la somme des parties. Si les capacités des écoles sont similaires, il y a peu de chances que cela se produise. Rien n'est acquis; nous devons donc travailler à cette fin.

Je pense que tous s'entendent pour dire que le personnel enseignant joue un rôle prépondérant dans ces changements. Dans cette optique, comment pouvons-nous rendre le rôle de leader attirant pour les enseignantes et enseignants?

MF : Pour ma part, je crois que nous rendons ce rôle plus attirant en renforçant l'efficacité des membres du personnel enseignant, la qualité de leur profession et la satisfaction qu'ils éprouvent à enseigner, et particulièrement en leur donnant l'occasion de faire une différence et de travailler en collaboration. Autrement dit, j'estime que nous y arriverons en faisant des écoles des milieux d'apprentissage plus sains.

Nous n'avons encore jamais vu de leaders enseignantes ou de leaders enseignants exprimer à haute voix qu'ils sont en faveur d'une profession fondée sur la collaboration. Ils ne le formulent pas ainsi. Certains, cependant, le disent de plus en plus, grâce aux résultats obtenus à la suite de leur travail.

L'enquête menée par MetLife auprès des enseignantes et enseignants américains (*MetLife Survey of the American Teacher*) est réalisée tous les deux ans aux États-Unis. En 2009, les résultats de l'enquête révélaient que 59 % des enseignantes et enseignants étaient très satisfaits au travail, pourcentage qui a chuté à 44 % en 2011. Cela montre un déclin considérable dans la satisfaction des enseignantes et des enseignants, le plus important depuis la première édition de l'enquête en 1984. Cette baisse représente une enseignante ou un enseignant sur deux. Ce sont des résultats non négligeables pour une période de 24 mois. Il s'agit d'un problème urgent à régler, et je crois que nous devons surtout nous consacrer à améliorer la profession et à augmenter le niveau de satisfaction.

The MetLife Survey of the American Teacher: Teachers, Parents and the Economy (2012) évalue les opinions des enseignantes et des enseignants, des parents et des élèves au sujet de la profession d'enseignant, de l'engagement des parents et de la communauté et des effets de l'économie sur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles.

Pour consulter le rapport dans son intégralité, rendez-vous au www.metlife.com/teachersurvey.

KL : En tentant de rendre plus attrayant le rôle de leader pour les enseignantes et enseignants, nous nous heurtons à un défi. Les enseignantes et enseignants travaillent dans des écoles où le leadership varie énormément quant au modèle offert. Les données sur la façon dont les directions d'école jouent leur propre rôle mettent ce défi en évidence. La grande majorité des directions d'école interrogées sur leur niveau de satisfaction au travail répondent : « C'est le travail le plus gratifiant que j'aie accompli jusqu'ici et je ne veux rien faire d'autre ». En revanche, lorsqu'on leur demande si leur travail est prenant, ils répondent : « Ce travail m'épuise; j'ai beaucoup trop de choses à faire. Je me couche le soir, épuisé; je travaille 65 heures par semaine ». Et pourtant, ils veulent continuer.

Ma question est la suivante : quelle partie de votre travail voient le personnel de l'école quand vous êtes dans l'école, affairés à vos tâches de

direction d'école? Voient-ils la partie satisfaisante, celle qui contribue à leur travail et au processus d'apprentissage, ou celle à tâches multiples, qui est à la fois frustrante, prenante et comporte une grande obligation de rendre compte?

En somme, si vous cherchez à former d'autres leaders, comme l'a mentionné Michael précédemment, et que vous voulez encourager de nouveaux leaders à considérer le rôle, pensez à mettre en valeur au quotidien la partie la plus satisfaisante de votre travail. Je suis d'avis que le CLO 2012 en offre une perspective équilibrée. On y présente le leadership comme portant principalement sur l'amélioration de l'apprentissage dans les écoles.

