



en conversation

Des perspectives en évolution : leaders et leadership

Une entrevue avec Ken Leithwood

L'un des engagements communs que nous avons tous pris en tant que leaders du milieu de l'éducation est de perfectionner sans cesse nos compétences d'experts en leadership et d'améliorer nos méthodes. Cet exercice est ardu et peut nous faire perdre de vue la transformation que nous accomplissons collectivement dans l'ensemble de la province. Alors que le leadership continue sa progression dans les écoles, nous voyons aussi émerger les résultats de l'harmonisation à l'échelle du système, qui contribue de façon importante à soutenir les leaders scolaires et à maintenir l'attention, de façon cohérente et dans l'ensemble de la province, sur l'amélioration des résultats des élèves et leur bien-être.

C'est dans cet esprit que le numéro d'*En conversation* de l'hiver 2009-2010 tente d'obtenir le point de vue de Ken Leithwood sur les principaux courants de leadership.

L'un des leaders d'opinion les plus réputés au monde dans le domaine du leadership scolaire, Ken Leithwood se passe de présentation. Il collabore depuis longtemps avec le ministère de l'Éducation et des leaders du milieu de l'éducation de l'ensemble de la province. Plus récemment, il a accepté un mandat de conseiller en leadership auprès du Ministère.

Ken nous parle de l'évolution du rôle de la direction d'école et des principaux changements qui ont, à son avis, le plus influencé les objectifs et les priorités des leaders scolaires d'aujourd'hui. Il émet également des commentaires qui nous portent à réfléchir sur le leadership pédagogique.

En dernier lieu, il partage avec nous certaines de ses expériences de travail avec des agentes et agents de supervision et des directions de l'éducation qui, tout comme lui, harmonisent les pratiques de leadership au sein de leur district et qui reconnaissent de plus en plus les incidences directes de toutes leurs décisions sur la réussite et le bien-être des élèves.

Vous considérerez peut-être que certains des propos de Ken prêtent à controverse, mais je vous invite, comme toujours, à vous inspirer de ses commentaires pour alimenter votre propre réflexion et guider vos dialogues professionnels. C'est dans cet esprit qu'est publié le bulletin *En conversation*.

Je vous encourage à explorer ces idées avec vos collègues et à les mettre à l'épreuve dans votre propre milieu professionnel. Je vous invite également à nous faire part de vos commentaires sur cette question à l'adresse InConversation@Ontario.ca.

Tous mes vœux de succès en 2010.

Le sous-ministre de l'Éducation,

Kevin Costante



À propos de Ken Leithwood

M. Leithwood est professeur de leadership et de politiques en matière d'éducation à l'IEPO de l'Université de Toronto. Il a publié récemment les livres *Distributed Leadership According to the Evidence* (Routledge, 2008) et *Leading with Teacher Emotions in Mind* (Corwin Press, 2008). Il est l'un des chercheurs les plus cités du milieu du leadership scolaire dans le monde anglophone. Ses publications, son enseignement universitaire de deuxième cycle et son association avec le programme de certification des directions d'école (*Programme de la qualification à la direction d'école*) au cours des 30 dernières années ont grandement contribué à l'évolution du leadership dans la province. Le professeur Leithwood vient de recevoir le prix *Impact on Public Policy* de l'Université de Toronto. Il est également membre de la Société royale du Canada.

Le ministère de l'Éducation vient de confier à M. Leithwood un mandat de deux ans, à titre de conseiller en leadership. Il aura pour responsabilité entre autres de conseiller le ministère sur l'évolution, la mise en place et l'évaluation de la Stratégie ontarienne en matière de leadership et de s'assurer que les pratiques de cette stratégie s'appuient sur des faits réels, sont liées au travail de chercheurs reconnus dans le secteur de l'éducation et peuvent être comparées à l'échelle internationale. Le ministère entrevoit avec enthousiasme sa collaboration avec M. Leithwood pour favoriser un leadership incomparable au sein des écoles et des conseils scolaires de la province.

Au cours des cinq dernières années, notre perception du rôle de direction d'école a sans cesse évolué. Selon votre expérience, quels ont été les plus grands changements dans ce rôle?

R. Je dirais que trois changements très importants se sont produits.

D'abord les directions d'école sont désormais responsables de l'amélioration des résultats et du bien-être des élèves. Elles doivent « élever la barre » et atteindre les objectifs provinciaux. Je doute qu'il y ait encore des directions d'école dans la province qui ne comprennent pas que cette tâche est primordiale. Ce changement est important dans le sens où il fait prendre conscience aux directions qu'elles sont directement responsables de cet élément. Leur responsabilité ne se limite pas à créer des conditions qui peuvent favoriser des résultats – une responsabilité qui incombe vraisemblablement au personnel enseignant; elles doivent s'assurer d'obtenir des résultats *réels*.

APPROFONDIR

Consultez les sujets traités au Colloque des directions d'école de 2009 sur le site Web du ministère à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/PrincipalCongress.html>

Le deuxième changement réside dans la réduction des écarts au niveau de la réussite des élèves, et je dirais que cette transition s'opère depuis peu de temps. Comme nous l'avons constaté au Colloque des directions d'école de février de 2009, les leaders scolaires se penchent sur ce problème. Ils commencent à s'en sentir responsables comme jamais auparavant. Ce changement est très similaire au précédent. Il suppose d'aller au-delà de la responsabilité d'offrir d'excellentes occasions d'apprentissage et de partager plutôt une responsabilité à l'égard de l'apprentissage en soi, pour ainsi faire bénéficier tous les élèves des occasions d'apprentissage. Ce changement permet d'inclure les élèves qui ont pu être laissés de côté par le passé. Je crois que désormais la majorité des directions d'école ont conscience de leur responsabilité, non seulement à l'égard

de l'amélioration de la moyenne des résultats dans leur école, mais également en ce qui a trait à la réduction des écarts de rendement des élèves.

