



The Institute for Education Leadership
L'institut de leadership en éducation

RAPPORT SUR LA TRANSITION AU RÔLE DE DIRECTION D'ÉCOLE ET DE DIRECTION ADJOINTE



Avril 2014

**Préparé par
Denise E. Armstrong, PhD.
pour L'Institut de leadership en éducation (ILE)**



REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche souhaite remercier les partenaires de l'Institut de leadership en éducation qui ont soutenu le présent projet de recherche et exprimer sa gratitude aux groupes suivants :

- les directions d'école et les directions adjointes qui ont pris le temps, malgré leur emploi du temps chargé, de participer à ce projet de recherche en racontant leur expérience et en formulant des recommandations par le truchement du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe;
- les personnes responsables de la Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire, les directions d'école, les directions adjointes et les agentes et agents de supervision qui ont donné une rétroaction sur les questions du sondage et des entrevues;
- les associations de directions d'école et directions adjointes, les leaders scolaires et les leaders du système, les directions de l'éducation qui ont diffusé l'information au sujet du présent projet de recherche et qui ont accordé du temps pour les entrevues;
- les membres du comité de mise en œuvre de l'Institut de leadership en éducation qui ont fourni une rétroaction continue;
- Nadine Trépanier-Bisson pour sa perspicacité et sa contribution.

Membres de l'équipe de recherche, collaboratrices et collaborateurs : Denise Armstrong, Mary Barchiesi, Cathy Hands, Monique Herbert, Huguette Landry, Brenda McMahon, Coral Mitchell et Gary Swain

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	4
RAPPORT FINAL	9
INTRODUCTION	9
RAISON D'ÊTRE ET OBJECTIFS	9
MÉTHODOLOGIE	10
• Taille de l'échantillon	10
• Méthodes de recherche	11
• Analyse du contexte	11
• Sondage en ligne	11
• Entrevues individuelles	11
• Entrevues de groupe	12
• Analyse des données	12
• Limites de la recherche	12
RÉSULTATS	13
CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	13
• Participantes et participants au sondage	13
• Participantes et participants aux entrevues individuelles et de groupe	14
PRÉPARATION, PERFECTIONNEMENT ET SOUTIEN ANTICIPÉS ET CONTINUS	16
• Préparation avant d'exercer les nouvelles fonctions de direction d'école ou de direction adjointe	16
• État de préparation en vue d'entreprendre le rôle de direction d'école ou de direction adjointe	17
• Éléments ayant contribué le plus efficacement à préparer les personnes à exercer leurs nouvelles fonctions	18
• Éléments ayant le moins contribué à préparer les personnes à exercer leurs nouvelles fonctions	19
FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOUTIEN APRÈS AVOIR ENTREPRIS LES FONCTIONS DE DIRECTION D'ÉCOLE OU DE DIRECTION ADJOINTE	20
• Facteurs ayant le plus aidé à opérer la transition après avoir entrepris les fonctions de direction d'école ou de direction adjointe	22
• Facteurs ayant le moins aidé à opérer la transition après avoir entrepris les fonctions de direction d'école ou de direction adjointe	24
ADOPTION DE PRATIQUES DE LEADERSHIP ET DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS EN LA MATIÈRE	25
DÉFIS ET SUCCÈS PROFESSIONNELS	28
DÉVELOPPEMENT DE RESSOURCES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES	30
GRANDS DÉFIS RENCONTRÉS PENDANT LA TRANSITION	33
• Répartition des tâches, attentes et exigences liées à la charge de travail	33
• Contextes culturels et politiques	34
• Conciliation vie professionnelle et vie personnelle et soutien en la matière	36
GRANDS SUCCÈS CONNUS PENDANT LA TRANSITION	38
S'ÉPANOUIR EN TANT QUE LEADERS PÉDAGOGIQUES ET DIRECTIONS D'ÉCOLE OU DIRECTIONS ADJOINTES	38
RECOMMANDATIONS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE ET DIRECTIONS ADJOINTES	39
• Directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures	39
• Responsables du Programme menant à la qualification de direction d'école (PQD)	41
• Conseils scolaires et ministère	41
• Universités	44
• Associations de directions d'école et de directions adjointes	44
RÉSUMÉ ET MESURES RECOMMANDÉES	46
CONCLUSION	50
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	51

RÉSUMÉ

INTRODUCTION

L'objectif principal du présent projet de recherche consistait à recueillir des données quantitatives et qualitatives auprès des directions d'école et des directions adjointes nouvellement nommées¹ concernant leur transition de l'enseignement à leur nouveau rôle en vue d'éclairer la planification et l'intervention tripartite du conseil scolaire en ce qui a trait aux facteurs qui favorisent la planification de la relève et le développement de talents ainsi que la transition pour les personnes qui n'ont jamais rempli ce rôle. Les grands objectifs du projet étaient les suivants :

- recueillir des données de référence et des données longitudinales sur les mécanismes de soutien destinés aux directions d'école et aux directions adjointes en Ontario;
- examiner la façon dont les nouvelles directions d'école et directions adjointes ont vécu la transition;
- relever les difficultés rencontrées par les nouvelles directions d'école et directions adjointes ainsi que leurs succès;
- déterminer les pratiques et les programmes prometteurs;
- recueillir des recommandations sur les façons de soutenir la transition au rôle de direction d'école et de direction adjointe.

Les questions qui suivent ont orienté la recherche :

- Quelles sont les difficultés et les réussites que connaissent les nouvelles directions d'école et directions adjointes lorsqu'elles font la transition à partir d'un rôle d'enseignement?
- Comment sont-elles soutenues?
- Quelles sont leurs recommandations en vue d'apporter des améliorations?

MÉTHODOLOGIE

Une méthodologie mixte a été utilisée pour recueillir des données quantitatives et qualitatives pendant l'année scolaire 2012-2013 qui donneront une compréhension approfondie des expériences de transition des directions d'écoles et des directions adjointes nouvellement nommées. Des renseignements sur la succession et les expériences de transition des directions d'école et des directions adjointes nouvellement nommées ont été recueillies à l'aide d'une conception séquentielle qui comprenait

a) l'analyse du contexte, b) un sondage en ligne, c) des entrevues individuelles et d) des entrevues de groupe. Les données quantitatives et qualitatives ont été extraites des 290 réponses au sondage (263 en anglais et 27 en français) et des entrevues de suivi réalisées auprès de 42 directions d'école et directions adjointes (dont 17 ont participé aux entrevues individuelles et 25 aux entrevues de groupe).

CONSTATATIONS

Les réponses des participantes et participants ainsi que les données probantes recueillies sur les sites Web des conseils scolaires, du ministère de l'Éducation, de l'Institut de leadership en éducation (ILE) et d'associations professionnelles ont confirmé que des efforts considérables ont été déployés – et le sont toujours – pour améliorer le leadership en Ontario et atteindre de hauts niveaux de rendement des élèves.

74,9 % des participantes et participants ont affirmé s'être sentis prêts au moment d'assumer leur nouveau rôle.

Les participantes et participants ont mentionné nombre de programmes prometteurs, notamment au niveau des conseils scolaires, qui ont été mis en œuvre pour soutenir les futures directions d'école et directions adjointes et celles nouvellement nommées. Les résultats du sondage ont révélé que 74,9 % des participantes et participants ont affirmé s'être sentis prêts au moment d'assumer leur nouveau rôle. L'ensemble des réponses a confirmé l'importance de mettre à la disposition des enseignantes et enseignants qui se préparent à assumer le rôle de direction d'école ou de direction adjointe ou qui sont en train de vivre cette transition des soutiens qui couvrent plusieurs volets. Selon les participantes et participants, la mesure qui les a le plus aidés dans leur préparation était la possibilité de rechercher des occasions d'apprentissage professionnel et de mentorat et d'en tirer profit (95,6 %), ce qui dénote un grand recours aux ressources personnelles en leadership. Les autres éléments ayant

¹ Aux fins de ce projet de recherche, les directions d'école et les directions adjointes nouvellement nommées sont des directions d'école et directions adjointes ayant de zéro à quatre ans d'expérience et ayant opéré une transition directe d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe.

Les éléments favorisant l'apprentissage et la croissance étaient liés à :

- des occasions d'apprentissage professionnel ponctuelles, ciblées et continues;
- des occasions de formation en cours d'emploi;
- un mentorat sain;
- un précieux réseau de soutien.

favorisé leur préparation à leur nouveau rôle sont les suivants :

- les programmes de préparation à l'exercice de nouvelles fonctions (89,5 %);
- les directions d'école et directions adjointes déjà en poste au sein de l'école (88,5 %);
- les conseils scolaires (83,5 %).

Les participantes et participants ont confirmé avoir reçu du soutien de différentes sources après leur entrée en fonction. Dans la majorité des cas, le soutien provenait de leurs superviseuses et superviseurs immédiats, des membres de leur équipe et de directions et directions adjointes d'autres écoles. En ce qui a trait au développement de pratiques de leadership et de compétences dans ce domaine, la majorité des répondantes et des répondants ont indiqué avoir bénéficié d'un soutien satisfaisant et avoir vu leur croissance atteindre un niveau moyen à élevé. Les éléments favorisant l'apprentissage et la croissance des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées en matière de leadership étaient liés à :

- des occasions d'apprentissage professionnel ponctuelles, ciblées et continues axées sur les besoins en période de transition et sur les étapes de développement;
- des occasions de formation en cours d'emploi appuyant le développement des compétences et la réflexion;
- un mentorat sain;
- un précieux réseau de soutien.

Les participantes et participants ont insisté sur l'importance de « constater des progrès au fil du temps » et d'atteindre des objectifs personnels et professionnels qui correspondent à leurs valeurs. Elles et ils se sont dit fiers de leur capacité d'évoluer en tant que leaders pédagogiques, de soutenir les élèves, les membres du personnel et les familles et de nouer et maintenir une relation de confiance avec de nombreuses intervenantes et de nombreux intervenants.

Outre leurs succès, les participantes et participants devaient également nommer des éléments qui ont entravé leur apprentissage des volets administratifs et de leadership avant et après leur entrée en fonction dans leur nouveau rôle de direction d'école ou direction adjointe. Les défis qui se sont présentés avant la transition vers le nouveau rôle étaient surtout liés aux éléments suivants :

- la préparation et le perfectionnement professionnel
- les occasions limitées de faire le pont entre l'exercice du leadership pédagogique et du leadership administratif
- les politiques de l'école et du conseil scolaire
- la chance de discuter des aspects socio-émotionnels de la transition.

Les principaux défis rencontrés par les participantes et participants après leur prise de fonction étaient liés à l'adaptation aux éléments suivants :

- la charge de travail plus lourde
- les demandes des intervenantes et des intervenants
- les contextes sociopolitiques et culturels de l'école et du conseil scolaire
- les aspects socio-émotionnels de la transition.

Les directions adjointes en général, et celles occupant un autre poste (p. ex., en enseignement) ou un poste intérimaire en particulier, ont indiqué avoir fait face à une surcharge de rôles et à une ambiguïté découlant du manque de clarté dans la définition des rôles. Ces éléments ont aussi augmenté le stress et la pression ressentis par les participantes et participants durant la transition et ont nui à leur capacité d'atteindre un équilibre personnel et professionnel.

Les principaux défis rencontrés :

- la charge de travail plus lourde;
- les demandes des intervenantes et des intervenants;
- les contextes sociopolitiques et culturels de l'école et du conseil scolaire;
- les aspects socio-émotionnels de la transition.

RECOMMANDATIONS

Les participantes et participants ont formulé une vaste gamme de recommandations à l'intention des nouvelles et futures directions d'école et directions adjointes, des responsables du Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école (PQD), des conseils scolaires, du ministère de l'Éducation, des universités ainsi que des associations de directions d'école et directions adjointes sur les façons d'appuyer les nouvelles directions d'école et directions adjointes sur les plans personnel, professionnel et organisationnel. Ces recommandations font ressortir les principales questions sur lesquelles il faut se pencher afin de s'assurer que les nouvelles directions d'école et directions adjointes possèdent les aptitudes, les compétences et les capacités personnelles et professionnelles requises pour passer d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe. Elles visent à jeter les bases de la consolidation et de l'amélioration des pratiques prometteuses déjà en place. La meilleure façon d'y donner suite consiste à établir un dialogue constant et collaboratif avec les nouvelles directions d'école et directions adjointes, et à coordonner la planification, les partenariats et l'action concertée des décideurs, des conseils scolaires, des associations professionnelles et des universités.

MESURES RECOMMANDÉES

Les mesures recommandées suivantes visent à aider les décideurs, les associations professionnelles et les conseils scolaires à élaborer des stratégies cohérentes et systématiques en appui au développement du leadership et aux capacités qui y sont associées.

Clarification des transitions de leadership, des rôles et des conditions de travail

Définir une vision et une politique claires, détaillées et cohérentes en matière de transition de l'enseignement à l'administration qui tient compte de la nature même de cette transition et de la mesure dans laquelle elle est liée au leadership du personnel enseignant et au succès personnel, de l'organisation et des élèves. Veiller à ce que les directions d'école et directions adjointes, les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation, les associations professionnelles et les syndicats du personnel enseignant contribuent à l'élaboration de cette vision. Fournir de façon systématique des renseignements clairs aux futures et nouvelles directions

d'école et directions adjointes de façon à les aider à comprendre les changements sociaux et émotifs qui peuvent accompagner cette transition dans leur nouveau rôle, ainsi que des stratégies pour composer avec ces changements. Décrire avec précision les tâches et responsabilités des directions adjointes afin d'éclaircir les zones grises concernant ce poste de leadership, d'éviter la surcharge de travail et l'épuisement professionnel, et d'assurer la réussite.

Perfectionnement professionnel

Examiner et évaluer les programmes et stratégies de développement du leadership offerts aux directions d'école et directions adjointes avant et après leur entrée en fonction. Relever les pratiques prometteuses, les lacunes, les chevauchements et les possibilités, et déterminer les domaines de responsabilité des divers intervenants (p. ex., titulaires de poste, écoles, conseils scolaires, responsables du PQD, associations professionnelles, ministère de l'Éducation). Convenir des compétences et capacités indispensables des futures et nouvelles directions d'école et directions adjointes, et informer celles-ci des activités de perfectionnement professionnel qui seront offertes par le ministère de l'Éducation, par les conseils scolaires et par les associations professionnelles. Proposer, à l'échelle des écoles et des conseils, des approches pédagogiques axées sur la résolution de problèmes ainsi que des activités de leadership intégrées au travail qui sont ponctuelles et ciblées et qui tiennent compte du stade de développement des candidates et candidats et des titulaires du poste afin de permettre à celles-ci et ceux-ci d'établir des liens entre la recherche, la théorie et la pratique, et de mieux comprendre leur rôle et les compétences en leadership et en gestion qui y sont inhérentes.

Mentorat et soutien

Asser en revue les programmes et stratégies de mentorat qui sont en place en vue de s'assurer que les directions d'écoles et directions adjointes suivent une formation reconnue en mentorat et qu'elles ont une connaissance approfondie des changements sociaux, émotionnels et cognitifs associés à la transition. Mettre au point un schéma conceptuel et clair encadrant une aide ciblée en matière de développement des capacités et des compétences, et mettre en place des mécanismes de rétroaction systématique visant à favoriser l'épanouissement personnel et professionnel et à susciter la réflexion. Entreprendre les programmes de mentorat avec les nouvelles directions d'école et directions adjointes bien avant qu'elles commencent à remplir leur nouveau rôle et veiller à ce que toutes les nouvelles directions d'école et directions adjointes n'ayant jamais exercé les fonctions de direction adjointe aient accès au mentorat continu au-delà de leur première année

en poste. Permettre aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées de choisir leur mentor et de changer de mentor, au besoin.

Approche holistique de l'activité physique et du bien-être

Favoriser la bonne santé physique, émotionnelle et mentale des nouvelles directions d'école et directions adjointes en faisant régulièrement le suivi et l'évaluation de leurs tâches, de leurs responsabilités et des demandes des intervenantes et des intervenants. Examiner les exigences du rôle et les facteurs de stress professionnel des nouvelles directions d'école et directions adjointes et mettre en œuvre des programmes visant à favoriser leur bien-être personnel et professionnel et un bon équilibre de vie afin d'éviter l'épuisement professionnel précoce, les maladies physiques et la dépression.

Séances de rétroaction et groupes de réflexion voués à la recherche de l'ILE

Planifier des séances régulières au cours desquelles les nouvelles directions d'école et directions adjointes, à l'échelle de la province, des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation, peuvent faire part de leurs commentaires et observations sur leur transition, de sorte que tous les partenaires en éducation soient informés des succès et des difficultés qu'elles rencontrent. Recueillir chaque année des renseignements anonymes auprès des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées (p. ex., sondages, blogues) et présenter ces constatations à l'ILE aux fins d'examen et de vérification du processus de transition. Réunir le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les représentantes et représentants des associations de directions d'école dans un groupe de réflexion tripartite voué à la recherche afin de recueillir des données précises sur le nombre de nouvelles directions d'école et directions adjointes qui arrivent de postes d'enseignement, de passer en revue les études portant sur la transition, de formuler des recommandations sur le processus de transition et d'élaborer un plan d'action qui fait fond sur les pratiques fructueuses qui sont en place. Revoir annuellement le processus à mesure que de nouvelles données soient disponibles.

CONCLUSION

Partout dans le monde, les rôles de directions d'école et de directions adjointes ont tendance à devenir de plus en plus complexes et exigeants en raison des réformes entreprises à l'échelle locale et mondiale, des changements rapides sur les plans technologique et démographique, de l'imputabilité accrue et des mesures de soutien qui se font de plus en plus rares². De même, le visage du leadership en Ontario se transforme et continuera de se transformer à mesure que les directions d'école et directions adjointes des conseils scolaires de langues anglaise et française continueront de prendre le chemin de la retraite. Malgré les défis particuliers qu'elle pose, une telle convergence des transitions individuelles, systémiques et sociétales ouvre la voie à de nombreuses possibilités de transformation à tous les niveaux. Cette étude s'est penchée sur l'expérience vécue par 290 nouvelles directions d'école et directions adjointes qui ont opéré la transition directe d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration. Au moment de leur entrée en fonction, elles croyaient en leur capacité de transformer les écoles et se sentaient prêtes à jouer leur rôle de leader pédagogique. Elles ont fait la preuve de leur succès et de leur croissance professionnelle, et ont ainsi démontré que les écoles, les conseils et les associations professionnelles accomplissent un travail considérable pour soutenir et accompagner les nouvelles directions d'école et directions adjointes. Bien que les participantes et participants aient connu certains succès, leurs expériences révèlent que gravir les échelons vers le rôle de leader du 21^e siècle est éprouvant sur les plans cognitif, social, émotif et physique, compte tenu de l'adaptation à de nouvelles fonctions administratives, à un nouveau rôle et aux demandes des intervenantes et intervenants, qui diffèrent sensiblement de l'enseignement. Le fait que les directions d'écoles et directions adjointes ont dit avoir puisé dans leurs ressources personnelles et dans leurs propres réseaux pour avoir accès à la formation, au soutien et au mentorat nécessaires pour évoluer en tant que leaders pédagogiques est digne de mention et en dit long sur la détermination et la résilience de ces leaders. Toutefois, leurs observations au sujet de la persévérance et de l'épanouissement

² Fink, D. *The succession challenge: Building and sustaining leadership capacity through succession management*; Sage; Thousand Oaks, Californie, 2010.

dénotent la nécessité de mettre en place des mesures de soutien à la transition cohérentes, novatrices et coordonnées qui tiennent compte des besoins de perfectionnement des nouvelles directions d'école et directions adjointes et qui sont intégrées aux processus systématiques et aux partenariats coordonnés à l'échelle des conseils scolaires, du ministère, des associations professionnelles, des syndicats et des universités.

La recherche menée sur l'influence qu'exercent les directions d'école a démontré depuis longtemps que « le leadership vient tout juste après l'enseignement en classe lorsqu'il est question d'influence sur le rendement des élèves »³, et les lignes directrices et pratiques énoncées dans la Stratégie ontarienne en matière de leadership (SOL) soulignent que les conseils « doivent adopter une approche à long terme de la planification de la relève qui est axée sur le leadership et dont le personnel enseignant forme la pierre angulaire »⁴. Les directions d'école et directions adjointes qui ont pris part à cette étude ont également démontré qu'elles ont à cœur le succès de leurs élèves et de leur organisation. Elles

ont remercié l'ILE de les avoir invitées à faire part de leurs commentaires et observations, initiative qui leur démontre que les partenaires de l'ILE se préoccupent de leur transition. Elles sont en outre convaincues que leur participation à cette étude contribuera à apporter des changements favorables à la théorie, à la pratique et aux politiques. Elles ont ainsi proposé un grand éventail de stratégies à court, à moyen et à long terme pour la formation sur le leadership et le développement du leadership qui peuvent être utiles pour effectuer la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration, en plus de fournir le niveau requis de formation et de mentorat systématiques pour former des leaders du 21^e siècle qui font preuve d'innovation, de talent et de résilience. Il est possible de donner suite à ces recommandations au moyen d'une planification et d'une intervention qui sont exhaustives, créatives et coordonnées à tous les échelons du système, et qui tiennent également compte des points de vue des nouvelles directions d'école et directions adjointes.

³ Leithwood, K. et coll. (2004). *How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement. Tiré de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>

⁴ Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Tiré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/index.html>

RAPPORT FINAL

INTRODUCTION

La transition d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration est un parcours complexe et ponctué de changements sociaux et émotifs, qui entraîne des répercussions considérables et inattendues sur les leaders nouvellement nommés, sur les personnes fréquentant l'école (par ex., les élèves et le personnel enseignant) ainsi que sur les leaders futurs du conseil scolaire et de la province (Armstrong, 2009).

La transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe est un parcours complexe et ponctué de changements sociaux et émotifs. (Armstrong, 2009).

