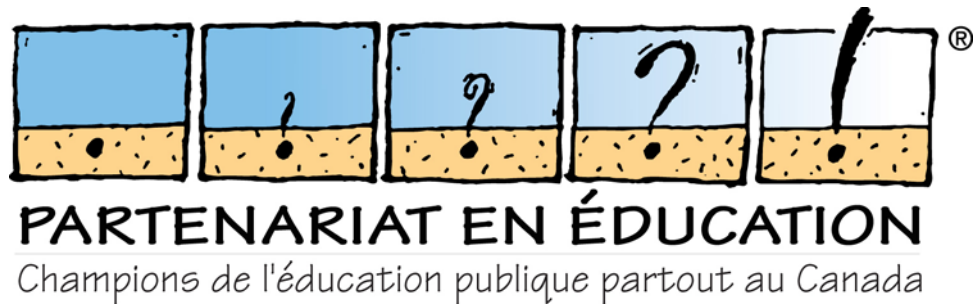




Rapport Final

Planification de la relève : écoles et conseils scolaires

présenté à



Le 27 juin 2008

Table des matières

Remerciements	1
Chapitre 1 : Introduction	2
Contexte et objectifs	2
Chapitre 2 : Collectes de données	3
Chapitre 3 : Les résultats	7
Section 3a. Analyse des travaux antérieurs	7
Section 3b. Profils démographiques des administrateurs scolaires de l'Ontario	20
I. Les profils : Principales observations.....	22
II. Directions des écoles anglaises de l'Ontario : Un profil démographique	25
III. Directions adjointes des écoles anglaises de l'Ontario : Un profil démographique	36
IV. Directions des écoles françaises de l'Ontario : Un profil démographique	47
V. Directions adjointes des écoles françaises de l'Ontario : Un profil démographique.....	56
VI Profil : Membres de l'Ordre des enseignants et des enseignantes possédant les qualifications de directeur d'école ou agent de supervision.....	62
VI Profil : Membres de l'Ordre des enseignants et des enseignantes possédant les qualifications de directeur d'école ou agent de supervision.....	62
Section 3c. Pratiques de planification de la relève.....	73
Introduction	73
I. Défis relatifs à la provision des postes de leadership.....	73
II. Pratiques de recensement, de recrutement et de sélection	76
III. Formation et soutien	80
IV. Processus de placement et de mutation.....	85
V. Exemples de pratiques prometteuses.....	86
Section 3d. Facteurs motivant les aspirations de leadership.....	88
Section 3e. Facteurs dissuadant les aspirations de leadership.....	90
Chapitre 4 : Ce que nous avons appris et domaines de concentration futurs	93
Références.....	98
Annexes	102
Annexe A: Conseils scolaires participants.....	103
Annexe B: Guide d'entrevue.....	104
Annexe C: Sondage destiné aux directions adjointes, directions et agentes/agents de supervision	105
Annexe D: Liste des organisations provinciales et guide d'entrevue	116
Annexe E: Membres du conseil consultatif	118
Annexe F: Planification de la relève au Canada.....	119
Annexe G: Stratégies efficaces pour créer une culture de croissance au sein des écoles	124
Annexe H: Stratégies pour développer des leaders potentiels	127

Remerciements

Partenariat en Éducation tient à remercier les organisations et personnes suivantes pour avoir participé à cette étude.

L'Institut de leadership en éducation, pour avoir donné à Partenariat en Éducation la chance de mener cet important projet en collaboration avec ses dirigeants.

Le personnel des vingt conseils scolaires sélectionnés (voir l'Annexe A) qui ont contribué au projet en participant aux entrevues et aux sondages.

Les conseils et les équipes de dirigeants des organisations provinciales (voir l'Annexe D) qui ont participé aux entrevues.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui a fourni des données pertinentes pour l'étude, plus particulièrement Madame Joan MacCallum, conseillère principale en politique, Direction du développement du leadership, pour avoir facilité le processus.

Ainsi que les membres du conseil consultatif (voir Annexe E) qui nous ont prodigué leurs conseils et accordé leur soutien tout au long du projet.

Chapitre 1 : Introduction

Les travaux de recherche indiquent que le leadership des écoles, particulièrement celui des directeurs et directrices, est le deuxième plus important facteur (après la contribution des enseignants) influençant l'apprentissage des élèves.

Contexte et objectifs

En 2001, une étude¹ financée par l'Ontario Principals Council prévoyait que plus de 80 pour cent des directeurs et directrices des écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario auraient pris leur retraite d'ici la fin de 2009. Prédiction plutôt alarmante. Et puisque les études indiquent que les directions et directions adjointes jouent un rôle crucial dans le développement d'un enseignement et d'écoles de qualité, ce qui, en bout de ligne, favorise le rendement des élèves; et que les systèmes de soutien que les agents de supervision mettent en place sont essentiels... »², il faut absolument que les conseils scolaires de l'Ontario instaurent des pratiques de recrutement de nouveaux leaders et de rétention des leaders actuels au sein des écoles et du système scolaire afin de renforcer leurs capacités.

L'Institut de leadership en éducation (ILE) de l'Ontario, un partenariat entre les associations de directeurs et directrices d'école, les associations d'agents de supervision, le Council of Ontario Directors of Education et le ministère de l'Éducation, a commandé une étude pour lui permettre de contribuer au développement du leadership et à la planification de la relève en Ontario. En examinant l'ensemble des connaissances sur la planification de la relève dans le secteur de l'éducation, ainsi que les pratiques courantes et les défis actuels en Ontario, l'ILE espère mieux cerner les besoins futurs des leaders pédagogiques et trouver des façons de les encadrer et de les soutenir. Partenariat en Éducation, une organisation nationale qui a pour mission de promouvoir un système d'enseignement public solide, a été retenu pour mener cette étude au nom de l'ILE.

L'ILE a effectué un travail considérable sur plusieurs années pour concevoir un cadre de leadership pour les écoles et le système scolaire décrivant les pratiques clés des grands leaders pédagogiques, non seulement en Ontario, mais partout au monde. La section portant sur les pratiques et procédures systémiques inclut un volet sur la planification de la relève, laquelle est définie comme « *Les procédures que le conseil a en place pour assurer que des candidats de haute qualité sont prêts et disposés à assumer des rôles de leadership dans les écoles et que tous les aspects de la transition d'un poste de leadership à un autre ont été considérés soigneusement* ». Les pratiques désignées dans le cadre comme indicateurs efficaces de planification de la relève ont servi de précieuses pierres de touche pour ce projet.

Les principaux objectifs du projet se divisent en quatre volets :

- l'établissement des profils démographiques du cadre de leadership pédagogique actuel en Ontario;
- l'analyse des pratiques de planification de la relève d'un échantillon de conseils scolaires en Ontario et des travaux antérieurs;
- l'examen des facteurs qui motivent les gens à aspirer à un poste de leader pédagogique et à s'y préparer;
- l'examen des facteurs qui dissuadent les gens à postuler et à assumer un rôle de leader pédagogique.

¹ Williams, T. R. (2001) *Unrecognized exodus, unaccepted accountability: The looming shortage of principals and vice principals in Ontario public school boards*. Ontario Principals' Council

² *Putting Ontario's Leadership Framework into Action: A Guide for School and System Leaders* Institute of Education Leadership.

Chapitre 2 : Collectes de données

Plusieurs méthodes de collecte de données ont été utilisées pour recueillir des preuves pertinentes pour les objectifs précités, entre autres :

- une analyse des travaux antérieurs sur les pratiques de planification de la relève;
- une analyse des données décrivant les caractéristiques démographiques des leaders pédagogiques en Ontario;
- des sondages en ligne et sur papier;
- des visites de conseils scolaires, y compris des entrevues avec des hauts représentants des conseils et la collecte de documents pertinents;
- des entrevues avec des porte-parole des organisations provinciales représentant les directeurs et directrices d'école, agents de supervision et commissaires;
- un dialogue collaboratif guidé avec un conseil consultatif formé de leaders des secteurs public et privé, et de spécialistes en ressources humaines.

Analyse des travaux antérieurs

Une étape initiale de ce projet consistait à analyser les travaux antérieurs sur la planification de la relève au sein des conseils scolaires de langue anglaise et française en Ontario et dans d'autres territoires de compétence. Bien que le secteur ontarien de l'éducation soit le point de mire de cette étude, nous voulions inclure autant de renseignements d'autres territoires que le temps nous le permettait, ainsi que d'autres secteurs, notamment la santé, les services publiques et les affaires. Au début, l'analyse visait principalement à guider l'élaboration des sondages et guides d'entrevue destinés aux membres des conseils scolaires participant à l'étude.

Un sommaire des travaux analysés est fourni à la section a du chapitre 3 : *Les résultats, Analyse des travaux antérieurs*.

Profil démographique

L'ILE voulait connaître le profil provincial des directrices/directeurs adjoints, directrices/directeurs, agentes/agents de supervision et directrices/directeurs de l'éducation en utilisant des données courantes et accessibles. Il était clair que l'équipe de recherche n'était pas tenue de collecter des nouvelles données et que les analyses devaient examiner les distinctions fondées sur la langue d'instruction, le niveau (élémentaire ou secondaire) et la région géographique.

Nos consultations auprès de divers représentants d'organisations provinciales et du ministère de l'Éducation ont révélé que :

- les données les plus complètes et les plus cohérentes sur les directions et directions adjointes des écoles étaient disponibles auprès du ministère de l'Éducation;
- le ministère de l'Éducation possédait très peu de données sur les agents de supervision; et
- aucunes données démographiques n'étaient disponibles sur les directrices et directeurs de l'éducation.

Une description détaillée des données démographiques obtenues et des profils démographiques élaborés pour les directions et directions adjointes des écoles anglaises et françaises est fournie à la section b du chapitre 3. *Les résultats, Profils démographiques des administrateurs scolaires de l'Ontario*.

Conseils scolaires participants

En établissant les paramètres du projet, l'ILE a demandé que vingt conseils scolaires représentant la diversité du secteur ontarien de l'éducation en ce qui a trait aux facteurs tels les langues anglaise et française, les écoles publiques et catholiques, les régions géographiques (urbaines et rurales) et la grosseur (gros et petits conseils scolaires) soient invités à participer au projet. L'équipe de Partenariat en Éducation a donc examiné la liste des 72 conseils scolaires de l'Ontario en portant une attention spéciale à leur grosseur, leur région géographique, la nature de leur population, c.-à-d. urbaine ou rurale, s'il s'agissait d'un conseil scolaire public ou catholique et la langue d'instruction. On peut décrire comme suit les vingt conseils scolaires qui ont été choisis et ont accepté de participer au projet :

Soutien et langue d'instruction

Public	Anglais	8
Catholique	Anglais	8
Public	Français	2
Catholique	Français	2

Région

RGT	4
Centre de l'Ontario	5
Sud-Ouest de l'Ontario	2
Est de l'Ontario	4
Nord-Ouest de l'Ontario	1
Nord-Est de l'Ontario	4

Grosseur du conseil scolaire

Moins de 22 000 inscriptions	12 ³
De 22 000 à 38 000 inscriptions	3
De 38 000 à 64 000 inscriptions	3
De 64 000 à 95 000 inscriptions	2
Plus de 95 000 inscriptions	0

Régions urbaines et rurales

Région urbaine – Conseils scolaires de Toronto	1
Banlieues - RGT, excluant les conseils francophones	2
Sud de l'Ontario, régions rurales et urbaines	8
Sud de l'Ontario, régions rurales	4
Nord de l'Ontario, régions rurales et urbaines	4
Nord de l'Ontario, région rurale	1

Une liste exhaustive des conseils scolaires participants se trouve à l'Annexe A.

³ Il importe de noter que 61 % des conseils scolaires de l'Ontario affichent un niveau d'inscriptions de 22 mille élèves ou moins, ce qui explique pourquoi 60 % des conseils sélectionnés proviennent de cette catégorie.

Lorsque les données démographiques des directions et directions adjointes sont devenues disponibles, l'équipe a examiné les données des vingt conseils scolaires participants afin de déterminer s'ils étaient véritablement représentatifs de la province. Or, l'analyse a permis de constater qu'en ce qui a trait aux groupes d'âge, à l'expérience et au facteur 85, les particularités de ces vingt conseils scolaires reflètent de près la réalité provinciale. L'équipe de recherche est donc confiante que les conclusions tirées des conseils participants peuvent être généralisées pour toute la province.

Visites des conseils scolaires : Entrevues et sondages

En février et en mars, tous les conseils scolaires participant à l'étude ont reçu la visite d'un membre de l'équipe de recherche de Partenariat en Éducation. Ces membres d'équipe étaient d'anciennes directrices et d'anciens directeurs de l'éducation et les conseils scolaires ont été assurés que les entrevues demeureront confidentielles. Les directrices/directeurs de l'éducation et agentes/agents de supervision se sont renseignés sur les politiques et pratiques en matière de planification de la relève. Les entrevues abordaient les sujets suivants :

- défis relatifs à la provision des postes de leadership;
- facteurs de motivation/dissuasion aux aspirations de leadership;
- pratiques de recensement et de recrutement pour des postes de leadership;
- processus de sélection pour les postes de directeur adjoint, directeur et agent de supervision;
- formation et soutien fournis aux leaders potentiels, aux nouveaux administrateurs et aux administrateurs en poste depuis quelque temps;
- processus de placement et de mutation; et
- revue des politiques et pratiques du conseil scolaire.

Une copie du guide d'entrevue est fournie à l'Annexe B.

On a aussi demandé aux conseils scolaires de fournir des documents qui décrivaient leurs politiques et pratiques de planification de la relève.

Un deuxième volet de la participation des conseils scolaires au projet était un sondage en ligne destiné à leurs directions adjointes, directions et agentes/agents de supervision. On a demandé aux directrices et directeurs de l'éducation d'inciter la participation au sondage en envoyant un courriel à leurs administrateurs pour les encourager à répondre au sondage. Le lien électronique vers le sondage destiné aux administrateurs était accessible pendant deux à trois semaines, de la fin février au début mars. Le sondage incluait une combinaison de questions fermées et ouvertes et demandait aux répondants :

- de fournir des renseignements démographiques sur le type de conseil (anglophone/francophone, public/catholique), leurs sexe, âge, expérience, qualifications et perspectives de carrière;
- d'évaluer les politiques et pratiques de planification de la relève de leur conseil scolaire en ce qui concerne notamment le recrutement, la sélection, la formation et le perfectionnement professionnel;
- de donner leurs impressions sur le rôle d'administrateur en ce qui a trait aux facteurs de motivation et de dissuasion des leaders potentiels; et
- de décrire un changement qui améliorerait leur travail.

Une copie du sondage est fournie à l'Annexe C.

Au total, 153 directions adjointes, directions, et agentes/agents de supervision de conseils scolaires francophones et 1120 de conseils scolaires anglophones ont répondu au sondage, ce qui représente un taux de participation d'environ 57 %.

Un résumé des renseignements collectés par le biais des entrevues et des sondages est fourni au chapitre 3, *Les résultats*

- c. *Pratiques de planification de la relève*
- d. *Facteurs motivant les aspirations de leadership*
- e. *Facteurs dissuadant les aspirations de leadership*

Entrevues et sondages supplémentaires En plus des données recueillies auprès des conseils participants, l'équipe a :

- mené des entrevues auprès des représentants de diverses organisations éducatives de la province (voir l'Annexe D pour une liste des organisations et le guide d'entrevue);
- invité les participants du programme de Partenariat en Éducation, Directeurs et directrices exceptionnels du Canada, à répondre au sondage;
- invité des représentants des organisations provinciales, leaders du secteur privé et spécialistes en ressources humaines à siéger au conseil consultatif et à entamer un dialogue sur les enjeux et pratiques en matière de planification de la relève (voir l'Annexe E).

Des renseignements de ces sources sont inclus dans les trois sections du chapitre suivant sur les résultats.

Chapitre 3 : Les résultats

Section 3a. Analyse des travaux antérieurs

« Les transformations systémiques auxquelles aspirent les éducateurs ne peuvent être accomplies sans avoir tout d'abord assuré un leadership solide à tous les paliers. Mettre en place un leadership de haute qualité qui facilitera les réformes est difficile puisque nous accusons déjà un retard : et avec l'accélération des changements démographiques et des retraites anticipées, nous perdons une masse de personnes talentueuses. Bien sûr, ces changements fournissent également des occasions pour l'émergence de nouveaux leaders, mais le taux de rotation est si élevé que nous devons aborder sérieusement le « problème » du leadership. (Fullan, 2002)

L'émergence d'une pénurie de directeurs et directrices d'école

L'Association canadienne des directeurs d'école a collecté des renseignements dans tout le Canada en 1999 afin de déterminer si les préoccupations à l'égard de l'émergence d'une pénurie d'administrateurs dans l'ensemble du pays étaient justifiées. À la lumière des données recueillies, l'organisation a déterminé qu'il était évident qu'une pénurie d'administrateurs était imminente partout au pays. (Association canadienne des directeurs d'école, 1999).

En Ontario, « plus de 80 pour cent des directeurs et directrices des écoles publiques élémentaires et secondaires seront à la retraite d'ici 2009 » (Williams, 2001). En 2004, un recensement entrepris par le Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO) avait révélé que presque 44 pour cent des directeurs, directrices, directeurs adjoints et directrices adjointes prendraient leur retraite d'ici 2007 (Catholic Principals' Council of Ontario, 2004).

Dans un article publié en 2005 dans le journal de l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, McIntyre a fait remarquer que, vu le départ en masse à la retraite des enseignants, les conseils scolaires avaient du mal à pourvoir les postes de direction et direction adjointe. L'Ordre prédisait, en décembre 2000, que « plus de 75 pour cent des candidats aux postes de direction et de direction adjointe prendraient leur retraite cette décennie et que presque la moitié seraient retraités d'ici 2005 ». Selon cet article, même si plus ou moins 1 000 enseignants complètent chaque année pendant la même période de dix ans le programme menant à la qualification de directeur ou directrice d'école, depuis 2000, l'Ordre accorde annuellement en moyenne 175 approbations temporaires par année pour permettre à des enseignants non qualifiés d'assumer la direction d'une école. Le conseil scolaire de langue française a besoin d'environ 20 pour cent de ces approbations temporaires annuelles, malgré le fait que la population étudiante de langue française ne représente qu'environ 5 pour cent de la population étudiante de la province.

En 2000, on prédisait que 60 pour cent des directeurs et directrices des écoles des conseils scolaires de langue française du Québec seraient retraités d'ici 2005 (Printemps, 2000). En 2004, deux consultations auprès de 30 conseils scolaires de langue française ont été menées sur les besoins en effectif des conseils scolaires de langue française de l'ensemble du Canada, sous la direction de la Fédération nationale des conseillers et conseillères scolaires de langue française (FNCSLF). Trois des 13 besoins identifiés par cette étude portaient sur le recrutement du personnel de langue française, notamment : le besoin de recruter des enseignants et enseignantes de langue française, des enseignants et enseignantes de langue française spécialisés et des administrateurs de langue française. En fait, en 2003, les conseils scolaires de langue française de l'Ontario ont dû pourvoir huit de leurs douze postes de directeur de l'éducation. (Renseignements fournis par Jacqueline Bouliane, coordonnatrice provinciale de la formation du personnel cadre (FPC) du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP).

En 2003, menant la troisième partie de son étude sur la crise du leadership, l'Association canadienne des directeurs d'école a déclaré que la pénurie prédite en 1999 fut un fait accompli en 2003. Le rapport relate des récits de nouveaux administrateurs non qualifiés nommés à des postes de direction d'école; de directeurs et directrices retraités qu'on ramène sur le marché du travail et d'écoles débutant l'année sans directeur parce qu'on n'a pas réussi à pourvoir les vacances.

Cette pénurie a aussi été constatée par une étude menée aux États-Unis. En 1998, le Educational Research Service (ERS) a mené une étude, pour le compte du National Association of Elementary School Principals (NAESP) et du National Association of Secondary School Principals (NASSP), afin de cerner les problèmes liés au recrutement de candidats qualifiés pour les postes de direction d'école (ERS, 1998). L'étude a déterminé qu'il y avait une pénurie de candidats qualifiés pour combler les vacances de direction des écoles américaines. Puis en 2006, une publication australienne, *Independent Schools Queensland*, annonçait que d'ici 2010, entre 40 et 50 pour cent des directeurs et directrices d'école seraient à la retraite.

Cette pénurie de leaders n'est pas propre à l'Amérique du Nord, ni limitée au domaine de l'éducation. La Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI) a publié les résultats de son étude de 2006 qui révélaient qu'au cours des cinq prochaines années, 34 pour cent des propriétaires (francophones, anglophones ou allophones) des PME du Canada allaient prendre leur retraite ou passer la barre. En 2004, le National Council for School Leadership britannique indiquait que l'éducation n'était pas le seul secteur confronté à la « bombe à retardement démographique ». Il indiquait qu'une tendance similaire se manifestait dans le secteur privé où entre 40 et 50 pour cent des leaders partiraient à la retraite dans les dix prochaines années. La différence entre l'enjeu pour le secteur privé et l'enjeu pour l'éducation est que bien des sociétés mettent en place des plans de relève systémiques pour remplacer les départs de leurs leaders, alors que l'éducation ne fait que commencer à considérer ses besoins en planification du leadership.

Le présent rapport passe en revue les travaux antérieurs, en anglais et en français, sur les politiques et pratiques de planification de la relève en éducation en Ontario, ainsi que dans d'autres territoires de compétence. Il considère ensuite les pratiques de planification de la relève efficaces des autres secteurs d'activités. Il présente les facteurs qui encouragent et motivent les gens à aspirer à un poste de direction et à s'y préparer; ceux qui les en dissuadent et les pratiques favorisant la réussite de la planification de la relève en éducation.

Facteurs d'encouragement et de motivation à aspirer à un poste de direction et à s'y préparer

Le rôle de directeur/directrice d'école est associé à plusieurs récompenses internes et externes. Les directeurs et directrices d'école ont mentionné la chance d'influencer le cours des choses et de former une équipe professionnelle et dévouée, ainsi que les multiples facettes du rôle comme facteurs de motivation pour devenir un administrateur (d'Arbon, Neidhart & Carlin, 2002). L'étude d'Arbon, *et al.*, a également révélé que les administrateurs appréciaient le défi personnel du poste, leur rôle d'agent de changement, le pouvoir et l'autorité associés au rôle, le salaire et les avantages, ainsi que l'influence qu'ils exerçaient sur les résultats scolaires des enfants comme facteurs de motivation pour devenir administrateurs. L'étude a découvert que les récompenses internes (facteurs personnels et professionnels) avaient plus de poids que les récompenses externes (comme le salaire).

Wallace (2002) a demandé à des directeurs, directrices, directeurs adjoints et directrices adjointes de l'Ontario et de la Colombie-Britannique pourquoi ils et elles avaient décidé de prendre le tournant de l'administration. Tous les répondants ont mentionné le facteur suivant comme principal motivateur d'accéder à un poste d'administrateur scolaire « la possibilité de tracer le chemin, de résoudre des questions sur les valeurs et d'influencer positivement la vie des élèves, des enseignants et des parents ». Les répondants ont classé leur rôle de leader pédagogique comme le plus gratifiant et leur rôle d'administrateur comme le moins gratifiant.

Une étude entreprise par Howley, Pendarvis et Gibbs (2002) pour savoir ce qui motivait les directeurs et directrices d'école à devenir surintendants et surintendantes a révélé que les facteurs externes, comme le salaire et les avantages sociaux, et les facteurs internes, tels les possibilités d'influencer le cours des choses, les motivaient tout autant à accéder au poste. Howley *et al.* cite un sondage mené par Cooper (2000) auprès de surintendants et surintendantes aux États-Unis qui a déterminé que la plupart des surintendants et surintendantes trouvaient leur travail valorisant, gratifiant et motivant, et affirmaient que leur rôle leur permettait d'exercer une influence considérable dans la vie des enfants (il faut noter que bien des ministères de l'éducation américains appellent leurs cadres supérieurs superintendants).

Facteurs qui dissuadent les gens à accéder à un poste administratif

De plus en plus de leaders se demandent sérieusement s'ils sont prêts à assumer la responsabilité de diriger une école (Independent Schools Queensland, 2006). Dans le cadre d'une étude commandée par le Ontario Principals' Council, Williams 2001, on a demandé aux directeurs, directrices, directeurs adjoints et directrices adjointes ce qu'ils et elles trouvaient le plus frustrant dans leur rôle, et un nombre impressionnant de répondants ont pointé du doigt les trois mêmes détracteurs, lesquels ont également été identifiés comme principaux dissuasifs des éducateurs qui avaient décidé de ne pas poursuivre ce cheminement de carrière, même s'ils avaient été reconnus comme candidats potentiels fort prometteurs. Ces facteurs incluent : les problèmes perçus relativement à la gestion et à l'implantation des changements mandatés par le gouvernement provincial; la précarité des ressources (financières et humaines) au niveau de l'école et les nombreuses heures de travail.

L'Ontario Principals' Council a indiqué que dans plusieurs districts scolaires, les directions et directions adjointes qui décidaient de quitter leur poste administratif pour retourner à l'enseignement perdaient leur ancienneté, ce qui représente une barrière potentielle pour les enseignantes et les enseignants identifiés comme leaders éventuels. Une autre barrière est le rôle changeant des directeurs et directrices d'école. Des programmes de maîtrise en éducation faisant le lien entre la théorie et la pratique seraient profitables aux directions. De tels programmes, offerts en Angleterre et en Australie, comprennent des cours en gestion ainsi qu'en pédagogie, et des devoirs incorporés au travail qui portent sur les genres de problèmes auxquels les directions sont régulièrement confrontées.

Dans une étude auprès des membres du Catholic Principals' Council of Ontario (2004), les directeurs et directrices d'école ont mentionné le manque de temps comme représentant un obstacle majeur dans leur capacité de se consacrer à leur rôle principal – la pédagogie. Ils et elles ont insisté sur quatre dossiers qui leur « volent » du temps de la pédagogie : 1) le temps requis pour superviser les élèves pendant et après leurs heures de travail, à cause des problèmes de convention collective; 2) le temps requis pour répondre aux exigences créées par des sources extérieures comme l'OQRE; le recrutement d'enseignants; le transport; la santé et la sécurité; etc.;

3) le temps requis pour mener à bien les nouvelles initiatives du Ministère et des conseils scolaires et qui « se chevauchent tout au long de l'année scolaire et n'ont rien à voir avec les initiatives ou projets d'amélioration de l'école »; et 4) le temps requis pour assumer les responsabilités héritées des consultants et des agents de supervision dont le nombre a diminué au sein des conseils scolaires, lesquels ont pris pour acquis que les directeurs et directrices se chargeraient de tout ça, tout en continuant d'administrer les écoles – avec moins de directeurs/directrices adjoint(e)s, secrétaires et concierges.

Une étude menée en Colombie-Britannique (Grimmett & Echols, 2000) a indiqué que l'antagonisme profondément enraciné entre les administrateurs et les enseignants y est pour beaucoup dans la baisse du nombre de personnes hautement qualifiées qui désirent assumer un rôle administratif. Cet antagonisme est le résultat des changements majeurs dans la nature du rôle de directeur d'école et du grand stress professionnel.

Un rapport australien du Catholic Educational Leadership indiquait que les directeurs et directrices de ce système scolaire déploraient le fait que leur rôle était devenu plus exigeant (d'Arbon, Duignan, Duncan & Goodwin, 2001). À l'instar des directeurs et directrices de l'Ontario, ils étaient alarmés par le nombre d'heures que leurs responsabilités administratives et légales leur faisaient perdre en temps consacré à leur rôle principal de leader pédagogique.

Lorsqu'on a demandé aux participants du 2000 Principals' Leadership Summit, à Washington, district de Columbia, pourquoi relativement peu de gens considéraient un poste de direction comme un objectif de carrière, ces cinq raisons sont ressorties : les exigences changeantes du poste, y compris la responsabilisation accrue; le manque de soutien pour élever les normes des élèves; les questions de légalité et d'éducation de l'enfance en difficulté; le salaire; la grande demande en temps; le manque de soutien des parents et de la collectivité; et le manque de respect (Institute for Educational Leadership, 2000). Dans une étude menée par le NAESP et le NASSP, les directeurs, directrices, directeurs adjoints et directrices adjointes ont dénoncé les problèmes suivants comme facteurs de dissuasion aux postes de leadership : le salaire n'est pas proportionnel aux exigences du poste, c'est un emploi trop stressant et la demande en temps est excessive (ERS, 1998).

Howley, Pendarvis et Gibbs (2002) se sont penchés sur les situations mentionnées par les directeurs et directrices d'école comme désavantages au poste de surintendant. Les problèmes les plus criants incluaient : la responsabilité accrue dans des mandats locaux, provinciaux et fédéraux; devoir assumer la responsabilité pour des dossiers hors du contrôle de l'éducation; le manque de soutien de la part du conseil scolaire et les pressions excessives de rendement. L'étude a aussi révélé que les directeurs et directrices possédant moins d'années d'expérience en enseignement étaient plus susceptibles que ceux qui avaient plus d'expérience en enseignant de mentionner les difficultés liées au poste comme un aspect important qu'ils avaient considéré avant de décider de postuler.