APPROFONDIR

Obtenez plus de détails sur les pratiques réussies des leaders en redressement dans les documents suivants :

- *Ce que les initiatives de redressement d'école en Ontario nous apprennent au sujet du leadership*, une étude menée pendant deux ans par Leithwood et Strauss (2008), qui ont évalué les incidences du leadership sur l'amélioration des écoles. Document disponible sur le site www.cea-ace.ca.
- *Leadership for Turning Schools Around* par Leithwood, Harris et Strauss (2010).

Le troisième changement, qui est très étroitement lié au resserrement des écarts de rendement des élèves, concerne les capacités de redressement. Certaines écoles de la province, par exemple, celles qui atteignent des niveaux de rendement moyens, ont accompli des progrès, mais elles n'atteignent toujours pas les normes provinciales. On perçoit ces écoles de la même manière, ou presque, que les écoles visées par le redressement il y a cinq ou six ans. On peut donc dire qu'une certaine pression est exercée pour améliorer la situation. Le changement se situe également à un autre niveau : il y a cinq ans, on avait tendance à se concentrer exclusivement sur les élèves à risque d'échec, alors qu'on se concentre désormais aussi sur les élèves qui ont un niveau moyen. La définition – ou la norme – des éléments à redresser a donc évolué. Par conséquent, un nombre grandissant de directions d'école acceptent la responsabilité des efforts de redressement, comparativement aux quelque 300 écoles initialement visées par le redressement il y a cinq ou six ans.

APERÇU

« Le leadership constitue l'explication clé du succès d'un redressement. »

Leithwood et Strauss (2008)

APPROFONDIR

Le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage est un modèle d'enseignement prometteur servant à orienter les mesures d'enseignement et d'apprentissage. Il est inspiré d'une stratégie présentée par Michael Fullan, Peter Hill et Carmel Crévola (2006) dans leur livre *Breakthrough*. Pour obtenir des lignes directrices visant la mise en place du parcours, consultez le document *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage : Un modèle d'enseignement pour les communautés d'apprentissage professionnelles de l'Ontario* à l'adresse www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy.

Quelles sont les incidences de ces changements pour les directions d'école? En quoi influencent-elles les éléments sur lesquels se concentrent les directions d'école?

R. Ils signifient certainement qu'en tant que direction d'école, vous voulez porter une attention accrue aux méthodes d'enseignement utilisées en classe et présumer le moins possible de leur efficacité. Vous voulez savoir plus en détail si les stratégies d'enseignement portent fruit. Vous êtes donc plus enclin que par le passé, par exemple, à vous asseoir avec les membres du personnel enseignant pour participer à l'élaboration du Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage.

APPROFONDIR

Pour connaître les méthodes efficaces, pratiques et réalistes auxquelles les leaders peuvent avoir recours pour réduire les obstacles au moment de mettre en place le soutien nécessaire aux éléments qui importent vraiment, consultez le chapitre « Managing the Distractions without Losing Focus » du livre de Ben Levin (2008) intitulé *How to Change 5000 Schools*.

De la même manière, votre étude approfondie de l'enseignement vous amènera probablement à vouloir faire preuve de plus d'efficacité dans la mise en place de méthodes de fonctionnement uniformisées dans votre école puisque vous n'aurez plus une minute à perdre avec ces

considérations. Vous ne pouvez pas consacrer beaucoup de temps aux budgets et à la gestion du transport et de l'immeuble. Autrefois c'est ainsi que l'on percevait le rôle de la direction d'école, mais ce n'est plus le cas. La direction doit toujours s'acquitter de ces tâches, mais elle doit le faire le plus rapidement possible afin de se concentrer sur l'enseignement.

APPROFONDIR

Pour obtenir une synthèse complète de données factuelles liées à des pratiques de redressement éprouvées et aux leçons retenues, consultez le livre de Joseph Murphy (2009) intitulé *The Educator's Handbook for Understanding and Closing Achievement Gaps* et le document *Closing achievement gaps: « Lessons from the Last 15 Years »*, également rédigé par Joseph Murphy (Kappan, novembre 2009).

Ces changements ont également pour conséquence d'inciter les directions d'école à commencer à collaborer plus étroitement avec les familles dans le but d'améliorer le rendement des élèves. Or, on constate que c'est pour les directions d'école et le personnel enseignant un travail difficile qui leur paraît « étranger ». Cependant, cet élément revêtira une certaine importance dans l'avenir puisque les différences familiales expliquent une immense proportion des écarts de rendement scolaire des élèves.

Cette perception du rôle des directions d'école correspond-elle aux témoignages que vous font ces dernières?

R. Oui, je dirais qu'il existe un consensus en ce qui concerne à la fois les éléments à privilégier et, bien entendu, les défis que ces éléments font naître. Les défis ne nous surprennent pas vraiment. On parle beaucoup, par exemple, des défis liés à la réduction des écarts de rendement des élèves et à la mise en place d'une collaboration efficace au sein de l'école dans le but d'améliorer l'enseignement. La plupart des conversations portent actuellement sur le travail que les directions d'école doivent accomplir auprès du personnel enseignant de leur école, des parents et, très certainement,

des élèves. Par conséquent, même si les défis n'ont rien de très surprenant, ils nous rappellent constamment que le travail à accomplir dans les écoles est très ardu.