Bien que quelques données statistiques soient accessibles au public quant au nombre effectif d'enseignantes et d'enseignants qui opèrent cette transition chaque année en Ontario, les recherches réalisées antérieurement en matière de planification de la relève, de recrutement et de départs à la retraite ont révélé des changements de cap sans précédent dans le paysage du leadership administratif de la province. À titre d'exemple, Thomas Williams avait prédit, en 2001, que 71,7 % des directions d'école élémentaire et 74,2 % des directions d'école secondaire prendraient leur retraite d'ici 2007 (p. 6). De plus, une étude commandée par l'Institut de leadership en éducation (ILE) en 2008 portant sur les données démographiques 2005-2006 publiées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario avait mis en évidence les renseignements importants qui suivent concernant les départs à la retraite possibles des directions d'école et directions adjointes des conseils scolaires de langues anglaise et française. En effet, l'étude révélait que dans les conseils scolaires de langue anglaise, 37 % des directions d'école élémentaire et près de la moitié des directions d'école secondaire étaient admissibles à la retraite d'ici 2008 (ILE, 2008, p. 22). Qui plus est, 69 % des directions d'école secondaire catholique et 61 % des directions d'école secondaire publique pouvaient prendre leur retraite d'ici 2011. L'étude projetait en outre qu'après ces départs à la retraite, le pourcentage des directions d'école admissibles à la retraite entre 2009 et 2017 demeurerait aux alentours de 10 à 15 % aux trois ans. Du reste, à compter de 2018, 53 % des directions adjointes d'école élémentaire et 39 % des directions adjointes d'école secondaire de langue anglaise auront atteint l'âge de la retraite (p. 23). Du côté des écoles de langue française, l'étude

prédisait que près de la moitié des directions d'école seraient admissibles à la retraite à partir de 2018 et qu'un plus grand nombre de directions adjointes deviendraient admissibles à la retraite à compter de 2018 (p. 24). Si l'on tient compte du fait que de moins en moins d'enseignantes et d'enseignants se portent candidats pour exercer des fonctions administratives, ces pénuries imminentes suscitent beaucoup d'inquiétude quant au leadership de demain dans les écoles de l'Ontario.

En 2008, l'adoption de la Stratégie ontarienne en matière de leadership (SOL) avait pour but de favoriser le meilleur leadership possible dans les écoles et les conseils scolaires de la province en vue d'appuyer le rendement des élèves (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 4). Les objectifs de la SOL sont les suivants :

- attirer des personnes compétentes aux rôles de leadership;
- permettre aux leaders de développer des ressources personnelles en leadership et des pratiques de leadership pour influencer au maximum le rendement et le bien-être des élèves;
- développer la capacité de leadership et établir une cohérence au sein des organisations pour rendre celles-ci plus aptes à concrétiser les priorités en matière d'éducation (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012, p. 11).

La planification de la relève et le développement de talents constituent des éléments essentiels de la SOL, et les conseils scolaires étaient tenus de mettre en place une Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire (SDLC) au plus tard en 2011 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

RAISON D'ÊTRE ET OBJECTIFS

À ce jour, très peu de travaux de recherche ont porté spécifiquement sur les expériences vécues par les directions d'école et les directions adjointes nouvellement nommées, sur la façon dont se déroule leur transition à un poste de direction d'école et leur préparation en vue d'assurer la relève, sur les défis et les succès qu'elles connaissent, et sur les programmes mis en place pour les soutenir. Bien qu'il n'y ait pas de données statistiques accessibles au public quant au nombre d'enseignantes et d'enseignants qui opèrent la transition directe d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration

chaque année en Ontario, les prévisions relatives au nombre de leaders scolaires nouvellement nommés transmises par les associations professionnelles provinciales de directions d'école et de directions adjointes font état de l'adhésion suivante de nouveaux membres à chacune d'entre elles : Ontario Principals' Council (OPC) – 1 707 (depuis 2008); Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO) – 490 (depuis 2009); Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) – 122 (depuis 2009).

Les grands objectifs du projet de recherche étaient les suivants :

- recueillir des données de référence et des données longitudinales quant aux mécanismes de soutien destinés aux directions d'école et aux directions adjointes en Ontario;
- examiner les expériences vécues par les nouvelles directions d'école et directions adjointes au chapitre de la transition;
- dégager les difficultés rencontrées par les nouvelles directions d'école et directions adjointes ainsi que leurs succès;
- déterminer les pratiques et les programmes prometteurs;
- recueillir des recommandations sur les façons de soutenir la transition au rôle de direction d'école et de direction adjointe.

Les questions qui suivent ont servi à orienter la recherche :

- quelles sont les difficultés et les réussites que connaissent les nouvelles directions d'école et directions adjointes au moment de leur transition d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration?
- comment sont-elles soutenues?
- quelles sont leurs recommandations en vue d'apporter des améliorations?

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie mixte (Creswell, 2009) utilisée dans le cadre de ce projet de recherche a permis de réunir de l'information sur l'expérience vécue par les nouvelles directions d'école et directions adjointes ayant opéré la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration. On a eu recours, pendant l'année scolaire 2012-2013, à des méthodes quantitatives et qualitatives complémentaires de collecte de données – soit à une analyse du contexte, à un sondage en ligne et à des entrevues individuelles et de groupe – puisque le leadership éducationnel, le changement et la transition sont des processus personnels, professionnels et organisationnels complexes qui exigent de faire appel à diverses méthodes (Armstrong, 2009).

En outre, le recours aux méthodes combinées a permis d'utiliser des techniques et des pistes de recherche quantitative et qualitative, de vérifier les théories et les hypothèses et de trouver les meilleures explications favorisant la compréhension des résultats (Burke Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Harwell, 2011).

Taille de l'échantillon

L'échantillon sélectionné aux fins de ce projet était composé de 290 directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées provenant des conseils scolaires publics et catholiques de langues anglaise et française de l'Ontario et exerçant les fonctions suivantes : direction adjointe depuis au plus quatre ans; direction d'école depuis au plus quatre ans et ayant été nommé directement à un poste de direction d'école alors qu'ils occupaient un poste en enseignement. Conformément au protocole du comité d'éthique de la recherche de l'Université Brock, l'équipe de recherche a d'abord obtenu l'autorisation dudit comité puis a pris toutes les mesures nécessaires pour s'assurer de protéger la confidentialité des données des participantes et participants et de préserver l'anonymat de ces derniers. Le projet visait à interroger le plus grand nombre possible de nouvelles directions d'école et directions adjointes en vue de recueillir des données de référence sur la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration. L'équipe a demandé aux directions de l'éducation de soutenir ce projet et de communiquer l'information au sujet de celui-ci aux personnes responsables de la Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire (SDLC) au sein de leur conseil respectif. L'équipe a envoyé des lettres d'invitation rédigées en français et en anglais par l'entremise des personnes responsables de la SDLC dans les conseils scolaires, des réseaux personnels et des associations professionnelles de directions d'école et de directions adjointes, à savoir l'ADFO, le CPCO, l'OPC et la Toronto School Administrators' Association (TSAA). Ces lettres renseignaient les participantes et participants possibles sur l'objet et la portée du projet, sur leurs droits en tant que participante et participant et sur le respect de la confidentialité. L'équipe a, par la suite, invité les directions d'école et directions adjointes ayant manifesté leur intérêt à participer au projet et satisfaisant aux critères de celui-ci (c.-à-d., posséder de zéro à quatre années d'expérience et opérer la transition directe de l'enseignement à l'administration) à répondre au sondage en ligne et à communiquer avec les membres de l'équipe pour obtenir d'autres renseignements.

En tout, 336 personnes ont accédé au sondage en ligne. Vingt d'entre elles ont fait savoir qu'elles ne voulaient plus participer ou n'ont pas répondu aux questions du sondage. L'équipe de recherche a dû rejeter 26 sondages remplis parce que les

répondantes et répondants ont indiqué qu'ils possédaient plus de quatre années d'expérience en tant que direction d'école ou direction adjointe. La majorité des participantes et participants au sondage se sont dits ravis qu'on leur donne l'occasion de parler de leur transition et ont exprimé leur reconnaissance à l'ILE de les avoir invité à le faire et à formuler des recommandations en vue d'apporter des améliorations. Quoique 105 personnes avaient accepté de prendre part aux entrevues de suivi, la plupart d'entre elles ont dû s'excuser faute de temps ou compte tenu de situations d'urgence au travail ou d'emplois du temps chargés. Des 42 directions d'école et directions adjointes qui étaient libres, 17 ont participé aux entrevues individuelles de suivi et 25 autres ont pris part à 6 entrevues de groupe.

Méthodes de recherche

L'équipe de recherche a opté pour une méthodologie de recherche séquentielle (Burke Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2009) reposant sur une analyse du contexte, un sondage en ligne, des entrevues individuelles et des entrevues de groupe afin de réunir de l'information sur les expériences vécues par les nouvelles directions d'école et directions adjointes en matière de transition et de relève. L'analyse du contexte a permis de recueillir des renseignements généraux en vue d'orienter la conception et l'élaboration du sondage en ligne. L'équipe de recherche a eu recours au sondage à la deuxième phase du projet pour réunir des données statistiques, obtenir une idée d'ensemble des grandes tendances qui se dégagent des données numériques (Creswell, 2009) et extraire les thèmes émergents parmi les observations formulées par les participantes et participants. Au terme de la seconde phase du projet, l'équipe a mis au point des protocoles pour réaliser les entrevues individuelles et de groupe en se fondant sur l'analyse du contexte et des données du sondage. Enfin, les entrevues ont servi à clarifier, à valider et à extrapoler les tendances dégagées des données obtenues grâce au sondage et à effectuer un suivi au sujet de celles-ci (Creswell, 2009).

Analyse du contexte

L'analyse du contexte a été l'occasion de passer en revue les comptes rendus de recherche ayant trait aux expériences vécues par les nouvelles directions d'école et directions adjointes en matière de transition et de relève en Ontario, au Canada et dans d'autres pays. L'équipe de recherche a en outre examiné les sites Web du ministère de l'Éducation, des conseils scolaires, de l'Institut de leadership en éducation (ILE) et des associations professionnelles afin de dégager les tendances

actuelles et les programmes mis en œuvre dans les domaines du développement du leadership, de la planification de la relève et du développement de talents, et de la transition à un rôle d'administration en Ontario.

Sondage en ligne

L'information ayant émané de l'analyse du contexte a servi à orienter la conception et l'élaboration d'un sondage en ligne comprenant des questions fermées et ouvertes et visant à recueillir des renseignements auprès des nouvelles directions d'école et directions adjointes sur :

- leurs caractéristiques démographiques, à savoir le genre, l'âge, l'origine ethnique, le type d'école, le poste, l'affectation et les années d'expérience;
- les occasions de préparation et les mesures de soutien anticipées et continues dont elles ont bénéficié;
- leurs défis et succès professionnels;
- leurs recommandations à l'intention des nouvelles et futures directions d'école et directions adjointes, des responsables du Programme menant à la qualification de direction d'école (PQD), des conseils scolaires, du ministère de l'Éducation, des universités et des associations professionnelles.

L'équipe de recherche a demandé à seize directions d'école et directions adjointes de mettre à l'essai la version provisoire du sondage en ligne puis de lui donner une rétroaction au sujet de son contenu, de sa composition, de son organisation et de sa longueur. Elle a ensuite tenu compte de ces observations et des suggestions formulées par les personnes responsables de la SDLC et les membres du comité de mise en œuvre de l'ILE pour mettre au point la version finale du sondage en ligne. La lettre d'invitation envoyée aux participantes et participants possibles comprenait une adresse Web menant au sondage. Au début du sondage, on demandait à la personne si elle acceptait de participer au projet. Si elle sélectionnait « Oui », elle pouvait passer à la page suivante. Si elle sélectionnait « Non », elle était dirigée vers une page la remerciant de l'intérêt qu'elle avait manifesté. À la fin du sondage, on demandait à la personne si elle acceptait de participer à des entrevues de suivi. Le contenu du sondage en ligne se trouve à l'annexe A.

Entrevues individuelles

L'équipe de recherche s'est inspirée des résultats de l'analyse préliminaire des réponses données au sondage en ligne pour formuler les questions posées lors des entrevues individuelles, lesquelles visaient à recueillir des données complémentaires

auprès des participantes et participants ainsi qu'à clarifier, consolider et valider les thèmes principaux ayant ressorti du sondage. Dix-sept entrevues individuelles semi-structurées d'une durée approximative de 60 à 75 minutes chacune ont été réalisées en anglais avec quatorze directions d'école et directions adjointes, et en français avec trois directions d'école et directions adjointes. Ces entrevues, menées en personne ou par téléphone par des chercheuses et chercheurs qualifiés, se sont déroulées dans une atmosphère sécurisante et propice aux échanges afin que chaque participante et participant se sente suffisamment à l'aise de parler de sa transition, de ses succès, de ses difficultés et des pratiques prometteuses, et de faire des recommandations. Les chercheuses et chercheurs ont eu recours à des questions d'approfondissement pour demander des précisions, au besoin, en vue d'obtenir des réponses précises et approfondies. Ils ont rédigé un compte rendu textuel de chaque entrevue enregistrée pour en assurer l'exactitude, qu'ils ont remis à la participante ou au participant concerné afin que celle-ci ou celui-ci puisse, à son tour, en vérifier l'exactitude. Le contenu du guide d'entrevue individuelle se trouve à l'annexe B.

Entrevues de groupe

Vingt-cinq directions d'école et directions adjointes anglophones ont participé à six entrevues de groupe. Quoique certaines directions d'école et directions adjointes francophones aient manifesté leur intérêt à prendre part à ces entrevues, elles se sont trouvées dans l'impossibilité de se libérer faute de temps et à cause des exigences de leur emploi respectif. Ces entrevues d'une durée d'environ 70 à 120 minutes ont été menées en personne ou par téléphone par des chercheuses et chercheurs qualifiés. Comme dans le cas des entrevues individuelles, les questions des entrevues de groupe étaient semi-structurées et visaient à recueillir des données complémentaires auprès des participantes et participants afin de clarifier, de consolider et de valider les thèmes principaux ayant émané du sondage. Les entrevues de groupe étaient organisées de façon à offrir une tribune sûre aux participantes et participants pour que ces derniers puissent parler des aspects de leur transition en compagnie d'intervieweuses et d'intervieweurs chevronnés ainsi qu'avec leurs pairs, en groupes de trois à six personnes. Les chercheuses et chercheurs ont eu recours à des questions d'approfondissement pour demander des précisions, au besoin, en vue d'obtenir des réponses précises et approfondies. Ils ont rédigé un compte rendu textuel de chaque entrevue enregistrée pour en assurer l'exactitude. Le contenu du guide d'entrevue de groupe se trouve à l'annexe C.

Analyse des données

Pour analyser les données recueillies dans le cadre du projet de recherche, l'équipe de recherche a fait appel à une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives. Elle a ainsi eu recours à l'Ensemble des programmes statistiques relatif aux sciences sociales (SPSS) pour analyser les données quantitatives extraites du sondage. Elle a rassemblé toutes les réponses des participantes et participants aux questions fermées puis a procédé à leur analyse descriptive. Au besoin, elle a subdivisé les données selon différentes variables – comme le poste, les années d'expérience, le palier et la taille de l'école – et a effectué des analyses descriptives afin d'examiner les différences, les similitudes et les courants de pensée formulés dans les réponses des participantes et participants. L'information qualitative tirée des réponses obtenues aux questions ouvertes du sondage et des comptes rendus des entrevues individuelles et de groupe a fait l'objet d'une analyse inductive afin de dégager les similitudes, les différences et les thèmes émergents. Les chercheuses et chercheurs ont lu les comptes rendus des entrevues, après quoi ils ont comparé les réponses des participantes et participants puis les ont classées en plusieurs grandes catégories d'après les points examinés lors des entrevues. Ils ont ensuite réexaminé ces catégories et les ont exprimées avec plus de précision en s'inspirant de leurs discussions. Ils ont effectué le codage des comptes rendus des entrevues au moyen de codes a priori et émergents (Coffey & Atkinson, 1996) dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Enfin, ils ont procédé à la triangulation des résultats quantitatifs et qualitatifs dans le but de faire la synthèse des résultats complémentaires et de mieux comprendre les expériences vécues par les participantes et les participants en effectuant une comparaison simultanée des nombreuses sources de données (Creswell et Plano Clark, 2007).

Limites de la recherche

Bien que ce projet de recherche fournisse des renseignements de référence sur les nouvelles directions d'école et directions adjointes en Ontario, il convient de prendre conscience de ses limites, à savoir de la difficulté de généraliser ses résultats à l'ensemble des leaders scolaires de la province. Au cours de la réalisation du projet, les chercheuses et chercheurs ne sont pas parvenus à avoir accès aux données numériques disponibles concernant le nombre de nouvelles directions d'école et directions adjointes en Ontario ou le nombre de directions d'école et de directions adjointes invitées à participer au projet. Pour ces raisons, ils n'ont pas pu déterminer le taux de réponse au sondage. De plus, il est possible que la participation volontaire des personnes ait influé sur les réponses données par celles-ci. Plusieurs directions d'école et directions adjointes

francophones qui avaient manifesté leur intérêt à prendre part aux entrevues individuelles et de groupe ont dû y renoncer faute de temps et en raison des exigences de leur emploi. Par conséquent, bien que les résultats de cette recherche fournissent des renseignements détaillés sur la transition directe d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration opérée par les 290 participantes et participants, il est possible qu'ils ne représentent pas l'expérience vécue par toutes les nouvelles directions d'école et directions adjointes en Ontario.

RÉSULTATS

Les résultats présentés dans le présent rapport proviennent de 3 sources de données : les 290 réponses au sondage (263 en anglais et 27 en français) des personnes ayant satisfait aux critères de participation; les données recueillies à l'occasion des 17 entrevues individuelles (3 en français et 14 en anglais); les données recueillies à l'occasion des 6 entrevues de groupe auxquelles ont pris part 25 directions d'école et directions adjointes anglophones. La prochaine section de ce rapport présente les résultats du sondage en ligne et des entrevues individuelles et de groupe concernant ce qui suit : les caractéristiques des participantes et participants; le développement professionnel (DP) et le soutien anticipés et continus; les niveaux de soutien et de renforcement des capacités en vue de l'adoption des pratiques de leadership et du développement des capacités en la matière; les difficultés et succès professionnels; les recommandations

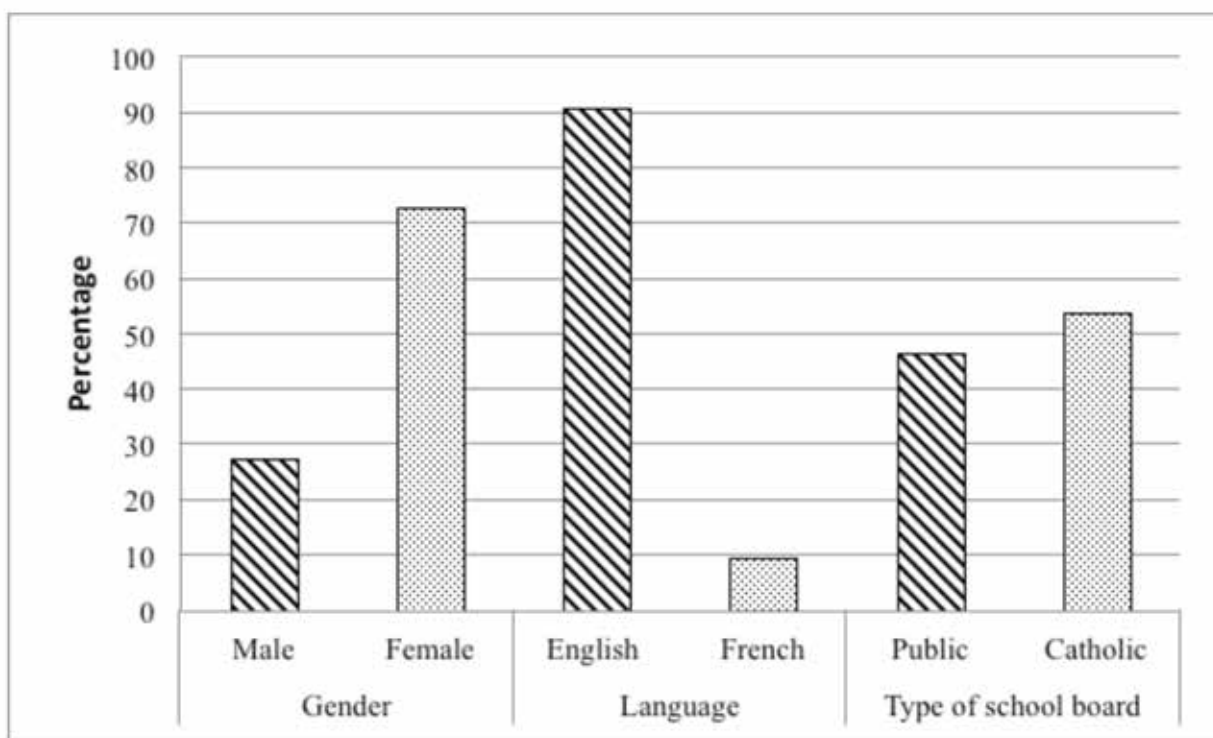
CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Les nouvelles directions d'école et directions adjointes qui ont participé à ce projet de recherche ont répondu à un éventail de questions visant à en apprendre davantage à leur sujet et sur leurs antécédents professionnels, comme leur genre, leur langue, leur origine ethnique, leur affectation et leurs années d'expérience dans un rôle de nature administrative. Les lignes qui suivent proposent un survol des caractéristiques des participantes et participants d'après les réponses qu'ils ont données lors du sondage, des entrevues individuelles et des entrevues de groupe, respectivement. Survey Participants

Participant·es et participants au sondage

La figure 1 donne un aperçu des caractéristiques des personnes qui ont participé au sondage selon le genre, la langue et le type de conseil scolaire. La majorité de ces personnes étaient des femmes (72,7 %), blanches (83,0 %), âgées de 36 à 55 ans (90,0 %), à l'emploi d'un conseil scolaire catholique (53,4 %) et occupant un poste de direction adjointe (74 %). Pour ce qui est des années d'expérience dans un rôle de nature administrative, près de 38,0 % des répondantes et répondants en étaient à leur première année en poste, 24,1 % à leur deuxième année, 24,8 % à leur troisième année et 13,4 % à leur quatrième année. De plus, 90,0 % des répondantes et répondants avaient une situation d'emploi permanente et 79,7 % d'entre eux exerçaient leurs fonctions de direction d'école ou de direction adjointe à temps plein et possédaient 10 ans et plus d'expérience en tant qu'enseignante ou enseignant. Toutes les directions d'école et directions adjointes à temps partiel accomplissaient à la fois des tâches de direction adjointe et d'enseignante ou enseignant, et la plupart des personnes de ce groupe (78,6 %) étaient affectées à l'éducation de l'enfance en difficulté. Cinquante-cinq pour cent (55 %) des répondantes et répondants travaillaient dans une école située en région rurale. Soixante et un pour cent (61 %) des répondantes et répondants étaient employés dans une école accueillant des élèves de la maternelle à la 6^e année, de la maternelle à la 8^e année ou de la maternelle à la 12^e année, alors que 28,3 % exerçaient leur profession dans une école accueillant des élèves de la 9^e à la 12^e année. En ce qui concerne la taille de l'école, les participantes et participants au sondage étaient répartis comme suit : 200 élèves ou moins (9,7 %); 201 à 500 élèves (36,2 %); 501 à 1 000 élèves (32,8 %); 1 001 à 2 000 élèves (17,9 %); 2 001 élèves et plus (1,4 %). Enfin, une comparaison des caractéristiques propres aux directions d'école et de celles propres aux directions adjointes révèle les différences suivantes : en ce qui a trait au régime de travail, toutes les directions d'école exerçaient leurs fonctions à temps plein comparativement à 72,9 % des directions adjointes; pour ce qui est de la taille de l'école, 52,1 % des directions d'école travaillaient dans une école dont l'effectif était de 201 à 500 élèves par comparaison à 30,4 % des directions adjointes, alors que 61,7 % des directions adjointes étaient affectées à une école dont l'effectif était de 501 à 2 000 élèves; en dernier lieu, 67,6 % des directions d'école étaient à l'emploi d'un conseil scolaire catholique comparativement à 48,6 % des directions adjointes.