Il est évident que les éducateurs des différents territoires de compétence s'entendent pour dire que les administrateurs du 21^e siècle parcourent un chemin semé d'embûches. Or, ces problèmes doivent être résolus afin d'assurer la disponibilité d'éducateurs qualifiés pour occuper ces postes de leadership à mesure qu'ils deviennent vacants.

Pratiques de planification de la relève au Canada

Dans la 3^e partie de son étude sur la crise du leadership, la Canadian Association of Principals (2003) a collecté des renseignements de différents territoires de compétence du pays afin de déterminer les mesures entreprises pour résoudre la pénurie des directeurs et directrices d'école. Les membres du conseil d'administration de l'Association canadienne des directeurs d'école ont été invités à répondre à cinq questions sur la planification de la relève à savoir : les mesures spécifiques adoptées par votre groupe, section ou région, en vue d'encourager les gens à postuler un emploi administratif; les mesures spécifiques adoptées par votre groupe, section ou région, en vue d'encourager et de soutenir les administrateurs actuels des conseils scolaires; quels organismes assument le leadership et la responsabilité de ces activités dans votre groupe, section ou région; y a-t-il d'autres facteurs au sein de votre groupe, section ou région qui affecteront la crise du leadership; et êtes-vous au courant de stratégies innovatrices utilisées par le groupe, la section ou la région pour combler les vacances difficiles à pourvoir? Dans l'affirmative, quelles sont-elles?

Les résultats de l'étude « suggèrent que même si les réponses diffèrent d'une région à une autre quant au niveau d'engagement et de responsabilisation à l'égard de ces problèmes, toutes les régions reconnaissent le besoin de non seulement soutenir et encourager activement les nouveaux administrateurs, mais aussi les administrateurs en poste. Certains des points communs des données recueillies incluent la reconnaissance de la part des conseils scolaires du besoin pour un meilleur équilibre travail-vie et un soutien accru entre pairs et organisations professionnelles. On a également souligné l'importance pour les administrateurs actuels de devenir des ambassadeurs et de promouvoir les carrières en administration. Consulter l'Annexe A pour un résumé des observations.

Bon nombre d'organisations sondées d'un bout à l'autre du pays ont mentionné qu'on sollicitait souvent le retour au travail de directeurs et directrices à la retraite pour pourvoir les vacances de postes de leadership au sein des conseils scolaires pour des périodes variées. De plus, certaines provinces comme l'Ontario, la Colombie-Britannique et l'Alberta ont développé des normes de leadership comme critères de sélection afin d'embaucher des administrateurs qui possèdent les compétences et les qualités requises pour assumer ce rôle. Plusieurs organisations provinciales ont mentionné le mentorat, le coaching et des programmes d'initiation au travail comme activités de planification de la relève entreprises dans leur territoire de compétence. En outre, bon nombre d'organisations provinciales exigent que les directeurs potentiels complètent des cours de leadership avant d'assumer la direction d'une école. Les organisations ont à nouveau été nombreuses à préciser que les leaders en herbe « se faisaient taper sur les épaules » par les administrateurs en poste et avaient la chance de développer leurs compétences en leadership en assumant des responsabilités au sein de leur école ou système scolaire. Au Québec, les enseignants peuvent prendre un congé de deux ans pendant qu'ils occupent un poste administratif, ce qui leur permet de retourner à l'enseignement s'ils le désirent. L'*Association des cadres scolaires du Québec* a mentionné dans son orientation pour 2007-2008 qu'elle allait modifier son modèle organisationnel afin de tenir compte a) des difficultés de recrutement de nouveaux leaders pour des postes administratifs; et b) des différentes priorités de la nouvelle génération de leaders : passer plus de temps en famille et avoir un équilibre vie-travail, et non passer de longues heures au travail. Dans certaines divisions scolaires en Saskatchewan, les enseignants qualifiés sont promus à des postes de direction adjointe dans toutes les écoles, sans égard au nombre d'élèves, afin d'assurer qu'ils auront l'expérience et le leadership nécessaires pour accéder au poste de direction le moment venu.

Lors de la rédaction du présent rapport, le Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO) était engagé dans un processus de planification de la relève pour son prochain directeur exécutif. En particulier, les plans incluent la nomination d'un directeur exécutif adjoint commençant en septembre 2008 pour une période de deux ans, au bout de laquelle le directeur exécutif actuel prendra sa retraite et son adjoint deviendra le nouveau directeur exécutif.

De nombreuses barrières au recrutement de directeurs et directrices d'école ont été mentionnées lors d'une discussion avec Mike Benson, Directeur exécutif de l'Ontario Principals' Council (communication personnelle, 21 janvier 2008). M. Benson a souligné que dans bien des districts scolaires, les directeurs et directeurs adjoints qui décidaient de retourner à l'enseignement perdaient leur ancienneté. Ce qui dissuade les enseignants reconnus comme leaders potentiels à vouloir accéder à un poste de leadership. Une autre barrière est le rôle changeant des directeurs et directrices d'école. Benson voit le besoin d'embaucher un autre type de personnel administratif pour les « tâches administratives » de l'école afin que les directeurs et directrices puissent se consacrer à leur rôle de leader pédagogique de l'école. Benson croit aussi que l'exigence d'une maîtrise pour les administrateurs ne reflète la réalité du rôle. Les directeurs et directrices d'école doivent plutôt suivre des cours directement liés à leur travail en combinant la théorie à la pratique.

Le document sur la planification de la relève des douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario identifie quatre défis dans la planification de la relève de ces conseils. À savoir : l'exigence du Ministère que les candidats aux postes administratifs soient agréés pour le poste, ce qui limite le nombre de personnes qualifiées; l'exigence que les candidats aux postes administratifs (à l'exception du directeur des services) doivent avoir de l'expérience en éducation; le manque d'enseignants qualifiés pour postuler un emploi administratif et le désintéressement généralisé des enseignants envers les postes administratifs.

La planification de la relève des autres secteurs

Des écoles, aux hôpitaux, aux services publics, la planification de la relève est un enjeu d'actualité. Le *Conseil des ressources humaines du secteur culturel* a publié un document sur la planification de la relève dans lequel il souligne les erreurs que font la plupart des organisations lorsqu'elles entreprennent leur processus de planification de la relève. Entre autres : traiter la planification de la relève comme un secret, ce qui fait que les personnes considérées pour des postes lorsqu'ils deviendront vacants partent avant que ne se soit présentée l'occasion; sous-estimer les talents des gens au sein de l'organisation pour qu'ils collaborent au processus et demander l'aide d'un expert-conseil; faire preuve d'étroitesse d'esprit sur la personne qui pourrait assumer le poste; trop insister sur les compétences spécialisées au détriment des compétences générales; ne pas offrir une formation adéquate et suffisamment d'occasions de perfectionnement professionnel; attendre que les employés s'identifient eux-mêmes comme candidats potentiels à un poste; miser uniquement sur les mutations latérales, d'où les directeurs sont mutés d'une école à une autre plutôt que d'offrir des promotions à un poste de direction (mutation ascendante); et se concentrer sur des programmes de relève générique.

Charan, un expert-conseil du monde des affaires qui a travaillé auprès d'un grand nombre de dirigeants d'entreprise, mentionne que bien des sociétés déploient des efforts considérables pour remplacer leurs cadres supérieurs, mais quand elles finissent par trouver des successeurs, ils sont nombreux à échouer en raison d'une planification inefficace de la relève. D'après Charan, la grave pénurie de leaders efficaces est signe que les démarches typiques de développement du leadership ne fonctionnent pas, elles sont fondamentalement déficientes. L'approche de Charan en ce qui concerne le développement du leadership et la planification de la relève est

l'établissement d'un modèle d'apprentissage pour aider les leaders à tous les paliers à se perfectionner, plus vite et mieux, en accélérant leur développement par une série de mises en situation pour leur permettre de développer leurs talents par la pratique et l'autocorrection (2007).

Hartle (2004) parle d'une étude qui avait examiné la planification de la relève à l'extérieur du secteur de l'éducation. L'étude a collecté des données auprès de 25 organismes publics et privés. À l'instar du secteur de l'éducation, toutes ces organisations avaient du mal à trouver des leaders pour combler leurs postes. Toutefois contrairement à l'éducation, ces organisations ont adopté une approche systémique et un regard à long terme en matière de planification de la relève. Elles appliquent un processus systématique pour suivre l'évolution des gens qui entrent dans le système et les préparer pour des rôles de leadership. Ce que Hartle appelle la « pipeline du leadership ».

Steeves et Ross-Denroche (2003) parlent du bénéfice potentiel associé à l'imminente crise du leadership. La rotation élevée des leaders chevronnés donne aux organisations la chance de se renouveler. Ils affirment que les organisations qui ne reconnaissent pas la planification de la relève comme une expérience de transformation risquent de manquer une occasion unique d'instaurer rapidement et efficacement des changements organisationnels. Ils recommandent d'aligner les initiatives de planification de la relève sur la vision de l'entreprise et le développement du leadership, afin que le processus de planification de la relève devienne une expérience de renouvellement. Cantor (2005), du Ivey School of Business en Ontario, souligne que la planification de la relève doit être une initiative intensive et exhaustive qui ne peut être réalisée en vase clos. Elle doit s'inscrire au processus de planification stratégique global de l'entreprise. En 2004, la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI) s'est penchée sur la situation de la planification de la relève puis, dans un article publié en 2005, elle a affirmé que même les propriétaires de petites et moyennes entreprises familiales devraient commencer à planifier la relève.

En 2007, Lucie Carrière a publié un mémoire pour *l'École des relations industrielles de l'Université de Montréal* sur la planification de la relève du secteur privé. Elle a fait remarquer que le rôle des professionnels en ressources humaines doit évoluer afin d'instaurer un processus de planification de la relève au sein des organisations. Ces professionnels doivent agir davantage comme partenaires commerciaux et travailler étroitement avec les directeurs exécutifs afin de formuler la philosophie de gestion, la culture de l'entreprise et les communications stratégiques avec les employés.

Dans une déclaration à la General Accounting Office des États-Unis, Mihm (2003) parle de la relève des cadres supérieurs et d'autres employés du secteur public en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Mihm décrit six pratiques communes aux organisations de ces quatre pays pour gérer la relève. La première est que ces organisations bénéficient d'un soutien actif de la haute direction. En Ontario par exemple, Mihm décrit une pratique du service public de l'Ontario selon laquelle tous les chefs de tous les ministères participent à des journées de réflexion sur la planification de la relève pour planifier les besoins futurs du gouvernement en matière de leadership. Ils discutent également de la situation d'un grand groupe de personnes démontrant le potentiel d'assumer éventuellement des responsabilités de leadership. Mihm cite aussi en exemple la GRC, où les cadres supérieurs se rencontrent trimestriellement pour discuter des besoins de l'organisation en matière de relève et prendre des décisions à l'égard des employés requis pour combler ces besoins.

Une autre pratique consiste à intégrer la planification de la relève à la planification stratégique. Mihm cite Statistique Canada en exemple de cette pratique. En 2001, durant le processus de planification de la relève, les comités de planification de Statistique Canada ont obtenu les projections de retraite de leurs cadres supérieurs et, puisqu'il n'y avait pas suffisamment d'adjoints pour tous les remplacer, ils ont embauché plus d'adjoints et ont fourni un programme de perfectionnement par la formation, la rotation et le mentorat afin d'accélérer le développement professionnel des adjoints déjà en poste.

Mihm mentionne le besoin de reconnaître les talents aux divers niveaux organisationnels, dès les débuts de carrière, et les employés possédant les compétences essentielles comme pratique exemplaire. Il cite l'exemple du programme Fast Stream du Royaume-Uni où les gens démontrant un grand potentiel étaient repérés au début de leur carrière dans la fonction publique. Les participants au programme occupent différents postes afin d'acquérir l'expérience qui leur permettra de gravir l'échelle hiérarchique de la fonction publique. Ce programme accélère la promotion des personnes « prometteuses », ce qui permet d'avoir des personnes qualifiées pour assumer les postes lorsqu'ils deviennent vacants.

Une autre pratique efficace consiste à offrir des affectations de perfectionnement en plus d'une formation structurée. Le Programme de perfectionnement accéléré des cadres supérieurs (PPACS) en est un bon exemple. Il prépare les cadres supérieurs à assumer des rôles de leadership dans le secteur des services publics en les affectant à divers rôles et en leur permettant de fouler les terres inconnues dans le but d'aiguiser leurs compétences et d'ajouter des cordes à leur arc.

Une autre pratique importante consiste à surmonter les défis spécifiques du capital humain comme la diversité, la capacité de leadership et la rétention. Un programme de deux ans au Royaume-Uni, Pathways, reconnaît et forme les cadres supérieurs parmi les minorités ethniques qui démontrent le potentiel d'accéder à des postes de hauts fonctionnaires dans trois ou cinq ans. Pathways offre des programmes de coaching et d'acquisition de compétences aux cadres d'entreprise, et leur donne la chance de démontrer leur potentiel et leurs talents en se livrant à diverses activités de développement. Au Canada, le Bureau du vérificateur général de l'Ontario encourage les employés qui démontrent un grand potentiel à demeurer au service de l'organisation par l'entremise de son programme de planification de gestion de la relève.

En dernier lieu, Mihm mentionne le déploiement de plus grands efforts de transformation comme élément important de la planification de la relève. Comme nous l'avons déjà mentionné, la planification de la relève présente une excellente occasion de renouveler une organisation en sélectionnant et en développant des leaders et gestionnaires qui se feront les promoteurs et les défenseurs du changement. Mihm décrit le programme de modernisation du gouvernement entrepris au Royaume-Uni afin d'améliorer la qualité, la coordination et l'accessibilité des services gouvernementaux offerts aux citoyens, comme exemple d'un programme conçu pour transformer le secteur des services publics.

Plusieurs ministères fédéraux et provinciaux ont mis en place des plans de relève afin de s'assurer de pouvoir combler les imminents départs à la retraite des membres de la haute direction. En 2007, l'*Agence de la fonction publique du Canada* a publié un Guide de la planification intégrée qui présente la planification de la relève comme une initiative de gestion des ressources humaines. Le guide compare la planification proactive et la planification traditionnelle de la relève. La façon traditionnelle est appelée planification de remplacements et la façon proactive, planification et gestion de la relève. Il ne suffit plus de dénicher un ou deux successeurs pour pourvoir les postes de leadership de haut niveau, mais plutôt de repérer plusieurs successeurs pour tous les postes clés des principaux secteurs. Le processus est aussi devenu systématique. On identifie des candidats et on les évalue en fonction de divers aspects et sources de renseignements, plutôt qu'ils ne soient évalués que par leurs supérieurs. De même, on ne se soucie plus seulement des postes vacants et à pourvoir sous peu, mais on assure le perfectionnement professionnel des employés talentueux. En fait, la manière proactive vise à intégrer le processus de planification de la relève à la gestion des ressources humaines. L'Agence a aussi développé un outil de planification intégré qui fournit des renseignements sur les

obligations et responsabilités légales des sous-ministres pour les aider à mettre sur pied un plan de relève intégré.

En 2005, *Patrimoine canadien* a publié un guide intitulé *La planification de la relève dans l'industrie de l'édition : Guide*. Ce guide présente les étapes à suivre pour bien planifier la relève dans l'industrie de l'édition. Ces étapes sont similaires à celles présentées par l'*Agence de la fonction publique du Canada*. Patrimoine Canadien a ajouté deux éléments à son guide; un pour la planification de la relève en misant sur des candidats potentiels internes et l'autre pour la planification de la relève auprès de candidats externes. L'*Agence de la fonction publique du Canada* a publié une liste de vérification de planification de la relève au gouvernement fédéral. La liste comprend cinq étapes, chacune comportant une série de questions pour aider les spécialistes des ressources humaines à planifier la relève. Cette approche est ensuite modifiée pour planifier la relève des dirigeants et membres de la haute direction.

En 2002, le *Conseil du Trésor* a publié un guide pour ses gestionnaires et spécialistes en ressources humaines sur la planification du transfert du « savoir organisationnel ». L'objectif consistait à trouver un moyen de transmettre à la nouvelle génération les connaissances du personnel hautement qualifié avant qu'il ne parte. Le guide explique comment certains organismes gouvernementaux ont abordé cette situation. Par exemple, *Transports Canada* a élaboré un projet visant à désigner les employés possédant le plus de connaissances historiques pertinentes de leur service et à les mettre dans des situations leur permettant de transmettre leurs connaissances aux plus jeunes avant qu'ils ne leur tirent leur révérence. Ces méthodes de transmission du savoir incluaient entre autres des entrevues, l'entrée en fonction des remplaçants avant le départ des vétérans pour que les plus jeunes apprennent de leurs prédécesseurs en travaillant avec eux; et l'observation au poste de travail. Une des leçons que leur a appris ce projet est qu'il faut parler aux employés de leurs projets de retraite et les engager dans la sélection et la préparation de leurs successeurs.

En constatant que 75 pour cent de ses directeurs en fonction en 2001 auront pris leur retraite d'ici 2011, l'*École de la fonction publique du Canada/Canada School of Public Service* a adopté une démarche intéressante pour assurer la continuité de l'organisation. En 2007, elle a publié un guide bilingue du point de vue de la gestion des connaissances sur comment gérer la mémoire organisationnelle des services publics en facilitant la transmission du savoir de la génération actuelle de directeurs à l'autre. Le guide propose plusieurs activités pour favoriser la transmission du savoir, ainsi que des outils de diagnostic et de gestion des données.

Pratiques favorisant l'efficacité de la planification de la relève en éducation

Faces à cette pénurie de leaders, les districts scolaires ont développé des pratiques de planification de la relève pour assurer que les postes de direction et direction adjointe des écoles sont occupés par les meilleurs candidats. Dans la deuxième partie de son étude sur la crise du leadership (2002), l'Association canadienne des directeurs d'école a demandé, « que pourrions-nous faire pour nous assurer que plus d'enseignants et d'enseignantes aspirent à une carrière de directeur et directrice d'école? Les conseils scolaires doivent adopter une stratégie claire pour redorer le blason de cette profession. Ils doivent élaborer des stratégies précises, réalisables et attrayantes qui inspireront la crème de la crème du corps enseignant à prendre la barre de nos écoles. » (CAP, 2000).

Selon Hartle (2004), un plan de relève efficace en éducation présente ces cinq caractéristiques : 1) Intégration, quand le développement du leadership fait partie du processus de recrutement, de rétention et de gestion de rendement et s'inscrit dans la stratégie globale de l'organisation; 2) Définition, un cadre clairement défini qui détermine et précise les besoins en leadership à long terme de l'organisation; 3) Souplesse, on révisé le cadre de travail régulièrement et on y apporte les ajustements nécessaires chemin faisant en ce qui concerne les exigences en leadership et les qualités de leadership, ce qui mène sur plusieurs débouchés vers le leadership; 4) Fluidité, les façons par lesquelles les organisations identifient une gamme de talents pour lesquels elles repèrent des candidats potentiels. Il s'agit d'une gamme de talents fluide qui ne limite pas les leaders potentiels à un ensemble restreint d'exigences; et 5) Épanouissement personnel, c'est-à-dire le développement personnel et professionnel utilisé comme outil de recrutement et de rétention dans des organisations non éducatives. Consulter l'Annexe B pour la liste de Hartle des stratégies efficaces pour créer une culture de croissance dans une école; et l'Annexe C pour connaître les processus identifiés par Hartle pour soutenir les leaders potentiels du monde de l'éducation.

Hartle fait remarquer que, historiquement, le perfectionnement professionnel en éducation a largement été l'initiative des enseignants eux-mêmes. Il croit que le secteur de l'éducation pourrait apprendre du secteur corporatif. Les écoles ont besoin de mettre en place un processus de gestion des talents de leadership et d'adopter une combinaison d'initiatives de planification de la relève et de développement du leadership à divers échelons. En Ontario, cette démarche devra être appliquée aux niveaux des écoles, des districts et de la province. Hartle croit que le développement du leadership se fait dans les écoles où les personnes clés sont des leaders « intermédiaires ». Selon Hartle, un coaching de haute qualité de ces leaders intermédiaires est une des activités de développement les plus efficaces que les écoles et les conseils scolaires peuvent entreprendre pour commencer à former les leaders de demain dès leur première année d'enseignement.

Hargreaves, Moore, Fink, Brayman et White (2003) se sont penchés sur la planification de la relève des directions des écoles secondaires de l'Ontario. Ils ont conclu qu'une planification de la relève efficace des directeurs et directrices d'école devait inclure : des efforts mûrement réfléchis, systématiques et durables pour prévoir les exigences en leadership; le recensement des candidats potentiels; le développement des compétences de leadership de ces candidats par des expériences d'apprentissage intentionnelles et la sélection des leaders parmi le groupe de leaders » (L'Institut de leadership en éducation, n.d.). Voici les principales recommandations de Hargreaves *et al.* à l'égard du processus de relève des directions d'école : assurer que le plan de relève est un processus judicieusement planifié et géré conformément à l'éthique avec des consultations authentiques, une grande transparence et moins de secrets; veiller à ce que les leaders de demain soient bien formés et prêts à prendre les commandes grâce à la transmission du savoir et à la répartition des responsabilités de leadership; utiliser des stratégies de reconnaissance précoce, des réseaux de leadership entre paires et des programmes de mentorat pour développer une plus grande masse de talents » (2003). Dans leur livre, *Succession Planning* (2005), Hargreaves et Fink ont déclaré que « le développement et le renouvellement d'un sentiment de motivation profonde sont centrales au leadership durable ». « Le leadership de l'apprentissage n'est pas une destination avec un itinéraire tracé d'avance, mais un chemin comportant bien des détours et des culs de sac. Les leaders éducationnels efficaces restent ouverts aux nouveautés parce que le paysage ne cesse de changer. » (Stoll, Fink & Earl, 2003).

Hargreaves et Fink (2003) ont identifié sept principes de leadership durable. Dans leur définition du leadership durable, ils déclarent :

« Un leadership durable a du poids, se propage et dure. Il s'agit d'une responsabilité partagée qui n'épuise pas les ressources humaines ou financières et veille au bien-être de l'environnement scolaire et communautaire en évitant toute influence négative. Un leadership durable fait preuve d'un engagement militant avec les forces qui l'animent et bâtit un environnement éducationnel de diversité organisationnelle qui favorise la fertilisation de bonnes idées et les pratiques efficaces d'apprentissage et de développement partagé. »

Le Washington's Institute for Educational Leadership (2000) a identifié comme prioritaire le besoin pour les conseils scolaires d'assurer que les gens que l'on recrute pour des positions de leadership reflètent la mosaïque démographique de la population étudiante afin de fournir des modèles de leadership que les enfants méritent.

En 2000, le magazine *Le Point en administration scolaire* suggérait l'instauration d'un processus de planification de la relève des directeurs et directrices des écoles francophones du Québec. L'article recommandait que les nouveaux directeurs et nouvelles directrices ne soient pas seulement formés pour assumer les responsabilités administratives quotidiennes, mais apprennent également la théorie de la gestion. L'article continuait pour dire qu' aussitôt leur entrée en fonctions, les nouveaux directeurs et nouvelles directrices devraient bénéficier du soutien d'un coach du conseil et du mentorat d'un directeur d'une autre école.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a élaboré une stratégie de développement du leadership. La stratégie est décrite sur leur site comme visant à : « inspirer une vision commune du leadership au sein des écoles et des conseils scolaires; promouvoir un langage commun qui favorise la compréhension et la définition de leader; dresser la liste des compétences et pratiques descriptives d'un leadership efficace; guider la conception et la mise sur pied des programmes de formation et de développement des leaders ». Le Ministère a élaboré un plan d'action en quatre points pour les directions d'école qui établit un cadre provincial commun décrivant l'ensemble des compétences et pratiques essentielles au leadership. Mais loin d'être coulé dans le béton, le cadre a été conçu pour être modifié à la lumière des nouvelles études et consultations auprès des intervenants.

L'Institut de leadership en éducation de l'Ontario, développé en collaboration avec le Ministère, poursuit les quatre objectifs suivants : 1) Développement – tracer et soutenir le développement continu des écoles et des systèmes de leadership; 2) Études – soutenir les études et pratiques axés sur un leadership pertinent, utile et aligné sur les objectifs de l'organisation; 3) Pratiques – élaborer et déployer un leadership stratégique en reconnaissant et en soutenant les leaders à tous les paliers du système d'éducation; et 4) Communication – favoriser le dialogue dans l'ensemble du système d'éducation et avec nos organisations partenaires sur les aptitudes et pratiques de leadership, soutenir l'intégration des rôles de leadership, communiquer la cohérence et la coordination, et créer une présence virtuelle.

L'Outil d'autoévaluation du leadership (OAL), développé par le ministère de l'Éducation, est fondé sur des études et sur un examen des approches de développement de leadership réussies en Ontario et dans d'autres territoires de compétence. L'OAL analyse les écarts pour permettre aux leaders de comparer les pratiques de développement de leadership de leur conseil scolaire aux pratiques suggérées et pour les aider à établir les priorités pour leur conseil scolaire. Cet outil permet aux membres du personnel du conseil scolaire d'examiner leurs pratiques et programmes de développement du leadership et de planification de la relève, dans le but de mesurer leur

efficacité et de les ajuster en fonction des résultats de l'analyse des écarts. L'institut a aussi mis sur pied un site Web qui sert de ressources intarissables pour les leaders en éducation. Le site Web propose diverses ressources imprimées et électroniques.

En 2003, le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) a publié le guide intitulé, *Assurer la relève en éducation : Guide de planification de la relève des cadres des conseils scolaires* pour les cadres administratifs des douze conseils scolaires de langue française. Le guide repose sur des études de pratiques exemplaires des secteurs publics et privés (principalement le secteur de l'éducation en Angleterre, en Australie et en Nouvelle-Zélande). Une section sur les qualifications techniques a été ajoutée en 2007. Le document explique les étapes à suivre pour développer un processus de planification de la relève et inclut les outils suivants, conçus pour faciliter le processus : Répertoire des compétences comportementales; Répertoire des qualifications techniques; Guide d'entrevue sur les compétences comportementales; Questionnaire sur les réalisations professionnelles ; Questionnaire sur la résolution de problèmes; Questionnaire de Kolb sur le style d'apprentissage; Questionnaire sur le style de gestion de Hay Group; Guide de développement de compétences comportementales; Barème pour mesurer les qualifications techniques des postes de leadership.

Le document propose plusieurs suggestions pour faciliter le processus de planification de la relève au sein des conseils scolaires de langue française, entre autres : nommer des gens de façon intérimaire à un poste administratif, avant qu'ils n'aient obtenu toutes les qualifications professionnelles requises par le ministère de l'Éducation; embaucher des gens de l'extérieur du secteur de l'éducation pour pourvoir certains postes administratifs; s'attaquer aux facteurs qui dissuadent les enseignants à vouloir accéder à un poste de leadership; traiter le processus de planification de la relève comme un processus continu et l'aligner sur l'orientation de l'organisation; engager de façon considérable la participation des cadres administratifs actuels; assurer que le programme et le processus de planification de la relève sont relativement faciles à comprendre et à administrer; évaluer continuellement l'efficacité du processus de planification de la relève; instaurer des politiques et procédures des ressources humaines qui faciliteront l'exécution du plan; se considérer (cadres des conseils scolaires et cadres administratifs) comme des « gardiens » des ressources humaines et non des « propriétaires » pour accorder aux gens une plus grande mobilité à l'intérieur du système.

Sept étapes sont proposées pour le processus de planification de la relève des administrateurs des douze conseils scolaires de langue française : 1) Analyser l'orientation stratégique; 2) Déterminer les postes à pourvoir ; 3) Élaborer des profils de compétences; 4) Identifier les personnes intéressées ; 5) Évaluer le bassin de personnes intéressées; 6) Effectuer une analyse des écarts enregistrés ; 7) Établir des stratégies de réduction des écarts enregistrés.

Résumé

En 2005, l'International Academy of Education et l'International Institute for Educational Planning ont déterminé que les problèmes de recrutement, rétention et développement de directeurs et directrices d'école constituaient un enjeu hautement prioritaire pour de nombreux ministères de l'Éducation de différents territoires de compétence, autant dans les pays développés que dans les pays en voie de développement. Judith Chapman, retenue par les instituts pour effectuer une étude sur les problèmes afférents à la relève des leaders pédagogiques, a déclaré que le recrutement, la rétention et le développement de directeurs et directrices d'école sont des enjeux de grande importance pour tous les systèmes scolaires, car un leadership efficace en matière d'éducation est absolument vital à l'amélioration et aux progrès de toutes ces activités, institutions et processus qui favorisent la dispense de l'éducation et l'apprentissage des élèves.

Les leaders pédagogiques de l'Ontario qui commencent à se tracer une direction pour assurer que toutes les écoles et tous les conseils scolaires seront dirigés par des leaders capables et compétents et qui considèrent leur travail comme essentiel à l'amélioration de l'apprentissage des élèves, peuvent bénéficier des expériences de planification de la relève non seulement des autres systèmes scolaires de la province, du pays et d'ailleurs, mais aussi de celles des organisations des secteurs public et privé qui sont confrontées aux mêmes problèmes.

Les conseils scolaires doivent prendre conscience des enjeux liés au recrutement de candidats qualifiés aux postes de direction d'école et examiner leurs pratiques de développement du leadership et de la planification de la relève afin de veiller à ce que les processus en place assurent que les positions de leadership des écoles sont assumées par les meilleurs candidats pour le poste. L'Outil d'autoévaluation du leadership est une méthode que les conseils peuvent utiliser. Les conseils scolaires de langue française peuvent aussi consulter le document *Assurer la relève en éducation : Guide de planification de la relève des cadres des conseils scolaires* pour les aider à planifier la relève dans leurs écoles.