Nous pourrions peut-être nous pencher sur chacun de ces défis, à commencer par la réduction des écarts de rendement des élèves.

R. Cela représente certainement un défi, particulièrement parce que notre savoir-faire dans ce domaine n'est pas à la hauteur. Les directions d'école disposent de peu de lignes directrices leur proposant des solutions concrètes à ce chapitre. Le Colloque des directions d'école de 2009 a permis de saisir la « connaissance tacite » qu'un groupe de directions d'école chevronnées a partagée au cours de cet événement. La réponse du groupe s'est révélée assez complexe. Les personnes présentes n'avaient aucune idée de leur pouvoir collectif. L'un des principaux résultats obtenus par la présentation de ces données est la possibilité de partager ces données avec d'autres personnes, afin que les leaders de la province puissent s'inspirer des réussites des autres pour réduire les écarts au niveau du rendement. L'exercice en soi était donc extrêmement utile.

Il est aussi intéressant de voir comment les courants de pensée découlant du Colloque des directions d'école de 2009 évoluent dans ce domaine. Vous savez, au départ, on comptait réduire les écarts en modifiant la perception de l'école par les enfants. Je ne crois pas que les écoles aient déjà « blâmé » les enfants, mais elles suggéraient très certainement qu'elles joueraient un rôle plus efficace si les élèves arrivaient à reconnaître l'importance de l'école et s'ils acceptaient la responsabilité de leur propre apprentissage.

Bien entendu, vous vous rendez compte que certains de ces enfants proviennent de milieux où il est impossible de développer ce mode de pensée. Leurs parents ont connu l'échec scolaire, n'ont pas fréquenté l'école assez longtemps ou ont eu de mauvaises expériences à l'école, et l'école fait très peu ou ne fait pas du tout partie des sujets de discussions à l'heure des repas.

APERÇU

Les auteurs St. Germain et Quinn (*The Educational Forum*, automne 2005), qui ont étudié comment les directions d'école chevronnées et nouvellement nommées avaient recours à la connaissance tacite pour résoudre des problèmes, expliquent que la connaissance tacite est intimement liée à l'expérience et, de ce fait, on lui attribue diverses définitions, variant des pressentiments et de l'intuition aux connaissances découlant des activités et des efforts déployés. Leurs études permettent notamment de tirer les conclusions suivantes :

- de par sa nature, la connaissance tacite ne peut être enseignée, mais elle nous permet de prendre la bonne décision lorsque le temps presse;
- les directions d'école chevronnées misent sur leur connaissance tacite pour accroître le sentiment de valeur et de confiance perçu par les membres du personnel;
- les leaders dotés d'une grande connaissance tacite sont en mesure d'évaluer le bon moment pour prendre une décision.

Voilà donc le genre de choses pour lesquelles il faudra engager la participation des parents.

R. Oui, et lorsque nous parlons de collaborer avec les parents, nous ne parlons pas de pauvreté ou d'autres facteurs immuables. Nous parlons du rôle que les parents peuvent jouer à la maison pour améliorer les chances de réussite de leurs enfants à l'école – les aider à faire leurs devoirs, à établir des attentes claires quant au travail que leur enfant accomplira à l'école, à aider les enfants à comprendre comment leur réussite scolaire leur assurera une meilleure vie après l'école. Les parents jouent un rôle essentiel dans l'établissement des attentes des enfants, lesquelles sont probablement le principal facteur de motivation des enfants. Ils comprennent l'utilité de l'école à long terme – enfin beaucoup la comprennent. Voilà le plus gros défi des parents à l'heure actuelle – évaluer les écarts de rendement des élèves en fonction des attentes qu'ils se forment sous l'influence de leurs parents. Nous ne pouvons reconnaître ce fait et ne pas y réagir.

APPROFONDIR

Pour en apprendre davantage sur les incidences du milieu familial sur la réussite scolaire et sur l'influence des écoles sur la démarche familiale, consultez le chapitre intitulé « *School Leaders' Influences on Student Learning: The four paths* », rédigé par Leithwood, Anderson, Mascall et Strauss (2010), dans le livre *The Principles of Educational Leadership and Management*, 2^e édition.

J'ajouterais que ce n'est pas en emmenant les familles dans les écoles que nous atteindrons les résultats dont nous parlons maintenant. C'est plutôt en ciblant le travail fait par les familles, à la maison, souvent avec l'aide de l'école. On remarque notamment que de plus en plus de gens commencent à réfléchir à la relation que les écoles devraient entretenir avec les parents. Ils réfléchissent, comme il se doit, à la manière, non pas d'attirer les parents à l'école, mais de leur offrir un soutien à la maison. Je crois que cette transition, qui est déjà amorcée, doit se poursuivre.

APPROFONDIR

Obtenez plus de détails sur la « contribution du foyer » dans le document « *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Metaanalyses relating to Achievement* » de John Hattie (2008) et sur ses incidences sur l'enseignement, l'apprentissage et le leadership. Ce livre novateur corrobore entre autres la thèse selon laquelle « de toutes les variables du milieu familial, les aspirations et les attentes des parents à l'égard de la réussite scolaire des enfants est l'élément qui influence le plus la réussite ».