Figure 1 – Caractéristiques des participantes et participants au sondage

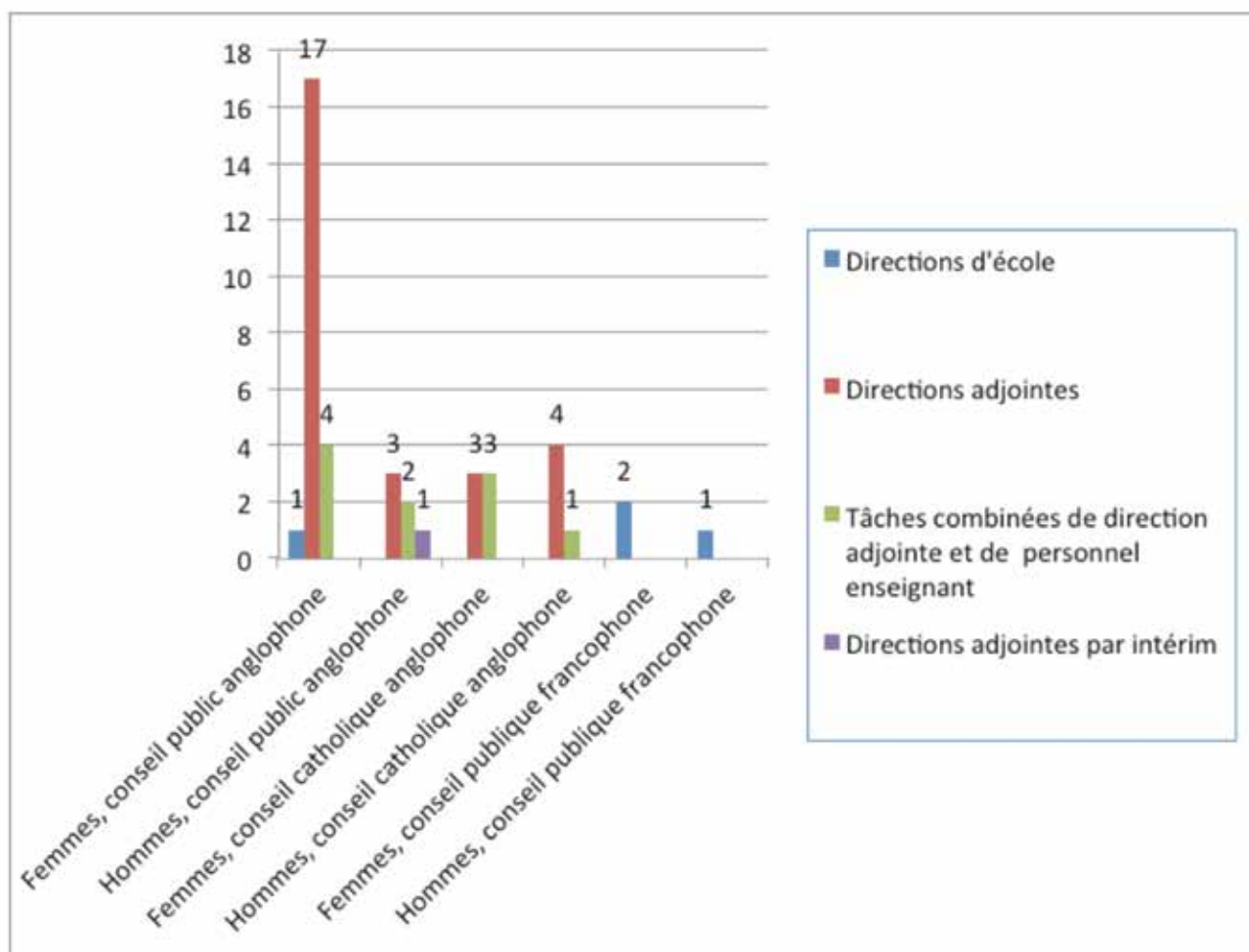


Participantes et participants aux entrevues individuelles et de groupe

La figure 2 donne un aperçu des caractéristiques des personnes qui ont pris part aux entrevues individuelles et de groupe. Au total, quarante-deux directions d'école et directions adjointes y ont participé. La plupart de ces personnes étaient anglophones (39), relevaient d'un conseil scolaire public (31), étaient des femmes (30) et des directions adjointes (38). Vingt-sept directions adjointes exerçaient leurs fonctions à temps plein, une le faisait par intérim et dix occupaient un poste de direction adjointe tout en continuant d'enseigner. Des vingt-cinq personnes ayant participé aux entrevues de groupe, vingt exerçaient des fonctions de direction adjointe

à temps plein et cinq accomplissaient des tâches de direction adjointe et d'enseignante ou enseignant. La majorité provenait de conseils scolaires publics (dix-sept publics; huit catholiques) et étaient des femmes (dix-neuf femmes; six hommes). Dix-sept autres directions d'école et directions adjointes anglophones ont participé aux entrevues individuelles. Il s'agissait principalement de femmes (onze femmes; six hommes) occupant un poste de direction adjointe (treize directions adjointes; quatre directions d'école) dans une école publique (quatorze d'une école publique; trois d'une école catholique).

Figure 2- Caractéristiques des participantes et participants aux entrevues individuelles et de groupe



PRÉPARATION, PERFECTIONNEMENT ET SOUTIEN ANTICIPÉS ET CONTINUS

Les personnes qui ont pris part au sondage et aux entrevues ont été interrogées sur la façon dont elles se sont préparées en vue d'opérer la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration, sur les niveaux et les formes d'apprentissage et de soutien dont elles ont bénéficié avant et après avoir entrepris leurs fonctions de direction ou de direction adjointe, ainsi que sur les facteurs et les expériences ayant le plus et le moins aidé au processus de transition.

Préparation avant d'exercer les nouvelles fonctions de direction d'école ou de direction adjointe

Dans la deuxième partie du sondage, on a invité les participantes et participants à indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec six énoncés portant sur la façon dont ils s'étaient préparés et sur l'aide qu'ils avaient reçue pour amorcer la transition à leur nouveau rôle avant d'entreprendre leurs fonctions de direction d'école ou de direction adjointe. Le tableau 1 qui suit montre qu'une forte proportion de participantes et participants étaient d'accord avec ces énoncés. Le plus grand nombre d'entre eux (95,6 %) se sont d'ailleurs dits d'accord ou entièrement d'accord avec l'énoncé *Je me suis efforcé(e) de trouver des occasions d'apprentissage professionnel et de mentorat et j'en ai tiré profit (par ex., cours, ressources, rôles de*

leadership) afin de me préparer à remplir mon nouveau rôle. La seule exception à ce schéma de réponse s'est appliquée à l'énoncé *Mon association de directions d'école et de directions adjointes m'a fourni des occasions d'acquérir des connaissances au sujet de mon rôle actuel*, pour lequel seulement 60 % des participantes et participants se sont dits d'accord ou tout à fait d'accord. Le schéma de réponse pour cet énoncé particulier est demeuré quasi inchangé, même après que les données aient été désagrégées par poste (directions adjointes – 31,3 %; directions d'école – 30,3 %), par langue (anglais – 31,6 %; français – 30,8 %) et par situation d'emploi (permanent – 30,2 %; par intérim – 45,8 %).

Tableau 1 - Préparation et appui avant d'exercer les nouvelles fonctions

	Pas du tout d'accord (%)	Pas d'accord (%)	D'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	N*
Je me suis efforcé(e) de trouver des occasions d'apprentissage professionnel et de mentorat et j'en ai tiré profit (par ex., cours, ressources, rôles de leadership) afin de me préparer à remplir mon nouveau rôle	1,8	2,6	35,8	59,8	271
Les rôles que j'ai joués en enseignement m'ont fourni des occasions de mieux comprendre et de mettre en pratique mon rôle actuel de direction d'école ou de direction adjointe	4,4	17,3	45,4	32,8	271
Ma direction d'école et/ou ma direction adjointe m'ont fourni des occasions de mieux comprendre et de mettre en pratique mon rôle actuel	4,8	6,7	45,7	42,8	269
Mon conseil scolaire m'a fourni des occasions de mieux comprendre et de mettre en pratique mon rôle actuel (par ex., programme de leader futur)	3,3	13,3	49,6	33,7	270
Mon association de directions d'école et de directions adjointes m'a fourni des occasions d'acquérir des connaissances au sujet de mon rôle actuel	8,5	31,5	41,1	18,9	270
Le Programme menant à la qualification de direction d'école (PQD) m'a fourni des occasions d'acquérir des connaissances au sujet de mon rôle actuel	1,5	8,6	58,2	31,7	268

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d'après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne

État de préparation en vue d'entreprendre le rôle de direction d'école ou de direction adjointe

On a demandé aux participantes et participants au sondage s'ils se sentaient prêts à remplir leur rôle de direction d'école ou de direction adjointe puis d'expliquer leur réponse. Le tableau 2 montre qu'avant d'occuper leur nouveau poste, la majorité de ces personnes (74,9 %) avaient le sentiment d'être prêtes à entreprendre leurs nouvelles fonctions, un résultat corroboré par les données désagrégées par poste (directions d'école – 84,8 %; directions adjointes – 72,3 %), par langue (français – 80,0 %; anglais – 74,4 %), par type d'école (publique – 73,9 %; catholique

– 76,1 %) et par année d'expérience dans le rôle actuel (de 72,0 % à 79,0 %). On a toutefois constaté quelques différences en comparant les perceptions des directions d'école et directions adjointes permanentes et celles des directions d'école et directions adjointes par intérim relativement à leur état de préparation. Par exemple, alors que 76,0 % des directions d'école et directions adjointes occupant un poste permanent ont affirmé se sentir prêts pour remplir leur rôle, seulement 56 % de celles occupant un poste par intérim ont dit la même chose.

Tableau 2 – Sentiment d'être prêt(e) à entreprendre le rôle de directions d'école ou de directions adjointes

Prêt(e) à entreprendre le rôle de direction d'école ou de direction adjointe	En général		Anglais				Français	
			Public		Catholique			
	%	N*	%	N*	%	N*	%	N*
Oui	74,9	194	73,9	85	76,1	89	80,0	20
Non	25,1	65	26,1	30	23,9	28	20,0	5

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d'après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne

Malgré qu'un pourcentage élevé de participantes et participants (74,9 %) ont déclaré se sentir prêt à entreprendre leur rôle – lorsqu'ils ont répondu à la question fermée du sondage –, la majorité d'entre eux ont fait savoir – en répondant à la question ouverte du sondage concernant leur état de préparation et lorsqu'interrogés à ce sujet à l'occasion des entrevues individuelles et de groupe – qu'ils s'étaient rendu compte, après avoir commencé à exercer leurs fonctions, qu'ils n'étaient pas prêts à faire face à la complexité et à l'imprévisibilité inhérentes à leur transition et à leur rôle de direction d'école ou de direction adjointe. Ces participantes et participants ont expliqué ce changement d'opinion par

le fait que l'apprentissage des fonctions administratives est « un processus d'apprentissage par la pratique qui exige d'y consacrer du temps ». Enfin, lorsqu'on a demandé aux répondantes et répondants au sondage et aux entrevues individuelles et de groupe de fournir de plus amples renseignements sur les expériences qu'ils ont vécues (par ex., occasions d'apprentissage professionnel et ressources) et qui leur ont été les plus utiles pour les préparer à opérer la transition avant d'entreprendre leurs fonctions de direction d'école ou de direction adjointe ou, encore, qu'ils auraient souhaité mises à leur disposition, les thèmes qui suivent sont revenus à plusieurs reprises.

Malgré qu'un pourcentage élevé de participantes et participants (74,9 %) ont déclaré se sentir prêt à entreprendre leur rôle la majorité d'entre eux ont fait savoir qu'ils s'étaient rendu compte qu'ils n'étaient pas prêts à faire face à la complexité et à l'imprévisibilité inhérentes à leur transition.

Éléments ayant contribué le plus efficacement à préparer les personnes à exercer leurs nouvelles fonctions

Les participantes et participants ont révélé, dans leurs réponses aux questions ouvertes du sondage et lors des entrevues, que leurs caractéristiques et ressources personnelles, leurs expériences antérieures en enseignement et en leadership ainsi que leur perfectionnement professionnel et leur formation les ont le plus aidés à se préparer à exercer leurs nouvelles fonctions.

95 % des participantes et des participants ont indiqué que leurs caractéristiques personnelles avaient contribué le plus efficacement à les préparer à exercer leurs fonctions.

Caractéristiques personnelles

Comme le montre le tableau 1, la majorité des participantes et participants (95 %) ont indiqué que leurs caractéristiques personnelles (par ex., leurs qualités, aptitudes et compétences personnelles) avaient contribué le plus efficacement à les préparer à exercer leurs fonctions administratives, ce qui témoigne de l'importance de faire fond sur les ressources personnelles pour opérer cette transition. Les caractéristiques personnelles citées le plus souvent se rapportaient à : la participation à des activités d'apprentissage autonome et continu; l'initiative dont une personne doit faire preuve pour accéder à des renseignements, à des occasions, à des ressources et à de la formation; la mise à contribution des habiletés en communications interpersonnelles pour nouer des relations cordiales avec les mentors et les parrains occupant des fonctions de nature administrative.

Les participantes et participants ont également mentionné que les connaissances acquises ainsi que les compétences et les aptitudes développées pendant qu'ils étaient enseignantes et enseignants se sont avérées particulièrement précieuses pour devenir des leaders pédagogiques efficaces.

Expériences antérieures en enseignement et en leadership

Les participantes et participants ont également mentionné que les connaissances acquises ainsi que les compétences et les aptitudes développées pendant qu'ils étaient enseignantes et enseignants se sont avérées particulièrement précieuses pour devenir des leaders pédagogiques efficaces. Ils ont

souligné les avantages de jouer des rôles officiels et informels de leader pédagogique en dehors de la salle de classe lorsque cela était possible (par ex., enseignante ou enseignant responsable, accompagnatrice ou accompagnateur en littératie ou en mathématiques, consultante ou consultant auprès du conseil scolaire, consultante ou consultant à l'échelle de la province, déléguée syndicale ou délégué syndical, conseillère ou conseiller en orientation, présidente ou président d'un comité). Comme en font foi les témoignages qui suivent de deux directions d'école, ces rôles de leader pédagogique permettent aux futurs leaders scolaires d'explorer des facettes plus larges du conseil scolaire et du travail de nature administrative tout en acquérant des compétences transférables en leadership et en gestion :

J'ai acquis une longue expérience en éducation de l'enfance en difficulté et mon travail au niveau du conseil scolaire m'a préparé à faire face, en tant que direction d'école, à certaines situations susceptibles de se produire dans le milieu scolaire.

Ayant exercé les fonctions de conseiller en orientation, j'ai travaillé en étroite collaboration avec la direction d'école et la direction adjointe. Une partie de mon temps était consacrée à des tâches de nature administrative; j'ai fait cela pendant quelques années au cours desquelles, durant une période chaque semestre, je travaillais avec la direction d'école et la direction adjointe sur des questions ayant trait à l'assiduité et à la discipline.

Perfectionnement professionnel et formation

Les participantes et participants ont également jugé utiles les occasions officielles de prendre part à du perfectionnement professionnel par le truchement des cours du Programme menant à la qualification de direction d'école (PQD), de stages pour leaders futurs et d'ateliers de perfectionnement professionnel offerts par les conseils scolaires, les associations de directions d'école et de directions adjointes et les universités. Ils ont, de plus, fait savoir que les occasions informelles de participer à de la formation intégrée au travail et à des formes d'observation au poste de travail en compagnie d'autres directions d'école et directions adjointes dans des domaines se rapportant à la discipline des élèves, aux systèmes d'information et à d'autres types de technologies ont été propices au développement de leur savoir et de leur savoir-faire administratifs.

Éléments ayant le moins contribué à préparer les personnes à exercer leurs nouvelles fonctions

Lorsqu'interrogés – dans les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe – au sujet des expériences et des occasions les ayant le moins aidés à se préparer à exercer leurs nouvelles fonctions, ou dont ils auraient souhaité pouvoir tirer parti, les participantes et participants au sondage et aux entrevues ont nommé fréquemment trois éléments se rapportant à : l'information et la formation, le renforcement des liens entre les occasions d'exercer un leadership et les expériences, ainsi que l'accès à des parrains et à des mentors.

Plusieurs participantes et participants ont dit avoir entrepris leurs fonctions sans comprendre suffisamment la nature de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe, les exigences inhérentes au rôle de direction d'école ou de direction adjointe et le contexte scolaire et communautaire.

Information et formation

Plusieurs participantes et participants ont dit avoir entrepris leurs fonctions sans comprendre suffisamment la nature de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe, les exigences inhérentes au rôle de direction d'école ou de direction adjointe et le contexte scolaire et communautaire. Ils auraient voulu pouvoir prendre part à des activités d'apprentissage par l'expérience et de formation intégrée au travail, comme des stages en gestion et de l'observation au poste de travail, leur donnant le temps et l'occasion de s'exercer à remplir leur rôle de direction d'école ou de direction adjointe et de développer des aptitudes à la gestion et des habiletés en communications interpersonnelles ainsi que d'acquérir des connaissances techniques. Ces participantes et participants auraient aussi souhaité recevoir de la formation et obtenir de l'information en temps utile et pertinentes sur les politiques et les procédures relatives à la sécurité, à la santé et la gestion de crise, aux risques professionnels, à la discipline des élèves, à l'évaluation du rendement du personnel enseignant, aux plaintes des parents et du personnel, à la discipline et aux bulletins scolaires. Enfin, ils auraient aimé qu'on leur offre des occasions d'établir des dialogues véritables avec des directions d'école et directions adjointes en poste concernant les avantages et les désavantages inhérents aux fonctions de nature administrative et de se renseigner sur les changements sociaux et émotifs ainsi que sur l'isolement susceptibles de survenir lors de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe.

L'un des principaux sujets de préoccupation touchait les conventions collectives.

Renforcement des liens entre les occasions d'exercer un leadership et les expériences

L'un des principaux sujets de préoccupation touchait les conventions collectives conclues entre les associations d'enseignantes et d'enseignants et les conseils scolaires qui entravent l'accès des leaders futurs à des tâches et à des fonctions de nature administrative facilitant la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de leadership. Les participantes et participants auraient souhaité pouvoir profiter de véritables occasions d'exercer un leadership pendant les périodes consacrées à des tâches administratives, en jouant un rôle d'enseignant responsable et en prenant part à de l'apprentissage de nature administrative, comme en font foi les témoignages suivants :

Je souhaiterais, en tant que membre du personnel enseignant, être davantage en mesure de définir les orientations comme le font les leaders. À mon avis, les règles établies par le syndicat [association des enseignantes et enseignants] circonscrivent le rôle des responsables de secteurs [chefs de secteurs], les empêchant d'offrir autant d'occasions d'apprentissage qu'ils le jugent nécessaire pour acquérir de l'expérience avant l'entrée en fonction. Il serait aussi utile de prévoir plus de périodes consacrées à des tâches administratives dans les écoles afin que le personnel enseignant puisse acquérir de l'expérience de bureau.

Selon moi, la transition d'un poste d'enseignement à un poste de direction adjointe devrait comporter une phase provisoire au cours de laquelle les leaders futurs ont l'occasion de réellement mettre en pratique leur rôle avant d'entreprendre leurs nouvelles fonctions; la simple observation au poste de travail ne prépare pas véritablement quelqu'un à accomplir toutes les tâches qui lui reviennent.

Les participantes et les participants ont fait savoir que l'accès limité de mentors nuit à la transition.