Soyons clairs : en quittant votre rôle d'enseignante ou d'enseignant, la plupart de vos actions auront un effet indirect sur les élèves et leur apprentissage. Et vos tâches ne porteront pas que sur l'enseignement, car vous aurez à créer un ensemble de conditions favorables dans l'école pour aider vos collègues enseignantes et enseignants à mieux faire leur travail. Si cela vous intéresse, vous devriez continuer à viser ce rôle. Sinon, le moment est bien choisi pour vous retirer. Il importe de préciser que le rôle de leader scolaire est un rôle complet qui comprend la gestion de l'organisation, le leadership transformationnel et le leadership pédagogique – un emploi bien rempli. En expliquant et en clarifiant le mandat du leadership au niveau de l'école dans le CLO, nous rendons service à ceux qui aspirent à jouer ce rôle.

Leithwood (2012) décrit le CLO 2012 comme un modèle intégré qui vise à rendre compte des efforts relativement directs des leaders efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles (l'objectif premier des modèles de leadership pédagogique), ainsi que de leurs efforts pour créer au sein de l'organisation des conditions qui favorisent ces améliorations (l'objectif premier des modèles de leadership transformationnel).

Pour en savoir plus, consultez *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche* (Leithwood, 2012).

SE TOURNER VERS L'AVENIR : L'INNOVATION FACE AU CHANGEMENT

L'innovation joue un rôle manifeste dans l'amélioration des écoles et du conseil scolaire, particulièrement si nous reconnaissons que les leaders doivent adapter les pratiques réussies à leur propre situation. Comment susciter et stimuler l'innovation, surtout en cette période économique difficile?

MF : Je crois que nous devrions toujours viser l'amélioration continue et rester à l'affût de ce qui se profile en matière d'innovation. Selon moi, ces deux aspects cohabitent dans les organisations qui connaissent le succès. L'objectif est d'assurer une mise en œuvre de grande qualité fondée sur de bonnes idées, tout en ayant une vision à long terme. L'utilisation de la technologie en serait un bon exemple.

Je ne crois pas qu'il faille beaucoup d'argent pour innover. Au contraire, la technologie peut permettre d'économiser. J'ai récemment parlé à Peter Whitehouse, qui a travaillé sur l'apprentissage intergénérationnel – entre grands-parents, parents et enfants –, un type d'apprentissage peu coûteux. Les participantes et participants cherchent à apprendre et à avoir des interactions significatives.

Le D^r Peter Whitehouse et sa femme ont fondé The Intergenerational School (TIS), une école intergénérationnelle qui offre depuis 10 ans une éducation de qualité aux enfants et aux adolescentes et adolescents de 5 à 14 ans fondée sur un curriculum qui tient compte du développement et qui s'ancre dans une communauté d'apprentissage par l'expérience regroupant des membres de tous âges, dont des adultes et des aînés.

L'école TIS profite autant aux élèves qu'aux aînés. En effet, le bénévolat garde les aînés actifs, en santé et engagés, et les élèves apprennent de leur expérience de vie.

Pour en savoir plus, consultez www.tisonline.org.

Le tutorat réciproque par les pairs pour les enfants et la responsabilisation des élèves quant à leur apprentissage : voilà des stratégies gagnantes qui ne coûtent presque rien.

KL : Je crois qu'il serait profitable d'offrir plus d'autonomie aux personnes quand vient le temps de traiter ces questions. Comme nous l'avons dit précédemment, le problème avec la normalisation, c'est que plus vous normalisez, plus vous êtes responsable des échecs. On vous dira : « Vous aviez dit que ça fonctionnerait et ce n'est pas le cas. C'est votre problème, je n'ai fait que ce que vous m'aviez dit de faire. » Lorsqu'on se sent autonome, on réagit autrement devant l'échec. On cherche à ce que cela fonctionne, parce qu'on se sent responsable. On prend les choses en main. On fait ce que l'on croit nécessaire, ce que l'on croit pouvoir accomplir.