Section 3b. Profils démographiques des administrateurs scolaires de l'Ontario

Un des principaux éléments du projet de Planification de la relève était l'établissement des profils démographiques des administrateurs de l'Ontario. L'Institut de leadership en éducation voulait que ce travail soit fondé sur les sources de données existantes et qu'on examine autant que possible les données provinciales en terme de facteurs tels la langue d'instruction, le niveau (élémentaire ou secondaire) et la région géographique.

Les consultations avec diverses organisations provinciales d'administrateurs et les représentants du ministère de l'Éducation ont révélé que les données les plus uniformes et complètes sur les directions et directions adjointes des écoles étaient accessibles auprès de la Direction de la gestion de l'information du ministère de l'Éducation. Après avoir conclu un protocole d'entente et une entente de recherche, le ministère de l'Éducation a fourni des fichiers de données électroniques regroupant les renseignements obtenus des conseils scolaires en 2004-2005 et 2005-2006 dans les rapports d'octobre sur le personnel enseignant déposés annuellement par les écoles. Les fichiers de données incluaient les renseignements suivants sur les directions adjointes et directions :

- numéro d'identification unique dépersonnalisé
- poste (c.-à-d. direction adjointe ou direction)
- niveau (élémentaire ou secondaire)
- si le poste était à temps plein ou à temps partiel
- âge (au 31 décembre)
- sexe
- nombre total d'années en enseignement (incluant les années en administration)
- nombre d'années dans le poste actuel (c.-à-d. dans l'école actuelle)

Les données que le ministère de l'Éducation pouvait fournir sur les agentes et agents de supervision étaient cependant très limitées. Des données globales indiquant le nombre d'agentes/agents de supervision assumant leurs responsabilités à temps plein et les proportions hommes-femmes étaient disponibles auprès des conseils scolaires. Des 527 agentes/agents de supervision dans la cohorte de 2005-2006 :

- quatre travaillaient à temps partiel alors que les autres étaient à temps plein;
- 55 pour cent étaient des hommes et 45 pour cent, des femmes.

En plus des renseignements fournis par le ministère de l'Éducation, nous avons eu accès aux données de l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario qui indiquaient le nombre de leurs « membres en règle » ayant obtenu les qualifications de directeur d'école ou d'agent de supervision.

Organisation du chapitre

Le présent chapitre fournit les profils démographiques des directions et directions adjointes des écoles anglaises et françaises pour l'année scolaire 2005-2006.

Chaque profil est présenté dans le format suivant :

- i La première section de chaque profil fournit l'âge, l'expérience, le sexe et indique si le poste est à temps plein ou à temps partiel.
- ii La deuxième section de chaque profil examine les mêmes variables en fonction des régions géographiques, lorsque les nombres sont suffisants.
- iii La dernière section de chaque profil fournit une projection sur l'atteinte du facteur 85, soit le moment où les gens deviennent admissibles à la retraite.

Les variables de chaque profil font la distinction entre les directions et directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires. Les données ont également été examinées séparément pour les directions et directions adjointes des conseils scolaires publics et catholiques, et les tendances et caractéristiques qui différaient considérablement ont été indiquées dans les observations.

En plus des profils démographiques, la dernière section du présent chapitre examine les données de ceux et celles qui ont obtenu les qualifications requises pour accéder à un poste de directeur d'école ou d'agent de supervision.

I. Les profils : Principales observations

Voici les principales observations en ce qui concerne les profils démographiques des directions et directions adjointes des écoles anglaises et françaises.

Directions des écoles de langue anglaise

- Dans l'année scolaire 2005-2006, des 4385 directrices et directeurs d'école de l'Ontario, 83 pour cent travaillaient dans des écoles élémentaires et 17 pour cent, dans des écoles secondaires.

Parmi les directions des écoles élémentaires, 68 pour cent (soit 2485) travaillaient dans des écoles publiques et 31 pour cent (soit 1141), dans des écoles catholiques.

Au secondaire, 75 pour cent des directions (soit 571) travaillaient dans des écoles publiques et 25 pour cent (soit 188), dans des écoles catholiques.

- La moyenne d'âge des directrices et directeurs des écoles élémentaires, secondaires, publiques et catholiques est de 50 ans et ils ont près de 25 ans d'expérience en éducation. Les directions des écoles secondaires catholiques ont légèrement plus d'expérience (25,9 ans) que leurs homologues des écoles publiques (24,8 ans) et légèrement plus d'expérience, en moyenne, que les directrices et directeurs des écoles élémentaires publiques et catholiques (23,4 ans).
- 90 pour cent des directions des écoles élémentaires assument leurs responsabilités à temps plein, comparativement à 85 pour cent des directions des écoles secondaires.
- Plus ou moins les deux tiers des directions des écoles élémentaires sont assumées par des femmes, comparativement à 44 pour cent dans les écoles secondaires. Les directrices sont plus nombreuses dans les écoles élémentaires publiques que dans les écoles élémentaires catholiques (64 pour cent contre 56 pour cent). Au secondaire, 31 pour cent des directions des écoles catholiques sont assumées par des femmes, comparativement à 48 pour cent dans les écoles publiques.
- En règle générale, les tendances clés en ce qui a trait à l'âge, à l'expérience et au sexe sont semblables dans toutes les régions. Pour ce qui est de la situation d'emploi, on dénombre moins de directions à temps plein au nord de la province (67 à 70 pour cent) que dans les autres régions (+ de 80 pour cent).
- Un peu plus d'un tiers des directions des écoles élémentaires (37 pour cent) et presque la moitié des directions des écoles secondaires atteindront le facteur 85 d'ici 2008, et pourront donc prendre leur retraite. Il est donc évident que le remplacement des directions d'école constituera un défi à court terme, surtout au niveau secondaire. Un pourcentage légèrement plus élevé de directions des écoles secondaires catholiques deviendront admissibles à la retraite d'ici 2011 (69 pour cent), comparativement aux directions des écoles secondaires publiques (61 pour cent).

Une fois que ces directrices et directeurs auront pris leur retraite, les projections sur le nombre de directions admissibles à la retraite entre 2009 et 2017 sont passablement stables, soit de 10 à 15 pour cent aux trois ans.

Géographiquement parlant, à l'élémentaire, la plus grande différence entre le pourcentage de directions d'écoles publiques et catholiques admissibles à la retraite se situe au nord-est et au nord-ouest de la province, où un plus gros pourcentage de directions d'écoles élémentaires catholiques deviendront admissibles à la retraite (nord-est 52 pour cent contre 46 pour cent; nord-ouest 61 pour cent contre 41 pour cent). On ne doit cependant pas oublier qu'il y a peu de directions d'école dans ces régions.

Au secondaire, dans la RGT et au sud-ouest, les directions d'écoles catholiques seront plus nombreux à prendre leur retraite d'ici 2011 (RGT 79 pour cent contre 69 pour cent; sud-ouest 73 pour cent contre 56 pour cent).

Directions adjointes des écoles de langue anglaise

- Dans l'année scolaire 2005-2006, des 2695 des directions adjointes des écoles de l'Ontario; 60 pour cent travaillaient dans des écoles élémentaires et 40 pour cent, dans des écoles secondaires.

Au niveau élémentaire, 75 pour cent (soit 1198) travaillent dans des écoles publiques et 25 pour cent (soit 418), dans des écoles catholiques.

Au niveau secondaire, 70 pour cent (soit 757) travaillent dans des écoles publiques et 30 pour cent (soit 322), dans des écoles catholiques.

- En général, les directions adjointes sont un peu plus jeunes que les directions, l'âge moyen gravitant autour de 45 à 47 ans, comparativement à 50 ans pour les directions. Par conséquent, comme on peut s'y attendre, les directions adjointes ont moins d'expérience en éducation (17 ans pour les directions adjointes des écoles élémentaires et 20 ans pour les directions adjointes des écoles secondaires). Les directions adjointes des écoles catholiques ont quelques années d'expérience de plus que leurs collègues des écoles publiques élémentaires et secondaires (élémentaire 18,1 ans contre 16,4 ans; secondaire 20,9 ans contre 19,1 ans).
- Plus de directions adjointes à l'élémentaire que de directions travaillent à temps partiel; 17 pour cent des directions adjointes des écoles élémentaires sont à temps partiel, comparativement à 9 pour cent des directions. Toutefois, au secondaire, 15 pour cent des directions travaillent à temps partiel, tandis que 5 pour cent des directions adjointes sont à temps partiel. Un peu plus de directions adjointes d'écoles élémentaires publiques travaillent à temps plein que leurs homologues des écoles catholiques (86 pour cent contre 74 pour cent).
- En ce qui a trait au sexe, le schéma est semblable à celui des directions, c'est-à-dire qu'environ deux tiers des directions adjointes des écoles élémentaires et un peu moins de la moitié des directions adjointes des écoles secondaires sont assumées par des femmes. Bien qu'il n'y ait pas de différence entre la proportion de directeurs et de directrices des écoles élémentaires publiques et catholiques, au secondaire, on dénombre plus de directeurs adjoints dans les écoles catholiques que dans les écoles publiques (59 pour cent contre 48 pour cent).
- Étant donné qu'ils sont plus jeunes et ont moins d'expérience, la plus grande proportion de directrices adjointes et de directeurs adjoints (53 pour cent à l'élémentaire et 39 pour cent au secondaire) de toutes les régions de la province devraient atteindre leur facteur 85 à partir de 2018.

Directions des écoles de langue française

- Dans l'année scolaire 2005-2006, des 393 directrices et directeurs d'écoles françaises de l'Ontario, 78 pour cent travaillaient dans des écoles élémentaires et 22 pour cent, dans des écoles secondaires.

À l'élémentaire, 26 pour cent (soit 80) travaillaient dans des écoles publiques et 74 pour cent (soit 226), dans des écoles catholiques.

Au secondaire, 39 pour cent (soit 34) travaillent dans une école publique et 61 pour cent (soit 53), dans une école catholique.
- L'âge moyen des directrices et directeurs des écoles françaises se situe à 46 ans et ils ont plus ou moins 19 à 20 ans d'expérience en éducation.
- De 75 à 80 pour cent des directions d'écoles françaises assument leurs responsabilités à temps plein. Un peu plus de directions d'écoles catholiques travaillent à temps plein comparativement à leurs homologues des écoles publiques (élémentaire 82 pour cent contre 76 pour cent; secondaire 85 pour cent contre 59 pour cent).
- 60 pour cent des directions des écoles élémentaires sont assumées par des femmes, tandis que 60 pour cent des directions des écoles secondaires sont assumées par des hommes. Ces tendances sont les mêmes au sein des systèmes publiques et catholiques du niveau élémentaire, alors que dans les écoles secondaires publiques, les proportions de directrices et directeurs d'écoles françaises sont partagées également.
- Presque la moitié des directions des écoles françaises deviendront admissibles à la retraite à compter de 2018.

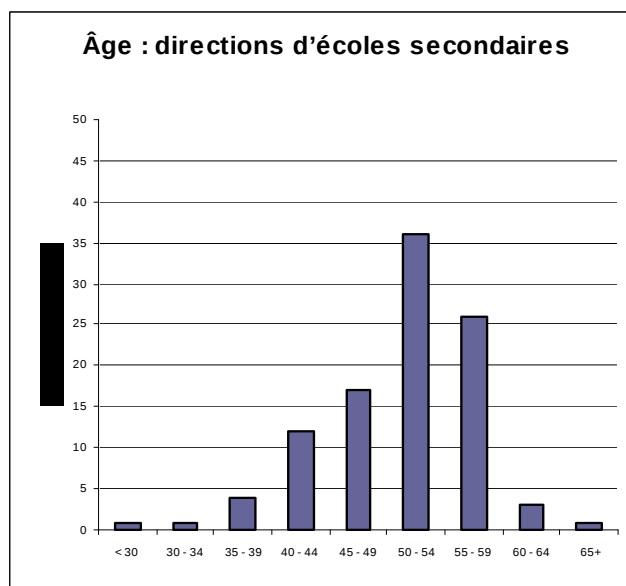
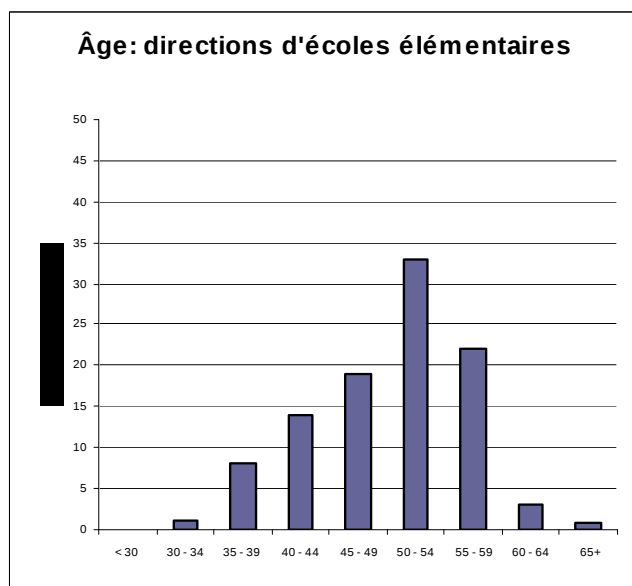
Directions adjointes des écoles de langue française

- Dans l'année scolaire 2005-2006, des 99 directions adjointes des écoles françaises, la moitié travaillaient dans des écoles élémentaires et l'autre moitié, dans des écoles secondaires. Un quart travaillaient dans des écoles françaises publiques et trois quarts, dans des écoles françaises catholiques.
- Les directions adjointes ont en moyenne 44 ans et environ 18 à 19 ans d'expérience en éducation. Les directions adjointes des écoles publiques sont un peu plus âgées que leurs homologues des écoles catholiques.
- 60 pour cent des directions adjointes des écoles élémentaires travaillent à temps plein, comparativement à 75 pour cent des directions adjointes des écoles secondaires. Au secondaire, la différence entre les systèmes publics et catholiques est marquée; 38 pour cent des directions adjointes des écoles publiques étant à temps plein, par rapport à 89 pour cent dans les écoles catholiques.
- 58 pour cent des directions adjointes des écoles élémentaires sont assumées par des femmes, comparativement à 39 pour cent dans les écoles secondaires.
- Vu leur âge et leur expérience, un plus grand nombre de ces directions adjointes deviendront admissibles à la retraite à compter de 2018.

II. Directions des écoles anglaises de l'Ontario : Un profil démographique

Âge, expérience, situation d'emploi et sexe

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage des directions des écoles élémentaires et secondaires se situant dans divers groupes d'**âge** catégorisés par intervalle de cinq ans.

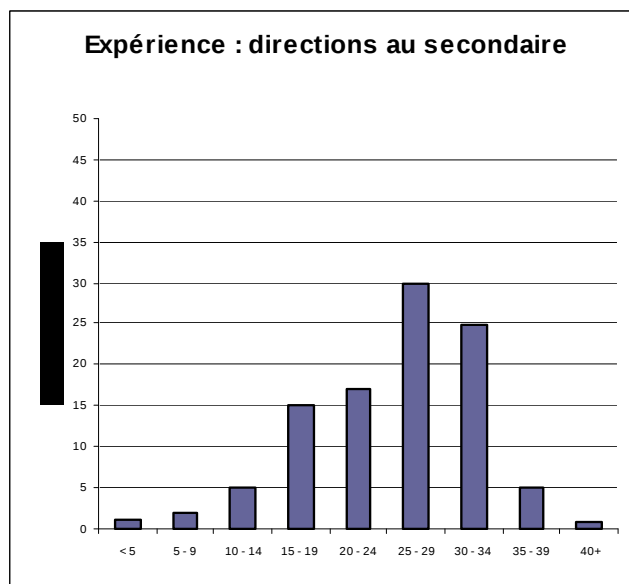
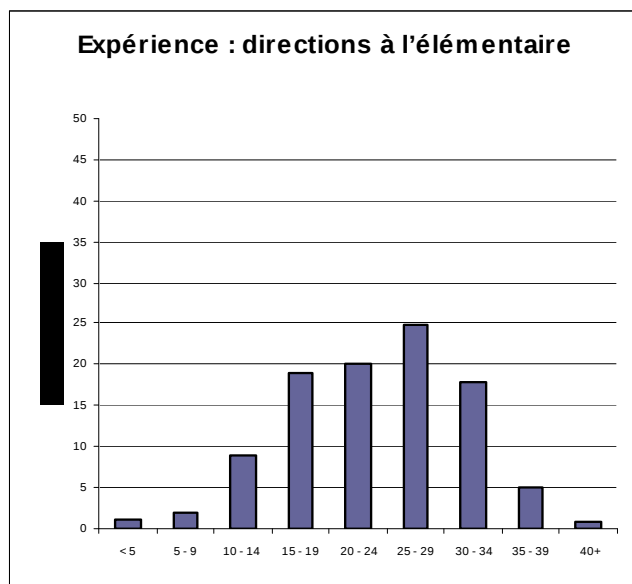


Âge	< 30	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65+	Âge moyen
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Élémentaire (N = 3 626)	-	1	8	14	19	33	22	3	<1	49,7
Secondaire (N = 759)	<1	<1	4	12	17	36	26	3	<1	50,9

Observations :

- Les directions des écoles secondaires sont légèrement plus âgées qu'à l'élémentaire.
- 65 pour cent des directions d'écoles secondaires ont 50 ans et plus, comparativement à 58 pour cent des directions d'écoles élémentaires.

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage de directions des écoles élémentaires et secondaires en ce qui a trait à leur **expérience**. L'expérience représente le nombre total d'années en éducation, ce qui inclut les années en administration.



Expérience	< 5	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40+	Moyenne d'années d'expérience
		%	%	%	%	%	%	%	%	
Élémentaire (N = 3 626)	1	2	9	19	20	25	18	5	<1	23,4
Secondaire (N = 759)	1	2	5	15	17	30	25	5	<1	25,1

Observations:

- En moyenne, les directions des écoles secondaires ont légèrement plus d'expérience (c.-à-d. qu'ils travaillent dans le secteur de l'éducation depuis plus longtemps) que leurs homologues de l'élémentaire.

Situation d'emploi

Le tableau suivant indique les pourcentages de directions qui assument **leurs responsabilités à temps partiel et à temps plein**. Comme on peut le constater, 85 pour cent ou plus des directions travaillent à temps plein.

	Situation d'emploi	
	Temps plein %	Temps partiel %
Élémentaire (N = 3 626)	91	9
Secondaire (N = 759)	85	15

Sexe

Le tableau suivant indique les pourcentages de **directeurs** et de **directrices** des écoles élémentaires et secondaires. Comme on peut le constater, presque les deux tiers des directions d'écoles élémentaires (62 pour cent) et un peu moins de la moitié des directions d'écoles secondaires (44 pour cent) sont assumées par des femmes.

	Sexe	
	Homme %	Femme %
Élémentaire (N = 3 626)	38	62
Secondaire (N = 759)	56	44

Les tableaux suivants présentent la distribution d'âge pour les directeurs et directrices des écoles élémentaires et secondaires.

Directions d'écoles élémentaires			Directions d'écoles secondaires		
Âge	Homme (N = 1 390)	Femme (N = 2 236)	Homme (N = 427)	Femme (N = 332)	
	%	%	%	%	
< 30	-	-	< 1	-	
30 - 34	2	< 1	< 1	< 1	
35 - 39	10	6	6	2	
40 - 44	16	13	13	10	
45 - 49	16	21	17	17	
50 - 54	32	34	33	40	
55 - 59	21	22	25	28	
60 - 64	2	3	4	3	
65 +	< 1	< 1	< 1	-	
Âge moyen	49,0	50,0	50,5	51,4	

Observations :

- En moyenne, les directrices des écoles élémentaires et secondaires sont légèrement plus âgées que leurs collègues de sexe masculin.

Les tableaux suivants présentent l'expérience des directeurs et directrices des écoles élémentaires et secondaires.

Expérience	Directions d'écoles élémentaires		Directions d'écoles secondaires	
	Homme (N = 1 390)	Femme (N = 2 236)	Homme (N = 427)	Femme (N = 332)
	%	%	%	%
< 5	1	1	2	< 1
5 - 9	2	2	1	2
10 - 14	12	8	6	4
15 - 19	17	20	16	14
20 - 24	16	22	15	20
25 - 29	25	25	30	31
30 - 34	22	16	25	25
35 - 39	4	5	5	5
40 +	< 1	< 1	< 1	-
Moyenne d'années d'expérience	23,5	23,4	24,9	25,2

Observations :

- Les hommes et les femmes des niveaux élémentaire et secondaire ont plus ou moins le même nombre d'années d'expérience.
- Les directions des écoles secondaires ont un peu plus d'expérience que celles des écoles élémentaires.

Tendances régionales : Âge, expérience, situation d'emploi, sexe

Nous avons établi le profil des directions des écoles anglaises des six régions de la province. Les tableaux suivants donnent un aperçu des répartitions en ce qui a trait à l'âge, à l'expérience, à la situation d'emploi et au sexe des directions des écoles élémentaires et secondaires de chaque région de la province.

Directions d'écoles élémentaires							Directions d'écoles secondaires						
Âge	Régions						Âge	Régions					
	Centre N = 907	RGT N = 1405	S-O N = 505	Est N = 493	N-E N = 212	N-O N = 104		Centre N = 166	RGT N = 303	S-O N = 105	Est N = 113	N-E N = 49	N-O N = 23
	%	%	%	%	%	%		%	%	%	%	%	%
< 30	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	2	-
30 - 34	1	< 1	1	1	5	1		-	< 1	-	1	2	-
35 - 39	8	7	7	9	10	10		4	4	4	3	12	9
40 - 44	15	12	17	14	14	20		14	7	10	18	20	9
45 - 49	19	19	19	20	17	16		16	16	22	21	14	4
50 - 54	34	33	34	31	26	35		34	38	41	36	16	43
55 - 59	22	24	19	21	24	15		28	29	22	18	29	30
60 - 64	1	4	2	1	3	2		4	5	2	-	4	4
65 +	< 1	< 1	-	-	-	1		-	< 1	-	-	-	-
Âge moyen	49,5	50,4	49,1	49,2	48,7	48,7		51,0	51,9	50,7	49,4	48,2	51,8

Observations :

- À l'élémentaire, l'âge moyen diffère peu entre les régions; quoique les directions des écoles élémentaires de la RGT sont un peu plus âgées que celles des autres régions.
- En général, les directions des écoles secondaires de chaque région sont un peu plus âgées que leurs homologues de l'élémentaire et l'âge moyen des directions des écoles secondaires de la RGT et du nord-ouest est légèrement supérieur que celui des directions des écoles secondaires des autres régions.

Les tableaux suivants donnent un aperçu de l'expérience des directeurs et des directrices des écoles élémentaires et secondaires de chaque région.

Directions d'écoles élémentaires

Expérience	Régions					
	Centre N = 907	RGT N = 1405	S-O N = 505	Est N = 493	N-E N = 212	N-O N = 104
	%	%	%	%	%	%
< 5	< 1	2	1	1	1	1
5 - 9	1	1	2	3	8	3
10 - 14	10	8	7	10	13	11
15 - 19	18	18	23	19	18	26
20 - 24	20	19	20	23	16	14
25 - 29	26	26	23	24	22	23
30 - 34	18	19	20	17	15	15
35 - 39	5	6	4	2	5	7
40 +	< 1	< 1	< 1	< 1	1	-
Moyenne d'années d'expérience	23,7	23,8	23,3	22,7	22,0	22,8

Directions d'écoles secondaires

Expérience	Régions					
	Centre N = 166	RGT N = 303	S-O N = 105	Est N = 113	N-E N = 49	N-O N = 23
	%	%	%	%	%	%
< 5	1	1	3	1	2	-
5 - 9	1	1	1	2	6	4
10 - 14	5	4	3	4	16	4
15 - 19	14	13	16	19	18	17
20 - 24	17	14	20	21	20	13
25 - 29	34	32	30	26	14	26
30 - 34	22	29	25	23	16	22
35 - 39	7	5	2	3	6	13
40 +	-	< 1	-	-	-	-
Moyenne d'années d'expérience	25,5	25,8	24,4	24,3	21,6	26,1

Observations :

- Le nombre d'années d'expérience des directions d'écoles élémentaires diffère peu entre les régions.
- Au secondaire, comme c'était le cas pour l'âge, les directions des écoles du nord-est ont en moyenne quelques années d'expérience de moins que leurs homologues des autres régions.

Situation d'emploi par région

Directions d'écoles élémentaires

Temps plein	Régions						
	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O	
	N	838	1 325	479	408	170	70
	%	92	94	95	83	80	67

Directions d'écoles secondaires

Régions					
Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
148	264	99	85	35	16
89	87	94	75	71	70

Temps partiel	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O	
	N	69	80	26	85	42	34
	%	8	6	5	17	20	33

Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
18	39	6	28	14	7
11	13	6	25	29	30

Observations:

- Plus de 90 pour cent des directions des écoles élémentaires du centre, de la RGT et du sud-ouest assument leurs responsabilités à temps plein. Dans l'est et au nord-est, environ 80 pour cent des directions sont à temps plein, comparativement aux deux tiers (67 pour cent) dans le nord-est.
- Au secondaire, dans le centre, la RGT et au sud-ouest, environ 90 pour cent des directions travaillent à temps plein, tandis que dans l'est, le nord-est et le nord-ouest, entre 70 et 75 pour cent des directions sont à temps plein.

Sexe par région

Directions d'écoles élémentaires

	Régions					
	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
Homme						
N	400	493	214	159	75	49
%	44	35	42	32	35	47

Directions d'écoles secondaires

	Régions					
	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
Homme						
N	104	142	65	70	28	18
%	63	47	62	62	57	78

	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
Femme						
N	507	912	291	334	137	55
%	56	65	58	68	65	53

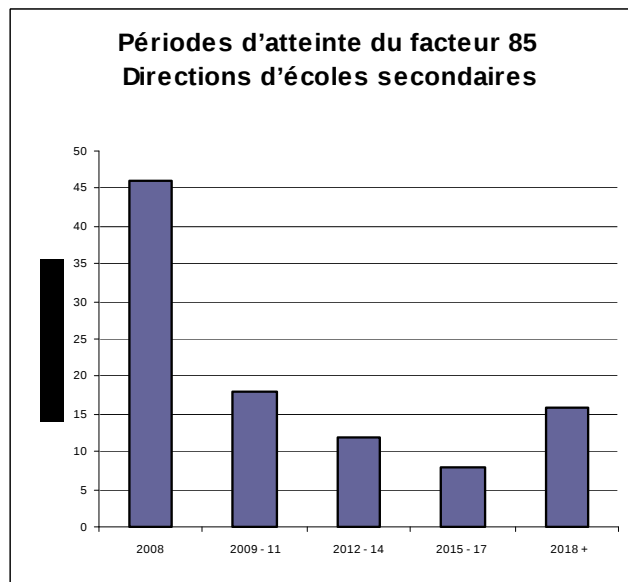
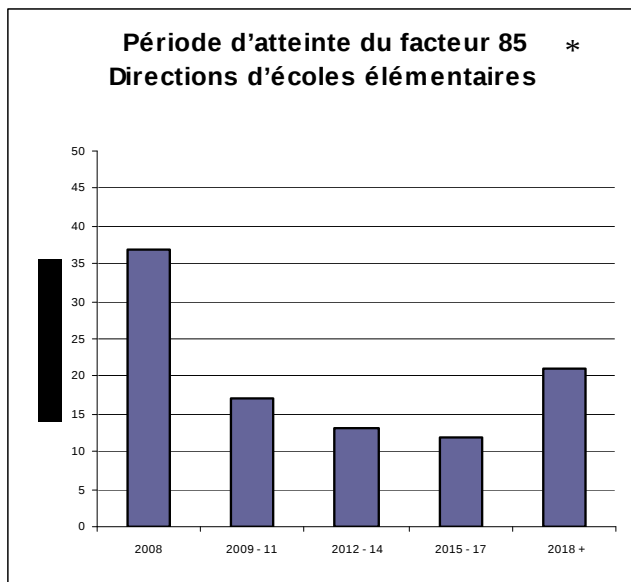
	Centre	RGT	SW	Est	N-E	N-O
Femme						
N	62	161	40	43	21	5
%	37	53	38	38	43	22

Observations :

- Dans la RGT, l'est et le nord-est, plus ou moins les deux tiers des directions des écoles élémentaires sont assumées par des femmes, Dans les autres régions, la proportion hommes-femmes se rapproche plus du partage 50/50.
- Au secondaire, à l'exception de la RGT où le partage est plus ou moins 50/50, plus de directions sont assumées par des hommes.

Projections sur l'admissibilité à la retraite

Les éducateurs de l'Ontario sont admissibles à la retraite avec prestations de pension intégrales lorsque leur âge et leurs années d'expérience totalisent 85. Afin d'avoir une idée du nombre de directions des écoles anglaises de la cohorte de 2005-2006 qui deviendront admissibles à la retraite au cours des dix prochaines années, nous avons calculé le facteur 85 de chaque direction. Les graphiques suivants donnent une idée du pourcentage de directions des écoles anglaises qui atteindront leur facteur 85 entre 2008 et 2018 ou ultérieurement.