Accès à des parrains et à des mentors

Les participantes et participants ont également souligné que l'accès limité à des directions d'école ou des directions adjointes disponibles et disposés à jouer un rôle actif de parrain ou de mentor avait nui à leur transition. Ils auraient souhaité bénéficier de la présence d'une direction d'école ou d'une

direction adjointe agissant à titre de mentor et de coach qui les aurait soutenus et accompagnés au cours du processus de promotion, qui leur aurait fourni de l'information privilégiée au sujet du rôle et qui leur aurait donné l'occasion de mettre en pratique leurs compétences administratives.

FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOUTIEN APRÈS AVOIR ENTREPRIS LES FONCTIONS DE DIRECTION D'ÉCOLE OU DE DIRECTION ADJOINTE

Le sondage et les entrevues individuelles et de groupe visaient également à déterminer ce que les participantes et participants ont pensé de la formation et du soutien reçus après avoir entrepris leurs fonctions de direction d'école ou de direction adjointe. À la section 3 du sondage, les participantes et participants étaient donc invités à indiquer s'ils avaient ou non bénéficié des types de formation professionnelle et de soutien précisés dans chacun des onze énoncés. Le tableau 3 montre que, dans une plus large mesure, le soutien professionnel et le mentorat ont été assurés par d'autres directions d'école et directions adjointes, par des collègues et par des superviseuses immédiates et superviseurs immédiats :

- Occasions de rencontrer d'autres directions d'école et directions adjointes dans ma région et de collaborer avec elles (82 %);
- Soutien, mentorat et rétroaction de la part d'autres directions d'école et directions adjointes (79,8 %);
- Soutien, rétroaction et mentorat de la part de ma superviseuse immédiate ou de mon superviseur immédiat concernant mon rendement (76,4 %).

Les données désagrégées en sous-catégories révèlent que bien que 53,3 % des participantes et participants ont répondu par l'affirmative à l'énoncé *Formation pour améliorer mes*

compétences en communication et en « coaching » et occasions concrètes de les mettre en pratique, ce schéma de réponse varie dès que l'on tient compte des facteurs démographiques. Ainsi, 55,4 % des directions d'école et directions adjointes permanentes ont répondu par l'affirmative à cet énoncé comparativement à 36,0 % des directions d'école et directions adjointes par intérim, ce qui indique un écart important en matière de formation offerte à ces deux groupes.

Par ailleurs, la plupart des participantes et participants ont déclaré n'avoir bénéficié ni de soutien professionnel ni de mentorat dans trois principaux domaines touchant aux politiques du conseil scolaire, aux changements sociaux et émotifs qu'occasionne la transition, et à la mise en pratique des compétences en communication et en coaching :

- Formation sur comment se retrouver parmi les politiques de l'école et du conseil scolaire (66,1 %);
- Occasions de discuter des aspects sociaux et émotifs de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe (62,3 %);
- Formation pour améliorer mes compétences en communication et en « coaching » et occasions concrètes de les mettre en pratique (46,7 %).

Tableau 3**Formation professionnelle et soutien après avoir entrepris les fonctions de direction d'école ou de direction adjointe**

	Oui (%)	Non (%)	N*
Renseignements explicites de la part de ma superviseure ou de mon superviseur au sujet de mes tâches, de mes rôles et de mes responsabilités	70,5	29,5	258
Orientation concernant l'école et occasions de me renseigner sur les différents programmes et les différentes formes de soutien offerts aux élèves	68,6	31,4	258
Occasions de demander conseil auprès des superviseures et superviseurs ou des collègues concernant des initiatives et politiques nouvelles et existantes (par ex., conventions collectives, procédures disciplinaires et d'intervention d'urgence)	75,6	24,4	258
Formation pratique visant l'acquisition de compétences administratives (par ex., suppléance, établissement de l'horaire, inscription des élèves, établissement du budget, gestion des installations, évaluation du rendement)	60,6	39,4	259
Formation pour améliorer mes compétences en communication et en « coaching » et occasions concrètes de les mettre en pratique	53,3	46,7	259
Occasions de discuter des aspects sociaux et émotifs de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe	37,7	62,3	257
Formation sur comment se retrouver parmi les politiques de l'école et du conseil scolaire	33,9	66,1	257
Occasions de rencontrer d'autres directions d'école et directions adjointes dans ma région et de collaborer avec elles	82,2	17,8	259
Soutien, mentorat et rétroaction de la part d'autres directions d'école et directions adjointes	79,8	20,2	258
Soutien, rétroaction et mentorat de la part de ma superviseure immédiate ou de mon superviseur immédiat concernant mon rendement	76,4	23,6	258
Soutien par l'entremise du programme de mentorat du conseil scolaire pour les leaders	65,1	34,9	258

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d'après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne.

Les participantes et participants au sondage et aux entrevues individuelles et de groupe ont répondu ce qui suit lorsqu'on leur a demandé de fournir de plus amples renseignements sur les expériences qu'ils ont vécues (par ex., occasions d'apprentissage professionnel et ressources) et qui les ont le plus et le moins aidés à opérer la transition après avoir entrepris leurs fonctions de direction d'école ou de direction adjointe.

Facteurs ayant le plus aidé à opérer la transition après avoir entrepris les fonctions de direction d'école ou de direction adjointe

Dans leurs réponses aux questions ouvertes du sondage et aux questions posées lors des entrevues individuelles et de groupe, les participantes et participants ont répété l'importance que revêtent leurs caractéristiques personnelles, le perfectionnement professionnel et la formation ainsi que le mentorat et le soutien de nature administrative.

Caractéristiques personnelles

Les participantes et participants ont déclaré que leurs caractéristiques personnelles ont le plus contribué à leur transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe après avoir entrepris leurs fonctions de direction d'école ou de direction adjointe. Ils ont précisé qu'il s'agissait de qualités personnelles ayant favorisé la participation à des activités d'apprentissage autonome et continu, la débrouillardise pour accéder à des renseignements, à des ressources et à de la formation, et l'établissement de relations cordiales avec les mentors et les parrains. Ces réponses concordent avec celles du sondage portant sur la préparation avant d'exercer les fonctions de direction d'école ou de direction adjointe (tableau 1).

Les activités de perfectionnement professionnel et d'apprentissage qui ont été les plus profitables ont porté sur : la gestion des ressources humaines, la communication, le fonctionnement des écoles, la pédagogie, l'inclusion et la synergie communautaire.

Perfectionnement professionnel et formation

Les participantes et participants ont cité plusieurs domaines ayant fait l'objet de cours de perfectionnement professionnel et d'occasions d'apprentissage auxquels ils ont pris part de leur propre chef (par ex., PQD, cours menant à une qualification additionnelle et maîtrises), qui ont été organisés par leur conseil scolaire (par ex., réunions des directions d'école et des directions adjointes) et par l'entremise de leur association de directions d'école. À leur avis, les activités de perfectionnement professionnel et d'apprentissage qui leur ont été les plus profitables ont porté sur : la gestion des ressources humaines (dotation, relations de travail, questions juridiques, évaluation du rendement du personnel enseignant), la communication (gestion des conflits, conversations courageuses), le fonctionnement des écoles (établissement du calendrier, santé et sécurité, finances (budget)), la pédagogie (évaluation, éducation de l'enfance en

difficulté, enseignement d'une langue seconde), l'inclusion (équité, diversité) et la synergie communautaire (communauté d'apprentissage professionnel et participation des parents). Les participantes et participants ont fait savoir qu'ils ont tiré le meilleur parti de l'apprentissage professionnel lorsque les activités étaient ciblées, continues et offertes en temps utile, qu'elles étaient axées sur les besoins des nouvelles directions d'école et directions adjointes pendant la transition ainsi que sur les étapes d'adaptation que celles-ci franchissent, et qu'elles fournissaient des occasions d'apprentissage intégré au travail qui étaient propices au développement des compétences et à la réflexion. Ils ont en outre parlé des retombées avantageuses des séances de perfectionnement professionnel et des réunions de directions d'école auxquelles ils ont pris part. Ces avantages non attendus ont été, entre autres, l'initiation aux nouvelles tendances et initiatives, la participation à des conférences leur permettant d'obtenir des réponses à leurs questions et la création de réseaux de soutien réunissant des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et chevronnées, comme en témoignent les commentaires suivants :

Le cycle de conférences sur les grandes questions offert par notre conseil scolaire nous a donné l'occasion de réseauter avec nos collègues nouvellement nommés à un poste de direction adjointe et de parler des succès, des échecs et de tout le reste.

J'ai également profité des cours de perfectionnement professionnel du conseil scolaire auxquels j'ai assisté dans mon secteur de la ville, plutôt que dans le secteur où je travaille, ce qui m'a permis de renouer le contact avec des collègues occupant eux aussi un poste de direction d'école qui me connaissaient en tant qu'enseignante et qui m'ont fait des commentaires positifs.

Les participantes et participants ont fait savoir que dans la plupart des conseils scolaires, les conseils scolaires proposent du mentorat officiel de groupe et individuel surtout au cours de la première année.

Mentorat et soutien de nature administrative

Le tableau 3 montre que la majorité des participantes et participants au sondage ont répondu que le soutien professionnel, le mentorat et la rétroaction ont été assurés, dans une plus large mesure, par d'autres directions d'école et directions adjointes (79,8 %) ainsi que par leurs superviseuses immédiates et superviseurs immédiats (76,4 %). Dans leurs

réponses ouvertes au sujet des facteurs ayant contribué à leur transition, les participantes et participants ont insisté sur les avantages du mentorat et du soutien officiels et informels offerts par les surintendantes et surintendants, les directions d'école et les équipes administratives qui ont compris les besoins des nouvelles directions d'école et directions adjointes pendant la transition et qui ont pris le temps de répondre à leurs questions, de modeler les comportements attendus d'eux, de leur expliquer les politiques et procédures, de leur montrer les pratiques et de leur donner de la rétroaction visant à favoriser leur épanouissement. Les participantes et participants ont fait savoir que dans la plupart des conseils scolaires, les conseils scolaires proposent du mentorat officiel de groupe et individuel surtout au cours de la première année. Les programmes de mentorat bien structurés, répondant aux besoins de perfectionnement des nouvelles directions d'école et directions adjointes et jumelant des directions d'école nouvellement nommées à des directions d'école chevronnées et empathiques, qui ont offert un soutien moral qui ont su établir une relation de confiance, se sont avérés les plus profitables, comme le démontrent les témoignages qui suivent :

Notre conseil scolaire a mis en place un programme qui jumelle une nouvelle direction d'école à un mentor. J'ai la chance de pouvoir compter sur un surintendant à la retraite qui agit à titre de mentor à mes côtés depuis deux ans. Nous nous rencontrons plusieurs fois par année et je peux dire, en toute honnêteté, que sans lui je serais probablement retourné enseigner. Il m'épaule et m'aide à résoudre des problèmes avec discrétion et efficacité. Je n'aurais pas réussi sans son soutien. Il s'agit, selon moi, du meilleur programme auquel j'ai participé au cours de mes 21 années d'enseignement.

Une directrice d'école m'a accompagnée en tant que mentor dans le cadre des mesures prises par le ministère touchant les écoles dont le rendement des élèves est faible. Juste de lui parler m'a beaucoup aidée. Nos rencontres n'étaient pas vraiment articulées autour du leadership pédagogique. Sa présence me rassurait.

Le soutien moral et technique formel de la part de superviseuses et superviseurs et de collègues a également aidés à opérer la transition au nouveau rôle.

Outre les programmes de mentorat officiels, les participantes et participants ont souligné que le soutien moral et technique formel de la part de superviseuses et superviseurs et de collègues les a également aidés à opérer la transition à leur nouveau rôle. Les directions adjointes ont davantage fait ressortir l'importance du rôle de mentor qu'a joué leur direction d'école respective en raison de la supervision directe que celle-ci exerce dans le cadre de leur relation de travail. Au dire de ces directions adjointes, les directions d'école qui ont le plus aidé sont celles ayant fait preuve d'empathie, ayant modelé les pratiques exemplaires, ayant offert une aide pratique, ayant formulé des conseils au bon moment, ayant offert des occasions de collaboration et de réflexion, et ayant assuré un équilibre entre l'autonomie et le soutien. Les participantes et participants ont également mentionné avoir tiré parti des relations cordiales établies avec les membres de l'équipe administrative au niveau de l'école et avec des collègues exerçant des fonctions de direction d'école en dehors de l'école, car ceux-ci ont été en mesure de comprendre et d'anticiper leurs besoins en matière d'apprentissage et leurs besoins sur le plan émotif et les ont soutenus en ce sens.

La direction d'école m'a beaucoup encouragée. Elle m'a permis de prendre les décisions concernant plusieurs situations, après quoi elle a procédé, chaque fois, à un bilan. Une autre direction adjointe de l'école est toujours disponible pour me conseiller et me guider. La direction d'école et deux directions adjointes essaient de dîner ensemble tous les jours. Cela nous permet d'exprimer nos pensées et de renseigner les autres sur ce qui se produit au cours de la journée.

Mes collègues directions d'école se sont avérés mes meilleures ressources. D'autres directions adjointes m'ont également encouragé, puisque nous partageons les mêmes difficultés et questionnements. Notre association locale peut également répondre à nos questions.

Enfin, les participantes et participants ont souligné l'importance du soutien reçu de la part d'autres professionnels, c'est-à-dire du personnel de soutien de l'école, du personnel enseignant et du personnel du conseil scolaire. Ils ont également mis l'accent sur l'importance du soutien des membres de leur famille, en particulier de leur conjointe ou conjoint, comme en fait mention cette direction adjointe par intérim : « Mon mari m'aide à élever nos enfants. Le temps passé loin d'eux influence grandement la décision d'accepter ou non un poste permanent. »

Facteurs ayant le moins aidé à opérer la transition après avoir entrepris les fonctions de direction d'école ou de direction adjointe

Dans les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe, les participantes et participants ont non seulement été invités à indiquer les facteurs ayant le plus contribué à leur transition, mais également ceux ayant le moins aidé à opérer la transition après avoir entrepris leurs fonctions de direction d'école ou de direction adjointe. La plupart des réponses ont porté sur des aspects touchant la préparation et la formation préalables à l'exercice des nouvelles fonctions ainsi que le mentorat pendant la transition.

74,9 % se sont sentis prêts à entreprendre leurs nouvelles fonctions.

Préparation et formation en vue d'exercer les nouvelles fonctions

Les résultats présentés dans le tableau 2 révèlent que la plupart des participantes et participants (74,9 %) se sont sentis prêts à entreprendre leurs nouvelles fonctions. Les résultats présentés dans le tableau 3 confirment, pour leur part, que la majorité des participantes et participants (70,5 %) ont reçu des renseignements explicites de la part de leur superviseure ou superviseur au sujet de leurs tâches, de leurs rôles et de leurs responsabilités, et qu'ils ont eu des occasions de demander conseil auprès des superviseures et superviseurs ou de collègues concernant des initiatives et politiques nouvelles et existantes (75,6 %). En revanche, les réponses des participantes et participants récapitulées dans le tableau 3 montrent que certains d'entre eux n'ont pas suivi de formation pratique. Par exemple, certains ont dit ne pas avoir bénéficié de formation pratique visant l'acquisition de compétences administratives (39,4 %), de formation pour améliorer leurs compétences en communication et en « coaching » et d'occasions concrètes de les mettre en pratique (46,7 %), d'occasions de discuter des aspects sociaux et émotifs de leur transition (62,3 %) et de formation sur comment se retrouver parmi les politiques de l'école et du conseil scolaire (66,1 %). Lorsqu'invités, dans les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues, à donner plus de détails au sujet de ces points, les participantes et participants ont décrit leur apprentissage du leadership comme étant « la plupart du temps improvisé », c.-à-d. « un processus d'apprentissage sur le tas » et « être laissé à soi-même ou se débrouiller par ses propres moyens », comme en témoignent les commentaires suivants :

Il aurait été utile de connaître les attentes à l'égard de la direction adjointe avant d'arriver à l'école en septembre. Par exemple, la santé et la sécurité font partie des responsabilités qui incombent à la direction adjointe. Le traitement de ces questions s'est avéré complexe, en particulier parce que la formation a eu lieu plus tard au cours de l'année. Dans le même ordre d'idées, il aurait été commode de connaître les politiques et procédures en matière d'établissement de l'emploi du temps, de discipline progressive et de suspension.

[Je n'ai eu aucune] formation sur les communautés d'apprentissage professionnel, sur les bulletins, sur les relations avec le personnel et sur les ressources humaines, ou possibilité d'être initié aux programmes utilisés par une direction adjointe, c.-à-d. ESIS, SCARRI, ePrincipal, JDE, etc. Nous devons essayer de comprendre nous-mêmes comment fonctionnent ces programmes, ce qui est très coûteux en temps et terriblement frustrant.

Mentorat et soutien pendant la transition

Le tableau 3 montre, de plus, que la majorité des participantes et participants ont déclaré avoir bénéficié du soutien, du mentorat et de la rétroaction de la part d'autres directions d'école et directions adjointes (79,8 %) et de superviseures immédiates et superviseurs immédiats concernant leur rendement (76,4 %) ainsi que par l'entremise du programme de mentorat du conseil scolaire pour les leaders (65,1 %). Dans leurs réponses qualitatives aux questions ouvertes du sondage et à celles posées lors des entrevues, les participantes et participants ayant affirmé ne pas avoir reçu de soutien ont précisé que le peu d'occasions de contact direct et de communication avec d'autres directions d'école ou directions adjointes et mentors attirés, ainsi que la rétroaction donnée par ces derniers, n'a pas contribué à leur apprentissage professionnel et au renforcement de leurs capacités, comme en fait foi le commentaire suivant : « Je n'ai pas beaucoup échangé avec d'autres directions d'école ou directions adjointes et j'ai eu très peu de temps pour le faire. Je n'ai reçu aucun son de cloche me confirmant que ce que je constate et pense correspond à la réalité et me précisant comment composer le mieux possible avec la situation. » Les participantes et participants ont également attribué leurs expériences de mentorat les moins profitables à une incompatibilité entre la mentorée ou le mentoré et le mentor, à la non-disponibilité du mentor lorsque la mentorée ou le mentoré avait besoin d'aide, au fait que le mentor était à la retraite ou « déconnecté de la réalité » ou, encore, au fait que les responsables du développement du leadership n'ont pas tenu compte des demandes des mentorées et mentorés.

ADOPTION DE PRATIQUES DE LEADERSHIP ET DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS EN LA MATIÈRE

La section 4 du sondage en ligne visait à déterminer ce que pensaient les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommés du niveau de soutien et de formation reçus, ainsi que du niveau de renforcement des capacités dont elles ont bénéficié aux fins de l'adoption des pratiques de leadership et du développement des capacités en la matière, et ce, après avoir entrepris leurs fonctions. Les participantes et participants devaient donner leur appréciation pour chacun des points se rapportant aux cinq domaines d'exercice du leadership énoncés dans le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) : (1) établir les orientations; (2) nouer des relations et développer la capacité des gens; (3) mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées; (4) améliorer le programme d'enseignement; (5) assurer l'imputabilité.

Niveau de soutien et de formation

Plus de 50 % des participantes et participants ont dit avoir bénéficié d'un niveau moyen à élevé de soutien pour la plupart des points, comme l'illustre le tableau 4.1. Ce schéma de réponse est toutefois différent en ce qui concerne les sept points suivants, pour lesquels les participantes et participants ont indiqué qu'ils n'avaient reçu aucun soutien ou qu'ils avaient reçu un soutien faible :

- développer un sens d'imputabilité chez le personnel (62,6 %);

- maximiser le temps d'enseignement du personnel (62,2 %);
- établir des relations de travail productives avec les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants (61,9 %);
- établir des liens entre l'école et sa communauté (60,9 %);
- affecter du personnel au programme d'enseignement (59,8 %);
- allouer les ressources pour soutenir la vision et les objectifs de l'école (52,6 %);
- satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité externe (50,2 %).

Une fois les réponses désagrégées par poste actuel, par langue et par situation d'emploi des participantes et participants, le schéma de réponse est demeuré sensiblement le même, sauf pour les sept points mentionnés précédemment. Toutefois, c'est en comparant le poste actuel des participantes et participant que le schéma de réponse a changé. En effet, alors que plus de 50 % des directions d'école ont affirmé n'avoir reçu aucun soutien ou reçu un soutien faible pour les deux points *offrir du soutien et donner une attention individuelle aux membres du personnel* (54,2 %) et *stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel* (54,2 %), ce même résultat n'est pas apparu pour les directions adjointes une fois leurs réponses désagrégées.

Tableau 4.1 – Niveau de soutien et de formation reçu concernant l'adoption de pratiques de leadership et le développement des capacités en la matière

PRATIQUES ET CAPACITÉS DE LEADERSHIP	NIVEAU DE SOUTIEN				
	Aucun %	Faible %	Moyen %	Élevé %	N*
ÉTABLIR LES ORIENTATIONS					
Élaborer une vision commune	15,2	33,2	37,8	13,8	217
Définir des objectifs précis, communs et à court terme	11,5	27,6	40,1	20,7	217
Établir des attentes élevées	12,5	25,9	42,6	19,0	216
Communiquer la vision et les objectifs	10,3	30,4	45,8	13,6	214
NOUER DES RELATIONS ET DÉVELOPPER LA CAPACITÉ DES GENS					
Offrir du soutien et donner une attention individuelle aux membres du personnel	17,1	29,5	32,9	20,5	210
Stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel	17,6	26,2	39,0	17,1	210
Mettre en application les valeurs et les pratiques de l'école	12,4	23,9	40,2	23,4	209
Bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents	13,4	20,6	39,2	26,8	209
Établir des relations de travail productives avec les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants	31,4	30,5	26,2	11,9	210

PRATIQUES ET CAPACITÉS DE LEADERSHIP	NIVEAU DE SOUTIEN				
	Aucun %	Faible %	Moyen %	Élevé %	N*
METTRE AU POINT L'ORGANISATION POUR SOUTENIR LES PRATIQUES SOUHAITÉES					
Bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership	13,3	27,1	42,9	16,7	210
Structurer l'organisation pour faciliter la collaboration	15,3	28,7	42,1	13,9	209
Établir des relations productives avec les familles et les communautés	17,1	31,0	34,3	17,6	210
Établir des liens entre l'école et sa communauté	23,3	37,6	31,0	8,1	210
Maintenir un environnement sain et sécuritaire	7,6	20,5	35,2	36,7	210
Allouer les ressources pour soutenir la vision et les objectifs de l'école	22,5	30,1	32,5	14,8	209
AMÉLIORER LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT					
Affecter du personnel au programme d'enseignement	23,9	34,9	32,1	9,1	209
Fournir un soutien pour l'enseignement	10,0	24,9	45,9	19,1	209
Faire le suivi des progrès des élèves et de l'amélioration de l'école	9,1	23,9	41,1	25,8	209
Maximiser le temps d'enseignement du personnel	35,9	26,3	26,8	11,0	209
ASSURER L'IMPUTABILITÉ					
Développer un sens d'imputabilité chez le personnel	28,2	34,4	28,2	9,1	209
Satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité externe	19,6	30,6	36,4	13,4	209

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d'après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne.