La majorité des gens ont-ils conscience de l'importance de ce travail auprès des parents?

R. Dans l'ensemble, oui. Toutefois, de nombreuses directions d'école préféreraient ne pas avoir à y consacrer autant de temps. Et je crois que cela représente un défi intéressant pour notre province. En effet, pour assurer un bon leadership, la province a adopté le concept de leadership pédagogique. Si vous demeurez à la surface de ce concept, vous vous dites : « Ma responsabilité est uniquement d'améliorer

la qualité de l'enseignement dans les classes. Point. » Mais cela ne vous amène aucunement à considérer les parents.

Une partie de la question repose donc sur la compréhension de ce que l'on entend par le terme « leadership pédagogique ». De toute manière, on parle de l'apprentissage des élèves qui prend différentes formes, dont l'enseignement en classe. Mais le travail auprès des familles en est une autre. Vous faites preuve de leadership pédagogique lorsque vous collaborez avec les familles pour améliorer la qualité de l'enseignement que les enfants reçoivent à la maison, ou lorsque vous aidez les familles à établir des attentes substantielles à l'égard du travail que doit accomplir l'enfant à l'école.

APERÇU

Le lien entre la confiance, l'apprentissage et la persévérance s'appuie sur près de 30 années de recherche sur l'« efficacité » – le sentiment qu'ont les enseignantes et les enseignants de pouvoir jouer un rôle efficace dans l'apprentissage des élèves. Au milieu des années 70, une équipe de chercheurs de RAND Corporation ont inclus deux questions à un questionnaire approfondi utilisé à Los Angeles, pour étudier les programmes de lecture et les interventions :

- « En fait, une enseignante ou un enseignant n'a pas vraiment de pouvoir puisque la motivation et le rendement des élèves dépendent en grande partie de son milieu familial ».
- « Si je m'y mets vraiment, je peux parvenir à rattraper même les élèves les plus récalcitrants et les moins motivés ».

Plus récemment, Megan Tschannen-Moran, Anita Hoy et Wayne Hoy (notamment, dans le texte « *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure* », 1998, *Review of Educational Research*) expliquent que « ces chercheurs ont peut-être uniquement fait preuve d'intuition, mais ils ont obtenu des résultats convaincants et ont fait naître le concept d'efficacité des enseignantes et des enseignants ». Depuis, de nombreuses études ont confirmé les incidences positives du sentiment d'efficacité et les résultats auprès des élèves.

Il est donc important de ne pas oublier qu'il existe plus d'une méthode pour améliorer l'apprentissage des élèves.

R. Oui. Dans certaines de mes publications, j'ai indiqué les diverses démarches que les leaders peuvent entreprendre pour parvenir à améliorer l'apprentissage des élèves. La « démarche familiale » en est certainement un bon exemple, mais je parle également des démarches « rationnelle », « organisationnelle » et « émotionnelle ».

La « démarche émotionnelle » concerne directement le travail auprès du personnel enseignant dont vous nous avez parlé plus tôt.

R. Oui, la « démarche émotionnelle » comprend notamment l'engagement des enseignantes et des enseignants à l'égard de leur travail et de l'apprentissage de leurs élèves, un sentiment de confiance en soi quant aux actions qu'ils peuvent entreprendre et l'enthousiasme dont ils font preuve au travail. L'ensemble de ces éléments, de même que d'autres « états internes », constituent le climat émotionnel de l'école, et donc la base de la motivation professionnelle du personnel enseignant.

Ces facteurs expliquent en grande partie ce qui se produit en classe. Ils influencent la réussite des enfants – cela a été amplement prouvé. Par conséquent, l'un des défis actuels de notre réforme globale, qui se concentre sur le développement des capacités, est de faire ressortir les émotions et de les considérer comme une partie intégrante du développement des capacités. Nous devons alimenter le sentiment des enseignantes et des enseignants face à leur travail si nous voulons qu'ils puissent s'adapter et maintenir leurs efforts. Leur travail doit avoir un sens, leur donner une impression de progrès et leur inspirer la confiance de pouvoir l'accomplir.

Au Colloque des directions d'école de 2009, le dialogue relatif au travail avec le personnel enseignant a également traité des défis auxquels les directions d'école font face avec certains membres du personnel enseignant qui se sentent responsables de la réussite de tous les élèves. Ce point est délicat. Dans l'étude sur le redressement des écoles, nous avons reçu de

merveilleux témoignages d'enseignantes et d'enseignants qui disaient : « Vous savez, avant d'entreprendre ce travail, nous avions un groupe de jeunes provenant de milieux relativement défavorisés et nous étions là pour prendre soin d'eux. Nous avions peu confiance qu'ils puissent apprendre grand-chose, mais nous étions déterminés à leur offrir un environnement accueillant et agréable ». En résumé, ce que ces enseignantes et enseignants nous disaient, c'est qu'ils avaient peu d'attentes quant à la capacité d'apprentissage de ces élèves. Et une partie du rôle de la direction d'école, compte tenu de ce nouvel objectif de réduction des écarts de rendement, est désormais de s'assurer que les enseignantes, les enseignants et les parents fixent des attentes élevées pour l'apprentissage de tous les enfants.

La « démarche émotionnelle » semble un peu plus abstraite que les autres éléments prioritaires. Quelles preuves « concrètes » peuvent indiquer à une direction d'école que le climat émotionnel de l'école doit être amélioré?