Facteur 85	2008	2009 – 11	2012 – 14	2015 – 17	2018 +
	%	%	%	%	%
Élémentaire (N = 3 626)	37	17	13	12	21
Secondaire (N = 759)	46	18	12	8	16

Observations :

- À peine plus d'un tiers des directions des écoles élémentaires (37 pour cent) de la cohorte de 2005-2006 et presque la moitié des directions des écoles secondaires (46 pour cent) atteindront le facteur 85 d'ici 2008, et pourront donc prendre leur retraite.

* La période se rapporte au moment auquel le facteur 85 sera atteint.

Nous avons aussi examiné les données par région afin de déterminer si les départs à la retraite potentiels variaient d'une région à l'autre.

Directions d'écoles élémentaires

Directions d'écoles secondaires

	Régions						Régions					
	Centre N = 907	RGT N = 1405	S-O N = 505	Est N = 493	N-E N = 212	N-O N = 104	Centre N = 166	RGT N = 303	S-O N = 105	Est N = 113	N-E N = 49	N-O N = 23
Facteur 85	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
2008	36	40	35	32	34	33	46	51	41	38	35	56
2009 - 11	18	17	16	17	14	16	19	21	19	15	10	9
2012 - 14	13	13	13	15	10	9	11	10	17	15	8	13
2015 - 17	12	10	13	15	11	13	8	6	8	10	10	9
2018 +	21	19	23	20	30	29	16	12	15	19	37	13

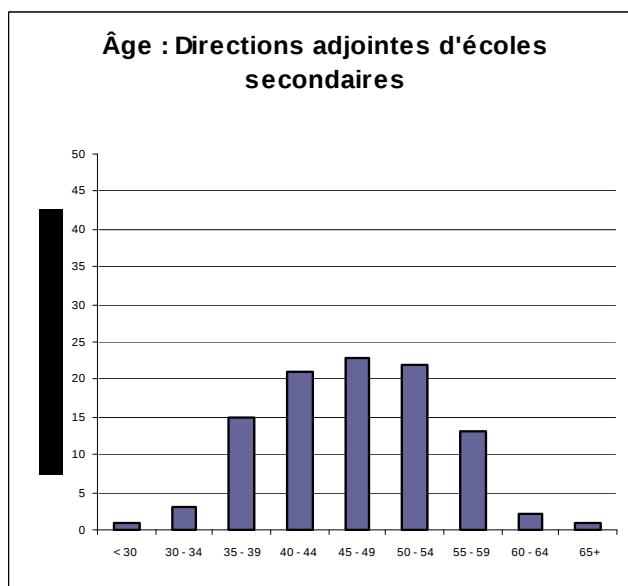
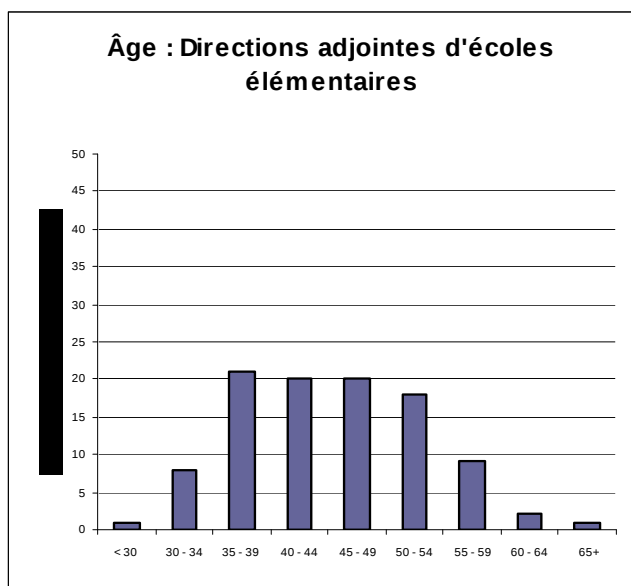
Observations :

- Le tiers des directions d'écoles élémentaires et la moitié des directions d'écoles secondaires de la cohorte de 2005-2006 deviendront admissibles à la retraite à la fin de 2008. La provision de ces postes représentera donc un défi à court terme.

III. Directions adjointes des écoles anglaises de l'Ontario : Un profil démographique

Âge, expérience, situation d'emploi et sexe

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage des directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires se situant dans divers groupes d'**âge** catégorisés par intervalle de cinq ans.

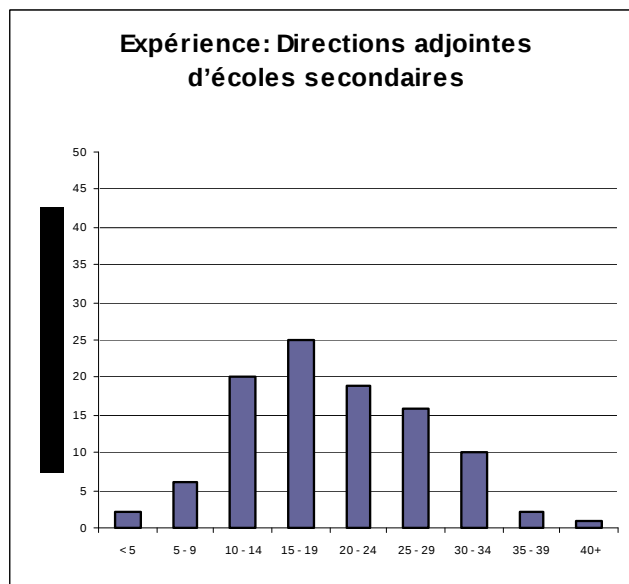
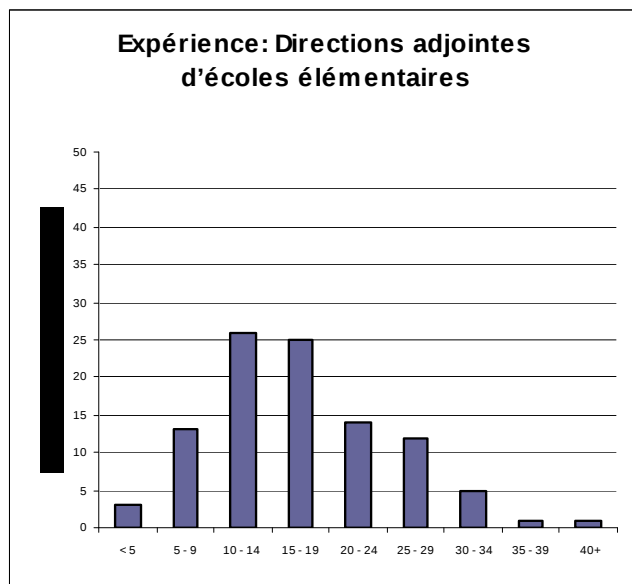


Âge	< 30	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65+	Âge moyen
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Élémentaire (N = 1 616)	< 1	8	21	20	20	18	9	2	< 1	44,8
Secondaire (N = 1 079)	< 1	3	15	21	23	22	13	2	< 1	46,7

Observations :

- Plus ou moins un tiers des directions adjointes (29 pour cent à l'élémentaire et 37 pour cent au secondaire) ont 50 ans ou plus, comparativement à 58 et 65 pour cent des directions d'écoles élémentaires et secondaires, respectivement.
- En général, les directions d'écoles élémentaires sont un peu plus jeunes que leurs homologues du secondaire.

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage de directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires en ce qui a trait à leur **expérience**. L'expérience représente le nombre total d'années en éducation, ce qui inclut les années en administration.



Expérience	< 5	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40+	Moyenne d'années d'expérience
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Élémentaire (N = 1 616)	3	13	26	25	14	12	5	1	<1	16,9
Secondaire (N = 1 079)	2	6	20	25	19	16	10	2	<1	19,7

Observations :

- 28 pour cent des directions adjointes d'écoles secondaires ont au moins 25 ans d'expérience en éducation, comparativement à 18 pour cent de leurs homologues du primaire.

Situation d'emploi

Le tableau suivant indique les pourcentages de directions adjointes qui assument **leurs responsabilités à temps partiel et à temps plein**.

	Situation d'emploi	
	Temps plein %	Temps partiel %
Élémentaire (N = 1 616)	83	17
Secondaire (N = 1 079)	95	5

Observations :

- Plus de directions adjointes d'écoles élémentaires que de directions adjointes d'écoles secondaires travaillent à temps partiel.

Sexe

Le tableau suivant indique les pourcentages de **directeurs adjoints** et de **directrices adjointes** des écoles élémentaires et secondaires.

	Sexe	
	Homme %	Femme %
Élémentaire (N = 1 616)	35	65
Secondaire (N = 1 079)	51	49

Observations :

- À l'instar des directions d'écoles élémentaires, environ les deux tiers des directions adjointes des écoles élémentaires sont assumées par des femmes.
- Au secondaire, le partage hommes-femmes des directions adjointes est environ 50/50.

Les tableaux suivants présentent la distribution d'âge pour les directeurs adjoints et directrices adjointes des écoles élémentaires et secondaires.

Âge	Directions adjointes d'écoles élémentaires		Directions adjointes d'écoles secondaires	
	Homme (N = 564)	Femme (N = 1 052)	Homme (N = 550)	Femme (N = 529)
	%	%	%	%
< 30	< 1	< 1	< 1	-
30 - 34	11	6	3	3
35 - 39	27	18	16	13
40 - 44	22	19	22	19
45 - 49	16	23	22	25
50 - 54	14	20	20	24
55 - 59	7	11	13	14
60 - 64	2	2	2	1
65 +	-	< 1	< 1	-
Âge moyen	43,1	45,6	46,5	46,9

Observations :

- Les directrices adjointes des écoles élémentaires sont un peu plus âgées que leurs collègues de sexe masculin.
- Au secondaire, les directrices adjointes et les directeurs adjoints ont plus ou moins le même âge.

Les tableaux suivants présentent l'expérience des directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires.

Expérience	Directions adjointes d'écoles élémentaires		Directions adjointes d'écoles secondaires	
	Homme (N = 564)	Femme (N = 1 052)	Homme (N = 550)	Femme (N = 529)
	%	%	%	%
< 5	3	2	1	2
5 - 9	18	11	6	5
10 - 14	32	23	21	19
15 - 19	20	28	25	24
20 - 24	10	17	18	21
25 - 29	10	13	14	17
30 - 34	7	4	12	10
35 - 39	1	1	2	1
40 +	-	< 1	-	< 1
Expérience moyenne	15,8	17,5	19,6	19,7

Observations :

- Les tendances en ce qui a trait à l'âge sont aussi évidentes en terme d'expérience. Les directrices adjointes des écoles élémentaires ont généralement un peu plus d'expérience que leurs collègues de sexe masculin, alors qu'au secondaire, les directrices adjointes et les directeurs adjoints ont grosso modo le même nombre d'années d'expérience.

Tendances régionales : Âge, expérience, situation d'emploi, sexe

Nous avons établi le profil des directions adjointes des écoles anglaises des six régions de la province. Les tableaux suivants donnent un aperçu des répartitions en ce qui a trait à l'âge, à l'expérience, à la situation d'emploi et au sexe des directions des écoles élémentaires et secondaires de chaque région de la province.

Directions adjointes d'écoles élémentaires							Directions adjointes d'écoles secondaires						
Âge	Régions						Âge	Régions					
	Centre N = 304	RGT N = 815	S-O N = 178	Est N = 203	N-E N = 64	N-O N = 46		Centre N = 222	RGT N = 524	S-O N = 127	Est N = 137	N-E N = 49	N-O N = 20
	%	%	%	%	%	%		%	%	%	%	%	%
< 30	< 1	< 1	1	< 1	-	2		-	-	-	< 1	-	-
30 - 34	6	7	11	10	14	4		2	2	4	5	16	-
35 - 39	23	22	22	13	22	20		22	11	13	18	22	10
40 - 44	22	19	19	20	23	40		24	20	20	20	18	15
45 - 49	19	20	21	22	27	16		24	23	28	18	18	45
50 - 54	16	20	18	17	11	9		17	26	16	24	12	20
55 - 59	10	9	7	14	3	9		10	16	17	9	8	10
60 - 64	3	2	-	3	-	-		1	2	2	2	4	-
65 +	< 1	-	-	-	-	-		-	< 1	-	-	-	-
Âge moyen	44,9	45,0	43,6	45,6	42,2	43,2		45,2	47,8	46,8	45,7	43,7	47,1

Observations :

- Au niveau élémentaire, les directions adjointes du nord-est et du nord-ouest sont généralement plus jeunes que celles des autres régions.
- Au secondaire, les directions adjointes du nord-est ont tendance à être plus jeunes, tandis que celles de la RGT et du nord-ouest sont généralement plus âgées.

Les tableaux suivants donnent un aperçu de l'expérience des directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires de chaque région.

		Directions adjointes d'écoles élémentaires						Directions adjointes d'écoles secondaires					
		Régions						Régions					
Expérience		Centre N = 304	RGT N = 820	S-O N = 178	Est N = 203	N-E N = 65	N-O N = 46	Centre N = 222	RGT N = 524	S-O N = 127	Est N = 137	N-E N = 49	N-O N = 20
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	< 5	1	4	2	1	-	2	2	1	2	-	2	-
	5 - 9	11	10	18	17	31	11	6	5	6	7	14	-
	10 - 14	29	28	27	19	17	30	25	16	22	25	26	10
	15 - 19	24	23	30	25	34	28	27	24	20	24	31	25
	20 - 24	14	16	9	16	8	11	19	20	20	21	6	35
	25 - 29	12	12	8	16	8	11	11	20	13	12	8	25
	30 - 34	6	5	5	5	3	6	9	12	13	8	10	5
	35 - 39	3	1	-	1	-	-	< 1	2	3	2	2	-
	40 +	< 1	< 1	-	-	-	-	< 1	-	-	-	-	-
Moyenne d'années d'expérience		17,5	17,0	15,5	17,6	14,7	16,8	18,4	20,6	20,0	18,9	16,4	20,9

Observations :

- Au niveau élémentaire, les directions adjointes du nord-est et du sud-ouest ont tendance à avoir quelques années d'expérience de moins que leurs homologues des autres régions.
- Les directions adjointes du secondaire ont plus d'expérience que leurs homologues de l'élémentaire. Généralement, les directions adjointes des écoles secondaires du nord-ouest, de la RGT et du sud-ouest ont plus d'expérience, alors que celles du nord-est sont celles qui en ont le moins.

Situation d'emploi par région

Directions adjointes d'écoles élémentaires

Temps plein	Régions					
	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
	N					
	266	653	167	162	53	35
%	87	80	94	80	81	76

Directions adjointes d'écoles secondaires

Temps plein	Régions					
	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
	N					
	211	505	124	128	47	14
%	95	96	98	93	96	70

Temps partiel	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
	N					
	%					
	38	167	11	41	12	11
%	13	20	6	20	19	24

Temps partiel	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
	N					
	%					
	11	19	3	9	2	6
%	5	4	2	7	4	30

Observations :

- Environ 80 pour cent des directions adjointes des écoles élémentaires travaillent à temps plein, sauf au centre et dans la RGT, où 87 et 94 pour cent, respectivement, travaillent à temps plein.
- À l'exception de la région du nord-ouest, environ 95 pour cent des directions adjointes du secondaire travaillent à temps plein.

Sexe par région

Directions adjointes d'écoles élémentaires

		Régions					
Homme		Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
N		125	262	66	72	25	14
%		41	32	37	36	38	30

Directions adjointes d'écoles secondaires

Régions					
Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
131	231	72	77	29	10
59	44	57	56	59	50

Femme	Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
N	179	558	112	131	40	32
%	59	68	63	64	62	70

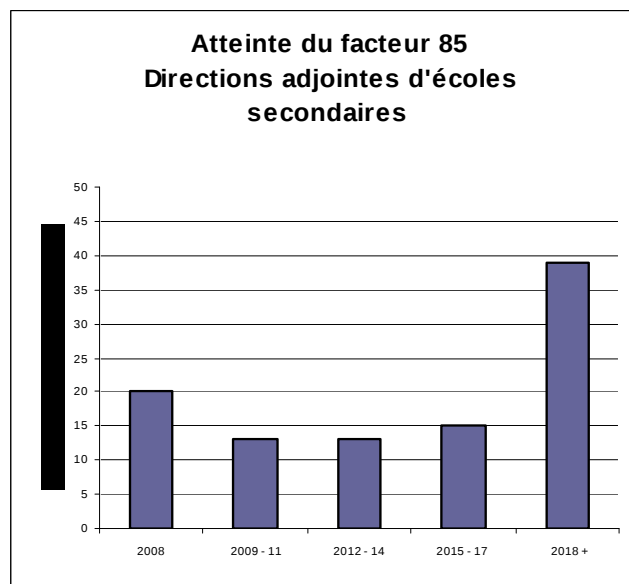
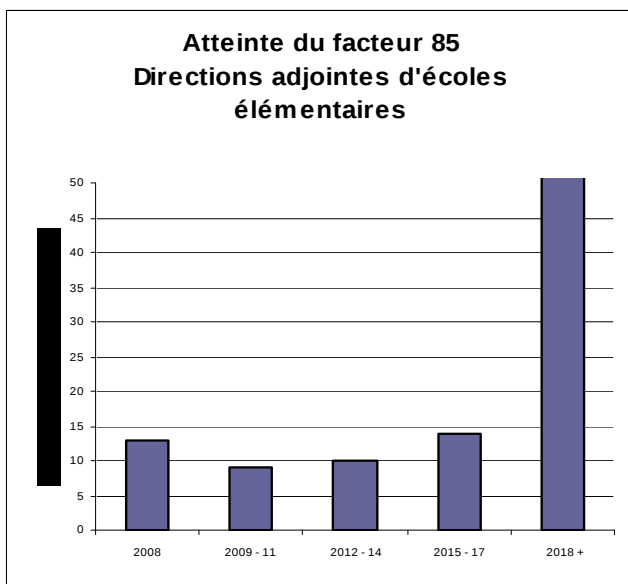
Centre	RGT	S-O	Est	N-E	N-O
91	293	55	60	20	10
41	56	43	44	41	50

Observations :

- 60 pour cent ou plus des directions adjointes de l'élémentaire sont assumées par des femmes dans toutes les régions.
- Un peu moins de 60 pour cent des directions adjointes du secondaire sont assumées par des hommes, sauf dans la RGT et le nord-ouest.

Projections sur l'admissibilité à la retraite

Les graphiques et le tableau suivants illustrent le pourcentage de directions adjointes des écoles anglaises qui devraient être admissibles à la retraite au cours des dix prochaines années.



Facteur 85	2008	2009 - 11	2012 - 14	2015 - 17	2018 +
	%	%	%	%	%
Élémentaire (N = 1 616)	13	9	10	14	53
Secondaire (N = 1 079)	20	13	13	15	39

Observations:

- Comme on peut le constater, le plus grand pourcentage des départs à la retraite des directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires n'aura pas lieu avant au moins dix ans.

Nous avons aussi examiné les données par région afin de déterminer si les départs à la retraite potentiels variaient d'une région à l'autre.

Directions adjointes d'écoles élémentaires

Facteur 85	Régions					
	Centre N = 304	RGT N = 815	S-O N = 178	Est N = 203	N-E N = 64	N-O N = 46
	%	%	%	%	%	%
2008	14	14	9	14	8	11
2009 - 11	10	10	6	12	3	9
2012 - 14	11	10	10	12	8	2
2015 - 17	11	14	16	18	9	20
2018 +	54	52	59	43	72	58

Directions adjointes d'écoles secondaires

	Régions					
	Centre N = 222	RGT N = 524	S-O N = 127	Est N = 137	N-E N = 49	N-O N = 20
	%	%	%	%	%	%
	13	24	22	14	14	15
	11	14	10	16	6	15
	14	13	14	10	6	20
	15	15	17	13	16	25
	46	33	35	45	57	25

Observations :

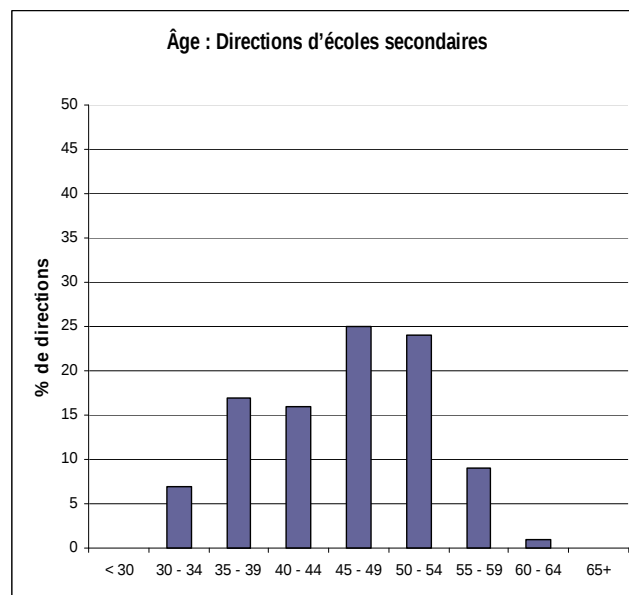
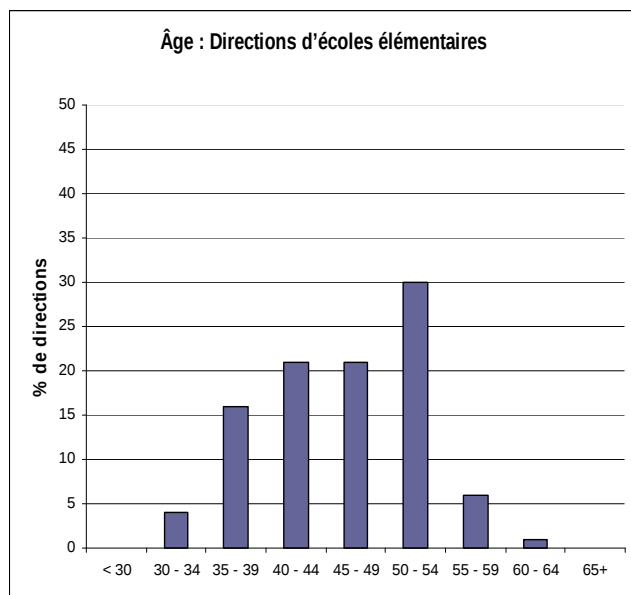
- En règle générale, les tendances régionales reflètent les données provinciales, c.-à-d. que le plus grand pourcentage de départs à la retraite des directions adjointes n'aura pas lieu avant au moins dix ans. Cette tendance n'est toutefois pas aussi marquée chez les directions adjointes du secondaire dans la RGT, le sud-ouest et le nord-ouest.

IV. Directions des écoles françaises de l'Ontario : Un profil démographique

Âge, expérience, situation d'emploi et sexe

Les données sur les directions des écoles françaises sont présentées en nombres et en pourcentages, contrairement à celles des directions des écoles anglaises qui n'étaient exprimées qu'en pourcentages. Cette approche a été adoptée car, vu le petit nombre de directions d'écoles françaises, particulièrement au secondaire, la présentation des pourcentages seulement pourrait être trompeuse.

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage des directions des écoles françaises élémentaires et secondaires se situant dans divers groupes d'**âge** catégorisés par intervalle de cinq ans. Le tableau indique à la fois le nombre et le pourcentage des directions concernées.

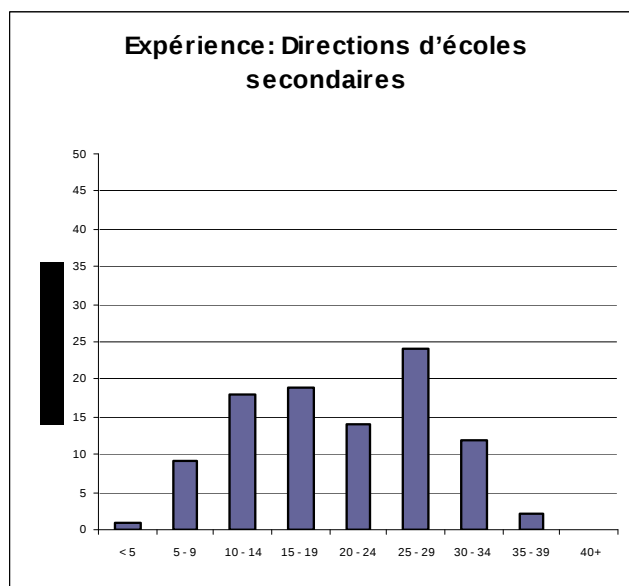
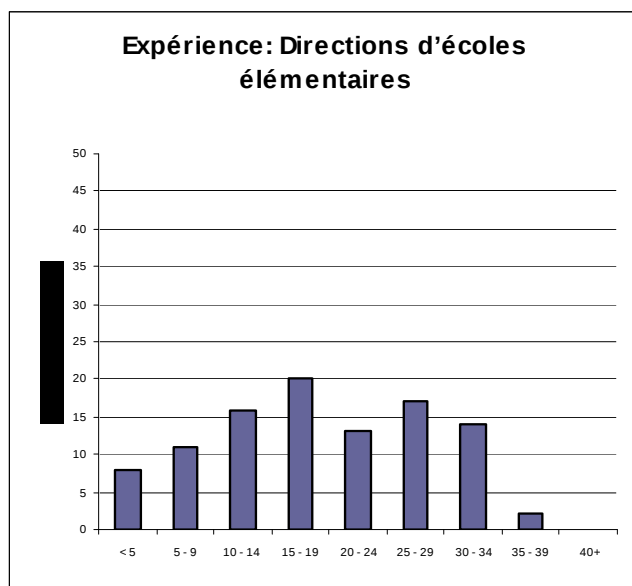


Âge		< 30	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65+	Âge moyen
Élémentaire (N = 306)	N	-	13	48	65	65	91	17	4	-	46,1
	%	-	4	16	21	21	30	6	1	-	
Secondaire (N = 87)	N	-	6	15	14	22	21	8	1	-	45,7
	%	-	7	17	16	25	24	9	1	-	

Observations :

- Les directions des écoles françaises élémentaires et secondaires ont plus ou moins le même âge.
- 34 pour cent des directions des écoles secondaires ont 50 ans et plus, comparativement à 37 pour cent des directions des écoles élémentaires.

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage de directions d'écoles élémentaires et secondaires en ce qui a trait à leur **expérience**. Le tableau fournit les nombres et les pourcentages des directions des écoles françaises en fonction de leurs années d'expérience. L'expérience représente le nombre total d'années en éducation, ce qui inclut les années en administration.



Expérience		< 5	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40+	Moyenne d'années d'expérience
Élémentaire (N = 306)	N	25	33	48	62	39	51	43	5	-	18,6
	%	8	11	16	20	13	17	14	2	-	
Secondaire (N = 87)	N	1	8	16	17	12	21	10	2	-	20,3
	%	1	9	18	19	14	24	12	2	-	

Observations :

- Les directions des écoles secondaires ont légèrement plus d'expérience (c.-à-d. qu'ils travaillent dans le secteur de l'éducation depuis plus longtemps) que leurs collègues de l'élémentaire.

Situation d'emploi

Le tableau suivant indique les nombres et les pourcentages des directions qui assument **leurs responsabilités à temps partiel et à temps plein**.

		Situation d'emploi	
		Temps plein	Temps partiel
Élémentaire (N = 306)	N	247	59
	%	81	19
Secondaire (N = 87)	N	65	22
	%	75	25

Observations :

- Entre 75 et 80 pour cent des directions des écoles françaises assument leurs responsabilités à temps plein. Un quart des directions des écoles françaises secondaires travaillent à temps partiel.

Sexe

Le tableau suivant indique les nombres et les pourcentages des **directeurs** et **directrices** des écoles françaises élémentaires et secondaires.

		Sexe	
		Homme	Femme
Élémentaire (N = 306)	N	119	187
	%	39	61
Secondaire (N = 87)	N	52	35
	%	60	40

Observations :

- Comme on peut le constater, 61 pour cent des directions des écoles françaises élémentaires sont assumées par des femmes, alors qu'au secondaire, 60 pour cent des directions sont assumées par des hommes.

Les tableaux suivants présentent la distribution d'âge pour les directeurs et directrices des écoles élémentaires et secondaires.

Âge	Directions d'écoles élémentaires			
	Homme (N = 119)		Femme (N = 187)	
	N	%	N	%
< 30	-	-	-	-
30 - 34	7	6	6	3
35 - 39	20	17	28	15
40 - 44	25	21	40	21
45 - 49	24	20	41	22
50 - 54	36	30	55	29
55 - 59	3	2	14	7
60 - 64	2	2	2	1
65 +	-	-	-	-
Âge moyen	45,5		46,5	

	Directions d'écoles secondaires			
	Homme (N = 52)		Femme (N = 35)	
	N	%	N	%
< 30	-	-	-	-
30 - 34	3	6	3	9
35 - 39	10	19	5	14
40 - 44	11	21	3	9
45 - 49	11	21	11	31
50 - 54	13	25	8	23
55 - 59	4	8	4	11
60 - 64	-	-	1	3
65 +	-	-	-	-
Âge moyen	44,8		47,1	

Observations :

- En moyenne, les directrices des écoles françaises sont plus âgées que leurs collègues de sexe masculin, surtout au secondaire.

Les tableaux suivants présentent l'expérience des directeurs et directrices des écoles élémentaires et secondaires.