Niveau de renforcement des capacités

Le tableau 4.2 résume les réponses des participantes et participants aux mêmes énoncés, mais en ce qui concerne leur niveau de renforcement des capacités. Dans l'ensemble, plus de la moitié des participantes et participants ont indiqué, pour chacun des énoncés, avoir bénéficié d'un niveau moyen ou élevé de renforcement des capacités. Ce schéma de réponse est demeuré le même une fois les résultats désagrégés par poste actuel, par langue et par situation d'emploi actuelle. Les points affichant le niveau le plus élevé de renforcement des capacités sont les suivants :

- bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents (56,4 %);
- maintenir un environnement sain et sécuritaire (48,5 %);
- offrir du soutien et donner une attention individuelle aux membres du personnel (48,3 %).

À l'inverse, les points présentant le niveau le plus bas de renforcement des capacités sont les suivants :

- développer un sens d'imputabilité chez le personnel (35,6 %);
- établir des liens entre l'école et sa communauté (35,0 %);
- maximiser le temps d'enseignement du personnel (31,8 %);
- établir des relations de travail productives avec les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants (31,4 %).

Tableau 4.2 – Niveau de renforcement des capacités relativement à l’adoption de pratiques de leadership et au développement des capacités en la matière

PRATIQUES ET CAPACITÉS DE LEADERSHIP	NIVEAU DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS			
	Faible %	Moyen %	Élevé %	N*
ÉTABLIR LES ORIENTATIONS				
Élaborer une vision commune	19,0	54,5	26,5	211
Définir des objectifs précis, communs et à court terme	14,8	54,8	30,5	210
Établir des attentes élevées	21,2	57,7	21,2	208
Communiquer la vision et les objectifs	18,0	58,7	23,3	206
NOUER DES RELATIONS ET DÉVELOPPER LA CAPACITÉ DES GENS				
Offrir du soutien et donner une attention individuelle aux membres du personnel	8,4	43,3	48,3	203
Stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel	17,7	49,3	33,0	203
Mettre en application les valeurs et les pratiques de l’école	9,9	47,8	42,4	203
Bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents	5,9	37,7	56,4	204
Établir des relations de travail productives avec les représentantes et représentants de l’association des enseignantes et enseignants	31,4	42,2	26,5	204
METTRE AU POINT L’ORGANISATION POUR SOUTENIR LES PRATIQUES SOUHAITÉES				
Bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership	15,9	55,7	28,4	201
Structurer l’organisation pour faciliter la collaboration	21,1	52,3	26,6	199
Établir des relations productives avec les familles et les communautés	16,1	49,7	34,2	199
Établir des liens entre l’école et sa communauté	35,0	50,5	14,5	200
Maintenir un environnement sain et sécuritaire	8,0	43,5	48,5	200
Allouer les ressources pour soutenir la vision et les objectifs de l’école	26,6	46,2	27,1	199
AMÉLIORER LE PROGRAMME D’ENSEIGNEMENT				
Affecter du personnel au programme d’enseignement	25,2	49,5	25,2	202
Fournir un soutien pour l’enseignement	15,8	56,7	27,6	203
Faire le suivi des progrès des élèves et de l’amélioration de l’école	17,2	47,3	35,5	203
Maximiser le temps d’enseignement du personnel	31,8	46,3	21,9	201
ASSURER L’IMPUTABILITÉ				
Développer un sens d’imputabilité chez le personnel	35,6	46,0	18,3	202
Satisfaire aux exigences en matière d’imputabilité externe	25,2	55,0	19,8	202

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d’après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne.

DÉFIS ET SUCCÈS PROFESSIONNELS

Le sondage et les entrevues individuelles et de groupe visaient également à dégager les défis et les succès que connaissent les nouvelles directions d'école et directions adjointes au moment où elles entreprennent les tâches et responsabilités qui leur incombent dans l'exercice de leurs nouvelles fonctions. Dans la section 5 du sondage, les directions d'école et directions adjointes étaient invitées à indiquer le niveau de soutien et de formation reçus ainsi que le niveau de difficulté éprouvée relativement à chacun des énoncés figurant dans le tableau 5.1 et le tableau 5.2.

Plus de la moitié des participantes et participants ont dit n'avoir reçu aucun soutien ou peu de soutien pour les cinq tâches et responsabilités suivantes :

- travailler de concert avec différentes personnes et communautés et avec différentes organisations;
- répondre aux demandes des parents;
- effectuer la sélection du personnel et en assurer la supervision, le mentorat et le soutien;
- fournir au personnel de la rétroaction, de façon officielle et informelle, sur les pratiques d'enseignement;
- encourager le personnel à prendre part à des conversations franches portant sur l'équité et l'inclusion.

Niveau de soutien et de formation : Le tableau 5.1 montre que plus de la moitié des participantes et participants ont dit n'avoir reçu aucun soutien ou peu de soutien pour les cinq tâches et responsabilités suivantes :

- travailler de concert avec différentes personnes et communautés et avec différentes organisations (53,2 %);
- répondre aux demandes des parents (56,0 %);
- effectuer la sélection du personnel et en assurer la supervision, le mentorat et le soutien (55,4 %);
- fournir au personnel de la rétroaction, de façon officielle et informelle, sur les pratiques d'enseignement (54,3 %);
- encourager le personnel à prendre part à des conversations franches portant sur l'équité et l'inclusion (53,7 %).

Les participantes et participants ont indiqué qu'ils avaient reçu un niveau moyen ou élevé de soutien pour les points suivants :

- aider le personnel à recourir à plusieurs sources de données afin d'évaluer et d'améliorer le programme d'enseignement;
- soutenir les élèves ayant des besoins particuliers;
- faire face aux urgences et aux crises.

Les données désagrégées par poste actuel, par langue et par situation d'emploi actuelle ont permis d'obtenir un schéma de réponse semblable, sauf pour trois tâches et responsabilités. En ce qui concerne le point fournir au personnel de la rétroaction, de façon officielle et informelle, sur les pratiques d'enseignement, 52,3 % des directions adjointes et 66,7 % des directions d'école et directions adjointes francophones ont déclaré avoir bénéficié d'un niveau moyen de soutien. Plus de la moitié des directions adjointes par intérim (53,3 %) ont fait savoir qu'elles n'avaient reçu aucun soutien ou peu de soutien pour deux points, soit gérer les conflits entre les intervenantes et intervenants et inciter le personnel à participer au perfectionnement professionnel. Par contre, les participantes et participants ont indiqué qu'ils avaient reçu un niveau moyen ou élevé de soutien pour les points suivants :

- aider le personnel à recourir à plusieurs sources de données afin d'évaluer et d'améliorer le programme d'enseignement (67,2 %);
- soutenir les élèves ayant des besoins particuliers (63,9 %);
- faire face aux urgences et aux crises (59,0 %).

Niveau de difficulté : De façon générale, les participantes et participants ont indiqué que la plupart des tâches et responsabilités sont moyennement difficiles, à l'exception de travailler de concert avec différentes personnes et communautés et avec différents organisations, pour laquelle les avis sont partagés, à savoir que certains ne la trouvent pas difficile (43,2 %) alors que d'autres la trouvent moyennement difficile (44,3 %). Abstraction faite des tâches et responsabilités qui suivent, on obtient un schéma de réponse similaire une fois les données désagrégées par poste actuel, par langue et par situation d'emploi actuelle : (a) à l'énoncé effectuer la sélection du personnel et en assurer la supervision, le mentorat et le soutien, les directions d'école ont indiqué un niveau de difficulté moyennement difficile (36,4 %) ou difficile (40,9 %); (b) les participantes et participants francophones ont dit n'avoir éprouvé aucune difficulté en ce qui a trait à travailler de concert avec différentes personnes et communautés et avec différentes organisations (66,7 %), répondre aux demandes des parents (50,0 %) et inciter le personnel à participer au perfectionnement professionnel (55,6 %).

Tableau 5.1 – Tâches et responsabilités : niveau de soutien et de formation

TÂCHES ET RESPONSABILITÉS	NIVEAU DE SOUTIEN ET DE FORMATION				
	Aucun %	Faible %	Moyen %	Élevé %	N*
Soutenir les élèves ayant des besoins particuliers	8,5	27,7	39,0	24,9	177
Gérer les conflits entre les intervenantes et intervenants (par ex., personnel enseignant, élèves, parents)	17,6	31,3	40,9	10,2	176
Faire face aux urgences et aux crises	9,1	31,8	42,0	17,0	176
Travailler de concert avec différentes personnes et communautés et avec différentes organisations	16,6	36,6	37,1	9,7	175
Répondre aux demandes des parents	18,3	37,7	31,4	12,6	175
Inciter le personnel à participer au perfectionnement professionnel	15,4	29,1	37,1	18,3	175
Effectuer la sélection du personnel et en assurer la supervision, le mentorat et le soutien	17,1	38,3	37,1	7,4	175
Fournir au personnel de la rétroaction, de façon officielle et informelle, sur les pratiques d'enseignement	17,7	36,6	38,9	6,9	175
Aider le personnel à recourir à plusieurs sources de données afin d'évaluer et d'améliorer le programme d'enseignement	10,9	32,0	44,6	12,6	175
Encourager le personnel à prendre part à des conversations franches portant sur l'équité et l'inclusion	20,0	33,7	37,7	8,6	175

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d'après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne.

Tableau 5.2 – Tâches et responsabilités : niveau de difficulté

TÂCHES ET RESPONSABILITÉS	NIVEAU DE DIFFICULTÉ				N*
	Pas difficile %	Moyennement difficile %	Difficile %	Très difficile %	
Soutenir les élèves ayant des besoins particuliers	15,3	38,4	29,4	16,9	177
Gérer les conflits entre les intervenantes et intervenants (par ex., personnel enseignant, élèves, parents)	8,5	52,3	26,1	13,1	176
Faire face aux urgences et aux crises	18,8	51,1	21,0	9,1	176
Travailler de concert avec différentes personnes et communautés et avec différentes organisations	43,2	44,3	10,2	2,3	176
Répondre aux demandes des parents	33,1	45,7	17,7	3,4	175
Inciter le personnel à participer au perfectionnement professionnel	23,4	46,9	21,7	8,0	175
Effectuer la sélection du personnel et en assurer la supervision, le mentorat et le soutien	14,3	54,3	26,3	5,1	175
Fournir au personnel de la rétroaction, de façon officielle et informelle, sur les pratiques d'enseignement	16,0	48,6	32,0	3,4	175
Aider le personnel à recourir à plusieurs sources de données afin d'évaluer et d'améliorer le programme d'enseignement	15,4	53,7	25,1	5,7	175
Encourager le personnel à prendre part à des conversations franches portant sur l'équité et l'inclusion	22,9	48,6	21,7	6,9	175

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d'après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne.

Les participantes et participants au sondage étaient également invités à indiquer le niveau de soutien et de formation reçus ainsi que le niveau de difficulté éprouvée au chapitre du développement d'aptitudes personnelles et professionnelles.

Niveau de soutien

Selon les réponses des participantes et participants, il semble que le niveau de soutien reçu ait été principalement de faible à moyen. En examinant le tableau 6.1, on constate que des participantes et participants ont dit n'avoir reçu aucun soutien ou peu de soutien pour dix des quatorze points énoncés, soit :

- comprendre les changements sociaux et émotifs qui s'opèrent au moment de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe (77,4 %);
- parvenir à concilier vie professionnelle et vie personnelle (72,6 %);
- discerner et gérer les émotions (66,8 %);
- se garder du temps pour réfléchir à son épanouissement personnel et s'interroger sur celui-ci (66,8 %);
- exercer une influence sur différents groupes d'intervenantes et d'intervenants et les motiver (66,1 %);
- acquérir une meilleure connaissance de la dynamique

culturelle et de la dynamique politique propres à mon école et à mon conseil scolaire (58,9 %);

- être conscient(e) du besoin d'obtenir du soutien personnel et professionnel, s'il y a lieu, et y avoir accès (55,8 %);
- adopter une attitude positive et optimiste lors de situations difficiles (64,4 %);
- établir la priorité des demandes contradictoires et répondre à celles-ci (58,1 %);
- trouver le temps de me perfectionner sur le plan professionnel et d'améliorer mes propres pratiques de leadership (50,9 %).

En revanche, les participantes et participants ont indiqué qu'ils avaient reçu un niveau de soutien allant de moyen ou élevé en ce qui concerne les points suivants :

- mieux connaître les conditions à l'école et dans les salles de classe qui contribuent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage (70,0 %);
- définir et réaliser des objectifs personnels et professionnels (60,3 %);
- prendre des décisions fondées sur de solides principes moraux personnels et professionnels (65,7 %).

Tableau 6.1 – Développement d’aptitudes personnelles et professionnelles : niveau de soutien et de formation

DÉVELOPPEMENT D’APTITUDES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES	NIVEAU DE SOUTIEN ET DE FORMATION				
	Aucun %	Faible %	Moyen %	Élevé %	N*
Mieux connaître les conditions à l’école et dans les salles de classe qui contribuent à améliorer l’enseignement et l’apprentissage	9,2	20,7	43,7	26,4	174
Acquérir une meilleure connaissance de la dynamique culturelle et de la dynamique politique propres à mon école et à mon conseil scolaire	20,0	38,9	33,1	8,0	175
Définir et réaliser des objectifs personnels et professionnels	13,2	26,4	43,1	17,2	174
Établir la priorité de demandes contradictoires et répondre à celles-ci	23,0	35,1	34,5	7,5	174
Développer une aptitude à anticiper, interpréter et résoudre les problèmes	15,6	43,4	31,8	9,2	173
Prendre des décisions fondées sur de solides principes moraux personnels et professionnels	13,2	31,0	40,8	14,9	174
Exercer une influence sur différents groupes d’intervenantes et d’intervenants et les motiver	20,7	45,4	27,6	6,3	174
Discerner et gérer les émotions	25,1	41,7	26,9	6,3	175
Comprendre les changements sociaux et émotifs qui s’opèrent au moment de la transition d’un rôle d’enseignement à un rôle de direction d’école ou de direction adjointe	41,0	36,4	16,8	5,8	173
Être conscient(e) du besoin d’obtenir du soutien personnel et professionnel, s’il y a lieu, et y avoir accès	18,4	37,4	32,2	12,1	174
Se garder du temps pour réfléchir à sa croissance personnelle et s’interroger sur celle-ci	26,4	37,4	28,7	7,5	174
Adopter une attitude positive et optimiste lors de situations difficiles	27,0	37,4	24,1	11,5	174
Trouver le temps de me perfectionner sur le plan professionnel et d’améliorer mes propres pratiques de leadership	16,6	34,3	37,1	12,0	175
Parvenir à concilier vie professionnelle et vie personnelle	30,3	42,3	21,7	5,7	175

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d’après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne.

Niveau de difficulté

Le tableau 6.2 montre que la quasi-totalité des participantes et participants a déclaré avoir éprouvé un niveau moyen de difficulté pour la plupart des points se rapportant au développement d’aptitudes personnelles et professionnelles. Toutefois, la majorité a répondu n’avoir connu aucune difficulté relativement aux trois points suivants :

- prendre des décisions fondées sur de solides principes moraux personnels et professionnels (43,6 %);
- être conscient(e) du besoin d’obtenir du soutien personnel et professionnel, s’il y a lieu, et y avoir accès (39,9 %);
- définir et réaliser des objectifs personnels et professionnels (34,7 %).

Par contre, les points suivants se sont avérés difficiles ou très difficiles selon les participantes et participants :

parvenir à concilier vie professionnelle et vie personnelle (67,2 %);

se garder du temps pour réfléchir à son épanouissement personnel et s’interroger sur celui-ci (58,5 %);

établir la priorité des demandes contradictoires et répondre à celles-ci (42,2 %).

Tableau 6.2 – Développement d’aptitudes personnelles et professionnelles : niveau de difficulté

DÉVELOPPEMENT D’APTITUDES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES	NIVEAU DE DIFFICULTÉ				
	Pas difficile %	Moyennement difficile %	Difficile %	Très difficile %	N*
Mieux connaître les conditions à l’école et dans les salles de classe qui contribuent à améliorer l’enseignement et l’apprentissage	29,5	48,0	19,1	3,5	173
Acquérir une meilleure connaissance de la dynamique culturelle et de la dynamique politique propres à mon école et à mon conseil scolaire	29,9	48,9	17,8	3,4	174
Définir et réaliser des objectifs personnels et professionnels	34,7	49,7	12,7	2,9	173
Établir la priorité de demandes contradictoires et répondre à celles-ci	16,8	41,0	28,9	13,3	173
Développer une aptitude à anticiper, interpréter et résoudre les problèmes	21,5	55,8	19,2	3,5	172
Prendre des décisions fondées sur de solides principes moraux personnels et professionnels	43,6	46,0	12,2	1,2	172
Exercer une influence sur différents groupes d’intervenantes et d’intervenants et les motiver	15,0	52,6	28,3	4,0	173
Discerner et gérer les émotions	31,6	47,7	13,8	6,9	174
Comprendre les changements sociaux et émotifs qui s’opèrent au moment de la transition d’un rôle d’enseignement à un rôle de direction d’école ou de direction adjointe	19,1	43,9	23,7	13,3	173
Être conscient(e) du besoin d’obtenir du soutien personnel et professionnel, s’il y a lieu, et y avoir accès	39,9	38,7	16,2	5,2	173
Se garder du temps pour réfléchir à sa croissance personnelle et s’interroger sur celle-ci	21,4	30,1	28,3	20,2	173
Adopter une attitude positive et optimiste lors de situations difficiles	29,7	38,4	23,8	8,1	172
Trouver le temps de me perfectionner sur le plan professionnel et d’améliorer mes propres pratiques de leadership	9,2	37,9	36,2	16,7	174
Parvenir à concilier vie professionnelle et vie personnelle	4,6	28,2	36,2	31,0	174

Remarque : N* = les pourcentages sont calculés d’après le nombre de personnes ayant répondu à chaque question; ce nombre est indiqué dans la dernière colonne.

GRANDS DÉFIS RENCONTRÉS PENDANT LA TRANSITION

En plus de répondre aux questions fermées du sondage se rapportant aux grands défis auxquels ils se sont heurtés, les participantes et participants ont également eu l'occasion de fournir des détails à ce sujet dans les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe. Leurs réponses se sont articulées, pour la plupart, autour des thèmes suivants : (1) la répartition des tâches, les attentes et les exigences liées à la charge de travail; (2) les contextes culturels et politiques; (3) la conciliation vie professionnelle et vie personnelle et le soutien en la matière.

Répartition des tâches, attentes et exigences liées à la charge de travail

Les participantes et participants ont cité les nombreuses différences entre les rôles, les responsabilités, les attentes et les exigences liées à la charge de travail.

Lorsqu'interrogés au sujet des grands défis rencontrés, dans les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe, les participantes et participants ont cité les nombreuses différences entre les rôles, les responsabilités, les attentes, les exigences liées à la charge de travail et la répartition des tâches qui sont inhérents aux fonctions du personnel enseignant et à celles du personnel de direction d'école, et qu'ils ont trouvés éprouvants sur les plans cognitif, émotif et physique. Ils ont, par exemple, décrit leur apprentissage les ayant mené à penser et à agir en direction d'école ou direction adjointe comme étant une « courbe d'apprentissage longue et abrupte » nécessitant des aptitudes qu'ils n'avaient pas l'habitude de démontrer, telles qu'examiner la situation dans son ensemble, faire preuve de polyvalence, gérer les crises, et établir la priorité des demandes contradictoires et répondre à celles-ci. Les autres défis dégagés ont eu trait aux charges de travail excessives, au manque de temps pour accomplir des tâches essentielles, aux attentes contradictoires et au niveau élevé d'exigence imposée par les collègues exerçant eux aussi des fonctions administratives et par les intervenantes et intervenants œuvrant à l'école, ainsi qu'au fait que tous s'attendent à ce que vous « commenciez à exercer vos fonctions en sachant comment vous y prendre », comme en fait foi le commentaire suivant :

Les participantes et participants qui sont en poste depuis un an ou deux ont fait remarquer que l'ampleur des tâches et des responsabilités et l'augmentation de la charge de travail constituent des facteurs de stress physique et émotionnel.

Le niveau d'exigence et d'attente s'accroît de façon exponentielle lorsqu'on passe d'un poste d'enseignement à un poste de direction d'école. La personne qui remplit ce rôle doit être « en service » (affairée, réfléchir, résoudre des problèmes, être attentive aux autres) pendant au moins 10 heures d'affilée par jour et souvent plus.

Les participantes et participants qui sont en poste depuis un an ou deux ont fait remarquer que l'ampleur des tâches et des responsabilités et l'augmentation de la charge de travail constituent des facteurs de stress physique et émotionnel.