Par conséquent, je pense que nous devons valoriser une plus grande autonomie pour cette mission d'envergure, à l'aide des ressources du Ministère. Ces ressources sont considérables et très sophistiquées; et ce sont des ressources, pas des sources de normalisation. Par exemple, nous avons invité les leaders à utiliser le CLO, qui se veut une ressource pour le travail propre au leader. C'est le point de départ, non le point d'arrivée. Le point d'arrivée, c'est quand vous atteignez l'objectif que vous vous étiez fixé.

En somme, je pense que l'innovation est indissociable des personnes qui éprouvent un fort sentiment d'autonomie et de responsabilisation à l'égard de la mission, qui trouvent des manières de l'accomplir et qui ont un sentiment d'appropriation des objectifs fixés.

Quelles sont les tendances qui se profilent à l'horizon?

MF : Nous travaillons en ce moment sur quelque chose qui sera selon moi déterminant. Tout semble indiquer que de la maternelle à la 12^e année, il y a une plus forte proportion d'élèves qui ne sont pas pleinement engagés. Même ceux qui ont un bon rendement peuvent ne pas être pleinement engagés; peut-être trouvent-ils l'école ennuyeuse, le programme pas assez stimulant. Peu importe la raison, je ne pense pas me tromper en disant qu'il y a une perte d'enthousiasme de la part des élèves entre la maternelle et la 12^e année.

Dans *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge* (2012), Fullan présente quatre critères nécessaires pour intégrer technologie et pédagogie dans la production d'expériences d'apprentissage novatrices pour tous les élèves, ce qu'il croit indispensable pour amener l'éducation dans le XXI^e siècle :

- Irrésistiblement engageant
- Efficace et convivial
- Accessible partout et en tout temps
- Ancré dans la résolution de problèmes tirés de la vie de tous les jours.

Ce qui en ressort, et c'est là que le leadership prendra tout son sens, c'est qu'on parle des soi-disant habiletés d'apprentissage du XXI^e siècle alors qu'elles existent depuis les années 1990. Elles ont fait l'objet de discussions – communication essentielle, résolution de problèmes, collaboration, entrepreneuriat, etc. –, mais n'avaient pas de prise réelle au cours des vingt dernières années. Je pense qu'en mettant ces habiletés en pratique, particulièrement grâce à l'utilisation de la technologie, nous pouvons créer quelque chose d'irrésistiblement engageant pour les élèves et le personnel enseignant, qui est efficace et convivial, et qui profite de l'accessibilité constante de la technologie. Je crois qu'un autre aspect fondamental sera de créer des expériences d'apprentissage ancrées dans la résolution de problèmes tirés de la vie de tous les jours.

KL : Selon moi, cela est intimement lié à un défi d'envergure à venir, c'est-à-dire le fait d'aller au-delà de ce que nous considérons actuellement comme un ensemble de résultats considérables en matière d'éducation, de viser une expression plus sophistiquée de ces objectifs, quelque chose de plus ambitieux, qui aspirera à faire de nos élèves, une fois diplômés, des leaders mondiaux.

Personne ne peut vraiment dire quelles seront ces capacités, mais je suis certain qu'il s'agira du prochain grand défi auquel feront face non seulement les leaders scolaires et les leaders du système, mais aussi probablement les leaders de la province, à savoir travailler à la définition des objectifs, définir la perception des Ontariennes et Ontariens des personnes instruites dans un environnement de mondialisation et reconfigurer nos écoles et nos conseils scolaires de façon à permettre aux élèves cette réalisation.

Dans son approche en trois volets de la pensée stratégique et de l'innovation, le penseur de renom Vijay Govindarajan affirme qu'une organisation doit mettre l'accent sur trois volets différents pour maintenir son leadership sur une longue période de temps :

- 1^{er} volet : gérer le présent
- 2^e volet : oublier sélectivement le passé
- 3^e volet : créer l'avenir

Le premier volet consiste à améliorer les initiatives en place, tandis que les deuxième et troisième volets concernent l'innovation, les grandes réussites et la croissance.