Expérience	Directions d'écoles élémentaires				Directions d'écoles secondaires			
	Homme (N = 119)		Femme (N = 187)		Homme (N = 52)		Femme (N = 35)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
< 5	8	7	17	9	1	2	-	-
5 - 9	15	13	18	10	5	10	3	9
10 - 14	18	15	30	16	9	17	7	20
15 - 19	25	21	37	20	12	23	5	14
20 - 24	18	15	21	11	8	15	4	11
25 - 29	20	17	31	17	12	23	9	26
30 - 34	14	12	29	15	5	10	5	14
35 - 39	1	1	4	2	-	-	2	6
40 +	-	-	-	-	-	-	-	-
Moyenne d'années d'expérience	18,4		18,8		19,3		21,6	

Observations :

- Les directeurs et les directrices des écoles françaises élémentaires ont le même nombre d'années d'expérience.
- Au secondaire, les directrices ont deux années d'expérience de plus que leurs collègues de sexe masculin.

Tendances régionales : Âge, expérience, situation d'emploi, sexe

Nous avons établi le profil des directions des écoles françaises de toute la province par région. Les tableaux suivants donnent un aperçu des répartitions en ce qui a trait à l'âge, à l'expérience, à la situation d'emploi et au sexe des directions des écoles élémentaires et secondaires. En raison des nombres peu élevés, les catégories des âges et de l'expérience ont été réduites pour tenter de donner une idée des tendances. Veuillez noter que dans certaines régions où les nombres sont très minimes, les pourcentages n'ont pas été calculés.

		Directions d'écoles élémentaires										Directions d'écoles secondaires									
		Régions										Régions									
Âge	Est N = 102		RGT N = 77		N-E N = 96		N-O N = 7		S-O N = 24			Est N = 28		RGT N = 16		N-E N = 35		N-O N = 1		S-O N = 7	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
30 - 39	13	13	13	17	27	28	2		6			4		4		11		-		2	
40 - 49	40	39	36	47	44	46	2		8			14		6		12		1		3	
50 - 59	46	45	24	31	25	26	3		10			10		6		11		-		2	
60 +	2	2	2	3	-		-		-			-		-		1		-		-	

		Directions d'écoles élémentaires										Directions d'écoles secondaires									
		Régions										Régions									
Expérience	Est N = 102		RGT N = 77		N-E N = 96		N-O N = 7		S-O N = 24			Est N = 28		RGT N = 16		N-E N = 35		N-O N = 1		S-O N = 7	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
< 10	7	7	40	52	8	8	1		2			2		4		2		-		1	
10 - 19	31	30	21	27	42	44	5		11			5		6		17		1		4	
20 - 29	37	36	11	14	33	34	1		8			16		4		11		-		2	
30 - 39	27	26	5	6	13	13	-		3			5		2		5		-		-	

Observations :

- Les directions des écoles élémentaires de toutes les régions, sauf à l'est, ont tendance à être plus jeunes (la majorité ayant moins de 50 ans).
- Dans la RGT, 52 pour cent des directions des écoles élémentaires ont moins de dix ans d'expérience en éducation, une tendance passablement différente à celle des autres régions.

Situation d'emploi par région

Directions d'écoles élémentaires

	Régions				
	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
	79	69	76	4	19
	77	90	79		79

	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
	23	8	20	3	5
	22	10	21		21

Directions d'écoles secondaires

	Régions				
	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
	19	13	27	1	5

	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
	9	3	8	-	2

Observations :

- La majorité des directions des écoles élémentaires et secondaires assument leurs responsabilités à temps plein.

Sexe par région

Directions d'écoles élémentaires

	Régions				
	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
Homme					
N	41	29	36	1	12
%	40	38	37		

Directions d'écoles secondaires

	Régions				
	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
Homme					
N	17	9	21	1	4
%					

	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
Femme					
N	61	48	60	6	12
%	60	62	62		

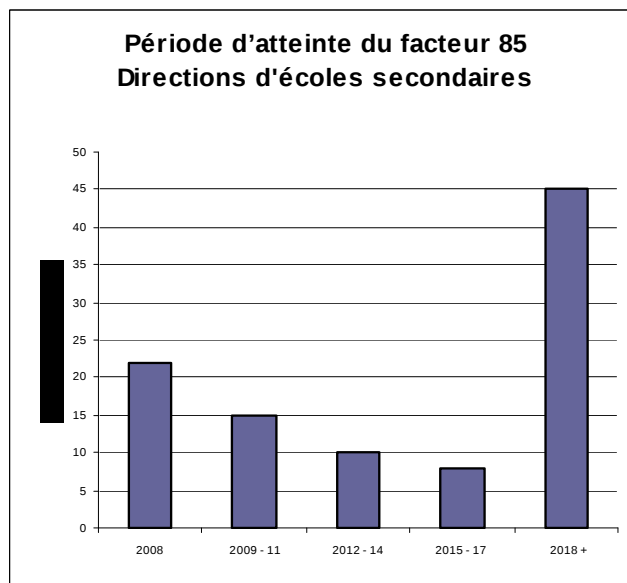
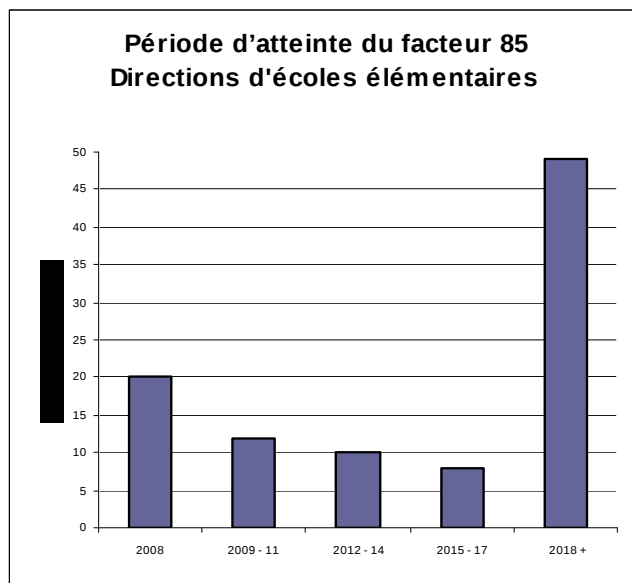
	Est	RGT	N-E	N-O	S-O
Femme					
N	11	7	14	-	3
%					

Observation :

- Les tendances de répartition des sexes sont similaires dans toutes les régions.

Projections sur l'admissibilité à la retraite

Les graphiques et tableaux suivants donnent une idée du nombre et du pourcentage de directions des écoles françaises de la cohorte de 2005-2006 qui atteindront leur facteur 85 entre 2008 et 2018 ou ultérieurement.



Facteur 85		2008	2009 - 11	2012 - 14	2015 - 17	2018 +
Élémentaire (N = 306)	N	62	37	30	24	150
	%	20	12	10	8	49
Secondaire (N = 87)	N	19	13	9	7	39
	%	22	15	10	8	45

Observations :

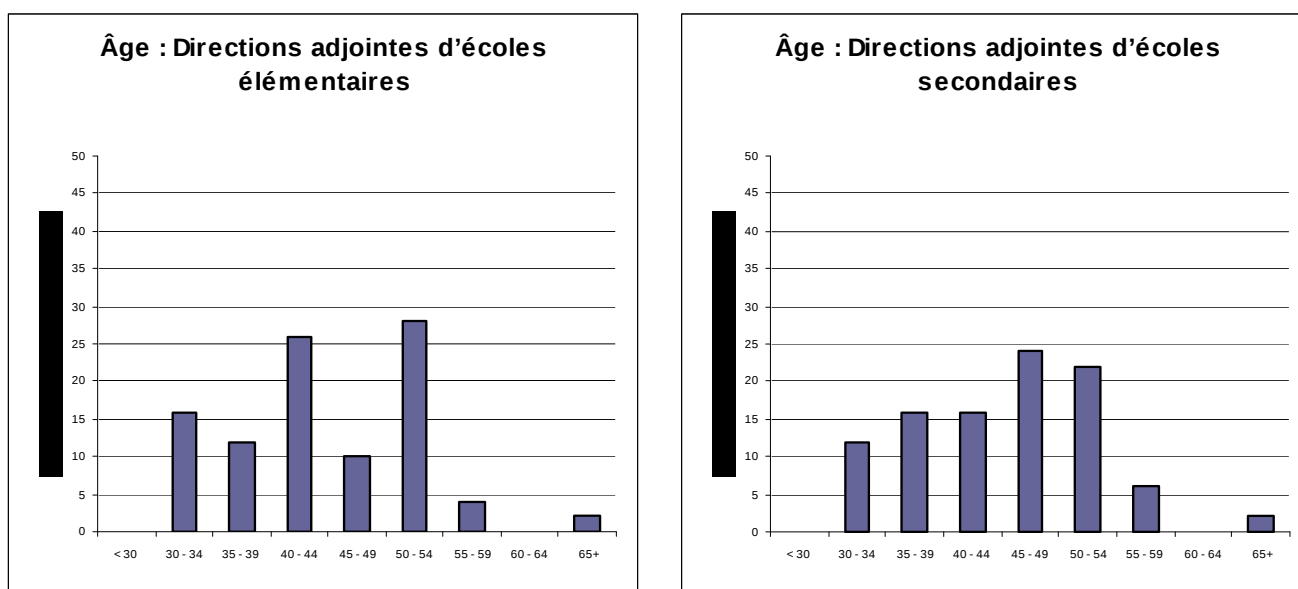
- Bien que 20 pour cent des directions des écoles françaises deviendront admissibles à la retraite à la fin de 2008, presque 50 pour cent n'atteindront pas ce point avant au moins dix ans.

V. Directions adjointes des écoles françaises de l'Ontario : Un profil démographique

Âge, expérience, situation d'emploi et sexe

Les données sur les directions adjointes des écoles françaises sont présentées en terme de nombres et de pourcentages, contrairement à celles des directions adjointes des écoles anglaises qui n'étaient exprimées qu'en pourcentages. Cette approche a été adoptée car, vu le petit nombre de directions adjointes d'écoles françaises, particulièrement au secondaire, la présentation des pourcentages seulement pourrait être trompeuse.

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage des directions adjointes des écoles françaises élémentaires et secondaires se situant dans divers groupes d'**âge** catégorisés par intervalle de cinq ans. Le tableau indique à la fois le nombre et le pourcentage des directions adjointes concernées.

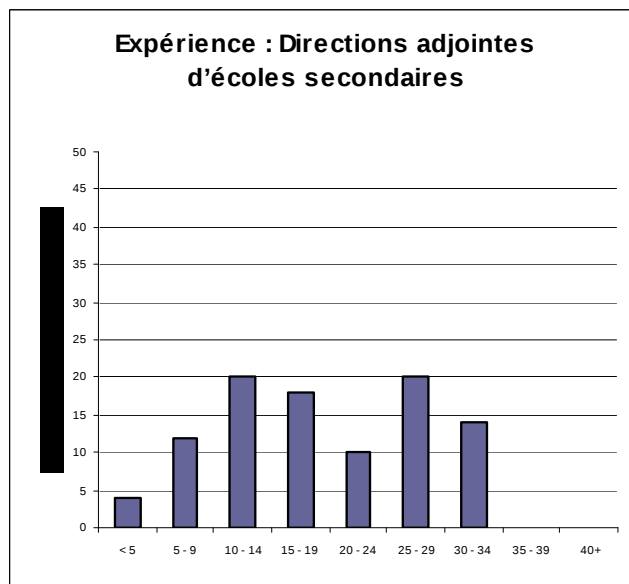
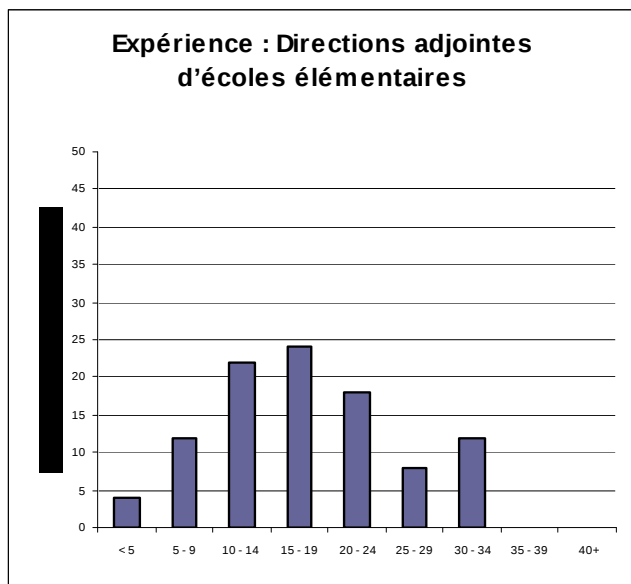


Âge		< 30	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65+	Âge moyen
Élémentaire (N = 50)	N	-	8	6	13	5	14	2	-	1	44,3
	%	-	16	12	26	10	28	4	-	2	
Secondaire (N = 49)	N	-	6	8	8	12	11	3	-	1	44,8
	%	-	12	16	16	24	22	6	-	2	

Observations :

- Les directions adjointes des écoles françaises élémentaires et secondaires ont plus ou moins le même âge.
- 34 pour cent des directions adjointes d'écoles élémentaires ont 50 ans et plus, comparativement à 30 pour cent des directions d'écoles secondaires.

Les graphiques suivants illustrent le pourcentage de directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires en ce qui a trait à leur **expérience**. Le tableau fournit les nombres et les pourcentages en fonction des années d'expérience. L'expérience représente le nombre total d'années en éducation, ce qui inclut les années en administration.



Expérience		< 5	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40+	Moyenne d'années d'expérience
Élémentaire (N = 50)	N	2	6	11	12	9	4	6	-	-	17,7
	%	4	12	22	24	18	8	12	-	-	
Secondaire (N = 49)	N	2	6	10	9	5	10	7	-	-	18,7
	%	4	12	20	18	10	20	14	-	-	

Observations :

- Les directions des écoles secondaires ont légèrement plus d'expérience (c.-à-d. qu'ils travaillent dans le secteur de l'éducation depuis plus longtemps) que leurs collègues de l'élémentaire.

Situation d'emploi

Le tableau suivant indique les nombres et les pourcentages de directions adjointes qui assument **leurs responsabilités à temps partiel et à temps plein**.

		Situation d'emploi	
		Temps plein	Temps partiel
Élémentaire (N = 50)	N	30	20
	%	60	40
Secondaire (N = 49)	N	37	12
	%	75	24

Sexe

Le tableau suivant indique les nombres et les pourcentages de **directeurs adjoints** et **directrices adjointes** des écoles françaises élémentaires et secondaires assumées par des **femmes** et par des **hommes**.

		Sexe	
		Homme	Femme
Élémentaire (N = 50)	N	21	29
	%	42	58
Secondaire (N = 49)	N	30	19
	%	61	39

Observations :

- Comme on peut le constater, 58 pour cent des directions adjointes des écoles françaises élémentaires sont assumées par des femmes, alors qu'au secondaire, 61 pour cent des directions adjointes sont assumées par des hommes.

Les tableaux suivants présentent la distribution d'âge des directeurs adjoints et directrices adjointes des écoles élémentaires et secondaires.

Directions adjointes d'écoles élémentaires					Directions adjointes d'écoles secondaires				
Âge	Homme (N = 21)		Femme (N = 29)			Homme (N = 30)		Femme (N = 19)	
	N	%	N	%		N	%	N	%
< 30	-		-			-		-	
30 - 34	3		5			2		4	
35 - 39	4		2			6		2	
40 - 44	5		8			4		4	
45 - 49	3		2			8		4	
50 - 54	6		8			8		3	
55 - 59	-		2			2		1	
60 - 64	-		-			-		-	
65 +	-		1			-		1	
Âge moyen	43,5		45,0			45,4		43,9	

Observations :

- Les directeurs adjoints et les directrices adjointes des écoles élémentaires et secondaires ont plus ou moins le même âge.
- Dans les écoles anglaises, les directions adjointes ont en moyenne trois à quatre ans de moins que les directions; tandis que dans les écoles françaises, les directions adjointes et les directions sont plus rapprochées en âge.

- *Puisque les nombres sont très petits, nous n'avons pas calculé les pourcentages pour ces tableaux.*

Les tableaux suivants présentent l'expérience des directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires.

Expérience	Directions adjointes d'écoles élémentaires				Directions adjointes d'écoles secondaires			
	Homme (N = 21)		Femme (N = 29)		Homme (N = 30)		Femme (N = 19)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
< 5	1		1		1		1	
5 - 9	2		4		2		4	
10 - 14	7		4		5		5	
15 - 19	5		7		6		3	
20 - 24	2		7		3		2	
25 - 29	3		1		7		3	
30 - 34	1		5		6		1	
35 - 39	-		-		-		-	
40 +	-		-		-		-	
Moyenne d'années d'expérience	16,8		18,4		20,6		15,8	

Observations :

- En moyenne, les directrices adjointes des écoles élémentaires ont plus d'expérience que les directrices adjointes des écoles secondaires.
- Les directeurs adjoints des écoles secondaires ont considérablement plus d'expérience que leurs collègues de sexe féminin.

**Puisque les nombres sont très petits, nous n'avons pas calculé les pourcentages pour ces tableaux.*

Tendances régionales : Âge, expérience, situation d'emploi, sexe

Les directions adjointes des écoles françaises de la province sont trop peu nombreux pour examiner les données par région.

Projections sur l'admissibilité à la retraite

Le tableau suivant indique quand la cohorte de 2005-2006 de directions adjointes des écoles francophones atteindront leur facteur 85 entre 2008 et 2018 ou ultérieurement.

Facteur 85		2008	2009 - 11	2012 - 14	2015 - 17	2018 +
Élémentaire (N = 50)	N	9	2	5	4	29
Secondaire (N = 49)	N	10	5	6	5	23

Observations:

- Comme on peut le constater, le plus grand nombre de directions adjointes des écoles françaises ne sera pas admissible à la retraite avant 2018.

VI. Profil : Membres de l'Ordre des enseignants et des enseignantes possédant les qualifications de directeur d'école ou agent de supervision

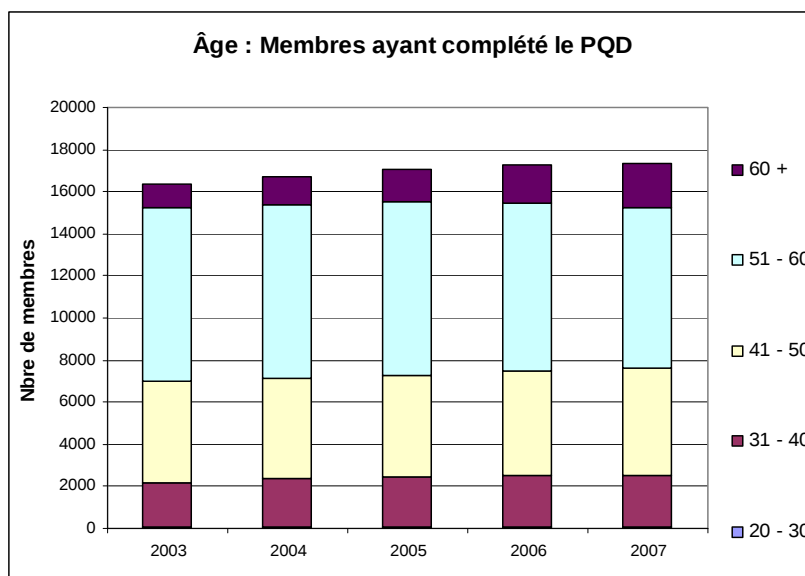
L'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario conserve des dossiers sur les qualifications obtenues par chacun de ses membres, éducateurs en règle en Ontario. En consultant ses dossiers, L'Ordre a été en mesure de rassembler des données pour chaque année entre 2003 et 2007 sur le nombre de ses membres en règle qui ont obtenu les qualifications de directeur d'école et/ou d'agent de supervision. Ces données donnent une idée du nombre d'éducateurs d'un bout à l'autre de la province qui détiennent un poste administratif ou ont les qualifications requises pour postuler un poste en administration (c.-à-d. direction adjointe, direction ou agent de supervision). Ces nombres devraient par conséquent fournir une indication de la grosseur du bassin de candidats potentiels à des postes en leadership pour l'ensemble de la province. Cependant, les renseignements que nous avons recueillis dans le cadre de ce projet lors des visites des conseils scolaires participants et par le biais du sondage indiquent que les personnes qui ont obtenu les qualifications de directeur d'école ou d'agent de supervision n'ont pas toutes l'intention de postuler un emploi en administration. Nous savons également que les « *membres en règle* » peuvent inclure les éducateurs retraités qui maintiennent leur adhésion auprès de L'Ordre des enseignants et des enseignantes. Ces données doivent donc être considérées avec réserve.

Les sections suivantes fournissent deux profils :

- celui des membres de L'Ordre des enseignants et des enseignantes qui ont complété le Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école (PQD); et
- celui des membres de L'Ordre des enseignants et des enseignantes qui ont complété le programme menant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision (PQAS).

Membres de L'Ordre des enseignants et des enseignantes possédant les qualifications de directeur d'école

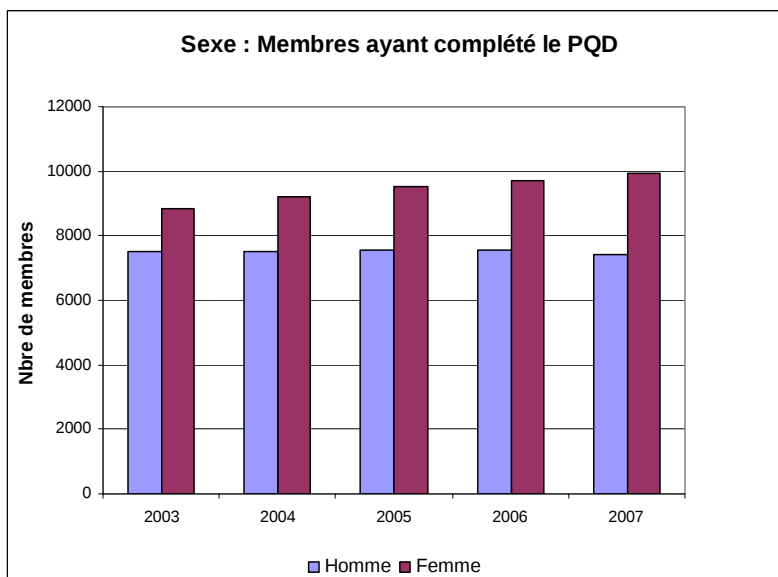
En utilisant les données globales de L'Ordre des enseignants et des enseignantes, les graphiques et tableaux suivants illustrent l'âge, le sexe, la langue de préférence, l'emplacement géographique et les qualifications en éducation de 2003 à 2007.



Âge	2003	2004	2005	2006	2007
20 - 30	48	50	50	49	37
31 - 40	2 125	2 309	2 430	2 476	2 512
41 - 50	4 808	4 764	4 820	4 931	5 068
51 - 60	8 282	8 241	8 193	8 004	7 629
>60	1 094	1 341	1 578	1 783	2 089
Total	16 357	16 705	17 071	17 243	17 335

Observations :

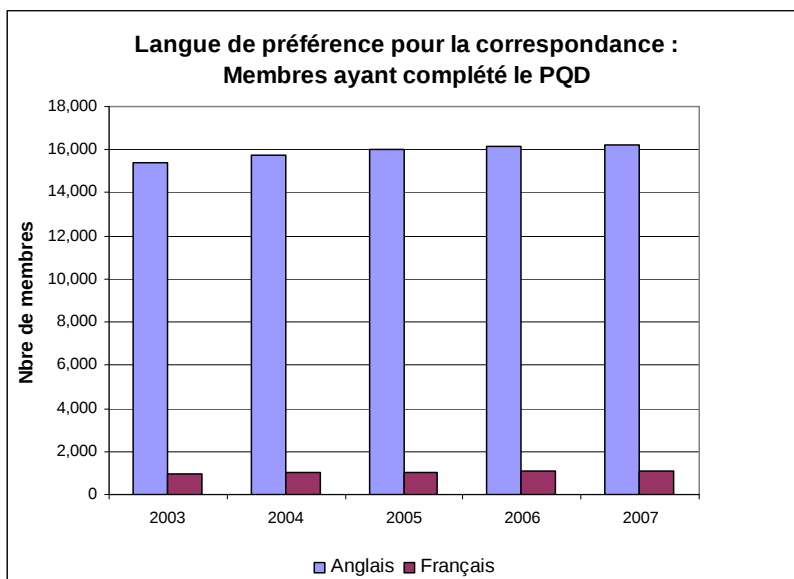
- Le nombre de membres possédant les qualifications de directeur d'école a augmenté annuellement pour passer de 16 357 en 2003 à 17 335 en 2007.
- Des quelque 17 000 membres détenant les qualifications de directeur d'école en 2007, environ 44 pour cent avaient moins de 50 ans.



Sexe	2003	2004	2005	2006	2007
Homme	7 513	7 514	7 558	7 548	7 406
Femme	8 844	9 191	9 512	9 694	9 927
S/O	-	-	1	1	2
Total	16 357	16 705	17 071	17 243	17 335

Observations :

- Tous les ans, au cours des cinq dernières années, un peu plus de la moitié des membres possédant les qualifications de directeur d'école étaient des femmes (54 à 57 pour cent) et un peu moins de la moitié, des hommes (43 à 46 pour cent).

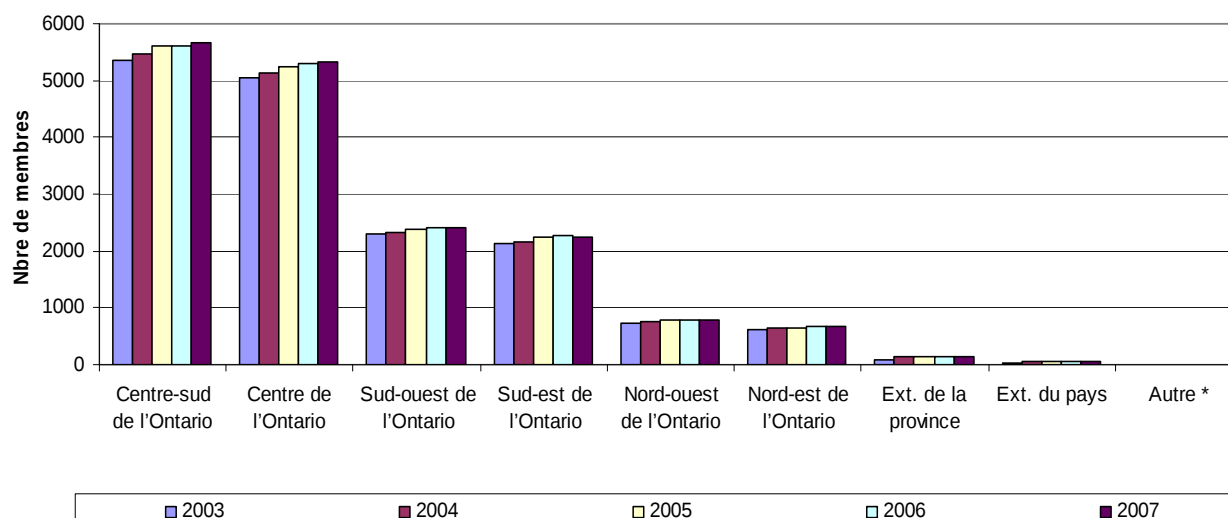


Langue de préférence	2003	2004	2005	2006	2007
Anglais	15 396	15 710	16 031	16 142	16 234
Français	961	995	1 040	1 101	1 101

Observations :

- Environ 6 pour cent des membres ayant complété le programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école ont demandé de recevoir la correspondance en français.