Les participantes et participants qui sont en poste depuis un an ou deux ont fait remarquer que l'ampleur des tâches et des responsabilités et l'augmentation de la charge de travail constituent des facteurs de stress physique et émotionnel, en particulier lorsqu'ils n'arrivent pas à bien circonscrire leur rôle ou n'ont pas le temps, les compétences spécialisées et les connaissances procédurales nécessaires pour accomplir les tâches quotidiennes liées à la gestion et à la discipline (par ex., procédures d'appel des enseignantes suppléantes et enseignants suppléants, suspensions). Les commentaires qui suivent mettent en lumière quelques-unes des difficultés éprouvées par les participantes et participants au regard de la charge de travail et du soutien à la transition :

La charge de travail est lourde, particulièrement pendant la première année. Il doit sûrement exister une façon plus méthodique d'amorcer la transition aux nouvelles fonctions que de simplement s'atteler à la tâche! Nous sommes en droit de nous attendre à ce que des mesures soient prises pour gérer notre stress (c.-à-d., nous devons nous accorder du temps pour dîner... ma direction d'école actuelle m'a dissuadée de prendre une telle pause;

à vrai dire, elle m'a déconseillé d'aller marcher pendant 15 minutes lorsque je lui ai dit que mon degré de stress avait bondi).

Assumer la responsabilité de la plupart des tâches ou des fonctions sans que celles-ci soient bien définies. Me charger de tout et avoir très peu de temps pour tout faire. Supporter la fatigue chaque soir.

Les participantes et participants ont aussi fait allusion aux difficultés liées à « l'imputabilité externe accrue, d'une part, et à un affaiblissement du pouvoir, d'autre part », qui nuisent à leur capacité d'exercer leur leadership pédagogique.

Les participantes et participants ont aussi fait allusion aux difficultés liées à « l'imputabilité externe accrue, d'une part, et à un affaiblissement du pouvoir, d'autre part », qui nuisent à leur capacité d'exercer leur leadership pédagogique. Ils ont, de plus, souligné que les niveaux plus élevés de responsabilité et d'examen détaillé ainsi que le « besoin de tout documenter de façon excessive et exhaustive » limitent leur capacité de soutenir l'apprentissage du personnel et des élèves et d'apporter les changements souhaités à l'exercice de la profession en vue d'améliorer les résultats. Quoiqu'il s'agit de difficultés communes à toutes les directions d'école et directions adjointes, elles ont été plus grandes pour les directions adjointes qui remplissent à la fois un rôle d'administration et un rôle d'enseignement ou qui sont affectées à plus d'une école (par ex., nomination par intérim, enseignement et fonctions de direction adjointe partagées). Les commentaires suivants témoignent de la mesure dans laquelle le partage du temps entre l'administration et l'enseignement occasionne d'autres difficultés :

En tant que direction adjointe exerçant des fonctions d'enseignement, j'ai souvent l'impression de ne rendre justice à aucun des deux rôles. L'enseignement planifié est prévisible, au contraire de bon nombre de situations auxquelles fait face une direction adjointe.

Je n'arrive pas toujours à me réserver du temps pour acquérir les compétences et connaissances administratives voulues compte tenu du temps et de l'énergie que je dois consacrer pour remplir mes obligations en enseignement. Je trouve également difficile de déterminer quand dire non.

Contextes culturels et politiques

Un thème très important qui est revenu régulièrement dans les difficultés décrites par les participantes et participants a trait aux politiques au niveau de l'école et du conseil scolaire.

Un thème très important qui est revenu régulièrement dans les difficultés décrites par les participantes et participants a trait aux politiques au niveau de l'école et du conseil scolaire, particulièrement à l'existence d'un climat politique tendu à l'échelle de la province qui fait obstacle à l'établissement de relations de travail productives avec les collègues enseignantes et enseignants et les parents. Comme le montre le tableau 6.2, 70,1 % des personnes ayant répondu aux questions du sondage ont indiqué qu'elles avaient trouvé que l'acquisition d'une meilleure connaissance de la dynamique culturelle et de la dynamique politique propres à leur école et à leur conseil scolaire s'était avérée moyennement difficile, difficile ou très difficile. De plus, le tableau 6.1 révèle que 58,9 % de ces personnes ont précisé n'avoir reçu aucun soutien ou un faible niveau de soutien en vue d'acquérir une meilleure connaissance de la dynamique culturelle et de la dynamique politique propres à leur école et à leur conseil scolaire. Lorsqu'invités à fournir des renseignements supplémentaires, dans les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe, au sujet des difficultés rencontrées, la majorité des participantes et participants ont donné des exemples se rapportant à leurs relations de travail avec le personnel à l'école et à leurs relations avec les membres de la communauté de l'école.

Relations de travail avec le personnel

Les participantes et participants au sondage ont indiqué qu'ils avaient trouvé la plupart des tâches et responsabilités liées au travail qu'ils accomplissent auprès du personnel moyennement difficiles, difficiles ou très difficiles (tableau 5.2), à savoir : inciter le personnel à participer au perfectionnement professionnel; effectuer la sélection du personnel et en assurer la supervision, le mentorat et le soutien; fournir au personnel de la rétroaction de façon officielle et informelle; aider le personnel à recourir à plusieurs sources de données; encourager le personnel à prendre part à des conversations franches portant sur l'équité et l'inclusion. Les données qualitatives recueillies au moyen des questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe traitant des difficultés liées aux relations de travail avec le personnel ont également révélé que les participantes et participants ont beaucoup de peine à

s'y retrouver parmi « la politique entourant l'administration et la hiérarchie », particulièrement en ce qui a trait à la supervision et à la motivation du personnel syndiqué.

Les participantes et participants ont aussi fait remarquer que les négociations continues à l'échelle de la province entre les associations d'enseignantes et d'enseignants, les conseils scolaires et la province donnaient lieu à des relations tendues et les empêchaient dans une certaine mesure de jeter des ponts entre les différents groupes (par ex., entre les parents et le personnel), d'inciter le personnel enseignant à faire preuve de leadership pédagogique et d'améliorer l'enseignement en salle de classe au moyen de nouvelles initiatives. Le commentaire qui suit permet de mieux comprendre cette dynamique culturelle et dynamique politique :

La grande difficulté consiste à travailler dans un milieu très syndiqué au sein duquel les contrats dictent les rapports entre les directions d'école et le personnel enseignant. Il nous incombe de rendre des comptes sur l'amélioration de l'enseignement dans nos écoles, mais nous sommes privés du pouvoir d'embaucher le personnel qui convient, d'assurer un suivi du progrès et du rendement des enseignantes et enseignants, ou de demander des améliorations à l'enseignement. En raison des contraintes imposées par le syndicat, je ne suis pas autorisé à prescrire des stratégies d'enseignement qui me semblent appropriées et à obliger le personnel à rendre des comptes. J'ai consacré un nombre incalculable d'heures au perfectionnement professionnel, à la transmission de renseignements concernant l'école et à l'évaluation, sans pour autant constater un plus grand succès, parce que les syndicats représentant les enseignantes et enseignants nous indiquent clairement que nous pouvons seulement « inviter » le personnel enseignant à perfectionner leur art. Notre travail est en quelque sorte un oxymoron – nous sommes tenus de rendre compte, mais n'avons aucun pouvoir pour nous assurer que le personnel de nos écoles « rend des comptes » aux élèves, aux parents et aux contribuables.

Les tensions qui règnent entre le personnel enseignant et les directions d'école ou les directions adjointes compliquent davantage les choses pour les directions adjointes qui continuent d'enseigner ainsi que pour les directions adjointes par intérim compte tenu de leurs rôles et responsabilités conjoints en enseignement et en gestion, comme l'explique cette direction adjointe par intérim :

Étant donné que je suis une direction adjointe par intérim, je demeure membre du syndicat (en congé autorisé); ainsi il m'est arrivé à quelques occasions de faire l'objet de reproches formulés par certains membres du personnel enseignant qui prennent plaisir à faire venir le représentant syndical pour examiner si j'ai manqué de professionnalisme à leur égard (par ex., s'ils sont d'avis que je me suis montré critique pour quelque raison que ce soit, ils pensent que j'enfreins le règlement du syndicat qui stipule qu'un enseignant ne peut pas critiquer un autre enseignant). Je trouve cette attitude très désagréable, particulièrement parce que la plupart du temps je ne suis pas enclin à critiquer. J'essaie juste de faire mon travail. Je pense que le poste de direction adjointe par intérim complique BEAUCOUP la vie de la nouvelle direction adjointe (mais c'est correct si ce doit être ainsi; j'en tire des enseignements pour trouver des moyens de résoudre les conflits interpersonnels). J'espère seulement que cela va cesser bientôt.

Relations avec les membres de la communauté

Les participantes et participants au sondage ont été invités à indiquer leur niveau de difficulté à collaborer avec les intervenantes et intervenants. La plupart d'entre eux ont fait savoir que les tâches comme exercer une influence sur différents groupes d'intervenantes et intervenants et les motiver ainsi que gérer les conflits entre les intervenantes et les intervenants avaient été moyennement difficiles, difficiles ou très difficiles (tableau 5.2).

Les données qualitatives recueillies au moyen des questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe révèlent que les participantes et participants ont déclaré que les politiques au niveau de la province, du conseil scolaire et de l'école nuisent à l'établissement de relations favorables entre les personnes qui fréquentent l'école et les communautés locales, et parmi celles-ci. Certains ont également souligné la difficulté d'établir des relations avec les parents, notamment s'ils n'avaient pas obtenu à l'avance des renseignements de la part des surintendantes ou surintendants, des directions de l'école ou des membres de l'équipe administrative concernant la dynamique politique et la dynamique culturelle au sein de la communauté. Les directions d'école et directions adjointes affectées à des écoles se situant dans des communautés fortunées ont porté à l'attention le fait que les élèves et les parents de ces communautés abusent de leur situation privilégiée ainsi que leur « grande ingérence dans la façon dont les programmes d'éducation sont sélectionnés et soutenus et

dans l'établissement de leur priorité ». L'incapacité à aider les communautés démunies et à avoir accès à des programmes destinés aux familles et aux élèves ayant des problèmes de santé mentale figurent également au nombre des difficultés mentionnées, en particulier lorsque la formation et les ressources appropriées ne sont pas disponibles :

Je n'étais pas préparée à offrir du soutien en santé mentale aux élèves et aux familles en crise. Lorsqu'un parent s'est présenté à l'école à 18 h avec son enfant en crise, me suppliant de l'aider, je ne savais pas quoi faire ou vers qui me tourner.

Quoique les participantes et participants se soient engagés à établir des relations positives entre l'école et la communauté, certains d'entre eux ont affirmé que le manque de lignes directrices claires les a empêchés de porter attention aux priorités de l'école, comme en fait foi le commentaire suivant :

Le conseil scolaire doit déterminer qui peut entrer à l'école pour y faire quoi. Nous recevons continuellement des demandes de personnes en dehors de l'école qui veulent faire du bénévolat, visiter ou vendre des choses, ce qui limite notre capacité à répondre aux besoins de notre clientèle principale, c'est-à-dire nos élèves et leur famille.

Conciliation vie professionnelle et vie personnelle et soutien en la matière

Les participantes et participants ont également parlé des difficultés rencontrées au chapitre de la conciliation des exigences professionnelles et de la vie personnelle. Le tableau 6.2 montre les différents niveaux de difficulté éprouvée. En l'examinant, on constate que la majorité des participantes et participants au sondage ont indiqué que les points suivants avaient été difficiles ou très difficiles : parvenir à concilier vie professionnelle et vie personnelle (67,2 %); se garder du temps pour réfléchir à sa croissance personnelle et s'interroger sur celle-ci (58,5 %); établir la priorité de demandes contradictoires et répondre à celles-ci (42,2 %). En répondant aux questions ouvertes du sondage et à celles posées lors des entrevues individuelles et de groupe concernant les difficultés liées au bien-être personnel et à la conciliation vie professionnelle et vie personnelle, les participantes et participants ont révélé que les charges de travail lourdes et impossibles à gérer avaient nui à leur transition et réduit leur capacité d'agir en leaders pédagogiques efficaces. Ils ont précisé qu'ils s'attendaient à ce que leur charge de travail corresponde à leur niveau d'expérience ainsi qu'à recevoir du soutien et

de l'aide de la part de leurs superviseuses ou superviseurs. Ils ont exprimé leurs préoccupations relativement au fait que le conseil scolaire semble méconnaître leur charge de travail et aux répercussions qu'entraîne celle-ci sur leur apprentissage du leadership, sur leur bien-être physique et émotionnel et sur leur conciliation vie professionnelle et vie personnelle :

Personne ne surveille notre charge de travail. [Certains de mes] superviseurs immédiats ne comprennent pas que le travail ne constitue pas le SEUL élément important dans ma vie. Personne ne semble se soucier de mon bien-être (à part mes collègues immédiats qui exercent les mêmes fonctions depuis plus longtemps que moi et qui se sentent comme moi). Personne n'entend nos inquiétudes, nos frustrations et nos demandes de cesser d'accroître toujours plus notre charge de travail.

C'est exténuant. C'est grâce à l'initiative dont j'ai fait preuve que j'ai reçu du soutien après ma nomination en tant que direction adjointe, exception faite de l'ancienne direction adjointe qui m'a offert de me montrer comment administrer le TPCL sur le site Web du ministère. Je travaille de 7 h à 19 h sans prendre de pause. C'est épuisant et je pense qu'il s'agit d'une décision que je vais peut-être regretter; je suis toutefois consciente qu'il est encore tôt pour porter un jugement.

Les participantes et participants ayant de jeunes enfants ont également souligné que les exigences liées à leur charge de travail quotidienne et que les longues heures de travail les empêchaient de passer du temps avec leur famille et de concilier leur vie professionnelle et leur vie personnelle, comme en font foi les commentaires suivants :

J'ai de jeunes enfants et je pars tôt de la maison et n'y reviens que tard en soirée.

Trouver le temps de faire tout ce qui est exigé de moi tout en gardant à l'esprit les besoins de ma famille.

J'ai très peu de temps pour ma vie personnelle. Ma famille perd patience de devoir toujours attendre que je sois disponible.

Plusieurs participantes et participants ont parlé d'une aggravation de leurs difficultés qui, selon eux, est attribuable à l'insuffisance de soutien reçu relativement aux dimensions sociales et émotionnelles de leur transition. Bien que certaines participantes et certains participants au

sondage ont dit avoir bénéficié de précieuses occasions de perfectionnement professionnel et de soutien (tableaux 3, 4.1 et 5.1), la majorité ont indiqué qu'ils n'avaient reçu aucun soutien ou peu de soutien et de formation en matière de bien-être personnel et de conciliation vie professionnelle et vie personnelle (par ex., comprendre les changements sociaux et émotifs qui s'opèrent au moment de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe (77,4 %), parvenir à concilier vie professionnelle et vie personnelle (72,6 %) et se garder du temps pour réfléchir à son épanouissement personnel et s'interroger sur celui-ci (66,8%) (tableau 6.1)). En examinant les réponses qualitatives, on constate que ces thèmes reviennent régulièrement, notamment en ce qui concerne la quasi-inexistence de lieux de rencontre où les nouvelles directions d'école et directions adjointes peuvent obtenir du soutien affectif et exprimer leurs préoccupations au sujet de leur bien-être mental, comme l'attestent ces directions adjointes :

Il est presque impossible de faire part de mes inquiétudes à propos de ma santé mentale, de mes émotions, etc. sans paraître faible. Mon rôle m'isole des autres; il y a plusieurs questions que je ne peux pas aborder avec le personnel – pour des raisons de confidentialité – et certains problèmes auxquels je fais face concernent ma direction d'école et je n'ai personne à qui en parler. Ma direction d'école et moi avons différents styles et différentes méthodes. J'aurais besoin d'aide pour mieux gérer cette relation.

Les autres difficultés soulevées étaient liées à l'obligation ayant incombé aux directions d'école et directions adjointes de demeurer sur les lieux scolaires à cause d'une grève du zèle du personnel enseignant. Une telle contrainte a empêché ces directions d'école et directions adjointes d'avoir accès au mentorat, au perfectionnement professionnel et au réseautage ayant lieu en dehors de l'école, comme en font foi les commentaires suivants :

Cette année, en raison de la grève du zèle du personnel enseignant, le conseil scolaire a insisté pour que les directions adjointes demeurent dans leur école respective, ce qui a grandement entravé notre réseautage et notre apprentissage. Nos rencontres avec d'autres équipes de directions d'école et de directions adjointes nous donnaient l'occasion de poser des questions et de mettre en place un réseau de soutien pour faire face à différentes situations.

Il est très difficile de trouver des occasions de perfectionnement professionnel qui me prépareront à passer à l'étape suivante de ma carrière de direction d'école. Bien que le conseil scolaire ait énoncé les compétences requises, celles-ci sont vagues et ne sont pas utiles pour prévoir une réelle participation à des initiatives prises à l'échelle du conseil scolaire qui m'aideront à accomplir les actions nécessaires en vue d'amorcer la prochaine étape.

GRANDS SUCCÈS CONNUS PENDANT LA TRANSITION

Le tableau 4.2 montre que la plupart des participantes et participants ont déclaré avoir atteint un niveau moyen ou élevé de renforcement des capacités en ce qui a trait à l'adoption de pratiques de leadership et au développement de talents en la matière. Lorsqu'invités à décrire leurs grands succès dans les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe, plusieurs participantes et participants ont mentionné un certain nombre d'aspects de leur travail ayant contribué à leur épanouissement

professionnel et à leur réussite, et ont exprimé leur fierté d'être parvenus à surmonter certains obstacles qui leur semblaient, au départ, infranchissables. Ces succès étaient liés principalement à leur capacité de se doter de caractéristiques et de ressources personnelles et de les mettre à profit pour s'épanouir en tant que leaders pédagogiques, direction d'école et direction adjointe, pour favoriser la réussite du personnel et des élèves, et pour nouer des relations avec les intervenantes et intervenants.

Les participantes et participants ont souligné l'importance d'« observer le succès au fil du temps » et de réaliser des objectifs personnels et scolaires qui sont en conformité avec leurs valeurs.

S'ÉPANOUIR EN TANT QUE LEADERS PÉDAGOGIQUES ET DIRECTIONS D'ÉCOLE OU DIRECTIONS ADJOINTES

Les participantes et participants ont souligné l'importance d'« observer le succès au fil du temps » et de réaliser des objectifs personnels et scolaires qui sont en conformité avec leurs valeurs. Pour bon nombre de directions d'école et de directions adjointes qui en sont à leur première et deuxième année en poste, le succès consiste avant tout à survivre, c'est-à-dire être en mesure de répondre aux exigences quotidiennes de leur profession et « se maintenir à flot », comme l'illustre le commentaire suivant :

*Je n'ai pas l'impression d'avoir simplement gardé la tête hors de l'eau; je crois plutôt avoir « nagé en petit chien ».
J'ai survécu et éventuellement j'ai réussi.*

Les thèmes qui se sont retrouvés au cœur des récits de survie et de succès des participantes et participants sont, entre autres : prendre part à de l'« apprentissage continu », faire preuve de débrouillardise pour développer les compétences nécessaires et accéder à du perfectionnement professionnel et à des ressources, et apprendre de ses erreurs. Les participantes et participants se sont dits fiers d'avoir été en mesure d'approfondir leurs connaissances et de les transférer d'une école à l'autre, de résoudre des problèmes et de mettre à profit leur savoir de manière créative pour aider le personnel, les élèves et les parents, comme en témoignent les commentaires qui suivent :

Je me suis initié moi-même à certains aspects du fonctionnement – comment consulter la liste Trillium et établir l'horaire des examens, le TPCL, comment établir le calendrier de cours conformément à la convention collective. Il existe une foule d'outils en ligne accessibles après les heures de classe.

Je possède plusieurs compétences transférables en leadership acquises alors que j'assumais d'autres rôles et grâce à ma participation à la vie de ma communauté. J'ai eu la chance de pouvoir profiter d'occasions de faire preuve de créativité et d'innovation dans l'exercice de mes fonctions au sein des nombreux programmes que j'ai coordonnés. J'aime jouir d'une autonomie.

En ce qui concerne les élèves, les participantes et participants ont exprimé leur fierté à pouvoir « faire une différence » en les appuyant sur les plans scolaire et émotif, et en réunissant les conditions favorables à leur réussite. Les réalisations les plus souvent énoncées ont eu trait au soutien accordé aux « élèves à risque » et à l'adoption de modèles de comportement cohérents dans l'ensemble de l'école visant à réduire les manquements à la discipline et à « remonter le moral des troupes à l'école ». L'encadrement de la pratique d'enseignement en ayant recours au dialogue et au modelage ainsi que l'aide apportée au personnel afin que celui-ci améliore ses pratiques d'enseignement ont

également figuré au nombre des gains, en particulier pour les directions d'école et directions adjointes chevronnées et ayant été en mesure de rester dans la même école :

J'ai vraiment éprouvé du plaisir à nouer des relations professionnelles à long terme avec le personnel et à travailler avec celui-ci; tout cela a été rendu possible grâce à mes deux années et demi passées à la même école.

Mon succès tient aussi au fait que j'ai pu offrir au personnel enseignant le temps nécessaire pour que nous puissions tous travailler ensemble et accomplir tranquillement des progrès. J'ai également réussi à diriger le changement et à soutenir nos élèves ayant des besoins particuliers à l'école.

Nouer des relations

La majorité des participantes et participants (83,9 %) ont indiqué un niveau moyen ou élevé de renforcement des capacités au chapitre de l'établissement de relations productives avec les familles et les communautés (tableau 4.2), un résultat qui a d'ailleurs été confirmé par les réponses aux questions ouvertes du sondage et à celles posées lors des entrevues. La plupart des participantes et participants se sont dits convaincus de leur capacité à travailler en collaboration avec diverses intervenantes et divers intervenants œuvrant dans leur communauté scolaire et en dehors de celle-ci, et de leur offrir du soutien. De façon générale, ces succès sont liés à l'établissement et au maintien de relations de confiance, à la résolution respectueuse et efficace de conflits, à l'aide apportée aux élèves et aux familles, et à la participation des parents et

de la communauté élargie en tant que partenaires, comme le mettent en lumière les commentaires suivants :

Je fais de grands efforts pour rétablir les relations détériorées entre les membres du personnel afin que nous formions une véritable équipe et que nous portions tous la responsabilité de chaque élève.