Vijay Govindarajan croit que de nombreuses organisations limitent leur pensée stratégique au premier volet. Selon lui, la stratégie ne doit pas se borner à ce que l'organisation doit faire pour obtenir des résultats à court terme. Elle doit comprendre les deuxième et troisième volets et doit porter sur ce que l'organisation doit faire pour maintenir son leadership à long terme.

Tiré du *Harvard Business Review*, Janvier-Février 2011.

Dans *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (2012), John Hattie présente huit attitudes qui sont à la base de toute action ou décision dans une école.

« Je crois que nous sommes des évaluateurs et évaluateurs, des agentes et agents de changement, des spécialistes de l'apprentissage adaptatif, que nous cherchons la rétroaction par rapport à notre incidence, que nous participons au dialogue et relevons des défis, que nous voyons dans l'erreur une occasion d'avancer, et que nous sommes enthousiastes à l'idée de faire connaître le pouvoir, le plaisir et l'incidence que nous avons en matière d'apprentissage. »

MF : Nous pourrions devoir nous pencher sur ce que j'appellerais « l'inversion des rôles des élèves et du personnel enseignant ». Dans ce scénario, les enseignantes et enseignants agissent à titre d'agentes et agents de changement, de facilitatrices et facilitateurs et de spécialistes de l'apprentissage. De leur côté, les élèves ne se contentent pas d'apprendre : ils amènent les questions d'apprentissage à l'échelle de la collectivité. John Hattie a fait une synthèse de plus de 800 analyses des effets des pratiques d'enseignement sur le rendement des élèves. Il en conclut très clairement que les enseignantes et enseignants doivent être des agentes et des agents de changement et des spécialistes de l'apprentissage, et que leurs exposés et leurs orientations doivent être moins manifestes.

Cela nous ramène encore une fois à un apprentissage irrésistiblement engageant, ancré dans la résolution de problèmes tirés de la vie quotidienne et rattaché aux habiletés d'apprentissage du XXI^e siècle. Nous aurons besoin à cet égard de revoir complètement le rôle du personnel enseignant, des directions d'école et des élèves; les leaders devront réussir à orchestrer un scénario susceptible de soutenir ces nouveaux rôles. Je pense que cela modifiera de façon importante les méthodes de travail du personnel enseignant et les méthodes d'apprentissage des élèves, ce qui sera assurément très intéressant.

Dans *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?* (2009), Willms, Friesen et Milton recensent trois dimensions de l'engagement des élèves :

- Engagement social : un sentiment d'appartenance et de participation à la vie scolaire.
- Engagement scolaire ou institutionnel : la participation aux exigences formelles de scolarisation.
- Engagement intellectuel : un investissement émotionnel et cognitif sérieux dans l'apprentissage, en utilisant un processus mental de haut niveau (comme l'analyse et l'évaluation) pour mieux comprendre, résoudre des problèmes complexes ou construire de nouvelles connaissances.

Pour en apprendre plus au sujet de l'engagement des élèves et le rendement des élèves voir [En conversation, L'engagement des élèves : une priorité du leadership. Une entrevue avec Douglas Willms](#)

Les représentantes et représentants du milieu de l'éducation doivent posséder les habiletés ou modèles d'enseignement afin de partager avec les élèves les habiletés essentielles du XXI^e siècle. Dans *Realizing the Promise of 21st-Century Education* (2012), Bruce Joyce et Emily Calhoun présentent une vision claire pour atteindre une réforme de l'école qui vise l'intégration de la technologie dans le curriculum.