R. Les meilleures enseignantes et les meilleurs enseignants quittent l'école pour aller travailler dans un environnement plus positif. C'est le degré d'engagement des enseignantes et des enseignants à l'égard de l'école qui explique principalement qu'ils décident de changer d'école ou de profession. L'épuisement professionnel est l'émotion la plus négative qu'une enseignante ou qu'un enseignant peut ressentir. Nous en savons désormais beaucoup à ce sujet. Lorsqu'ils atteignent cet état émotionnel, c'est-à-dire qu'ils passent d'un simple sentiment de stress intense à l'épuisement professionnel, ils se soucient principalement d'eux-mêmes. Ils ne voient plus l'intérêt à être responsables des autres, y compris des élèves. Ils ne peuvent offrir leur soutien aux autres car ils ont eux-mêmes besoin d'un énorme soutien. Ils sont donc très peu réceptifs à l'idée de changer leurs méthodes. Par conséquent, cette émotion très négative, même si elle est dédagée uniquement par quelques membres du personnel enseignant, peut avoir un effet démoralisateur considérable sur l'ensemble des activités de l'école.

Vous avez également mentionné que la confiance des enseignantes et des enseignants était un facteur essentiel.

R. Oui, la confiance en soi ou l'« autoefficacité » des enseignantes et des enseignants est une autre des émotions que nous connaissons assez bien. Ce facteur très important explique pourquoi certains membres du personnel enseignant persistent, et finissent par apprendre de nouvelles méthodes, alors que d'autres abandonnent au premier signe d'échec. Il existe une vaste gamme de documents théoriques et empiriques qui traitent de l'autoefficacité des élèves, du personnel enseignant, des cadres supérieurs et des personnes n'œuvrant pas dans le secteur de l'éducation. Essentiellement, l'importance de cette émotion s'explique de cette façon : lorsque vous êtes convaincu que vous pourrez résoudre le prochain problème qui se présentera – alors que vous n'avez jamais été confronté à un problème de ce genre – vous vous donnez l'occasion d'apprendre ce qui vous permettra de régler le problème, précisément parce que vous n'abandonnez pas au premier signe d'échec. C'est une explication de votre propre capacité fondée sur votre rendement, par opposition à une explication fondée sur vos talents, qui consisterait à dire, par exemple : « J'ai essayé des stratégies d'apprentissage coopératif dans ma classe hier; c'était une catastrophe et je ne tenterai plus jamais l'expérience ». En fait, vous vous attendriez à ce que votre première

tentative mène à un désastre quelconque. On peut donc affirmer que l'apprentissage et la persévérance sont grandement alimentés par la confiance.

Est-ce possible d'inculquer un sentiment d'autoefficacité aux membres du personnel enseignant et aux élèves?

R. Oui. Cette notion est expliquée dans la riche documentation dont nous disposons. Vous ne bâtissez pas la confiance des gens en les exposant directement à des tâches qu'ils n'ont jamais effectuées. Vous les mettez à l'aise en leur offrant tout le soutien nécessaire, afin qu'ils ne se sentent pas traumatisés par les efforts. On appelle cette méthode « expériences de maîtrise » dans les publications. Vous leur offrez l'occasion de maîtriser la matière sans prendre des risques énormes, en leur offrant votre soutien tout au long du processus ou en leur permettant de faire leurs preuves dans des situations peu risquées. Vous pouvez aussi leur permettre d'observer d'autres personnes en action – une méthode qui s'appelle « expérience indirecte » – afin qu'ils puissent bâtir leur confiance et se convaincre que si les autres peuvent y arriver, ils le peuvent aussi. Parfois, il vous suffit d'encourager les gens : « essayez, vous ne le regretterez pas » ou « je vous ai vu en action dans des situations semblables auparavant » ou « vous manquez peut-être de confiance, mais je suis certain que vous y arriverez; essayez ».

APPROFONDIR

Pour obtenir des détails sur la signification de l'efficacité, et notamment sur les pratiques précises utilisées par les directions d'école et les autres leaders scolaires pour influencer de manière positive sur le point de vue du personnel enseignant, consultez entre autres les documents suivants :

- *Leading with Teacher Emotions in Mind* par Leithwood et Beatty (2008)
- *Efficacy Can Overcome Classroom Barriers* par Valerie Von Frank (The Learning Principal, 2009, disponible sur le site www.nsd.org)
- *Teacher Efficacy: What is it and does it matter?* par Nancy Protheroe (Principal, 2008)

APERÇU

Selon Leithwood et Beatty (*Leading with Teacher Emotions in Mind*, 2008), la démarche émotionnelle est fondamentalement influencée par les compétences d'évaluation sociale du leader. On fait référence ici aux « capacités des leaders à évaluer l'état émotionnel de leurs collègues, de discerner ces états dans des environnements sociaux complexes, de réagir d'une manière considérée comme étant utile et de comprendre et de gérer leurs propres émotions ».

Pouvons-nous affirmer que le contenu importe moins que la manière d'aborder le contenu?

R. Oui, et voilà ce qu'il est important de distinguer. On ne parle pas de la confiance en nos connaissances. On parle de la confiance en nos capacités d'apprendre les notions que nous ne connaissons pas. Cela résume la notion d'efficacité. Une notion très précise. L'expérience nous a prouvé que l'on peut se sentir très efficace dans une situation et manquer totalement de confiance en soi dans une autre. Par exemple, vous pouvez vous sentir très efficace lorsque vous enseignez à des enfants provenant de milieux très variés, mais n'avoir aucune confiance en vos capacités lorsque vous enseignez à des « premiers de la classe ».