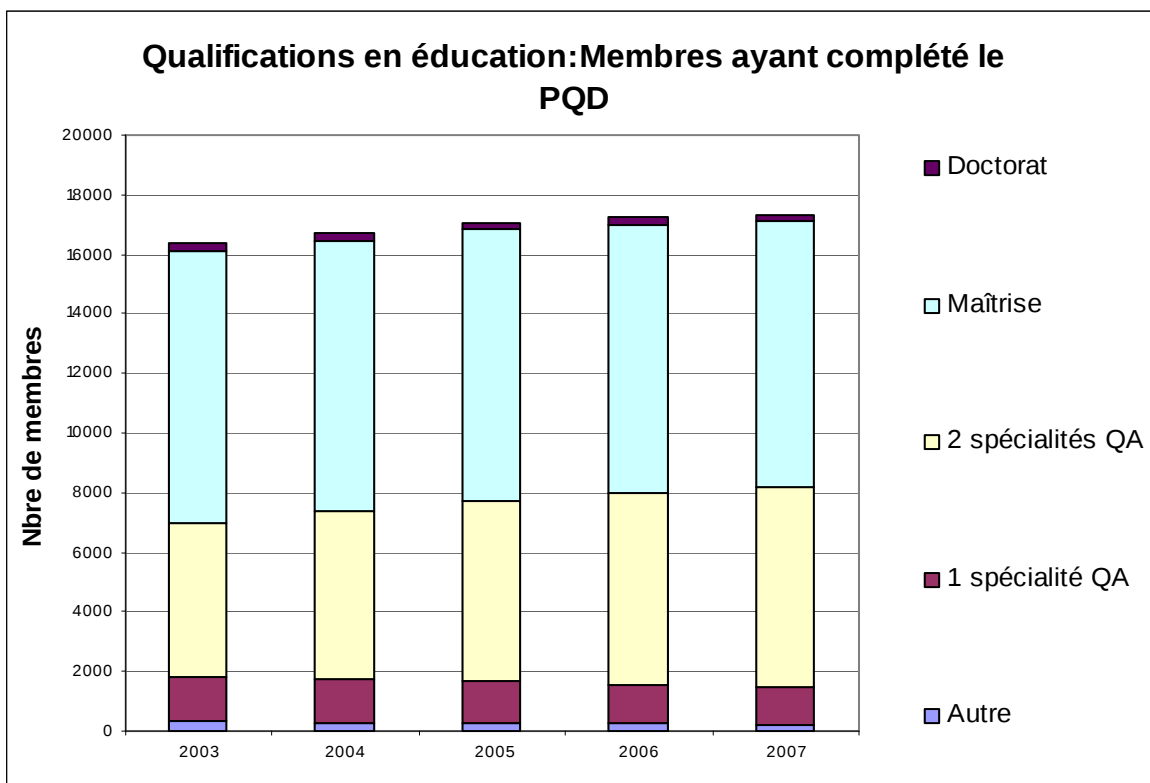
Emplacement géographique : Membres ayant complété le PQD



Emplacement	2003	2004	2005	2006	2007
Centre-sud de l'Ontario	5 349	5 478	5 608	5 609	5 655
Centre de l'Ontario	5 053	5 129	5 231	5 302	5 341
Sud-ouest de l'Ontario	2 312	2 335	2 376	2 406	2 417
Sud-est de l'Ontario	2 144	2,171	2 229	2 260	2 251
Nord-ouest de l'Ontario	734	759	772	781	783
Nord-est de l'Ontario	620	637	658	680	683
Extérieur de la province	96	142	135	139	144
Extérieur du pays	42	50	60	66	61
Autres*	7	4	2	0	0
Total	16 357	16 705	17 071	17 243	17 335

Observations:

- Le plus grand nombre de membres possédant les qualifications de directeur d'école résident dans le centre-sud et le centre de la province.



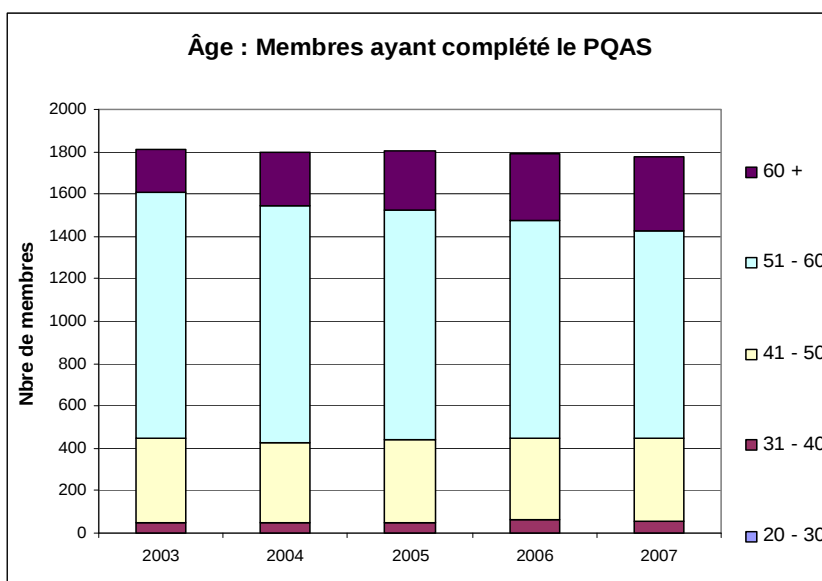
Diplôme	2003	2004	2005	2006	2007
Doctorat	252	249	253	246	240
Maîtrise	9 120	9 098	9 072	9 021	8 895
2 spécialités QA	5 158	5 629	6 091	6 400	6 709
1 spécialité QA	1 517	1 451	1 401	1 341	1 284
Autre	310	278	254	235	207
Total	16 357	16 705	17 071	17 243	17 335

Observations :

- En ce qui a trait aux qualifications en éducation, un peu plus de la moitié des membres détenant les qualifications de directeur d'école ont fait une maîtrise et plus ou moins le tiers d'entre eux ont deux spécialités QA.

Membres de L'Ordre des enseignants et des enseignantes possédant les qualifications d'agent de supervision

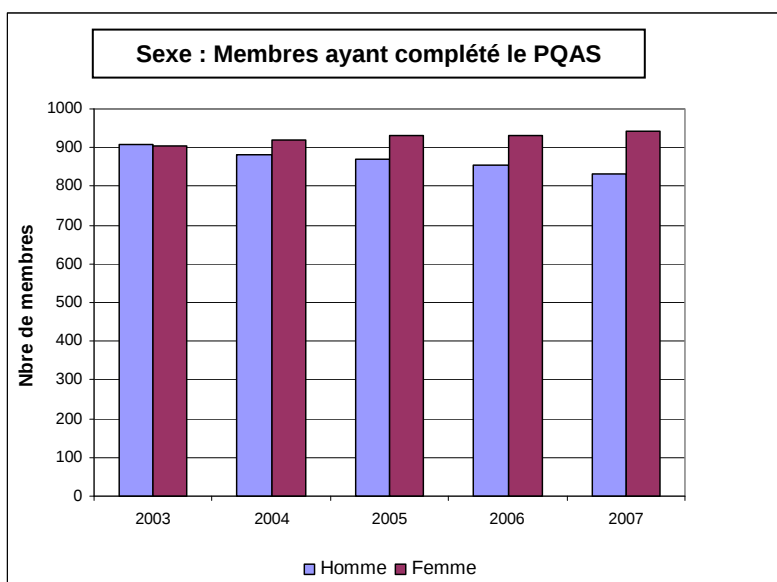
En utilisant les données globales de L'Ordre des enseignants et des enseignantes, les graphiques et tableaux suivants illustrent l'âge, le sexe, la langue de préférence, l'emplacement géographique et les qualifications en éducation de 2003 à 2007.



Âge	2003	2004	2005	2006	2007
20 - 30	0	0	0	0	0
31- 40	46	49	51	65	58
41- 50	401	375	393	384	390
51- 60	1 163	1 118	1 081	1 026	976
>60	201	258	280	312	352
Total	1 811	1 800	1 805	1 787	1 776

Observations :

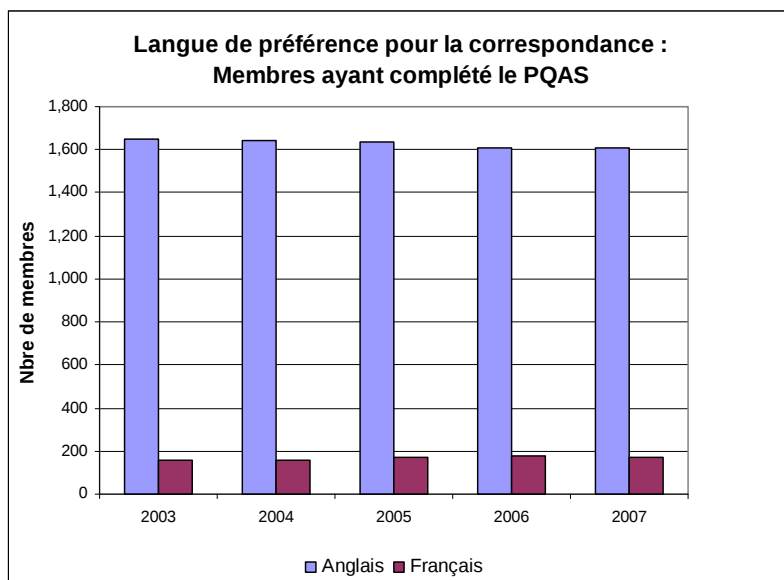
- Le nombre de membres possédant les qualifications d'agent de supervision a légèrement diminué au cours des cinq dernières années, pour passer de 1811, en 2003, à 1776 en 2007.
- Des 1776 membres détenant les qualifications AS en 2007, 25 pour cent avaient moins de 50 ans et 75 pour cent, plus de 50 ans.



Sexe	2003	2004	2005	2006	2007
Homme	908	881	872	856	833
Femme	903	919	933	931	943
S/O	-	-	-	-	-
Total	1 811	1 800	1 805	1 787	1 776

Observations :

- Le partage hommes-femmes des membres possédant les qualifications AS est de plus ou moins 50/50, quoiqu'il y ait eu une légère augmentation de femmes qualifiées AS au cours des cinq dernières années (de 50 pour cent en 2003 à 53 pour cent en 2007).

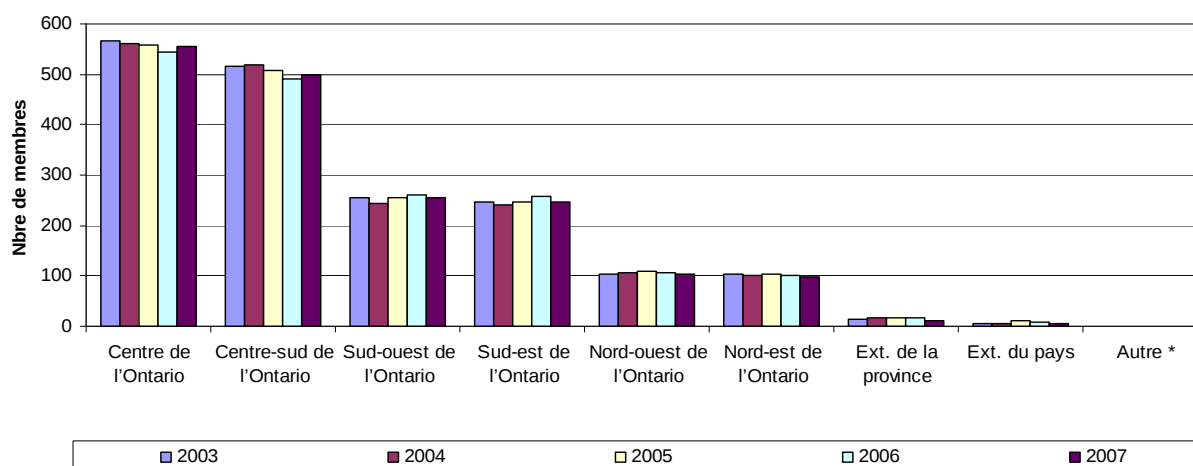


Langue de préférence	2003	2004	2005	2006	2007
Anglais	1 652	1 641	1 633	1 611	1 607
Français	159	159	172	176	169

Observations :

- Environ 9 pour cent des membres ayant complété le programme menant à la qualification d'agent de supervision ont demandé de recevoir la correspondance en français.

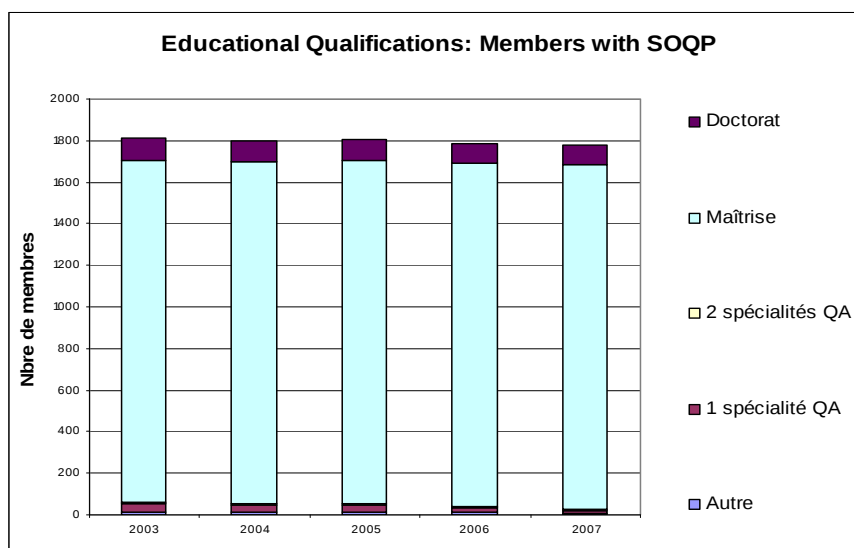
Emplacement géographique : Membres ayant complété le PQAS



Emplacement	2003	2004	2005	2006	2007
Centre-sud de l'Ontario	566	562	558	545	554
Centre de l'Ontario	515	519	507	492	499
Sud-ouest de l'Ontario	255	244	255	260	255
Sud-est de l'Ontario	247	242	246	259	248
Nord-ouest de l'Ontario	104	107	109	107	104
Nord-est de l'Ontario	103	100	103	100	99
Extérieur de la province	14	18	16	16	11
Extérieur du pays	6	7	11	8	6
Autres*	1	1	0	0	0
Total	1 811	1 800	1 805	1 787	1 776

Observations:

- La majorité des membres possédant les qualifications d'agent de supervision résident dans le centre-sud et le centre de la province.



Diplôme	2003	2004	2005	2006	2007
Doctorat	104	103	103	98	92
Maîtrise	1 645	1 644	1 651	1 651	1 656
2 spécialités QA	9	7	6	5	5
1 spécialité QA	38	32	29	20	15
Autre	15	14	16	13	8
Total	1 811	1 800	1 805	1 787	1 776

Observations :

- 90 pour cent de ceux et celles qui sont qualifiés AS ont obtenu une maîtrise et 6 pour cent détiennent un doctorat.

Section 3c. Pratiques de planification de la relève

Introduction

Des données sur les pratiques efficaces en matière de planification de la relève ont été recueillies par le biais d'entrevues avec les cadres supérieurs des vingt conseils scolaires participants, porte-parole des organisations provinciales représentant les directeurs et directrices d'école, agents de supervision et commissaires, et d'un sondage mené auprès des directions adjointes, directions et agentes/agents de supervision. Ce qui suit est une synthèse des données provenant de ces sources.

I. Défis relatifs à la provision des postes de leadership

« La planification de la relève est un des principaux objectifs de notre nouveau programme de leadership... Changement qui jouit d'un soutien extraordinaire dans l'ensemble du système scolaire! »

Les opinions divergent parmi les vingt conseils scolaires étudiés en ce qui concerne les défis de pourvoir les postes de leaders aux niveaux des écoles et du système. On conclut que les défis actuels sont plus importants qu'il y a dix ans, mais on croit que la plupart sont temporaires et que dans cinq ou dix ans, il devrait y avoir des cohortes suffisantes de candidats agréés pour assumer les rôles administratifs au sein des écoles et systèmes scolaires. Par exemple, quand on leur a demandé s'ils prévoyaient solliciter un poste d'un niveau plus élevé au cours des cinq prochaines années, 73 pour cent des directrices adjointes et directeurs adjoints des écoles anglophones ont répondu dans l'affirmative et dix pour cent ont dit ne pas le savoir; alors que 52 pour cent des directrices adjointes et directeurs adjoints des écoles francophones ont répondu dans l'affirmative et 26 pour cent ont répondu qu'ils ne le savaient pas.

Ces dix dernières années, les départs à la retraite de directrices, directeurs, directrices adjointes, directeurs adjoints et agentes/agents de supervision ont créé une pénurie de candidats à ces postes. Les conseils étudiés s'efforcent de maintenir leurs bassins de candidats à des niveaux adéquats, particulièrement pour les postes de direction à l'élémentaire. Un représentant d'une organisation provinciale a affirmé que « *La qualité de notre système scolaire dépend du leadership* » et que « *on devrait investir des efforts et des ressources considérables pour avoir une perspective plus systématique et durable de la planification de la relève* ».

Un haut dirigeant d'un conseil a déclaré que « *Le fait de se sentir interpellé par la mission et les valeurs du conseil scolaire est un important facteur de motivation. Il ne suffit pas d'être qualifié et compétent, il faut aussi faire figure d'ambassadeur pour remplir la mission du conseil.* »

Les nombreux conseils scolaires qui ont élaboré leurs propres mécanismes de placement n'ont pas de mal à pourvoir les postes d'agents de supervision. Quant aux postes de directeur de l'éducation, certains conseils scolaires recrutent à l'échelle nationale, quoique la pratique visant à pourvoir les postes de cadres supérieurs avec des leaders œuvrant déjà au sein du conseil est encore l'approche la plus commune autant aux niveaux des agents de supervision que des directeurs de l'éducation.

Dans les collectivités isolées géographiquement ou dans celles où vit un groupe linguistique minoritaire, il est particulièrement difficile d'attirer des candidats en nombres suffisants pour combler les vacances en leadership. Les conseils scolaires qui relèvent le mieux ce défi ont instauré des programmes proactifs pour recenser et préparer les candidats au leadership. Les candidats sont toutefois moins disposés qu'avant à déraciner leur famille pour aller s'installer ailleurs.

Les facteurs de motivation des candidats potentiels aux postes administratifs dans les écoles ou systèmes scolaires semblent aussi être moins nombreux. Les différences salariales entre les postes en enseignement et les postes administratifs ont moins de poids. La nature des postes administratifs est perçue de plus en plus négativement. Plusieurs administrateurs qui ont répondu au sondage ont indiqué qu'un salaire plus élevé montrerait que les administrateurs sont appréciés. Ils ont mentionné que la différence salariale entre un enseignant chef et un directeur adjoint dans sa première année était dérisoire.

Beaucoup de candidats potentiels ne considèrent pas seulement l'impact de leur promotion sur leur qualité de vie, mais aussi les conséquences de devoir quitter le syndicat, et en concluent qu'ils peuvent avoir une carrière très satisfaisante comme enseignants ou consultants. La qualité de vie est une grande préoccupation pour bien des répondants et plusieurs ont fait des commentaires du genre : « *En tant que directrice adjointe, future directrice et mère de jeunes enfants, je dois maintenir un bon équilibre travail-vie* », et « *passer dix à douze heures au travail a fini par nuire à ma vie de famille et à ma santé* ».

Un représentant provincial a affirmé que « *Promouvoir le poste de leader pédagogique comme un rôle apprécié, atteignable et enrichissant n'est pas chose facile* » ... « *il faut démontrer que le système scolaire soutiendra ses leaders.* »

Au sein des conseils en croissance, certains facteurs comme un afflux constant d'aspirants grâce au soutien hiérarchique de la relève, maintiennent les groupes de candidats potentiels à flot. Les conseils en déclin ont moins de postes à pourvoir puisqu'ils ferment ou fusionnent des écoles, ou diminuent leur effectif administratif vu la baisse des inscriptions. À mesure que les niveaux de déperdition d'effectifs scolaires s'égaliseront, le défi portera davantage sur la rétention des administrateurs chevronnés des écoles et systèmes scolaires. « *Notre conseil scolaire a dû faire face à des phénomènes inhabituels récemment. Beaucoup de candidats qualifiés et compétents sont mécontents de ne pas avoir décroché le poste de leader qu'ils convoitaient... Une question qu'on pose maintenant à tous les candidats aux postes de leadership est « Comment réagirez-vous si vous n'êtes pas retenu pour le poste? »*

Les conseils scolaires ont aussi du mal à pourvoir les postes à court terme. Pour combler les vacances de moins d'un an dans les écoles et les systèmes scolaires, les conseils ont recours à l'une ou l'autre de deux stratégies. Parmi les conseils scolaires étudiés, la stratégie la plus commune consiste à embaucher des directrices et directeurs à la retraite pour des périodes de temps fixes. Et lorsque cela ne perturbe pas l'expérience d'apprentissage en salle de classe, les conseils scolaires recensent également les enseignants intéressés pour combler les postes de façon intérimaire pendant des périodes déterminées. Cette stratégie fournit d'excellentes occasions de perfectionnement pour les candidats potentiels mais présentent un problème puisqu'un enseignant syndiqué occupe un poste non syndiqué, même si ce n'est que temporairement.

Les observations des organisations provinciales confirment celles des vingt conseils scolaires étudiés, c'est-à-dire que les courtes listes des candidats à une promotion ont considérablement raccourci au cours des dernières années. Les conseils scolaires étudiés ont confirmé que la pénurie de postulants expérimentés et qualifiés les force à accroître le nombre de placements temporaires de personnes non accréditées. Le sondage a révélé que 5 pour cent des répondants de langue française et 2 pour cent des répondants de langue anglaise occupent leur poste aux termes d'une permission intérimaire. Les conseils scolaires nomment aussi des candidats à des postes de leadership avant qu'ils n'aient acquis suffisamment d'expérience aux niveaux précédant leur promotion. Or, ce manque d'expérience exerce des pressions accrues sur les personnes qui supervisent et celles qui participent aux processus de sélection.

Certains conseils scolaires ont dit avoir de la difficulté à trouver des leaders reflétant la diversité culturelle de leurs collectivités. Pour atteindre cet objectif, les conseils scolaires ont mentionné qu'ils devaient recenser proactivement des candidats et les préparer à l'interne, en plus de recruter activement à l'extérieur de leur système. En réponse à la question du sondage : « Votre conseil scolaire a-t-il des pratiques en place afin d'assurer que les candidats aux postes administratifs reflètent la mosaïque culturelle de la population étudiante? », 27 pour cent des répondants de langue anglaise ont répondu « oui »; 19 pour cent ont répondu « non »; et 55 pour cent ignoraient si de telles pratiques existaient. Du côté des conseils scolaires francophones, 17 pour cent des répondants ont répondu « oui »; 31 pour cent, « non »; et 52 pour cent ne le savaient pas.

II. *Pratiques de recensement, de recrutement et de sélection*

Soixante-quatorze pour cent des répondants de langue anglaise et 40 pour cent des répondants de langue française ont indiqué que leur conseil scolaire avait des processus officiels pour recenser et recruter des candidats potentiels aux postes de leadership.

Le tableau ci-dessous montre comment les répondants de langue anglaise, par groupes d'âge et rôles administratifs, ont évalué les politiques de leur conseil scolaire.

Directions et directions adjointes de langue anglaise

Âge/rôle	Excellentes/ très bonnes	Bonnes	Besoin d'amélioration
50 et + / directions, secondaire	34 %	39 %	27 %
50 et + / directions adj., secondaire	41 %	31 %	28 %
50 et + / directions, élémentaire	40 %	40 %	20 %
50 et + / directions adj., élémentaire	43 %	26 %	31 %
40 à 49 / directions, secondaire	44 %	42 %	15 %
40 à 49 / directions adj., secondaire	39 %	41 %	22 %
40 à 49 / directions, élémentaire	50 %	38 %	10 %
40 à 49 / directions adj., élémentaire	44 %	32 %	14 %
30 à 39 / directions, secondaire	83 %	17 %	0 %
30 à 39 / directions adj., secondaire	56 %	26 %	19 %
30 à 39 / directions, élémentaire	53 %	36 %	11 %
30 à 39 / directions adj., élémentaire	61 %	35 %	5 %

Dans le groupe des plus jeunes (30 à 39 ans), plus de 50 pour cent des administrateurs de chaque catégorie trouvent que les processus de recensement et de recrutement de leur conseil sont excellents ou très bons. Cinquante pour cent ou moins des administrateurs des autres groupes d'âge estiment que ces processus sont excellents ou très bons. En revanche, les directrices et directeurs de 50 ans et plus des écoles secondaires étaient moins enclins à qualifier les processus de façon positive et seulement 34 pour cent ont indiqué qu'ils étaient excellents ou très bons.

Surintendantes/surintendants de langue anglaise

Âge/rôle	Excellentes/ très bonnes	Bonnes	Besoin d'amélioration
50 et + / surintendants	56 %	26 %	19 %
40 à 49 / surintendants	43 %	29 %	29 %

En règle générale, les surintendants qui ont répondu au sondage trouvaient que les processus de leur conseil scolaire étaient efficaces, bien que les plus jeunes aient été nombreux à mentionner qu'ils avaient besoin d'amélioration.

Un agent de supervision a expliqué l'importance de bonnes pratiques comme suit : « *Le conseil est en train de revoir son processus de recensement, de recrutement et de sélection de notre équipe de leadership. Une nouvelle équipe d'administration vient d'être nommée et nous ne voulons pas nous tromper.* »

Le tableau ci-dessous montre le *nombre* de répondants de langue française, par groupes d'âge et rôles administratifs, qui ont qualifié les politiques de leur conseil scolaire comme étant excellentes ou très bonnes, bonnes ou ayant besoin d'amélioration. *Veuillez noter que les pourcentages n'ont pas été utilisés car, vu le très petit nombre de répondants, présenter les résultats en pourcentage aurait pu être trompeur.*

Directions et directions adjointes de langue française

Âge/rôle	Excellentes/ très bonnes	Bonnes	Besoin d'amélioration
50 et + / directions, secondaire	1	2	1
50 et + / directions adj., secondaire	1	0	1
50 et + / directions, élémentaire	1	7	3
50 et + / directions adj., élémentaire	1	0	0
40 à 49 / directions, secondaire	1	2	0
40 à 49 / directions adj., secondaire	2	0	3
40 à 49 / directions, élémentaire	10	6	4
40 à 49 / directions adj., élémentaire	0	0	0
30 à 39 / directions, secondaire	2	1	0
30 à 39 / directions adj., secondaire	0	2	1
30 à 39 / directions, élémentaire	4	2	0
30 à 39 / directions adj., élémentaire	0	1	0

Bien que les répondants de langue française ne fussent pas nombreux, ils ont qualifié les processus de leur conseil scolaire comme étant excellents, très bons ou bons. Peu d'entre eux estimaient que les processus avaient besoin d'être améliorés. Très peu de surintendants des conseils scolaires de langue française ont répondu à cette question.

Les éléments positifs mentionnés par les répondants au sujet des pratiques de leur conseil scolaire incluaient : le mentorat, les observations au poste de travail et le perfectionnement professionnel comme des cours en leadership. Les personnes sondées ont aussi indiqué que certains processus, comme le recensement de candidats potentiels par les directions adjointes et directions en poste, les occasions de développer des compétences en leadership au sein de leur école, le soutien des cadres supérieurs, le temps accordé pour assister aux séances de formation et la coopération, constituaient des éléments importants des processus de leur conseil scolaire. L'importance d'avoir un processus équitable et juste, reposant sur des critères clairs a aussi été mentionnée comme élément positif. Voici certains commentaires représentatifs :

- *Le mentorat m'a permis de rencontrer d'autres directeurs adjoints et directrices adjointes, actuels et futurs, et d'apprendre d'eux.*
- *Le mentorat est axé sur les besoins des candidats aux postes de direction adjointe.*
- *On a beaucoup d'occasions de formation, de temps et d'encouragement.*
- *L'environnement est favorable, coopératif et collégial.*
- *Nous avons des ateliers pour promouvoir le leadership (en quoi cela consiste et comment se préparer au rôle)*
- *Les candidats sont recensés par la direction et on leur fournit des occasions de leadership.*
- *Les processus sont transparents, les critères sont clairs et précis.*

Les répondants qui ont indiqué que les processus de leur conseil scolaire avaient « besoin d'amélioration » ont mentionné les améliorations suivantes : le besoin d'accroître et d'améliorer les processus de mentorat; le besoin de trouver les meilleures personnes pour les postes; le besoin de rendre les processus transparents et uniformes. Un répondant a indiqué: « *Quelles qualités les leaders scolaires actuels et éventuels devraient-ils posséder? Quelles sont les plus importantes responsabilités d'un directeur d'école? Les réponses à ces questions devraient guider toute discussion sur la planification de la relève. Malheureusement, notre conseil scolaire ne s'est jamais posé ces questions.* »

Comme il est apparu évident dans les réponses au sondage, confirmées lors des entrevues avec des représentants des conseils scolaires, les directeurs et directrices d'école assument une grande part de la responsabilité, en collaboration avec les agentes/agents de supervision, pour recenser les futurs leaders. Les gens sont peu nombreux à manifester d'eux-mêmes leur intérêt pour un poste administratif et les collègues encouragent ou désignent rarement de futurs leaders.

Certains conseils scolaires travaillent activement pour recenser des candidats au leadership afin de répondre à leurs besoins en matière de planification de la relève. Par exemple, le conseil scolaire catholique du district de Huron-Perth procède à un examen annuel de son leadership et offre des programmes de mentorat. Le dépistage précoce des candidats intéressés permet au conseil de former et d'encadrer les leaders potentiels tout au long des étapes de certification, de mentorat et perfectionnement, et de sélection. En concentrant leurs ressources en perfectionnement professionnel sur les futurs leaders démontrant un grand potentiel, les conseils scolaires peuvent accélérer la formation des candidats afin de répondre à leurs besoins en effectif.

En plus de se fier sur les compétences et les observations de leurs directions pour effectuer le recensement initial des candidats potentiels, les conseils scolaires offrent diverses activités de développement du leadership. Et hormis l'intervention des agentes/agents de supervision, certains conseils scolaires demandent aussi à des administrateurs scolaires retraités de rencontrer des enseignants intéressés et de leur servir de mentors durant les phases initiales de certification et de sélection. Le conseil scolaire catholique du district de Simcoe Muskoka utilise ces deux pratiques avec succès pour recenser et recruter des candidats potentiels aux rôles de leadership. Tous les conseils scolaires étudiés et organisations provinciales, ainsi que la majorité des personnes sondées s'accordent pour dire que le mentorat constitue le facteur le plus important du développement de futurs leaders.