Je me suis fait un devoir d'ouvrir l'école à notre communauté afin que tous sachent que nous sommes accessibles. Cela a eu des répercussions positives sur la participation des parents. En m'efforçant de mieux connaître la communauté, je me suis rendu compte que j'étais très peu au courant des effets de la pauvreté sur l'apprentissage. J'ai donc commencé à faire des recherches à ce sujet et je me suis procuré un texte de référence afin que le personnel puisse également se renseigner davantage sur le sujet, car celui-ci touche près de 70 % de nos élèves.

Plusieurs directions d'école et directions adjointes se sont dites satisfaites de pouvoir établir des relations sincères et positives avec d'autres leaders attentionnés à l'intérieur de l'école et en dehors de celle-ci :

Je me suis rendue compte que je devais trouver mon propre réseau de personnes avec qui prendre un café et échanger en dehors de l'école... Je fais partie d'un petit groupe de leaders féminines en éducation de ma région et nous nous rencontrons pour souper et pour parler de notre profession commune.

RECOMMANDATIONS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE ET DIRECTIONS ADJOINTES

Les participantes et participants au projet de recherche ont été invités, par le truchement du sondage et lors des entrevues individuelles et de groupe, à formuler des recommandations visant à améliorer la transition au rôle de direction d'école ou de direction adjointe. La présente section présente un compte rendu des recommandations faites à l'intention des groupes suivants : directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées ou futurs; responsables du Programme menant à la qualification de direction d'école (PQD); conseils scolaires et ministère de l'Éducation; universités; associations de directions d'école et de directions adjointes.

Directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures

Les conseils prodigués aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures se sont articulés autour de cinq grands axes, à savoir (1) développer des aptitudes et des ressources personnelles et les mettre à profit, (2) comprendre les rôles de directions d'école ou de directions adjointes et la transition, (3) nouer des relations et mettre en place des réseaux de soutien, (4) participer à de la formation et à du perfectionnement professionnels, (5) prendre soin de sa santé mentale et s'efforcer de concilier vie professionnelle et vie personnelle.

Développer des aptitudes et des ressources personnelles et les mettre à profit

Les participantes et participants ont dit, qu'à leur avis, leur succès est attribuable « à leur expérience et à leur personnalité ». Ils ont fait les recommandations suivantes aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures :

- prendre conscience de leurs propres forces et faiblesses en se livrant à une réflexion et en faisant appel à des mécanismes officiels et informels de rétroaction;
- faire preuve d'initiative pour acquérir des compétences et un savoir en administration.

Comprendre les rôles

De directions d'école ou de directions adjointes. Les participantes et participants recommandent aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées ou futures :

- de se renseigner le plus possible auprès des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées, des superviseures et superviseurs et des mentors sur « les pour et les contre » d'un poste de direction d'école ou de direction adjointe et sur la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe;
- de se préparer à faire face au stress psychologique et physique provoqué par la solitude et l'abandon de la part d'anciens collègues enseignants, au temps accru à consacrer aux différentes tâches, aux exigences et aux responsabilités inhérentes au rôle, au contexte hautement politique et au milieu syndiqué, aux niveaux variables de soutien et de pouvoir, à la rémunération insuffisante, et aux répercussions possiblement négatives sur les relations interpersonnelles et familiales.

Nouer des relations et mettre en place des réseaux de soutien

Les participantes et participants ont insisté sur l'importance d'offrir et d'obtenir du soutien et de former des alliances stratégiques à tous les échelons de l'organisation. Ils pressent les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures :

- d'établir des relations cordiales et respectueuses avec le plus grand nombre possible d'intervenantes et d'intervenants (par ex., directions d'école et directions adjointes, personnel, élèves, parents);
- de mettre en place des réseaux de soutien en participant à des programmes de coaching et de mentorat et en se joignant à des communautés d'apprentissage professionnel;
- de continuer d'entretenir des liens avec des mentors officiels (en particulier leur propre direction d'école) et

d'appartenir à un groupe diversifié de personnes (formé, par exemple, de membres de la famille, de collègues et de superviseures et superviseurs) à qui ils peuvent faire appel pour obtenir de l'aide, des conseils et des réponses.

Participer à de la formation et à du perfectionnement professionnels

Les participantes et participants encouragent les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures :

- à prendre part à des activités d'apprentissage continu et de perfectionnement professionnel dans le but d'atténuer la « courbe très abrupte d'apprentissage » des fonctions de direction d'école, de favoriser leur épanouissement professionnel permanent et l'acquisition de compétences;
- à chercher à mieux connaître les aspects théoriques et pratiques des systèmes organisationnels et de la dynamique politique en vue d'engager la réflexion au sein de l'école et du conseil scolaire;
- à s'efforcer de trouver de nombreuses occasions variées d'acquérir des connaissances et des compétences administratives (par ex., travailler ou faire du bénévolat en exerçant différentes fonctions administratives ou de direction d'école dans divers milieux pour développer des compétences spécialisées et pratiques, adopter des stratégies en matière de discipline et de gestion du comportement, et mieux connaître les mécanismes de soutien communautaire et scolaire).

Prendre soin de sa santé mentale et s'efforcer de concilier vie professionnelle et vie personnelle

Les participantes et participants ont souligné l'importance de mettre tout en œuvre pour maintenir un équilibre sain entre la vie professionnelle et la vie personnelle afin d'éviter l'épuisement professionnel précoce. Ils recommandent aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures :

- d'agir avec prudence ou de poursuivre dans l'enseignement;
- de réfléchir aux répercussions négatives possibles sur leur famille et de s'assurer que leur « santé mentale et physique et leur vie familiale sont au beau fixe ».

Ils recommandent également aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées :

- de gérer leur temps et de maintenir un équilibre en établissant des priorités et en déléguant des responsabilités;
- de faire preuve de patience envers elles-mêmes;
- de consacrer du temps à leurs amis et à leur famille;

- de trouver des endroits en dehors de l'école où elles peuvent obtenir du soutien pour les aider à gérer le stress provoqué par leurs fonctions (par ex., activités physiques régulières ou autres moyens d'évacuation du stress).

Responsables du Programme menant à la qualification de direction d'école (PQD)

Les participantes et participants recommandent que les responsables du perfectionnement professionnel au sein des associations professionnelles et des universités continuent d'offrir des programmes d'apprentissage de grande qualité en personne et en ligne.

Les participantes et participants recommandent que les responsables du PQD au sein des associations professionnelles et des universités continuent d'offrir des programmes d'apprentissage de grande qualité en personne et en ligne.

Ils ont en outre formulé les recommandations suivantes concernant la structure et le contenu du PQD :

- remanier le PQD afin d'établir un équilibre entre la théorie, les politiques et la pratique en intégrant un volet d'apprentissage par l'expérience (par ex., observation au poste de travail et stages officiels) de sorte que les personnes prenant part au programme puissent avoir, en vivant une expérience concrète, un aperçu des fonctions administratives qu'elles s'approprient à exercer;
- restructurer le PQD pour que (a) la partie 1 du PQD soit effectuée avant la nomination et qu'elle porte davantage sur les aspects plus théoriques du leadership; (b) la partie 2 du PQD soit effectuée au terme de la nomination et qu'elle prenne la forme d'un programme de stages officiel comportant deux stages pour les candidates et candidats retenus, dont le premier se déroule dans leur école et le second en dehors de leur école ou de leur conseil scolaire; (c) des cours distincts soient offerts aux candidates et candidats de l'élémentaire et à ceux du secondaire; (d) des séances post-PQD soient proposées aux directions d'école et aux directions adjointes nouvellement nommés sous forme de cours de recyclage de brève durée afin de soutenir leur apprentissage pendant qu'ils s'initient à leur nouveau rôle;
- faire appel à des instructrices et instructeurs qualifiés et bien renseignés, c'est-à-dire à des directions d'école et

directions adjointes en fonction qui donnent l'exemple et qui possèdent des connaissances à jour sur les politiques et les tendances en matière de leadership pédagogique;

- offrir la possibilité aux candidates et candidats d'engager un dialogue sincère avec des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et chevronnées concernant les changements qui se produisent pendant la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe, les réalités de la profession, et les avantages et les inconvénients de travailler au sein d'une équipe administrative;
- faire le pont entre la théorie et la pratique en renforçant le volet théorique de chaque cours au moyen d'activités d'apprentissage centrées sur un problème et d'études de cas inspirées de situations réelles ainsi que de modules de formation pratique (par ex., leadership pédagogique, habiletés en matière de relations humaines et de renforcement de l'esprit d'équipe, communication et gestion des conflits, logiciel du conseil scolaire et du ministère, santé et sécurité, évaluation du rendement du personnel enseignant, conventions collectives, soutien en santé mentale, éducation de l'enfance en difficulté, pauvreté, intelligence émotionnelle, counseling pour les jeunes, gestion du temps, bien-être et conciliation vie professionnelle et vie personnelle).

Conseils scolaires et ministère

Les participantes et participants recommandent que les conseils scolaires et le ministère continuent d'offrir du soutien en matière de développement du leadership et de mentorat et qu'ils s'adressent aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées pour connaître leurs besoins dans les domaines suivants : (1) transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe; (2) conditions de travail; (3) sélection, placement et insertion professionnelle; (4) soutien et mentorat.

Les participantes et participants recommandent que les conseils scolaires et le ministère continuent d'offrir du soutien en matière de développement du leadership et de mentorat.

Transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe

Les participantes et participants suggèrent au ministère et aux conseils scolaires de donner suite aux recommandations qui suivent afin de favoriser l'adoption d'approches plus systématiques et fluides qui sont susceptibles d'assurer la transition en douceur de l'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe :

- proposer une vision élargie du développement du leadership en éducation en établissant un continuum de leadership qui intègre le leadership du personnel enseignant;
- mettre en place des formes de leadership partagé afin de favoriser et de maintenir la collaboration entre le personnel d'administration et le personnel enseignant;
- offrir des occasions de perfectionnement conçues pour développer le leadership pédagogique, et ce, dès l'embauche de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants;
- forger des liens avec les candidates et candidats en enseignement qui sont issus de groupes minoritaires afin de leur faire connaître les différents parcours conduisant à un rôle de direction d'école;
- collaborer avec les associations d'enseignantes et d'enseignants afin de pouvoir confier au personnel enseignant des tâches et responsabilités administratives officielles et officieuses sans qu'il s'expose à des sanctions de son association;
- prolonger la période au cours de laquelle une personne peut décider de retourner enseigner en réintégrant son ancien poste et en conservant son ancienneté.

Conditions de travail

Les participantes et participants ont fait savoir que l'accroissement de la charge de travail, des heures de travail et des exigences en matière d'imputabilité ainsi que la diminution des pouvoirs et de la rémunération freinent le développement des compétences individuelles et du leadership pédagogique ainsi que le renforcement des capacités organisationnelles. Ils recommandent donc que le ministère et les conseils scolaires collaborent en vue :

- de réduire le nombre de demandes provenant de l'extérieur (par ex., nouvelles initiatives, rapports, courriels et paperasserie) afin que les directions d'école et directions adjointes puissent consacrer leur temps au leadership pédagogique, aux priorités de l'école et au renforcement des capacités;

- de réexaminer les conditions de travail des directions d'école et directions adjointes et de leur verser une rémunération qui tient compte de leur charge de travail et de leurs responsabilités administratives;
- de s'assurer de définir avec précision le rôle des directions adjointes et de travailler de concert avec les directions d'école et directions adjointes pour passer en revue les dispositions actuelles de la Loi sur l'éducation permettant aux directions d'école de déléguer aux directions adjointes les tâches qu'elles ne peuvent pas accomplir; pour créer un guide, dans le cadre de ce processus de révision, qui énonce clairement les attentes à l'égard du rôle et des tâches des directions adjointes, et la formation en leadership et en gestion que celles-ci doivent suivre à différents stades de leur perfectionnement; pour définir le rôle des directions d'école au chapitre du soutien et de la formation à offrir à leurs directions adjointes;
- de revoir le rôle des directions adjointes à temps partagé et de celles qui enseignent et, lorsque cela est possible, de supprimer de leur description d'emploi les périodes d'enseignement en salle de classe;
- d'affecter du personnel enseignant au soutien administratif dans les écoles qui ne sont dotées que d'une direction d'école.

Sélection, placement et insertion professionnelle

Les participantes et participants recommandent que les conseils scolaires réexaminent leurs processus de recrutement et de placement et leur procédure d'embauche afin d'assurer l'équité et la transparence. Ils laissent entendre que les conseils scolaires pourraient prendre les mesures qui suivent pour éviter la surcharge de travail des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et l'épuisement professionnel chez celles-ci :

- appairer les compétences des candidates et candidats à un poste de direction d'école ou de direction adjointe aux besoins des écoles;
- revoir les politiques et pratiques en matière d'affectation des nouvelles directions adjointes à plus d'une école, à des fonctions d'enseignement et de direction d'école, et à différents paliers;
- offrir des programmes officiels d'orientation et des « ateliers préalables à l'exercice des fonctions » portant, par exemple, sur les politiques, les procédures et les logiciels techniques, au moins deux semaines avant le début de l'année scolaire;
- officialiser les rencontres entre les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et leur nouvelle direction d'école, les cadres supérieurs et les

gestionnaires du conseil scolaire, ainsi qu'avec les anciens titulaires du poste qu'ils s'approprient à occuper afin de parler des attentes relatives à leur nouvel emploi, d'établir la priorité des tâches essentielles et de répartir les tâches mensuelles;

- accorder du temps aux nouvelles directions d'école et directions adjointes au début de leur transition pour qu'elles s'habituent à leur nouveau rôle et puissent rendre visite à l'école où elles exerceront leurs fonctions.

Soutien et mentorat

Les participantes et participants ont souligné la nécessité d'offrir du mentorat et des mesures progressives de soutien à la transition et ont fait les recommandations ci-dessous :

- jumeler de nouvelles directions adjointes à des directions d'école chevronnées pendant au moins les deux premières années de la transition;
- s'assurer qu'il ne fait aucun doute que les programmes de mentorat officiels se poursuivent au-delà de la première année de la transition;
- veiller à ce que les agentes ou agents de supervision et les directions d'école de nouvelles directions et directions adjointes aient suivi une formation de mentor et de coach;
- s'assurer que les agentes ou agents de supervision soient accessibles aux nouvelles directions adjointes, en particulier lors de situations de conflit avec leur direction d'école;
- accorder aux nouvelles directions d'école et directions adjointes du congé professionnel pour qu'elles puissent prendre part, en compagnie de leur superviseuse ou superviseur, à des activités régulières et continues de planification de carrière et à des cycles de rétroaction, et mettre en place des mécanismes les obligeant à le faire;
- veiller à ce que les programmes de mentorat officiels soient accompagnés de lignes directrices claires et cohérentes concernant les tâches et les responsabilités des mentors ainsi que d'un calendrier réaliste pour achever la formation obligatoire;
- commencer les programmes de mentorat avant la nomination, les prolonger au-delà de la première année d'exercice des fonctions administratives et permettre aux nouvelles directions d'école de participer aux programmes de mentorat officiels;
- autoriser les nouvelles directions d'école et directions adjointes à prendre part à la sélection de leur mentor;
- se doter d'une structure pour venir en aide aux nouvelles directions d'école et directions adjointes si des problèmes surgissent entre les mentors et les mentorées ou mentorés;
- créer d'autres occasions de mentorat et de réseautage entre pairs avant et après la nomination.

Formation et perfectionnement professionnel

Les participantes et participants sont d'avis qu'il incombe, dans une certaine mesure, au ministère et aux conseils scolaires d'offrir de la formation, des ateliers et des activités d'apprentissage autonome qui permettent de faire le lien entre les principes généraux et la théorie en matière de leadership et les réalités quotidiennes des directions d'école et directions adjointes dans les écoles. Ils recommandent ce qui suit au ministère et aux conseils scolaires :

- proposer des occasions d'apprentissage par l'expérience et des séances de formation officielles et officieuses visant à aider et à encourager les futurs leaders et à soutenir les nouvelles directions d'école et directions adjointes;
- consolider la formation sur le leadership pédagogique au moyen d'une formation pratique portant sur les tâches quotidiennes indispensables au fonctionnement de l'école et à la prestation du programme d'enseignement;
- s'assurer d'offrir de la formation continue et au bon moment au cours de l'année afin de permettre aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées de traiter l'information;
- établir la priorité des compétences et des habiletés et proposer aux directions d'école et directions adjointes des stages de travail pratique;
- créer des occasions structurées d'acquérir des connaissances, des compétences et des aptitudes administratives (par ex., stages, observation au poste de travail, enseignante ou enseignant responsable, périodes consacrées à des tâches administratives);
- créer des occasions de parler des initiatives et du fonctionnement de l'école avec des homologues d'autres conseils scolaires;
- accorder du congé professionnel aux directions d'école et directions adjointes pour qu'elles participent à de la formation essentielle ou importante et trouver une suppléante ou un suppléant;
- offrir aux directions d'école et directions adjointes des incitatifs financiers pour qu'elles prennent part à des activités de formation et d'apprentissage continus du leadership (par ex., qualification additionnelle, cours de deuxième cycle universitaire et colloques).

Universités

Plusieurs participantes et participants ont attiré l'attention sur la méconnaissance du genre de services que les universités offrent, mis à part le PQD, pour aider les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées à opérer la transition. Ils recommandent que les universités :

- collaborent avec le ministère, les conseils scolaires et les associations professionnelles pour mettre au point une approche plus globale du leadership qui incorpore le leadership du personnel enseignant;
- offrent des programmes de maîtrise en leadership pédagogique comportant un volet de travaux pratiques ou de stage et une maîtrise en administration des affaires (M.B.A.) spécialisée en administration des écoles;
- permettent au personnel enseignant et au personnel administratif de suivre des cours de deuxième cycle universitaire même s'ils n'envisagent pas d'obtenir leur maîtrise;
- mettent en commun les constatations de la recherche axée sur le leadership pendant les séances de formation en personne, en ligne ou hybride;
- entreprennent d'autres travaux de recherche sur le rôle de direction d'école et direction adjointe et sur la transition à celui-ci;
- fournissent périodiquement des renseignements concernant l'aide et les programmes offerts.

Associations de directions d'école et de directions adjointes

Les participantes et participants recommandent que les associations professionnelles apportent leur soutien aux nouvelles directions et directions adjointes au moyen du perfectionnement professionnel, de l'intervention, du mentorat et du réseautage.

Les participantes et participants recommandent que les associations professionnelles apportent leur soutien aux nouvelles directions et directions adjointes au moyen du perfectionnement professionnel, de l'intervention, du mentorat et du réseautage.

Perfectionnement professionnel

Les participantes et participants se sont dits satisfaits des services multiples qu'offrent les associations et ont fait les suggestions qui suivent:

- continuer d'offrir la gamme actuelle de services se rapportant au perfectionnement professionnel, au counseling, aux nouvelles questions pertinentes et aux courriels renseignant sur les activités sociales et professionnelles;
- se manifester plus tôt au cours de la transition et communiquer de l'information au sujet des programmes, des mesures de soutien ainsi que des exigences et des attentes liées au rôle;
- rechercher de façon proactive des ressources et créer des occasions d'apprentissage professionnel progressif visant à répondre aux besoins de perfectionnement des futurs et nouveaux leaders;
- proposer d'autres mesures de soutien et cours gratuits ou à prix abordable qui ne sont pas déjà offerts par les conseils scolaires ainsi que des occasions d'apprentissage professionnel présentées de différentes façons et à divers endroits aux membres et aux candidates et candidats retenus en sélection finale pour occuper des postes de directions d'école et directions adjointes;
- collaborer avec les conseils scolaires en vue de fonder une académie du leadership qui est accessible aux nouvelles et futures directions d'école et directions adjointes.

Intervention

Les participantes et participants recommandent ce qui suit aux associations :

- être investi d'un pouvoir important afin d'exercer une influence sur les politiques clés en matière d'éducation;
- faire pression sur le ministère et les conseils scolaires en vue d'améliorer la rémunération et les conditions de travail des directions d'école et directions adjointes;
- plaider plus énergiquement en faveur des directions d'école et directions adjointes pour que celles-ci exercent un plus grand pouvoir au chapitre de la prise de décision, de la dotation et de l'évaluation du rendement du personnel enseignant, ainsi qu'un meilleur contrôle sur la gestion des locaux;
- favoriser les pratiques d'inclusion qui permettent aux directions adjointes de se faire davantage entendre (par ex., accès direct à l'information des conseils scolaires et du ministère et possibilité d'assister aux réunions mensuelles des directions d'école et directions adjointes);
- intervenir auprès des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation pour définir le rôle des nouvelles directions d'école et directions adjointes afin que celles-ci disposent du temps nécessaire pour comprendre les aspects essentiels de leur emploi avant de commencer à accomplir d'autres tâches administratives.

Soutien et mentorat

Les participantes et participants ont formulé les recommandations suivantes qui visent à soutenir les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et à prévenir l'épuisement professionnel précoce :

- procurer plus de soutien affectif et personnel en recourant au counseling permanent et améliorer les pratiques existantes en fournissant une aide personnelle directe (par ex., appels téléphoniques et courriels pour souhaiter la bienvenue aux nouvelles directions et directions adjointes et pour leur offrir de l'aide);
- soutenir, encourager et encadrer de plus près les nouvelles directions d'école et directions adjointes en expliquant les difficultés inhérentes au rôle, ses aspects importants et ses aléas, ainsi que la façon dont les associations peuvent soutenir les directions d'école et les directions adjointes, comme en aidant les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées à traiter les

documents administratifs après leur nomination et en offrant la possibilité d'entrer en contact (par ex., une ligne d'assistance accessible pour répondre aux questions);

- collaborer avec les conseils scolaires à la conception et à la mise en place de programmes de mentorat enrichissants et durables comprenant des occasions de mentorat individuel et entre pairs, d'apprentissage intégré au travail et de coaching cognitif;
- favoriser la tenue d'activités de réseautage supplémentaires pour les nouvelles directions et directions adjointes réunissant des pairs qui en sont au même point qu'elles dans leur carrière ainsi que des directions d'école et directions adjointes en poste et à la retraite afin d'engager le dialogue, de mettre en commun les meilleures pratiques et de transmettre l'information et les expériences entre les écoles et les conseils scolaires;
- mettre en place une plateforme provinciale pour le mentorat individuel et la mise en commun.