APERÇU

Dans le livre *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy*, Michael Fullan (2010) compare la déprivatisation à la transparence. Selon ses dires, « la transparence signifie la limpidité des résultats dans toutes les sous-catégories et ce que les sociologues appellent la *déprivatisation de la pratique* ». Il explique en détail que la « déprivatisation de l'enseignement est difficile », mais nous met en garde en affirmant qu'« aucune profession ne peut se développer si elle n'est pas prête à subir une évaluation et à agir en toute transparence ».

Sans ce sentiment de confiance, vous ne pouvez sans doute pas vous améliorer.

R. Non, vous répétez sans cesse les méthodes que vous croyez maîtriser. Cela nous ramène au projet de redressement des écoles. Il est possible d'aider les enseignantes et les enseignants à vouloir modifier considérablement leurs méthodes afin de mieux répondre aux besoins d'un nouveau groupe d'enfants. Il faut pour cela leur insuffler un sentiment de confiance dans leur capacité à réfléchir à cette question et leur capacité à apprendre les nouvelles méthodes, avec un peu d'aide.

Cet élément est sans doute lié au développement d'un esprit de collaboration et de communautés professionnelles d'apprentissage efficaces dont vous nous avez parlé plus tôt. Quelles conclusions pouvez-vous tirer d'après vos recherches et votre expérience en Ontario?

R. Elles révèlent qu'il n'est pas très sorcier de mettre en place des communautés professionnelles d'apprentissage efficaces. L'étiquette est une partie du problème. C'est la même chose qu'une équipe performante ou un comité efficace dont les membres visent des objectifs communs et comprennent l'urgence de s'attaquer à ces objectifs, et dont un membre est désigné pour faire le suivi des décisions qui sont prises et pour s'assurer que les gens qui s'engagent à faire quelque chose le fassent.

Animer une réunion efficace et diriger une équipe efficace, c'est tout comme diriger une communauté professionnelle d'apprentissage efficace, à une exception près. L'expérience des communautés professionnelles d'apprentissage nous indique que tant que les enseignantes et enseignants ne participent pas au processus appelé « déprivatisation de la pratique » dans les publications – se rendre dans les classes de leurs collègues pour observer leurs méthodes d'enseignement et discuter de leurs observations au sein des communautés professionnelles d'apprentissage, notamment en émettant des critiques constructives –, les incidences sur l'enseignement demeurent très minimales. La plupart des communautés professionnelles d'apprentissage parviennent à mettre en place une planification commune des enseignements, à court et à long terme, et à discuter ensemble des élèves. Il est toutefois très très rare que des communautés professionnelles d'apprentissage recourent à la déprivatisation de la pratique.

Nous avons parlé d'établir des liens entre les membres du personnel enseignant, les parents et les élèves. Qu'en est-il des liens à l'extérieur de l'école? Qu'avez-vous pu conclure, dans votre travail, des liens entre les leaders scolaires et les leaders du système scolaire?

R. Le Ministère a exploré cette question, ce qui a fait naître de nombreuses autres questions importantes. Par exemple, comment pouvez-vous être un leader pédagogique tout en étant une direction de l'éducation? Nous constatons que ce rôle consiste, entre autres, à aider les agentes et agents de supervision qui visitent régulièrement les écoles à poser les bonnes questions. Un grand nombre de directions de l'éducation avec qui j'ai collaboré récemment ont mis en place un protocole, conjointement avec leurs agentes et agents de supervision, afin de s'assurer que les conversations tenues avec les directions d'école, les directions adjointes les enseignantes et les enseignants au cours des visites des écoles visent à évaluer comment les écoles contribuent à l'amélioration de l'enseignement, quel genre de soutien les écoles doivent recevoir du conseil scolaire pour mieux y parvenir et quels sont les besoins des enseignantes et des enseignants en matière de ressources ou de perfectionnement professionnel. Les conversations des agentes et agents de supervision sont donc maintenant plus centrées sur la mission globale du district.

APPROFONDIR

Le bulletin du Secrétariat de la littératie et de la numératie (2006) intitulé *Des surintendants comme leaders pédagogiques* partage avec les leaders du système scolaire des leçons apprises des expériences et des stratégies pour renforcer leur rôle à titre de leaders en éducation, basées sur la recherche disponible sur le site www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy.

On peut donc penser que la priorité des directions de l'éducation, tout comme celle des leaders scolaires, est d'influencer le rendement des élèves et de réduire les écarts dans ce domaine?

R. Oui. En fait, ils jouent un rôle unique en raison de leur position. Tous s'entendent pour dire que le rôle de direction de l'éducation est unique, mais personne ne peut vraiment bien le décrire. Et c'est ce que nous avons tenté de faire. Le rôle de direction de l'éducation ne peut être comparé à aucun autre. Les directions de l'éducation ont accès à des ressources. Ils sont autonomes. Ils établissent des relations sans pareilles avec le conseil d'administration.

Les agentes et agents de supervision, les surintendantes et les surintendants ont besoin de très bien saisir les éléments nécessaires pour établir une relation productive avec le président du conseil. Et si une telle relation n'existe pas, il est très difficile de faire en sorte que le conseil centre ses efforts sur l'amélioration des écoles.

APPROFONDIR

Pour en apprendre davantage sur le leadership au sein des districts et ses incidences sur le rendement des élèves, consultez le livre *District Leadership that Works: Striking the Right Balance* de Marzano et Waters (2009), une métaanalyse des recherches sur le leadership de district.