Bon nombre des conseils scolaires étudiés reconnaissent que les affectations administratives à court terme ou temporaires fournissent une occasion de perfectionnement professionnel très positive pour les candidats potentiels. Certains conseils réalisent cela en offrant aux administrateurs des stages administratifs ou des programmes de formation en cours d'emploi. Toutefois, ces occasions sont rares car le fait de retirer les enseignants des salles de classe nuit à l'instruction. Mais on considère généralement que les fonds alloués pour accroître ce genre d'occasions de développement du leadership ont un impact positif sur le perfectionnement des futurs leaders.

Une barrière faisant souvent échec au placement temporaire d'enseignants dans des rôles administratifs est qu'ils doivent passer d'un emploi syndiqué à un emploi non syndiqué. Or, dans un climat où les limites entre le syndicat et l'équipe de gestion sont si clairement définies au sein du contexte scolaire, ceci peut être problématique, et s'ils n'ont pas la garantie de pouvoir retourner à leur emploi syndiqué, au besoin, les candidats hésitent à faire le saut.

Dans tous les conseils scolaires étudiés, les processus traditionnels prédominaient dans la sélection des administrateurs des écoles et du système scolaire. Tous les ans, on invite les postulants intéressés à se soumettre à un processus de présélection pour restreindre le nombre de candidats. On procède ensuite à des entrevues dont certaines incluent des expériences pratiques. Les personnes retenues sont placées sur la courte liste appropriée aux fins de placement éventuel. Cette pratique est commune au processus de sélection des directions et directions adjointes des écoles de la majorité des conseils scolaires et quelques conseils complètent cette méthode de sélection traditionnelle par des évaluations des antécédents professionnels et des visites sur place avant de passer les candidats en entrevue. On utilise aussi les résultats des centres d'évaluation. Le conseil scolaire du district de Rainbow a par exemple un processus de sélection exhaustif qui inclut l'analyse des antécédents professionnels, des visites sur place et un centre d'évaluation dirigé par des pairs. Certaines organisations provinciales ont indiqué que des mesures plus complètes comme celles-ci ne pouvaient que rendre la sélection plus équitable et objective. On croit qu'à elles seules les entrevues traditionnelles ne permettent plus aux recruteurs d'identifier les candidats qui ont de fortes chances de décrocher un poste administratif dans une école ou au sein du système scolaire. Un haut représentant d'un conseil scolaire considère que « *Une fois qu'un candidat s'est perfectionné au point d'être prêt, on devrait lui garantir une promotion lorsqu'un poste devient vacant. Le processus devrait être axé sur le développement et non sur les événements où l'entrevue devient prioritaire.* »

Pratiquement tous les conseils étudiés ont indiqué qu'au niveau des écoles, le placement des candidats est une tâche administrative. Pour pourvoir les postes de directeurs d'école, on cherche le candidat approprié au profil de l'école, lequel a été élaboré en collaboration avec le conseil scolaire. Les cadres supérieurs sont toujours engagés dans ce processus de placement.

Les commissaires d'école participent habituellement au processus de sélection des agentes/agents de supervision. Le processus de sélection des agents de supervision du Conseil scolaire du district catholique du Centre-Est (CSDC) est digne de mention parce qu'il est unique. Il inclut la mise en place d'un panel externe d'administrateurs expérimentés des secteurs public et privé, présidé par la directrice de l'éducation.

Les commissaires d'école participent toujours à la sélection des directeurs de l'éducation et, vu les pénuries de candidats pour ce poste, on retient souvent les services d'une firme de recrutement. Un haut représentant a mentionné que les relations changeantes entre les conseils scolaires et leur chef de direction influent sur le nombre de postulants éventuels au niveau de directeur de l'éducation. Le climat actuel freine les élans des candidats qui « *relèveraient leurs manches pour prendre des risques* ». Par conséquent, « *le nombre de nouvelles initiatives a diminué* » dans l'ensemble de la province, vu le climat de responsabilisation et de conformité. Plusieurs conseils scolaires soulignent l'importance cruciale d'assurer que les commissaires d'école sont bel et bien en poste et préparés pour leurs rôles de recruteurs des directeurs de l'éducation. C'est après tout, ont-ils insisté, la plus importante décision qu'un conseil scolaire doit prendre!

En dernier lieu, une organisation provinciale a signalé que les conseils scolaires devraient faire preuve de plus de rigueur lorsqu'ils vérifient les références, ce qui semble particulièrement important aux niveaux des agents de supervision et directeurs de l'éducation. Cependant, afin de minimiser le risque d'embaucher le mauvais candidat, cela est tout aussi important lorsque les conseils scolaires embauchent des administrateurs scolaires à l'extérieur de leur système.

III. Formation et soutien

Quatre-vingt-trois pour cent des répondants anglophones et 29 pour cent des répondants francophones ont indiqué que leur conseil scolaire fournissait des occasions de formation et de perfectionnement professionnel aux leaders en herbe.

Le tableau ci-dessous montre comment les répondants de langue anglaise, par groupes d'âge et rôles administratifs, ont évalué la formation et le soutien fournis.

Directions et directions adjointes de langue anglaise

Âge/rôle	Excellents/ très bons	Bons	Besoin d'amélioration
50 et + / directions, secondaire	41 %	49 %	10 %
50 et + / directions adj., secondaire	45 %	33 %	22 %
50+ directions, élémentaire	56 %	31 %	14 %
50 et + / directions adj., élémentaire	51 %	26 %	23 %
40 à 49 / directions, secondaire	48 %	40 %	12 %
40 à 49 / directions adj., secondaire	48 %	27 %	24 %
40 à 49 / directions, élémentaire	56 %	27 %	7 %
40 à 49 / directions adj., élémentaire	71 %	25 %	4 %
30 à 39 / directions, secondaire	80 %	20 %	0 %
30 à 39 / directions adj., secondaire	76 %	39 %	6 %
30 à 39 / directions, élémentaire	67 %	26 %	14 %
30 à 39 / directions adj., élémentaire	72 %	21 %	7 %

Bien que la plupart des administrateurs, peu importe leur âge et rôle administratif, estiment que la formation fournie par leur conseil scolaire est bonne, très bonne ou excellente, à l'instar des processus de recensement et de sélection, les plus jeunes (30 à 39 ans) avaient tendance à être plus positifs que leurs collègues plus âgés. Soulignons que le plus grand pourcentage de répondants estimant que la formation et le soutien avaient besoin d'amélioration occupaient des postes de directions adjointes.

Surintendants de langue anglaise

Âge/rôle	Excellents/ très bons	Bons	Besoin d'amélioration
50 et + / surintendants	50 %	30 %	10 %
40-49 / surintendants	29 %	46 %	15 %

En général, les surintendants qui ont répondu au sondage trouvent que la formation et le soutien de leur conseil scolaire sont positifs, quoiqu'un plus grand pourcentage de surintendants plus âgés ait mentionné que les processus étaient excellents ou très bons comparativement à leurs homologues plus jeunes.

Le tableau ci-dessous montre le *nombre* de répondants de langue française, par groupes d'âge et rôles administratifs, qui ont qualifié les politiques de leur conseil scolaire comme étant excellentes ou très bonnes, bonnes ou ayant besoin d'amélioration. *Veuillez noter que les pourcentages n'ont pas été utilisés car, vu le très petit nombre de répondants, présenter les résultats en pourcentage aurait pu être trompeur.*

Directions et directions adjointes de langue française

Âge/rôle	Excellentes/ très bonnes	Bonnes	Besoin d'amélioration
50 et + / directions, secondaire	0	1	0
50 et + / directions adj., secondaire	1	0	2
50 et + / directions, élémentaire	0	2	1
50 et + / directions adj., élémentaire	0	0	0
40 à 49 / directions, secondaire	1	1	1
40 à 49 / directions adj., secondaire	3	0	3
40 à 49 / directions, élémentaire	10	2	0
40 à 49 / directions adj., élémentaire	0	0	0
30 à 39 / directions, secondaire	1	0	0
30 à 39 / directions adj., secondaire	1	0	1
30 à 39 / directions, élémentaire	4	4	0
30 à 39 / directions adj., élémentaire	0	0	0

Bien que peu d'administrateurs francophones aient répondu à cette question, ceux qui l'ont fait ont qualifié la formation de leur conseil scolaire comme étant excellente, très bonne ou bonne. Peu d'entre eux estimaient que la formation avait besoin d'être améliorée. Très peu de surintendants des conseils scolaires de langue française ont répondu à cette question.

Les répondants du sondage ont désigné les « points forts » de la formation comme étant : le mentorat; la formation interne qui est pertinente et actuelle, et axée sur les besoins pragmatiques du poste; la formation fournie par des leaders en poste; la formation adaptée aux besoins des participants; les stages; le réseautage; les observations au poste de travail; l'élaboration d'un cadre de leadership; et les activités d'apprentissage pratiques. En ce qui concerne les administrateurs des conseils scolaires catholiques, bien des répondants ont souligné le discernement et la foi comme éléments importants de la formation. Voici en gros ce que les répondants avaient à dire sur les points forts de la formation offerte :

- *axée sur les compétences précises nécessaires pour le poste plutôt que sur des compétences générales en leadership*
- *le « soutien qui est intégré au processus et aide à concilier les occasions de leadership avec les expériences professionnelles requises » est important.*

Les autres pratiques efficaces incluent : le temps accordé; le soutien à la préparation aux entrevues; les conférenciers provenant de l'extérieur et du conseil scolaire.

Bien des éléments de formation identifiés comme points forts dans certains conseils scolaires ont aussi été signalés comme d'excellentes façons d'améliorer la formation. Par exemple, le mentorat; un perfectionnement professionnel systématique, concentré, pratique, fondé sur des situations réelles et offert fréquemment; les occasions d'observation au poste de travail et la formation fournie par des leaders actuels.

Les réponses suivantes reflètent un échantillon d'idées proposées comme façons d'améliorer la formation :

- *la formation en cours d'emploi – assumer le rôle proprement dit – accorder plus de temps pendant la journée en libérant les enseignants;*
- *plus de préparation est requise, y compris des stratégies pour aborder les situations de tous les jours;*
- *les administrateurs sortants pourraient influencer davantage les leaders prometteurs en encourageant les enseignants à planifier leur avenir professionnel et à considérer un poste d'administrateur/leader dans leur plan de carrière.*

Les directions adjointes qui ont suggéré des améliorations à la formation et aux occasions de perfectionnement offertes par leur conseil scolaire ont mentionné : la formation et l'expérience en cours d'emploi (observation au poste de travail); un processus plus officiel axé sur le perfectionnement professionnel spécifique; plus de journées libres pour observer et dialoguer; le mentorat et l'encadrement directs. Par exemple :

- *Parfois les concepts et les discussions sont trop théoriques. Les analyses et discussions d'études de cas comptent parmi mes meilleures expériences d'apprentissage. Nous devons donner aux candidats plus d'occasions d'observer les directions et directions adjointes afin qu'ils comprennent mieux la nature du poste. Nous devons aussi leur donner la possibilité d'identifier leurs points faibles et les aider à développer un plan d'apprentissage et une relation avec leur mentor.*

Les entrevues avec les cadres supérieurs ont également confirmé que tous les conseils scolaires étudiés proposaient des activités de perfectionnement professionnel destinées aux leaders en herbe, aux nouveaux leaders ainsi qu'aux leaders expérimentés. Les organisations provinciales ont souligné que la formation et le mentorat soutenus sont essentiels au succès et au développement continus des leaders.

Certains conseils scolaires n'offrent des occasions de formation interne qu'aux candidats qui figurent sur une courte liste. Cela leur permet de concentrer leurs ressources de développement sur les candidats qui ont été officiellement identifiés comme futurs leaders. Par contre dans d'autres conseils scolaires, la formation interne fait partie du processus de présélection. Les programmes de présélection portent sur la certification, la préparation d'une demande d'emploi et sur plusieurs expériences pratiques liées aux futures affectations des leaders.

Les instituts de leadership spécialisés sont assez communs au sein des conseils scolaires et se présentent sous différentes formes. Souvent, l'accès à ces programmes est limité aux gens qui ont déjà démontré un potentiel en leadership en figurant sur une courte liste. Les séances de formation interne spéciales sur des sujets tels la littératie et la numératie stimulent également l'intérêt envers le leadership. Les conseils scolaires étudiés ont mentionné que la priorité actuelle de la province en ce qui a trait à la littératie, à la numératie et à la réussite scolaire a suscité un intérêt envers le leadership systémique grâce aux divers rôles qui ont été créés dans les écoles.

Le soutien officiel destiné aux nouveaux leaders n'est pas aussi vaste que celui offert aux leaders potentiels, mais la majorité des personnes sondées ont indiqué que des systèmes de soutien étaient en place et que le soutien offert était bon, très bon ou excellent. Le mentorat, formel et

informel, est abondamment utilisé dans tous les conseils scolaires et encore une fois il est invariablement identifié comme le plus important programme offert aux nouveaux administrateurs. Tous les conseils scolaires étudiés s'attendent dans une grande mesure à ce que les leaders du système scolaire organisent et proposent des initiatives de mentorat.

Parallèlement, les répondants au sondage qui ont suggéré des façons d'améliorer le soutien ont presque tous mentionné le besoin d'améliorer les processus de mentorat. Quelques répondants ont indiqué que les façons de choisir les mentors constituaient un problème. D'autres ont aussi indiqué qu'ils avaient besoin de plus de temps de mentorat, que les mentors devaient être des directeurs et directrices en poste dans les régions avoisinantes à celles de leurs protégés et qu'il faudrait mieux sélectionner et encourager les mentors.

Certains répondants ont mentionné que le soutien devrait être fourni pendant les heures d'école, et d'autres ont aussi indiqué que le fait de devoir quitter l'école pour assister à des séances de formation constituait un problème et qu'ils préféreraient que la formation soit offerte à l'école.

Certains conseils scolaires font appel à des administrateurs retraités pour servir de mentors aux nouveaux administrateurs. Par exemple, le conseil scolaire du district de Trillium Lakelands utilise efficacement cette approche pour soutenir les directions et directions adjointes nouvellement nommées. Et lorsque les conseils scolaires investissent dans la formation et la sélection des mentors, l'expérience de mentorat est encore plus efficace. De façon informelle, l'étude a révélé que tous les groupes de leaders comptent énormément sur leurs réseaux de pairs. Les organisations provinciales ont indiqué qu'elles contribuent à faciliter ce genre de soutien.

Les leaders expérimentés des conseils scolaires ont besoin de bénéficier d'un soutien continu. On tient par exemple des réunions mensuelles des leaders du système scolaire axées sur les besoins en perfectionnement professionnel plutôt que sur les tâches administratives traditionnelles. L'attention est de plus en plus portée sur le leadership éducationnel en raison des initiatives provinciales dont les résultats reposent sur les prises de décision, le rendement scolaire des élèves, le climat scolaire et l'engagement communautaire. Un haut dirigeant d'un conseil scolaire a affirmé que « *Le développement du leadership consiste à créer un environnement d'entraide et de respect fondé sur des valeurs claires* ».

Dans la communauté catholique, l'importance accordée à la foi et au catholicisme représente une dimension importante du leadership. Un haut dirigeant d'un conseil catholique a précisé : « *... notre processus repose sur la qualité des données et des recherches... et comporte une forte dimension catholique...* ». Dans le conseil scolaire catholique du district de Renfrew County par exemple, cette dimension est omniprésente dans la formation et le soutien continus de l'équipe de leadership du conseil. Pour les collectivités francophones, l'accent des activités de développement doit être mis sur le contexte de langue minoritaire. Un haut dirigeant d'un conseil scolaire francophone a souligné que « *les méthodes de formation des leaders des écoles francophones doivent tenir compte du contexte de langue minoritaire* ». Les agentes/agents de supervision et directeurs et directrices des écoles de langue française nécessitent des compétences supplémentaires pour faire face aux défis et aux enjeux des écoles françaises, comme la mise en place de la *Politique d'aménagement linguistique* du ministère. Dans toutes les écoles et tous les systèmes scolaires, l'établissement de communautés d'apprentissage professionnel est devenu un enjeu important.

Les organisations professionnelles jouent un rôle déterminant dans le perfectionnement professionnel des leaders scolaires de la province, et ce, de la coordination et la prestation des programmes d'agrément aux arrangements de mentorat. Une formation et un soutien complets sont des aspects essentiels de la planification de la relève dans l'ensemble de la province. Mentionnons qu'une récente étude menée par le Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO) a dévoilé qu'un tiers des candidats qui s'inscrivent au Programme menant à la qualification de directrice ou directeur d'école suivent ce programme pour être accrédités pour un poste de direction ou direction adjointe; un autre tiers des candidat suivent ce programme parce qu'ils assument déjà un poste de directeur ou directeur adjoint et doivent être accrédités; et un tiers le font strictement pour des questions de perfectionnement professionnel. Ces tendances n'ont toutefois pas été observées par l'Ontario Principals Council (OPC) ni par l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO).

IV. Processus de placement et de mutation

Parmi les conseils scolaires étudiés, les placements et les mutations sont guidés par des politiques et, dans certains cas, par les modalités des contrats de travail des directions et directions adjointes. La plupart du temps, l'agent de supervision chargé du placement est principalement responsable d'orienter le nouvel administrateur et d'assurer la mise en place d'un plan de communication approprié.

Les conseils scolaires étudiés ont indiqué que des réunions de transition ont habituellement lieu entre les administrateurs entrants et les administrateurs sortants, autant au niveau des écoles que du système scolaire. Certains conseils scolaires s'attendent à ce que les administrateurs préparent des plans officiels de départ et d'entrée en fonction lors d'un changement d'administrateur, quoiqu'il incombe surtout à l'administrateur entrant de s'assurer que la transition est structurée et documentée.

Afin d'assurer un changement de leadership efficace, plusieurs pratiques sont instaurées. On prévoit entre autres un chevauchement qui permet à l'administrateur entrant et à l'administrateur sortant d'être en poste en même temps, bien que cela dépasse rarement une semaine. De plus, des ressources financières sont parfois fournies pour permettre à l'administrateur entrant d'exercer une influence initiale au sein de l'école ou de la région.

L'ampleur du territoire géographique de plusieurs des conseils scolaires étudiés pose problème quand vient le temps de considérer la mutation d'administrateurs d'une école à une autre ou d'une région à une autre, un problème qui s'est intensifié à la suite de la fusion de certains conseils scolaires en 1998, puisque les distances sont encore plus considérables. Afin de réduire l'impact d'une mutation pouvant entraîner le déménagement de la famille d'un administrateur, les politiques et procédures de plusieurs conseils scolaires permettent aux employés de refuser un placement qui exigerait un déplacement quotidien sur une trop grande distance. Dans les conseils scolaires des régions éloignées, cela veut souvent dire que les administrateurs restent au même endroit pendant toute leur carrière, à moins qu'ils n'acceptent de déménager.

Les organisations provinciales ont indiqué qu'elles encourageaient fortement les conseils à adopter une approche consultative lorsqu'ils mutent des administrateurs au sein de leur système scolaire. Elles considèrent que la distance à parcourir constitue un élément important. Les organisations provinciales préconisent quant à elles des processus transparents et ouverts.

Dans tous les conseils scolaires, les profils des écoles doivent définir les attributs que le conseil scolaire considère appropriés pour le directeur ou la directrice de leur école. Lors de placements et mutations réussis, ces profils sont pris en ligne de compte pour assurer la concordance entre les profils des écoles et les compétences et expériences des administrateurs entrants.

Les conseils scolaires étudiés ont déclaré qu'il fallait définir les attentes à l'égard des pratiques de mutation et de placement, y compris les plans d'entrée en fonction et de départ, et réunions de transition, afin d'assurer une transition efficace du leadership au sein des écoles et du système scolaire.

V. Exemples de pratiques prometteuses

L'analyse des pratiques a révélé que les conseils étudiés avaient instauré un vaste éventail de programmes et de stratégies. Certaines de ces initiatives sont nécessaires tandis que d'autres découlent de l'engagement des conseils et de leurs administrateurs qui veulent s'assurer que le plan de relève leur permettra de répondre à leurs besoins futurs en matière d'effectif.

Les études suggèrent qu'une planification de la relève efficace est une initiative cyclique par nature, qui se renouvelle constamment en fonction des besoins et des circonstances. Ce cycle comporte plusieurs étapes qui peuvent être entreprises pour assurer que le conseil scolaire est prêt à pourvoir ses postes de leadership à mesure qu'ils deviennent vacants. Les conseils scolaires étudiés qui possèdent des pratiques prometteuses analysent tout d'abord le contexte dans lequel ils évoluent. Des énoncés clairs sur les valeurs et la mission du conseil permettent aux personnes intéressées par des postes de leadership de comprendre la position du conseil. Cela est clairement communiqué dans l'ensemble du système scolaire de sorte que la culture du conseil est bien évidente. Le document stratégique du conseil scolaire du district du Haut-Canada intitulé « *Staying the Course* » fournit un énoncé de mission, une vision et des valeurs fondamentales claires pour toutes les parties intéressées. La définition des principales positions de leadership au sein du système scolaire découle de cet ensemble de valeurs.

Un haut dirigeant du conseil scolaire a souligné, « *Nous sommes très clairs sur notre vision de ce système scolaire et cela attire les leaders. Il y a un sentiment de devoir moral auquel les leaders potentiels s'identifient immédiatement... ils se sentent interpellés.* »

Dans un tel contexte, les conseils scolaires étudiés qui ont des pratiques prometteuses décrivent clairement les postes de leadership qui devront être pourvus au fil du temps. Grâce à un énoncé clair sur les compétences et les connaissances essentielles à ces postes, les candidats à des postes de leadership savent à quoi s'attendre. Ils peuvent établir leur propre plan de croissance et de perfectionnement en fonction des attentes du système.

En utilisant des sondages et des données démographiques, les conseils scolaires étudiés qui possèdent des pratiques prometteuses projettent leurs besoins à l'égard de diverses positions de leadership sur une certaine période de temps. Cela permet, dans une certaine mesure, de prévoir les besoins systémiques dans diverses catégories d'emplois en vue d'assurer la formation et le perfectionnement professionnel d'un bassin adéquat de candidats aptes à assumer les vacances futures.

En ayant une bonne idée des postes qu'ils devront pourvoir, les conseils scolaires mettent des processus en place pour recenser les candidats appropriés. Avec l'aide des administrateurs des écoles et du système scolaire, on identifie les futurs leaders dans le but de fournir les programmes, services et expériences appropriés pour les préparer à assumer un leadership conforme aux attentes du conseil scolaire. Une fois qu'ils ont atteint un seuil de compétence, ils sont sélectionnés pour faire partie du groupe de candidats prêts à être placés. Le conseil scolaire du district de la région de York donne à ses candidats de premier échelon la chance de participer à un programme de stages intensif qui les prépare à diriger une école en leur permettant de développer les compétences en leadership requises des administrateurs scolaires. De plus, les candidats sélectionnés pour le processus doivent participer à un stage rigoureux qui les prépare davantage à leur rôle de leadership et leur donne l'occasion de démontrer leurs points forts en pédagogie, en contribuant directement à l'amélioration du rendement des élèves.

Parmi les conseils scolaires étudiés qui ont des pratiques favorables, la sélection des candidats aux postes de leadership est un processus rigoureux. Ces conseils sélectionnent soigneusement les candidats à évaluer, puis ils examinent attentivement leurs compétences et réalisations professionnelles, ainsi que leur affinité avec la vision, les valeurs et les compétences du conseil. Les candidats qui ne sont pas considérés prêts reçoivent des commentaires officiels et constructifs. Le conseil scolaire catholique du district de Waterloo a instauré un processus de discernement sophistiqué selon lequel les candidats sont tenus de participer à un programme de croissance et de perfectionnement qui leur permet d'intégrer le groupe de leadership de ce conseil scolaire solide et prospère.

Au fil du temps, les conseils scolaires étudiés qui ont des pratiques prometteuses utilisent des données globales pour déterminer leurs besoins, ainsi que les lacunes à combler dans la cohorte de candidats. Cette évaluation systématique leur permet de déterminer les mesures requises et de vérifier si les ressources disponibles sont suffisantes. Si des lacunes sont identifiées, ces conseils réagissent immédiatement pour les combler. Cela peut prendre la forme d'un processus de recrutement et de sélection dynamique, à l'interne et à l'externe. On peut ajuster les facteurs qui encouragent ou dissuadent les candidats pour des catégories précises. Cette initiative permet de clarifier les attentes ou de rehausser la reconnaissance des rôles et peut également servir à raffiner les activités de formation et de perfectionnement qui préparent les futurs leaders pédagogiques. Chaque année, le conseil scolaire du district de Hamilton Wentworth effectue une vérification des ressources humaines qui fournit ces précieux renseignements de planification.

Section 3d. Facteurs motivant les aspirations de leadership

Les travaux de recherche sur la relève des directions d'école définissent des facteurs de motivation intrinsèques et extrinsèques influençant les éducateurs qui désirent accéder à un poste d'administrateur. Selon le National College for School Leadership (2007), les avantages intrinsèques sont « les expériences que les gens apprécient et qui découlent de l'exécution du travail lui-même », tandis que les avantages extrinsèques sont « ceux qui s'ajoutent au rôle pour compenser les aspects peu attrayants du travail ».

Plusieurs facteurs de motivation intrinsèques et extrinsèques ont été mentionnés dans le sondage sur la **Planification de la relève en Ontario** auquel ont répondu les directions, directions adjointes et surintendant(e)s des vingt conseils scolaires participants. On a demandé aux administrateurs de choisir cinq facteurs de motivation de la liste ci-dessous qu'ils croyaient être les facteurs de motivation les plus importants pour les gens qui aspirent à devenir directrice/directeur adjoint ou directrice/directeur :

- contribuer au perfectionnement et à la réussite des élèves;
- fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement;
- contribuer aux initiatives du système d'enseignement;
- agir à titre d'agent(e) de changement efficace;
- voir une influencer positive dans la vie des autres;
- le salaire et les avantages sociaux;
- être reconnu(e) comme leader et mentor potentiel;
- jouir d'un prestige professionnel;
- avoir la chance d'instaurer une philosophie d'enseignement.

Les administrateurs francophones et anglophones de tous les groupes d'âge et rôles administratifs qui ont répondu au sondage ont sélectionné plusieurs facteurs de motivation. Les voici, en ordre de priorité :

- pouvoir contribuer au perfectionnement et à la réussite des élèves;
- avoir une influencer positive dans la vie des autres;
- agir à titre d'agent(e) de changement efficace ou fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement;
- travailler avec les parents et la collectivité ou contribuer aux initiatives du système d'enseignement.

Ces réponses sont semblables à celles fournies lors des entrevues auprès des conseils scolaires. Les facteurs de motivation identifiés lors des entrevues incluaient :

- améliorer le rendement des élèves;
- la chance d'influencer positivement les autres;
- avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire;
- faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire; et
- avoir l'occasion de relever des défis professionnels et d'être mis à l'épreuve.

Les administrateurs des conseils scolaires catholiques ont mentionné le fait de se sentir interpellé par la vision et la mission du conseil scolaire et par les valeurs de l'éducation catholique comme facteur de motivation.

De plus, les leaders des conseils scolaires ont indiqué que la promotion à un poste administratif était motivée par l'encouragement d'un supérieur, ou considérée comme une progression naturelle dans le cheminement de carrière d'une personne.

Lors des entrevues, les représentants de diverses organisations catholiques provinciales de leaders scolaires en Ontario ont indiqué que, selon eux, le désir de contribuer à l'éducation catholique motivait considérablement les éducateurs de leur territoire de compétence à accéder à un poste administratif. Deux organisations francophones (ADFO et CODEL), l'OPC et l' OPSBA ont mentionné des facteurs de motivation tels : travailler avec des enfants et être un leader pédagogique; pouvoir instaurer des changements; avoir une influence et un impact; faire partie d'une équipe et relever de nouveaux défis. On a également mentionné l'augmentation salariale, le respect au sein de la collectivité et l'horaire souple comme facteurs de motivation supplémentaires. Enfin, lors de l'entrevue, voici ce qu'un représentant de l'OPSOA a répondu quand on lui a demandé ce qui motivait les leaders potentiels à accéder à un poste hiérarchiquement plus élevé : « *La possibilité de devenir le chef de la direction constitue un facteur de motivation* ».

Les lauréats du programme Directeurs et directrices exceptionnels du Canada de Partenariat en Éducation ont également répondu au sondage et à leur avis, les deux principaux facteurs de motivation à accéder à un poste de directeur adjoint ou directeur sont :

- contribuer au développement et à la réussite des élèves; et
- avoir une influence positive dans la vie des autres.

On constate une cohérence extraordinaire parmi les groupes d'administrateurs, non seulement au sein des conseils scolaires qui ont participé à l'étude, mais parmi tous les administrateurs du pays.

Les documents de recherche confirment ce que les résultats du sondage et les entrevues ont révélé en ce qui concerne les raisons que donnent les administrateurs pour accéder à un rôle administratif. D'Arbon, Neidhart et Carlin (2002) ont découvert que pour les administrateurs, avoir la possibilité d'améliorer les résultats scolaires des enfants, agir comme agent de changement et relever un défi personnel constituaient des facteurs de motivation importants pour accéder au rôle. Dans un document intitulé *Go For It, Reasons to be a Headteacher*, le College for School Leadership a cherché à savoir pourquoi des gens accédaient à des postes administratifs. La première raison était d'aider les enfants et les adolescents à atteindre leur plein potentiel, suivie de travailler en partenariat avec la collectivité, contribuer au perfectionnement du personnel et de l'équipe de leadership et voir leur vision de l'école prendre vie. Quand Wallace (2002) a demandé aux administrateurs de l'Ontario et de la Colombie-Britannique pourquoi ils avaient décidé d'assumer leur rôle d'administrateur scolaire, la principale raison qu'ils ont donnée était le fait d'avoir une influence positive dans la vie des élèves, des enseignants et des parents. Wallace a constaté que les administrateurs trouvaient leur rôle de leader pédagogique plus gratifiant que leur rôle d'administrateur scolaire.