KL : Nous parlons ici du leadership de l'avenir, mais il faut préciser que nous devons reconnaître les capacités en place à l'heure actuelle. Cela m'a frappé dernièrement en consultant les études internationales sur le rendement des élèves réalisées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et les résultats des plus récents examens pancanadiens qui comparent le rendement des élèves des provinces et territoires canadiens. Il m'apparaît évident à la lumière de ces données que l'Ontario a probablement le meilleur système d'éducation

au monde étant donné sa situation actuelle. La Finlande semble toujours être au sommet lors des examens internationaux, raison pour laquelle nous nous intéressons bien sûr à ce qu'ils font, mais je ne pense pas qu'on doit se limiter à la comparaison des résultats, puisque ce pays est profondément différent. En effet, la Finlande a un territoire plus petit et est plus homogène que l'Ontario; nos situations ne sont donc assurément pas les mêmes.

J'ajouterais que nous tentons de développer un très bon système d'éducation, peut-être même le meilleur au monde. J'estime par ailleurs que nous commençons à plafonner très sérieusement. Le fait est qu'on ne peut s'améliorer beaucoup plus. Nous cherchons donc une manière de faire des améliorations marginales dans un système d'éducation à haut rendement. C'est dans ce contexte que nous devons considérer le leadership à l'avenir.

Quels défis attendent les leaders des écoles et les leaders du système à partir de maintenant? Selon toute norme raisonnable, ils ont déjà atteint une capacité élevée. C'est aussi le cas du personnel enseignant. Peut-on renforcer encore cette capacité? Nous savons que ce ne sont pas tous les leaders qui mettent en pratique l'ensemble des habiletés et capacités associées au leadership efficace, mais beaucoup le font à un très haut niveau; il serait irréaliste d'espérer une pleine participation de tous.

Je le répète donc : nous en sommes à offrir aux gens davantage d'autonomie, d'occasions d'apprendre par expérience, et d'occasions de nous informer, par exemple dans le cadre du Colloque ontarien en matière de leadership, sur ce qu'ils font pour réduire les écarts de rendement, atteindre certains des objectifs supérieurs que nous avons fixés, redresser leur école, renforcer leurs connaissances et puis les partager avec leurs collègues.

En résumé, je crois que notre défi est de se servir des bonnes pratiques en place, de bien les expliquer, de les synthétiser au maximum, de les comparer à différentes données de recherche systématiques et d'en faire le fondement des prochaines pratiques de leadership.

Réduire l'écart de rendement (ministère de l'Éducation, 2012) est un guide de référence qui regroupe les avis exprimés par les directions d'école chevronnées de l'Ontario sur les pratiques exemplaires qui favorisent la réduction de l'écart de rendement entre différents groupes d'élèves, une priorité fondamentale de l'éducation en Ontario. Ce guide a été conçu pour lancer la discussion sur la réduction de l'écart de rendement dans les écoles.

Pour consulter ce guide, visitez le <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/closingthegap.html>.

Le Colloque ontarien en matière de leadership 2012 a été lancé sur le thème « Mobiliser les savoirs des leaders pour renforcer la Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire (SDLC) ». Visionnez les extraits vidéo du colloque, dans lesquels Ken et Michael donnent leurs commentaires sur les sujets traités.

Rendez-vous au site www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/strategy.html pour les vidéos.

Consultez le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 au www.education-leadership-ontario.ca/.

Je pense que nous devons synthétiser davantage que par le passé. Nous ne pouvons nous contenter du fait que la communauté de chercheuses et de chercheurs recense les bonnes pratiques et nous les communique. Nous en connaissons déjà le résultat et savons qu'il y aura peu de changements.

Selon moi, le leadership aujourd'hui est, comme Michael a évoqué précédemment, davantage une question de prendre le contrôle de l'amélioration de vos propres pratiques, mais dans un contexte plus vaste et avec la responsabilité de contribuer à l'amélioration non seulement des élèves de votre école, mais aussi des enfants et des jeunes du conseil scolaire, et même de la province. Élargissons nos horizons. Voilà ce que l'avenir nous réserve.