Vous suggérez donc un autre changement au niveau du conseil d'administration.

R. Oui, parce que les conseils n'ont pas pour tradition d'accorder la priorité à l'amélioration du rendement des élèves. C'était là une tâche plus technique, et les conseils comptaient autrefois sur leurs employés pour s'en charger. Mais on s'attend de plus en plus à ce que les conseils assument une responsabilité plus directe dans l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves. Au cours d'une récente rencontre avec un groupe de directions de l'éducation, chacun avait apporté un ordre du jour du conseil, et nous leur avons demandé : « Si vous étiez un leader pédagogique, votre

ordre du jour serait-il différent? ». Nous avons ainsi lancé une discussion sur le rôle que les directions de l'éducation peuvent jouer pour établir, en collaboration avec les membres du conseil, un ordre du jour qui respecte la principale mission du district. Il s'agit d'un travail préparatoire important.

Il semble que nous voyions émerger l'harmonisation de l'ensemble du système qui est à la base de la Stratégie ontarienne en matière de leadership.

R. L'hypothèse que j'ai avancée au cours de cette conversation sans toutefois la définir clairement – ce que je devrais probablement faire – est que la plupart des défis que nous demandons aux écoles de relever nécessitent une aide considérable de la part de personnes qui ne proviennent pas du milieu scolaire. Il est évident que cela exige des ressources. Ces défis doivent également obtenir l'attention que nous demandons aux directions de l'éducation, aux agentes et aux agents de supervision – et au conseil – de leur accorder. En résumé, il faut que le système entier abonde dans le sens de la mission, et il faut déterminer la contribution unique de chaque personne à cette mission.

APPROFONDIR

Le document *Learning from Districts' Efforts to Improve Student Achievement: Final Report*, rédigé par Louis, Leithwood, Wahlstrom, Michlin, Gordon, Meath, Anderson et autres (The Wallace Foundation, 2009) figure parmi les plus importantes études du genre sur le leadership en éducation. Il confirme l'importance de la réforme des écoles et nous offre de nouveaux éléments d'information sur la combinaison école-district. Cette recherche conclut entre autres que dans les districts comptant une collectivité hautement efficace, les leaders du district et les leaders scolaires collaborent pour favoriser une culture axée sur le rendement des élèves.

Parmi les sujets que nous avons explorés – et il s'avère que très peu de recherches peuvent nous éclairer à ce sujet – se trouve la question de la définition de la structure optimale d'une

équipe de leadership chevronnée au sein d'un district. Les directions de l'éducation avec qui j'ai collaboré pour étudier cette question avaient tendance à associer une grande partie des responsabilités de l'équipe de leadership à des activités scolaires.

Une direction de l'éducation a, par exemple, créé des postes d'agentes et d'agents de supervision qui étaient responsables de certaines écoles, en plus d'assumer d'autres responsabilités. Ce fut un choc pour certaines d'entre eux qui avaient toujours été chargées de la gestion du personnel ou d'usines, par exemple. Si vous avez supervisé une usine pendant dix ans, et n'avez jamais travaillé auprès des écoles, votre sentiment d'auto-efficacité en matière d'amélioration de l'enseignement peut être déficient. Cet exemple est démesuré, mais il représente la direction empruntée par les directions de l'éducation, c'est-à-dire de faire intervenir un nombre croissant de leaders de district dans les écoles, d'une façon ou d'une autre.

C'est littéralement une transition des budgets, de la gestion des immeubles et du transport vers l'enseignement.

R. C'est sans aucun doute une transition vers l'enseignement. Mais il ne faudrait pas penser que les superviseurs d'usines et de personnel n'ont aucun lien avec le rendement des élèves. On peut considérer comment, de manière indirecte, les décisions concernant le personnel ou les usines – pour ne nommer que ces deux exemples – peuvent contribuer à améliorer l'enseignement. Si les structures sont cloisonnées et que vous ne pouvez pas mesurer les conséquences des décisions budgétaires, vous considérez que le budget est un ensemble d'activités en soi. Toutefois, tout compte fait, les budgets ont une incidence énorme sur l'enseignement. Voilà donc un autre objectif que les directions de l'éducation visent – améliorer la corrélation entre les différents secteurs de leur organisation et déterminer comment ces divers éléments peuvent contribuer à atteindre l'objectif à long terme qui est d'améliorer le rendement des élèves.

La réduction des écarts de rendement des élèves est un exemple qui démontre bien l'importance des organisations de district. Il est difficile de redresser un tant soit peu une école sans y ajouter de nouvelles ressources, de nouvelles fonctions de leadership et de nouvelles ressources didactiques et sans accroître le temps consacré au perfectionnement professionnel et aux activités du genre – même pour une période limitée.

APPROFONDIR

Offrir un soutien aux leaders ontariens du milieu de l'éducation dans le but de les aider à devenir les meilleurs leaders pédagogiques qui soient représente l'un des objectifs de la Stratégie ontarienne en matière de leadership. Consultez le document *Passer des idées à l'action* sur le site www.ontario.ca/leadershipeneducation pour connaître les cinq capacités clés de leadership qui ont été tirées du Cadre de leadership de l'Ontario et qui ont été adoptées par le ministère de l'Éducation à titre de priorités pour le développement des capacités en 2009 et 2010 :

- fixer des objectifs;
- aligner ressources et priorités;
- promouvoir des cultures d'apprentissage coopératif;
- utiliser les données;
- prendre part à des conversations courageuses.