RÉSUMÉ ET MESURES RECOMMANDÉES

Le présent projet de recherche a servi à recueillir des données quantitatives et qualitatives auprès des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées concernant leur transition de l'enseignement à un poste de direction d'école ou de direction adjointe. Il visait, plus particulièrement, à examiner les expériences vécues par celles-ci au chapitre de la transition, à dégager les difficultés et les succès qu'elles ont connus, à déterminer les pratiques et les programmes prometteurs et à recueillir des recommandations sur les façons de soutenir la transition au rôle de direction d'école et de direction adjointe. Les résultats présentés dans ce rapport s'appuient sur les données quantitatives et qualitatives extraites des 290 réponses au sondage (263 en anglais et 27 en français) et des entrevues de suivi avec 42 directions d'école et directions adjointes (17 entrevues individuelles et 25 personnes ayant participé aux entrevues de groupe). Les réponses des participantes et participants ainsi que les données probantes provenant des sites Web des conseils scolaires, du ministère de l'Éducation, de l'ILE et d'associations professionnelles ont confirmé que des efforts considérables ont été faits et continuent d'être faits en vue d'améliorer la situation globale du leadership en Ontario et d'obtenir de hauts niveaux de rendement des élèves. Les participantes et participants ont en outre mentionné plusieurs programmes prometteurs, notamment au niveau des conseils scolaires, mis en œuvre pour soutenir les futures directions d'école et directions adjointes et celles nouvellement nommées. Dans l'ensemble, les réponses des participantes et participants ont confirmé l'importance de mettre en place des mesures concertées de soutien personnel, professionnel et organisationnel visant à préparer le personnel enseignant à la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe et à opérer celle-ci.

Les résultats du projet de recherche révèlent que d'importantes interventions en faveur du développement du leadership ont eu lieu en Ontario et qu'il existe, à l'heure actuelle, plusieurs programmes visant à soutenir les futures directions d'école et directions adjointes et celles nouvellement nommées.

La majorité des participantes et participants (74,9 %) ont affirmé s'être sentis prêts à remplir leur nouveau rôle. Comme le montre le tableau 1, leur capacité à trouver des occasions d'apprentissage professionnel et de mentorat et d'en tirer profit

a contribué le plus efficacement à les préparer à exercer leurs nouvelles fonctions (95,6 %) – ce qui témoigne de la grande importance de faire fond sur les ressources personnelles –, viennent ensuite les programmes de préparation à l'exercice de nouvelles fonctions (89,5 %), les directions d'école et directions adjointes déjà en poste au sein de l'école (88,5 %) et les conseils scolaires (83,5 %). En examinant le tableau 3, on constate que les participantes et participants ont dit avoir reçu du soutien de différentes sources après avoir commencé à exercer leurs nouvelles fonctions administratives et que, dans la plupart des cas, le soutien a été offert par des superviseuses immédiates ou superviseurs immédiats, des membres de l'équipe administrative et d'autres directions d'école et directions adjointes en dehors de leur école. En ce qui a trait à l'adoption de pratiques de leadership et au développement de talents en la matière, le tableau 4.1 et le tableau 4.2 indiquent, respectivement, que les participantes et participants ont bénéficié d'un niveau moyen de soutien et d'un niveau moyen de renforcement des capacités. D'une part, la formation et le perfectionnement professionnel ciblés, continus et en temps utile axés sur les besoins des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées pendant la transition et sur les étapes d'adaptation qu'elles franchissent ont favorisé le développement et le renforcement de leurs capacités de leadership. D'autre part, les occasions d'apprentissage intégré au travail qui sont propices au développement de talents et à la réflexion, les relations de mentorat et de coaching se déroulant dans un contexte sain ainsi que les réseaux de soutien essentiel ont figuré au nombre des mesures de soutien inestimables.

Les participantes et participants ont également souligné qu'ils avaient été confrontés à des difficultés sur le plan de l'acquisition des connaissances et des compétences en administration et en leadership attribuables à des facteurs d'ordre personnel, professionnel et organisationnel. Les difficultés éprouvées au chapitre de la transition avant d'exercer les nouvelles fonctions étaient liées principalement à la préparation et à la formation ainsi qu'à l'insuffisance d'occasions d'apprentissage par l'expérience favorisant la transition de l'enseignement au leadership administratif. Bien que de l'aide et du mentorat aient été offerts aux participantes et participants après qu'ils aient commencé à remplir leur nouveau rôle, il semble que le soutien nécessaire ait fait défaut dans plusieurs domaines, comme le montre le tableau 3, y compris pour ce qui est de la formation en savoir-être si indispensable au perfectionnement et à l'acquisition de compétences en leadership (par ex., de la formation sur

comment se retrouver parmi les politiques de l'école et du conseil scolaire (66,1 %), des occasions de discuter des aspects sociaux et émotifs de la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle d'administration (62,3 %) et de la formation pour améliorer les compétences en communication et en « coaching » et des occasions concrètes de les mettre en pratique (46,7 %)). Le tableau 5.1, qui présente les différents niveaux de soutien, montre que plus de la moitié des participantes et participants ont affirmé n'avoir bénéficié d'aucun soutien ou avoir bénéficié d'un faible niveau soutien relativement à leurs tâches et responsabilités principales après avoir entrepris leurs fonctions.

Les participantes et participants ont également cité d'autres facteurs qui, selon eux, expliquent certaines difficultés rencontrées et qui sont liés à la charge de travail, à la dynamique sociopolitique et à la dynamique culturelle au sein de leur école et de leur conseil scolaire, ainsi qu'aux aspects sociaux et émotifs de la transition. Un thème très important – qui est revenu régulièrement au cours des discussions avec les participantes et participants concernant les politiques au niveau de l'école et du conseil scolaire – est l'existence d'un climat politique tendu à l'échelle de la province qui fait obstacle à l'établissement de relations de travail productives avec les collègues enseignants et les communautés. Comme le montre le tableau 6.2, 70,1 % des personnes ayant répondu aux questions du sondage ont indiqué qu'elles avaient trouvé l'acquisition d'une meilleure connaissance de la dynamique culturelle et de la dynamique politique propres à leur école et à leur conseil scolaire moyennement difficile, difficile ou très difficile. De plus, le tableau 6.1 révèle que 58,9 % de ces personnes ont précisé n'avoir reçu aucun soutien ou un faible niveau de soutien en vue d'acquérir une meilleure connaissance de la dynamique culturelle et de la dynamique politique propres à leur école et à leur conseil scolaire, ce qui témoigne de la nécessité d'offrir davantage de perfectionnement professionnel dans ce domaine. Les participantes et participants ont aussi fait mention de difficultés liées aux exigences accrues en matière d'imputabilité externe, à la plus grande responsabilité et à la hausse des examens détaillés, à l'affaiblissement du pouvoir et au besoin organisationnel de tout documenter de façon excessive et exhaustive. Ces exigences administratives ont limité la capacité des nouvelles directions d'école et directions adjointes de soutenir l'apprentissage du personnel et des élèves et d'apporter les changements souhaités à l'exercice de la profession en vue d'améliorer les résultats. Quoiqu'il s'agit de difficultés communes à toutes les directions d'école et directions adjointes, elles ont été plus grandes pour les directions adjointes qui remplissent à la fois un rôle d'administration et un rôle d'enseignement ou qui sont affectées à plus d'une école (par ex.,

nomination par intérim, enseignement et fonctions de direction adjointe partagées). De façon générale, les directions adjointes, notamment celles qui jouent un double rôle ou qui occupent un poste par intérim (par ex. de personnel enseignant et de direction adjointe par intérim), ont rapporté avoir fait face à un plus grand nombre de difficultés inhérentes aux rôles qui sont attribuables à une définition imprécise de ceux-ci, faisant en sorte de créer davantage de stress et de tensions au cours de la transition et de réduire la capacité de maintenir l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle ainsi que le bien-être.

Les participantes et participants ont formulé de nombreuses recommandations à l'intention des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures, des responsables du Programme menant à la qualification de direction d'école (PQD), des conseils scolaires, du ministère de l'Éducation, des universités ainsi que des associations de directions d'école et directions adjointes sur les façons possibles de soutenir – aux points de vue personnel, professionnel et organisationnel – les nouvelles directions d'école et directions adjointes qui opèrent la transition. Ces recommandations font ressortir plusieurs questions à traiter en vue de s'assurer que les nouvelles directions d'école et directions adjointes possèdent les aptitudes, les compétences et les capacités personnelles et professionnelles requises pour réussir la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe. Les mesures recommandées qui suivent sont inspirées des comptes rendus et recommandations présentés par les participantes et participants. Elles visent à fournir des points de départ en vue de consolider et d'améliorer les pratiques prometteuses déjà en cours. La meilleure façon de donner suite aux recommandations consiste à établir un dialogue constant et axé sur la collaboration avec les nouvelles directions d'école et directions adjointes, et à coordonner les activités de planification, les partenariats et l'action des décideurs, des conseils scolaires, des associations professionnelles et des universités.

Mesures recommandées

Les résultats du projet de recherche révèlent que d'importantes interventions en faveur du développement du leadership ont eu lieu en Ontario et qu'il existe, à l'heure actuelle, plusieurs programmes visant à soutenir les futures directions d'école et directions adjointes et celles nouvellement nommées. Il est encourageant de constater que près de 75 % des directions d'école et directions adjointes ayant participé à ce projet de recherche ont affirmé s'être senties prêtes à remplir leur rôle lorsqu'elles ont entrepris leurs nouvelles fonctions. Dans la majorité des cas, ces directions d'école et directions

adjointes ont souligné l'importance de mettre à profit leurs caractéristiques et ressources personnelles pour surmonter les difficultés rencontrées et pour s'épanouir en tant que leaders. Leur réussite repose en outre sur la formation, le soutien et le mentorat appropriés qu'ils ont reçus avant et après avoir commencé à remplir leur rôle de direction d'école. Parallèlement, leurs réponses et recommandations indiquent qu'il reste encore du travail à faire en vue de doter les directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées des compétences et habiletés nécessaires pour faire face aux difficultés complexes d'ordre cognitif, social et émotif auxquelles ils sont susceptibles de se heurter lors de leur transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école ou de direction adjointe. Les participantes et participants ont souligné certains points à améliorer afin de soutenir le développement du leadership et le renforcement des capacités de leadership des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées. Par conséquent, les mesures recommandées qui sont énoncées ci-après ont pour but d'aider les décideurs, les associations professionnelles et les conseils scolaires à mettre au point des approches cohérentes et systématiques qui contribueront au développement du leadership et au renforcement des capacités en la matière des nouvelles directions d'école et directions adjointes.

Transition à un poste de direction d'école, rôles et conditions de travail

Définir une vision et une politique claires, détaillées et cohérentes en matière de transition de l'enseignement à l'administration qui tient compte de la nature même de la transition des directions d'école et directions adjointes et de la mesure dans laquelle cette transition est associée au leadership du personnel enseignant et au succès des personnes, de l'organisation et des élèves. Veiller à ce que les directions d'école et directions adjointes, les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation, les associations professionnelles et les associations d'enseignantes et d'enseignants participent, en tant que partenaires, à l'élaboration de cette vision. Fournir de façon systématique des renseignements clairs aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures afin de les aider à comprendre les changements sociaux et émotifs qui sont susceptibles de se produire durant leur transition respective à leur nouveau rôle ainsi que des stratégies pour composer avec ces changements. Proposer des occasions de stage en gestion et des bourses de recherche, et offrir la possibilité aux directions d'école et directions adjointes de réintégrer un poste en enseignement sans être pénalisés. Décrire avec précision les tâches et responsabilités des directions adjointes afin de tirer le meilleur parti possible

des capacités de leadership des personnes occupant ce poste, d'éviter la surcharge de travail et l'épuisement professionnel attribuable à ces fonctions, et d'assurer la réussite.

Perfectionnement professionnel et formation

Examiner et évaluer les programmes et méthodes de formation et de développement du leadership des directions d'école et directions adjointes avant et après leur nomination. Cerner les pratiques prometteuses, les lacunes, les chevauchements et les occasions, et déterminer les domaines de responsabilité (par ex., titulaires de poste, écoles, conseils scolaires, responsables du PQD, associations professionnelles et ministère de l'Éducation). Convenir d'un commun accord des compétences et capacités indispensables des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées et futures et informer celles-ci des activités de perfectionnement professionnel offertes par le ministère de l'Éducation, par les conseils scolaires et par les associations professionnelles. Proposer, à tous les niveaux, des approches pédagogiques axées sur la résolution de problèmes ainsi que des expériences de leadership intégrées au travail qui sont opportunes, ciblées et qui tiennent compte du développement; il peut s'agir, par exemple, d'activités d'apprentissage, de bourses de recherche et de l'observation au poste de travail dans le cadre du PQD ou au sein de l'école ou du conseil scolaire afin d'offrir aux candidates et aux candidats et aux titulaires du poste l'occasion d'établir des liens entre la recherche, la théorie et la pratique, et de mieux comprendre leur rôle et les compétences en leadership et en gestion exigées.

Mentorat et soutien

Revoir les programmes et approches de mentorat existants en vue de s'assurer que les directions d'école suivent une formation officielle les préparant à devenir à la fois des mentors et des coaches, et qu'elles ont une connaissance approfondie des changements sociaux, émotifs et cognitifs qui se produisent pendant la transition. Mettre au point un schéma conceptuel et clair en vue d'apporter une aide ciblée en matière de renforcement des capacités et de développement de talents, et mettre en place des mécanismes de rétroaction systématique visant à favoriser l'épanouissement personnel et professionnel et à susciter la réflexion. Amorcer les programmes de mentorat suffisamment avant que les candidates et candidats à un poste de direction d'école et de direction adjointe commencent à remplir leur nouveau rôle d'administration et veiller à ce que toutes les nouvelles directions d'école et directions adjointes n'ayant jamais exercé les fonctions de direction adjointe bénéficient de coaching et de mentorat continu au-delà de leur première année en poste. Permettre aux directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées de donner leur avis quant au choix de leur mentor et leur donner la possibilité de changer de mentor, au besoin.

Approches holistiques en matière de santé et de bien-être

Contribuer à assurer la santé physique, émotionnelle et mentale des nouvelles directions d'école et directions adjointes en exerçant un suivi régulier des exigences et des défis inhérents à leurs fonctions et évaluant ceux-ci périodiquement. Examiner les exigences du rôle et les facteurs de stress professionnel des nouvelles directions d'école et directions adjointes et mettre en œuvre des programmes visant à favoriser leur bien-être personnel et professionnel ainsi que la conciliation travail et vie personnelle afin d'éviter l'épuisement professionnel précoce, les maladies physiques et la dépression.

Séances de rétroaction et groupes de réflexion voués à la recherche de l'ILE

Offrir de façon systématique aux nouvelles directions d'école et directions adjointes des occasions planifiées – à l'échelon de la province et au niveau des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation – pour qu'elles puissent exprimer leurs commentaires et observations concernant la transition, de sorte que tous les partenaires en éducation

soient bien informés quant aux succès et aux difficultés que connaissent les nouvelles directions d'école et directions adjointes. Recueillir annuellement des renseignements auprès des directions d'école et directions adjointes nouvellement nommées tout en préservant leur anonymat (par ex., par le truchement de sondages, de blogues et de fils de discussion) et présenter ces constatations à l'ILE aux fins d'examen puis de vérification du processus de transition. Former un groupe de réflexion tripartite voué à la recherche qui est composé de membres du personnel du ministère de l'Éducation, des conseils scolaires et des associations de directions d'école afin de recueillir des données précises sur le nombre de directions d'école et directions adjointes qui opèrent la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe, de passer en revue les recherches portant sur la transition, de formuler des recommandations relativement au processus de transition et d'élaborer un plan d'action en vue de tirer parti des pratiques fructueuses existantes. Revoir annuellement le processus à mesure que de nouvelles données sont disponibles.

CONCLUSION

Les tendances internationales en matière d'administration éducationnelle témoignent du rôle de plus en plus complexe et difficile d'administrateur scolaire dû aux réformes globales et locales engagées, aux transformations technologiques, aux changements démographiques, à l'imputabilité accrue et à la baisse des niveaux de soutien (Fink, 2010). De même, le paysage du leadership en Ontario subit, à l'heure actuelle, des changements qui se poursuivront tant et aussi longtemps que des directions d'école et directions adjointes des conseils scolaires de langues anglaise et française continueront de partir à la retraite. Malgré les défis particuliers qu'elle pose, une telle convergence des transitions individuelles, systémiques et sociétales offre également de nombreuses possibilités de transformation à tous les niveaux. Ce projet de recherche s'est penché sur l'expérience vécue par 290 nouvelles directions d'école et directions adjointes qui ont opéré la transition directe d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe. Au moment de leur entrée en fonction, ces directions d'école et directions adjointes croyaient en leur capacité de transformer les écoles et se sentaient prêts à jouer leur rôle de leader pédagogique. Ils ont dégagé plusieurs raisons ayant contribué à leur succès et à leur croissance professionnelle, et ont fait savoir que les écoles, les conseils scolaires et les associations professionnelles accomplissent un travail considérable pour soutenir et accompagner les nouvelles directions d'école et directions adjointes. Bien que ces derniers aient connu certains succès, leurs expériences révèlent que devenir un leader au 21^e siècle s'avère éprouvant aux points de vue cognitif, social, émotif et physique, compte tenu de l'adaptation à leurs nouvelles fonctions administratives, à leur nouveau rôle et aux demandes provenant de l'extérieur, qui diffèrent sensiblement de l'enseignement. Le fait que les directions d'école et directions adjointes ont dit s'être fiés à leurs ressources personnelles et à leurs propres réseaux pour avoir accès à la formation, au soutien et au mentorat indispensables pour devenir des leaders pédagogiques est digne de mention et en dit long sur la détermination et la résilience de ces leaders. Toutefois, leurs observations au sujet de la persévérance et de l'épanouissement dénotent la nécessité de mettre en place des mesures de soutien à la transition

cohérentes, novatrices et coordonnées qui tiennent compte des besoins de perfectionnement des nouvelles directions d'école et directions adjointes et qui sont intégrées aux processus systématiques et aux partenariats constructifs au niveau des conseils scolaires, du ministère, des associations professionnelles, des associations d'enseignantes et d'enseignants et des universités.

La recherche menée sur l'influence qu'exercent les directions d'école a démontré depuis longtemps que « le leadership vient tout juste après l'enseignement en ce qui concerne l'influence qu'il exerce sur le rendement des élèves » (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004), et les lignes directrices et pratiques énoncées dans la Stratégie ontarienne en matière de leadership (SOL) soulignent que les conseils « doivent adopter une approche à long terme de la planification de la relève qui est axée sur le leadership et dont le personnel enseignant forme la pierre angulaire » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 3). Les directions d'école et directions adjointes qui ont pris part à ce projet de recherche ont également démontré qu'elles ont à cœur le succès de leurs élèves et de leur organisation. Elles ont exprimé leur satisfaction à l'ILE de les avoir invitées à formuler leurs commentaires et observations, car cela leur a fait dire que les partenaires de l'ILE se préoccupent de leur transition. Elles sont en outre convaincues que leur participation à ce projet de recherche contribuera à apporter des changements favorables à la théorie, à la pratique et aux politiques. Elles ont ainsi proposé un grand éventail d'approches à court, moyen et long terme touchant la formation sur le leadership et le développement du leadership qui peuvent être utiles pour effectuer la transition d'un rôle d'enseignement à un rôle de direction d'école et direction adjointe, en plus de fournir le niveau requis de formation, de mentorat et de coaching systématiques pour former des leaders du 21^e siècle qui font preuve d'avant-gardisme, de talent et de résilience. Il est possible de donner suite à ces recommandations au moyen de la planification et de l'intervention intégrées, créatives et coordonnées aux différents niveaux du système qui tiennent également compte des points de vue des nouvelles directions d'école et directions adjointes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMSTRONG, D. *Administrative passages: Navigating the transition from teaching to administration*, Dordrecht, Netherlands, Springer-Verlag, 2009.
- COFFEY, A., et P. ATKINSON. *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 54-82.
- CRESWELL, W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Los Angeles, CA, Sage, 2009.
- CRESWELL, J., et V. PLANO CLARK. *Designing and conducting mixed methods Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2007.
- FINK, D. *The succession challenge: Building and sustaining leadership capacity through succession management*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2010.
- HARWELL, M. "Research design in qualitative, quantitative, and mixed methods", *The Sage handbook for research in education* (2nd edition), Thousand Oaks, CA, Sage, 2011, p.147-163.
- JOHNSON, B., ONWUEGBUXIE, A. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*, Educational Researcher, Vol. 33, No. 7 (Oct., 2004).
- LEITHWOOD, K., K. SEASHORE LOUIS, S. ANDERSON et K. WAHLSTROM. "How leadership influences student learning", *Center for Applied Research and Educational Improvement*, [En ligne], 2004, [<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Stratégie ontarienne en matière de leadership – Planification de la relève pour le leadership et développement de talents: attentes et continuum de mise en oeuvre*, [En ligne], 2009, [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/june2009/SOMLcontinuum09.pdf>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Stratégie de développement du leadership au niveau du conseil scolaire – Guide*, [En ligne], 2012, [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/BLDS2012ManualFr.pdf>].
- PARTENARIAT EN ÉDUCATION. « Rapport final – Planification de la relève : écoles et conseils scolaires », *Institut du leadership en éducation*, [En ligne], 2008, [<http://live.iel.immix.ca/storage/2/1284604855/SuccessionPlanningReportf.pdf>].
- WILLIAMS, T. *Unrecognized exodus, unaccepted accountability. The looming shortage of principals and vice-principals in Ontario public school boards*, Ontario Principals' Council, 2001.