L'Institut de leadership en éducation

L'Institut de leadership en éducation de l'Ontario est le fruit d'un partenariat unique dont l'objectif est d'explorer les toutes dernières théories sur le leadership en éducation et d'appliquer une telle expertise à la création de ressources de haute qualité et de possibilités d'apprentissage pour les leaders des écoles, des conseils et des systèmes d'éducation. Dans le cadre de ses recherches sur la pratique, l'Institut a adopté le Cadre de leadership de l'Ontario, et il continue de l'appuyer et de le promouvoir en tant que puissant véhicule de renforcement du leadership au sein des écoles et du système scolaire de la province. Visitez le site www.education-leadership-ontario.ca pour obtenir des détails sur l'Institut, les événements à venir, la recherche dans le domaine du leadership et une variété d'outils et de ressources destinés aux leaders.

Ces éléments font partie de la démarche organisationnelle que j'ai mentionnée précédemment. Vous tentez de faire en sorte que les opérations du district viennent appuyer la mission éducative. Je vous dirai que la tâche n'est pas facile. Peu de gens ont concerté leurs efforts en ce sens, et cette tâche demeure donc prioritaire.

En conclusion, pourriez-vous nous indiquer la direction que prendra ce travail? Quelles sont les connaissances qui nous manquent et que nous devons combler?

R. La Stratégie ontarienne en matière de leadership est fondée sur le fait que nous détenons suffisamment d'éléments d'information sur les pratiques essentielles qui assurent la réussite des leaders de divers milieux – écoles, districts, entreprises – et que presque tous les leaders qui connaissent le succès ont recours à ces pratiques de temps à autre. Cependant, nous savons aussi que le contexte de mise en place de ces pratiques joue un rôle important. Par exemple, les mêmes pratiques, comme l'établissement d'objectifs, peuvent – et doivent – être mises en place de manière totalement différente dans un contexte de redressement par rapport à un contexte de haut rendement. Vous procédez différemment, et vous agissez beaucoup plus rapidement en contexte de redressement.

Cela nous amène à une étape de notre travail où nous commençons à ne plus avoir les connaissances nécessaires. En effet, nous ne savons pas précisément quelles pratiques de leadership sont plus efficaces dans certains contextes. Est-ce vraiment important que le leader provienne d'une école secondaire plutôt que d'une école élémentaire? Cela influence-t-il la manière dont vous mettez en place certaines pratiques? Nous savons fort probablement que les leaders qui ont du succès font preuve de plus d'autorité et d'un plus grand sentiment d'urgence lorsqu'ils établissent ces pratiques dans les écoles qui éprouvent des difficultés que dans celles qui fonctionnent bien. Nous savons donc que ce contexte est important. Mais nous pourrions certainement mieux comprendre pourquoi et comment il est important. Il s'agit d'une nuance, mais voilà où nous en sommes.

Nous étudions également la façon de gérer le développement du leadership à une plus grande échelle, au sein d'un district, par exemple. Comment faites-vous pour gérer l'amélioration globale du leadership dans l'ensemble du district? Nous disposons de certains éléments d'information dans ce domaine, mais nous devons obtenir des réponses, ou des lignes directrices, plus claires, que nous pourrions transmettre aux leaders du district. Avons-nous suffisamment de données sur la planification de la relève et le développement du talent? Probablement pas. Il y a encore sans doute beaucoup à faire de ce côté. Dans quelles circonstances pouvons-nous vraiment accroître les capacités de nos directions d'école nouvellement nommées? Quelles seraient les meilleures expériences pour elles? Beaucoup d'hypothèses sont émises à l'heure actuelle sur le développement du leadership, mais très peu sont vérifiées.

Pour ceux qui se posent encore des questions, il semble que nous soyons très certainement sur la bonne voie pour trouver les réponses, et ce, à tous les niveaux du système.

R. Absolument. Nous savons que le leadership est important pour l'ensemble du système. Et je souligne que les directions d'école ont une aussi grande part de responsabilité que les autres intervenantes et intervenants dans l'amélioration que nous pouvons constater. Peu de changements se produisent en l'absence d'un leadership efficace, tout spécialement dans les écoles ayant des besoins spéciaux. Nous avons compris le rôle essentiel des directions d'école depuis longtemps déjà, et l'expérience que j'ai vécue au Colloque des directions d'école de 2009 me permet d'affirmer que nos leaders scolaires assument de plus en plus entièrement ce genre de responsabilité.

APERÇU

Dans le document « Leadership Development: The Larger Context », Michael Fullan (*Educational Leadership*, octobre 2009) traite de la réforme globale du système scolaire : « On atteint une efficacité collective lorsque les leaders scolaires et de district sont convaincus qu'ils peuvent, avec l'aide de leurs pairs, trouver un moyen de progresser – c'est-à-dire que leurs interactions continues et les expériences qu'ils partagent entre eux leur inspire un sentiment de confiance et les convainquent qu'ils sont collectivement responsables et qu'ils excellent dans leur travail. Ce n'est pas la somme des compétences individuelles en leadership qui compte, mais plutôt le fait que les gens apprennent au contact des autres et qu'ils s'identifient aux autres. L'apprentissage d'un système est une activité interactive et non une activité individuelle. »

Que pensez-vous des idées présentées dans ce numéro? Envoyez-nous vos commentaires par courriel à InConversation@ontario.ca.