Ces résultats démontrent donc que les avantages intrinsèques priment sur les facteurs de motivation extrinsèques dans la décision de devenir un administrateur. Le salaire, les avantages sociaux et le prestige professionnel avaient beaucoup moins d'importance pour la plupart des répondants qui ont indiqué ce qui les avait motivé à accéder à un poste en administration.

Section 3e. Facteurs dissuadant les aspirations de leadership

Le sondage sur la **Planification de la relève en Ontario** demandait aux directions adjointes, directions et surintendant(e)s de se pencher sur la liste de raisons que certaines personnes avaient données pour ne pas solliciter un poste de directeur adjoint ou directeur et de choisir les cinq raisons qui décrivaient le mieux la situation de leur conseil scolaire.

Parmi les raisons fournies mentionnons :

- le poste est considéré comme étant très stressant;
- il faut investir beaucoup plus de temps qu'avant pour s'acquitter de toutes les responsabilités liées au poste, ce qui rend l'équilibre famille-travail difficile;
- il est difficile de satisfaire aux nombreuses demandes des parents et de la collectivité;
- les problèmes liés à la pauvreté et au manque de soutien familial, et les autres problèmes sociaux laissent moins de temps pour se concentrer sur les questions d'enseignement;
- le financement et les ressources disponibles ne suffisent pas pour faire le travail;
- le salaire et les avantages sociaux sont inadéquats;
- le rôle ne confère pas une assez grande autonomie;
- il y a de plus en plus de violence dans les écoles;
- les processus de recrutement, de formation et d'intégration sont inadéquats;
- le rôle de directeur/directrice d'école est principalement un rôle administratif et non pédagogique;
- le risque de ne pas pouvoir retourner à un poste en enseignement, si nécessaire;
- les coûts associés à l'acquisition des qualifications requises pour les postes administratifs; et
- les relations entre la direction et le syndicat.

Les raisons que certains répondants ont données pour ne pas solliciter un poste en administration étaient tout aussi similaires que les facteurs qui avaient motivé d'autres répondants à devenir administrateurs scolaires. Les trois principales raisons données par la majorité des répondants, peu importe l'âge, la langue ou le rôle administratif, étaient :

- il faut investir beaucoup plus de temps qu'avant pour s'acquitter de toutes les responsabilités liées au poste, ce qui rend l'équilibre famille-travail difficile;
- le poste est considéré comme étant très stressant; et
- il est difficile de satisfaire aux nombreuses demandes des parents et de la collectivité.

Les autres facteurs sélectionnés par la plupart des répondants incluaient :

- les relations tendues entre la direction et le syndicat;
- le fait que le salaire et les avantages sociaux sont inadéquats; et
- le fait que le rôle de directeur/directrice d'école est principalement un rôle administratif et non pédagogique.

Plusieurs répondants des conseils scolaires de langue française ont aussi mentionné le risque de ne pas pouvoir retourner à l'enseignement, si nécessaire, comme la cinquième raison pour ne pas solliciter un poste administratif.

Les réponses recueillies lors des entrevues avec des représentants des conseils scolaires ressemblent de près à celles obtenues dans le sondage. Les personnes sondées ont cité la charge de travail et les répercussions du travail sur la qualité de vie comme les plus importants facteurs qui dissuadent les gens à postuler un poste administratif. Ils ont aussi mentionné le fait de devoir conjuguer à la fois leurs responsabilités professionnelles et familiales; l'investissement en temps et en argent pour obtenir les qualifications requises, les démêlés avec le syndicat et l'ingérence politique dans la gestion des écoles comme autres facteurs de dissuasion.

Lors des entrevues, nous avons également posé ces questions aux représentants des organisations provinciales de leaders scolaires et toutes leurs réponses faisaient écho à celles des autres administrateurs qui ont répondu au sondage ou avec qui nous nous sommes entretenus. Elles incluaient entre autres :

- le temps requis pour s'acquitter des responsabilités liées au poste;
- les problèmes d'équilibre travail-vie;
- les démêlés avec le syndicat;
- les questions de responsabilisation;
- le manque de respect;
- la nature complexe du poste de directeur d'école et les demandes croissantes;
- l'incapacité de contribuer à l'enseignement et d'être un leader pédagogique;
- l'insuffisance du salaire et des avantages sociaux; et
- l'érosion de la qualité de vie.

De plus, le CODELF a indiqué que, pour la plupart des conseils scolaires de langue française, le besoin de déménager pour travailler pour des conseils scolaires situés dans de grands districts géographiques posait un problème.

Le groupe des Directeurs et directrices exceptionnels ont également répondu à cette question et ont en très grande majorité choisi les deux raisons suivantes pour ne pas postuler un rôle administratif, soit les mêmes qu'avaient sélectionnées les répondants du sondage :

- le poste est considéré comme étant très stressant; et
- il faut investir beaucoup plus de temps qu'avant pour s'acquitter de toutes les responsabilités liées au poste, ce qui rend l'équilibre famille-travail difficile.

Les personnes sondées ont aussi répondu à une question ouverte sur les façons dont leur travail pouvait être amélioré. Les améliorations dans ces domaines rendraient le poste plus attrayant pour les candidats potentiels à des postes administratifs. En plus des réponses indiquées précédemment, les répondants ont mentionné qu'ils trouvaient les situations suivantes problématiques :

- ne pas avoir de directeur adjoint dans les écoles élémentaires; avoir seulement un directeur adjoint à temps partiel dans les écoles élémentaires; devoir enseigner à temps partiel tout en dirigeant une école; ne pas avoir suffisamment de directeurs adjoints dans les écoles secondaires;
- ne pas jouir de l'autonomie nécessaire pour gérer l'école, embaucher du personnel ou congédier des employés incompetents;
- ne pas se sentir reconnus pour le travail effectué et ne pas se sentir soutenus dans leur rôle de cadre supérieur;

- le manque de ressources humaines et matérielles pour répondre aux besoins des élèves; et
- trop de paperasse, de courriels et de tâches administratives qui empêchent les administrateurs de se concentrer sur l'école et leur rôle de leader pédagogique.

Ces réponses sont conformes aux constats des travaux de recherche. Par exemple, une étude menée pour le Catholic Principals' Council of Ontario (2004) et l'Ontario Principals' Council (2001) a indiqué que les demandes en temps qui empêchent les directrices et directeurs d'école de se consacrer à leur rôle principal d'administrateur (leader pédagogique) comme une raison pour laquelle bien des gens ne veulent pas accéder à un poste administratif. Ces tâches incluent la gestion et l'instauration des changements imposés par le gouvernement provincial; la supervision des élèves à cause des problèmes de convention collective et les responsabilités héritées des consultants et des agents de supervision. Une étude entreprise par la National Association of Elementary School Principals et la National Association of Secondary School Principals aux États-Unis (ERS, 1998) a mentionné le stress lié au poste; les demandes en temps et le fait que le salaire ne soit pas proportionnel aux exigences du poste comme barrières détournant les gens des postes de leadership.

Herzberg (1959) appelle « les choses dont l'absence cause des insatisfactions » les facteurs d'hygiène, et « les choses qui engendrent des sentiments de satisfaction » les facteurs de motivation. Selon la théorie de Herzberg, si un facteur d'hygiène est néfaste, il attire toute l'attention et, une fois rectifié, il n'attire plus aucune attention (Herzberg, tel que cité dans l'étude de Hartle, Stein, Hobby, O'Sullivan, 2007). Les facteurs d'hygiène peuvent inclure les problèmes comme le manque de temps, la lourdeur de la bureaucratie, le manque de reconnaissance par les leaders des conseils scolaires et l'insuffisance du salaire et des avantages sociaux. D'après Herzberg, il n'est pas nécessaire de tenter d'enrayer complètement ces problèmes pour que tout soit parfait. Le fait de trouver un compromis raisonnable peut satisfaire les gens.

Selon Hartle *et al* (2007), les organismes de réglementation comme les conseils scolaires devraient identifier les facteurs d'hygiène pouvant causer des insatisfactions et apporter les changements nécessaires afin résoudre la situation comme il se doit. Cela fait, ils peuvent ensuite investir du temps et des efforts pour rehausser les facteurs de motivation.

Chapitre 4 : Ce que nous avons appris et domaines de concentration futurs

Le besoin d'établir un plan pour les futurs leaders est évident partout au monde dans bien des secteurs dont l'éducation, la santé, le gouvernement et les affaires. Les défis de remplacer une main d'œuvre vieillissante sont nombreux dans un monde de plus en plus complexe et diversifié et où les attentes sont très élevées. Il est non seulement difficile de recruter des gens disposés à assumer des responsabilités de leadership, mais aussi de trouver des façons de transférer les connaissances d'une génération à l'autre. Vu les ambitieuses priorités du gouvernement ontarien qui incluent l'atteinte d'un rendement scolaire plus élevé, la réduction des écarts dans le rendement scolaire et l'accroissement de la confiance du public envers les écoles publiques, il faut absolument développer les capacités de leadership.

Nous nous pencherons sur les quatre domaines suivants :

- la gestion des ressources humaines;
- le besoin d'équilibrer le leadership centralisé et non local;
- les attentes quant au rôle de directeur/directrice d'école;
- le besoin d'avoir des données exhaustives.

Gestion des ressources humaines

Comme le montre clairement des travaux de recherche, les stratégies de planification de la relève les plus efficaces sont le recensement et la formation précoces des leaders potentiels. L'analyse des travaux antérieurs nous a permis de constater que bien des organisations non éducatives adoptent une vision plus étendue, plus stratégique et plus exhaustive de la gestion de leurs ressources humaines.

À notre avis, la gestion des ressources humaines n'est pas seulement une affaire de recrutement et de formation des futurs leaders, mais inclut la rétention et le perfectionnement des leaders actuels. D'après nos projections des dates d'admissibilité à la retraite des leaders actuels, le plus grand nombre de départs à la retraite devrait se résorber dans les deux ou trois prochaines années, c'est-à-dire d'ici 2011. Nous aurons alors en place une cohorte de jeunes directions adjointes, directions et agentes/agents de supervision qui restera probablement en poste pendant plusieurs années. Comment pouvons-nous retenir et motiver ces leaders?

Notre conseil : *La planification de la gestion des ressources humaines des conseils scolaires devrait faire partie intégrante du processus de planification stratégique globale des conseils scolaires. Un plan stratégique exhaustif devrait inclure les éléments suivants : un plan d'affaire, un plan financier, un plan d'assurance de la qualité et un plan de gestion des ressources humaines.*

Les plans de gestion des ressources humaines devraient être transparents et tenir compte de tous les employés du conseil scolaire, autant ceux responsables de l'exploitation du conseil que ceux chargés de l'enseignement. Les plans de gestion des ressources humaines doivent prévoir le recrutement de divers leaders représentatifs de la collectivité qu'ils servent, fournir une vaste gamme d'expériences de perfectionnement pour préparer les candidats aux postes de leadership, fournir des occasions d'apprentissage continues aux leaders actuels et décrire divers cheminements de carrière possibles au sein du système scolaire. La planification de la relève est un aspect de la gestion des ressources humaines et ne commence pas avec la sélection du prochain candidat pour combler une vacance. La planification de la relève commence tôt, par anticipation, est fondée sur les besoins futurs et reflète la vision et la mission de l'organisation. De plus, à l'instar des autres aspects de la planification stratégique, les plans de ressources humaines devraient être révisés et évalués régulièrement.

Les conseils scolaires doivent examiner soigneusement leur effectif, les collectivités qu'ils servent et leurs besoins futurs en matière de gestion des ressources humaines. La préparation et la mise en œuvre de ces plans exigeront une expertise en ressources humaines ainsi qu'une formation appropriée et une affectation judicieuse des ressources.

Suivant notre examen des données que nous avons obtenues, il semble que si les tendances actuelles se maintiennent, la vaste majorité de nos administrateurs seront des femmes, ce qui ne sera pas représentatif de la diversité de nos collectivités. Bien que nous appuyions les programmes et initiatives qui encouragent les femmes, et il est évident que le secteur de l'éducation a obtenu un grand succès à cet égard, nous sommes conscients des écarts de rendement entre les garçons et les filles, particulièrement en littératie. Il est tout aussi important d'assurer la présence d'hommes capables et compétents pour servir de modèles de rôle aux garçons de nos écoles. De même, en l'absence de mesures d'intervention précises, le désir des conseils scolaires d'avoir un effectif reflétant la diversité de leurs populations étudiantes ne pourra être comblé.

Notre conseil : *En élaborant leur plan de gestion des ressources humaines, les conseils scolaires devraient se pencher sur la diversité de leur population afin d'assurer qu'ils embauchent des jeunes gens représentatifs des collectivités qu'ils servent et développent leurs capacités. Nous soulignons que de telles stratégies de recrutement devraient prévoir, entre autres, une proportion équilibrée de jeunes hommes et de jeunes femmes et l'instauration de programmes faisant la promotion de l'éducation comme choix de carrière solide pour les hommes. Cette notion s'applique aussi au recrutement de gens issus des groupes minoritaires, particulièrement ceux des minorités visibles.*

On s'inquiète que les petits conseils scolaires, particulièrement ceux situés au nord ou dans les régions moins urbaines de la province, n'aient pas suffisamment de personnes qualifiées pour occuper les postes administratifs. Les données de l'Ordre des enseignants et des enseignantes indiquent que la majorité des gens qui possèdent les qualifications de directeur d'école ou d'agent de supervision habitent dans les régions du centre et centre-sud de la province. Par ailleurs, nos entrevues avec les dirigeants des conseils scolaires ont révélé que les conseils scolaires ont tendance à embaucher à l'interne, et que même au sein des conseils scolaires, les gens hésitent à accepter des affectations entraînant le déménagement de leur famille.

Notre conseil : Afin d'assurer un nombre adéquat de gens qualifiés dans toutes les régions de la province, il faut fournir aux enseignants des occasions d'acquérir les qualifications sans qu'ils n'aient à investir des sommes importantes ni à se déplacer pour assister à des séances de formation données dans des régions centralisées.

Approches en matière de leadership

Les travaux de recherche font de plus en plus référence à des modèles de leadership moins hiérarchiques, concédant une plus grande autonomie quant aux prises de décision. Nous avons constaté le besoin de porter une plus grande attention aux modèles de leadership à tous les niveaux de l'éducation... les écoles, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation. Les directeurs ont indiqué qu'ils aimeraient jouir d'une plus grande autonomie pour exploiter leurs écoles et embaucher du personnel. Ils sont souvent coincés entre trouver le temps de s'occuper des domaines d'amélioration de leurs écoles et le besoin de mettre en place les nouveaux programmes instaurés à d'autres niveaux. Il y a aussi la question de formation et des ressources appropriées pour donner vie à ces nouvelles initiatives.

À notre avis, le gouvernement a fait de grands progrès pour définir les cibles et stratégies spécifiques en vue d'améliorer le système, et les conseils scolaires et écoles ont bénéficié de son investissement en ressources et de son soutien pour faciliter le processus d'amélioration. Toutefois, pour que le gouvernement accomplisse véritablement son mandat, il faut échafauder un cadre de leadership accordant un certain niveau d'autonomie, ainsi que des attentes claires. Il faut accorder une plus grande souplesse et permettre de modifier les approches en fonction des besoins particuliers de chaque localité.

Une approche dont on parle de plus en plus est la notion du leadership distribué, soit le concept de mobilisation du leadership à tous les niveaux d'une organisation plutôt que le modèle qui repose entièrement sur leadership au sommet. Puisque bien des jeunes enseignants et enseignantes semblent peu disposés à accéder à des rôles de leadership officiels, le leadership distribuer pourrait permettre aux écoles et les conseils scolaires de profiter de leurs idées, tout en leur fournissant des occasions de développer leurs capacités de leadership. Les leaders officiels comme les directeurs et directrices d'école, agents et agentes de supervision et directeurs et directrices de l'éducation en bénéficieraient aussi en répartissant leur charge de travail et leurs responsabilités de leadership.

Notre conseil : *Alors que le paradigme évolue vers un cadre de responsabilité mieux équilibré, la formation en leadership concentrée sur les approches collégiales et collaboratives devra primer. Nous avons remarqué une différence intergénérationnelle dans les approches de leadership. Les administrateurs plus jeunes et nouvellement nommés ont fait connaître leur préférence marquée pour l'engagement et un environnement de travail plus démocratique.*

Les attentes quant au rôle de directeur/directrice d'école

L'étude entreprise dans le cadre de ce projet a confirmé plusieurs des principales observations des travaux de recherche. Les personnes qui aspirent à devenir des leaders pédagogiques sont motivées par la possibilité d'exercer une influence sur le rendement scolaire des enfants; autrement dit, avoir un impact dans leur vie. Par contre les leaders actuels ont affirmé que l'exploitation quotidienne d'une école est beaucoup moins inspirante, voire décourageante. Malgré le fait que l'on définisse le rôle de directeur/directrice d'école comme celui de leader pédagogique travaillant avec le personnel enseignant dans le but de fournir un environnement d'apprentissage favorable, les directeurs et directrices d'école ont indiqué qu'ils passaient énormément de temps à faire de la gestion opérationnelle. Les directions et directions adjointes des écoles qui ont répondu à notre sondage ont clairement indiqué que bien qu'ils passent de longues heures à tenter de remplir toutes leurs responsabilités, leur travail est de plus en plus stressant et ils ont du mal à trouver un équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle.

Vu la complexité croissante de la gestion des écoles et la multitude de demandes exercées sur les administrateurs scolaires, les conseils scolaires ont besoin de leaders de très haut calibre à un moment où de moins en moins de jeunes enseignants et enseignantes semblent intéressés à épouser la carrière de directeur d'école.

Les représentants des conseils scolaires ont confirmé que les postes de leadership étaient beaucoup plus difficiles à pourvoir. En plus du stress associé au poste, la différence salariale de plus en plus dérisoire entre les enseignants et les administrateurs rend le poste moins intéressant. Un autre aspect qui complique la décision de poursuivre une carrière en administration est le besoin de quitter la fédération des enseignants et des enseignantes et le fait que s'ils retournent ensuite à l'enseignement, les enseignants perdent leur ancienneté.

Notre conseil : Les conseils scolaires doivent considérer comment ils pourraient équilibrer les responsabilités administratives liées à la gestion des écoles afin que les directions estiment avoir le temps et les ressources nécessaires pour se consacrer à leur principale responsabilité de leader pédagogique. Certains territoires de compétence tentent de simplifier les procédures opérationnelles, tandis que d'autres, p. ex. au Royaume-Uni, ont créé des postes supplémentaires dans les bureaux des écoles pour effectuer de nombreuses tâches administratives. Les deux approches ont du mérite et devraient être explorées plus à fond, quoique nous tenons à mentionner que si l'on considère l'ajout de soutien administratif dans les bureaux des écoles, il faudrait clairement définir la nature et l'étendue des responsabilités et de l'autorité, et les directions devraient recevoir une formation sur les meilleures façons d'exploiter les ressources supplémentaires.

Besoin de données supplémentaires

Il s'est avéré évident que la nature et l'étendue des données qui auraient été le plus utiles pour répondre à certaines questions de ce projet n'étaient pas accessibles. Par exemple, bien que nous avons eu accès à des données sur les directions et directions adjointes des écoles, telles l'âge, l'expérience, le sexe, et l'état de service, ces données n'existaient pas pour les agents de supervision ni les directeurs de l'éducation. Par ailleurs, il nous a été impossible de tracer le paysage ethnique et racial de notre cadre administratif et de savoir s'il reflétait la diversité de notre population étudiante.

Notre conseil : *On devrait établir et maintenir une base de données exhaustive, systématique et uniforme sur les administrateurs des écoles et conseils scolaires de toute la province.*

Bien qu'il doive y avoir suffisamment d'éducateurs possédant les qualifications requises pour répondre aux besoins administratifs de la province, on continue de se demander si les personnes qualifiées sont aptes à répondre aux besoins particuliers. On doute des habilités de ces personnes. On se demande également si les personnes qui possèdent les qualifications requises sont intéressées à postuler un emploi en administration. Des données anecdotiques indiquent que certains enseignants et certaines enseignantes complètent le cours de direction d'école pour se perfectionner et qu'ils ne sont pas intéressés à postuler un rôle de direction adjointe ou de direction.

Nous nous sommes concentrés sur la collecte de données des administrateurs en poste, des directions adjointes aux directeurs et directrices de l'éducation. Bien que les travaux antérieurs et nos participants aient mentionné plusieurs barrières qui empêchent les enseignants à accéder à des postes administratifs et les défis et le stress associés aux postes d'administrateur actuels, il nous semble qu'il serait utile de s'entretenir directement avec ceux et celles qui aimeraient diriger une école mais n'ont pas encore commencé à acquérir les qualifications requises, ainsi qu'avec ceux et celles qui ont acquis les qualifications, semblent démontrer un bon potentiel mais ont pris la décision de ne pas poursuivre une carrière en administration. Quels sont leurs plus grandes préoccupations? Ont-ils des suggestions pour remédier à certaines situations?

Notre conseil : *Il faudrait entreprendre une étude afin d'examiner les attitudes et les opinions des leaders potentiels. La nouvelle génération d'éducateurs diffère de bien des façons des générations précédentes et actuelle et nous devons nous assurer de comprendre leurs valeurs et leurs aspirations et de savoir comment répondre à leurs besoins. Puisque notre avenir dépend d'eux, nous devons investir dans la nouvelle génération de façon appropriée.*

En conclusion, l'Ontario a accompli des progrès considérables pour mettre l'accent sur le rendement scolaire et réduire l'écart de rendement des élèves. Nous avons de quoi être fiers et devrions souligner ces réussites. Afin d'assurer que nous continuons dans la bonne direction, nous devons délibérément et systématiquement concentrer notre attention sur le développement des capacités et des aptitudes de leaderships. Le présent rapport renforce les connaissances actuelles et les efforts considérables déployés par les écoles, les conseils scolaires et le gouvernement à cet égard. Il attire également l'attention sur des domaines de croissance potentiels qui profiteraient à toutes les parties concernées et assureraient la durabilité des ambitieux objectifs éducationnels de l'Ontario.

Partenariat en Éducation a eu le privilège d'effectuer ce travail au nom de L'Institut de leadership en éducation. Nous tenons à remercier les représentants des conseils scolaires, des organisations provinciales et du ministère de l'Éducation qui ont pris le temps de nous parler de leurs politiques et pratiques, et de répondre à nos questions. Les renseignements qu'ils nous ont fournis nous aideront à bâtir une génération de leaders éducationnels encore plus compétents en Ontario.

Références

Ouvrages de référence de langue anglaise

Canadian Association of Principals. (1999). *Leadership crisis study: Part 1 – 1999*. Récupérée le 17 décembre 2007 du www.cdnprincipals.org

Association canadienne des directeurs d'école (1999). *Leadership crisis study: Part II- 2000*. Récupérée le 17 décembre 2007 du www.cdnprincipals.org

Association canadienne des directeurs d'école (1999). *Leadership crisis study: Part III-2003*. Récupérée le 17 décembre 2007 du www.cdnprincipals.org

Carlson, E., & Drescher, P. (2006). School District #36 (Surrey). *Leadership: A Blueprint for Succession and Development*. BC Educational Leadership Research, Avril 2006.

Catholic Principals' Council of Ontario. (2004). *Role of the principal: Discussion paper*. Récupérée le 2 janvier 2008 du <http://www.cpcpo.on.ca/news/positionpaper.aspx>

Chapman, J.D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Education Policy Series.UNESCO. International Academy of Education and International Institute for Educational Planning.

Cantor, P. (2005). *Succession planning: Often requested, rarely delivered*. Ivey Business Journal, Janv./févr. University of Western Ontario, London, ON

Charan, R. (2007). *Leaders at all levels: Deepening your talent pool to solve the succession crisis*. Jossey-Bass.

Creasy, J., Smith, P., West-Burhnam, J., & Barnes, I. (2004). *Meeting the challenge: Growing tomorrow's school leaders*. National Council for School Leadership. Nottingham, Angleterre.

d'Arbon, T., Duignan, P., Duncan, D. & Goodwin, K. (2001). *Leadership succession in Catholic schools in New South Wales*. School of Educational Leadership, Australian Catholic University: Strathfield, Australie.

d'Arbon, T., Neidhart, H. & Carlin P. (2002). *Principal succession in Catholic and primary secondary schools in Victoria, South Australia and Tasmania: Opportunities and challenges*. Recherche présentée à l'Australian Association of Research in Education Conference, Brisbane, décembre. <http://www.aare.edu.au>

Davis, J. (2005). *Best practices module: Succession planning*. British Columbia Museums Association. Canadian Heritage.

Delaware Cohesive Leadership System. *Succession planning*. Récupérée le 2 janvier 2008 du <http://saelp.doe.k12.de.us/projects/sp/sp.html>

Educational Research Service. (1998). *Is there a shortage of qualified candidates for openings in the principalship?* Récupérée le 17 décembre 2007 du www.naesp.org/client_files/shortage-98.pdf

Fullan, M. (déc. 2002). *Leadership and sustainability*. National Association of Secondary Schools Principals. Principal Leadership. déc. 2002. vol. 3, n° 4. Récupérée le 18 décembre 2007 du http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm

Grimmett, F. H., Echols, F. H. *Teacher and administrator shortages in changing times*. Canadian Journal of Education. 25, 4 (2000): 328–343

Hargreaves, A., Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. Récupérée le 18 décembre 2007 du http://www2.bc.edu/~hargrean/docs/seven_principles.pdf

Hargreaves, A., Fink, D. (2005). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass

Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., & White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of principal succession and sustainability*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education. Université de Toronto.

Hartle F. & Smith K, (2004). *Growing tomorrow's leaders: The challenge*. National Council for School Leadership. Nottingham, Angleterre.

Howley, A., Pendarvis, E. & Gibbs, T. (16 octobre 2002). *Attracting principals to the superintendency: Conditions that make a difference to principals*, Education Policy Analysis Archives, 10(43). Récupérée le 15 janvier 2008 du <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n43.html>.

Independent Schools Queensland. (2006). Briefings: *The principal shortage and what we should be doing about it*. Mars, vol. 10, n° 2, Queensland, Australie.

The Institute for Education Leadership. *An overview of the research on leadership and student achievement*. Ontario. Ministère de l'Éducation. Récupérée le 18 décembre 2007 du <http://www.education-leadership-ontario.ca/home.shtml>

The Institute for Education Leadership. Institute News. Ontario. Récupérée le 3 janvier 2008 du <http://www.education-leadership-ontario.ca/home.shtml>

Institute of Educational Leadership (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship, a report of the task force on principalship*, Washington DC, octobre.

McIntyre, F. (juin 2005). *The teacher shortage is over*. Récupérée le 17 décembre 2007 du http://www.oct.ca/publications/professionally_speaking/june_2005/shortage.asp

Mihm, J. C. (2003). *Human capital: Succession planning and management is a critical driver of organizational transformation*. United States General Accounting Office. Testimony Before the Subcommittee on Civil Service and Agency Organization, Committee on Government Reform, House of Representatives, 1^{er} octobre.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Leadership development*. Récupérée le 18 décembre 2007 du <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/framework.html>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *Developing partners in education*. December 22, (v.2). Récupérée le 3 janvier 2008 du <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/leadingEducation.html>

Steeves, R., & Ross-Denroche, B. (2003). *Using succession planning to transform organizations*. The Centre for Exceptional Leadership.

Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London. RoutledgeFalmer.

Wallace, J. (2002). *The work of school administrators in changing times*. Ontario, University of Western Ontario. Récupérée le 18 décembre du <http://www.aare.edu.au/01pap/wal01214.htm>

Williams, T.R. (2001). *Unrecognized exodus, unaccepted accountability: The looming shortage of principals and vice principals in Ontario public school boards*. Ontario Principals' Council.

Ouvrages de référence de langue française

La relève des PME : mise à jour Doug Bruce, directeur de la recherche Octobre 2006 (de la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI); www.fcei.ca/fr)

La gestion de la relève des ressources humaines en administration scolaire (paru dans *Le Point en administration scolaire*, Volume 2, numéro 3. Printemps 2000)

Assurer la relève en éducation : Guide de la planification de la relève des cadres des conseils scolaires catholiques, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2003.

Assurer la relève en éducation : Guide de la planification de la relève des cadres des conseils scolaires catholiques, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2007

Le bulletin *En bloc* : ÉTÉ 2007 - Volume 16 - Numéro 1 (p.3) Orientation 4 : **Les grandes orientations 2007-2008** (de l'Association des cadres scolaires du Québec www.acsq.qc.ca)

Stratégie pour compléter le système d'éducation en français langue première au Canada/Rapport du comité directeur sur l'inventaire des besoins des conseils scolaires francophones du Canada/Octobre 2004/ Fédération nationale des conseillers et conseillères scolaires de langue française (FNCSLF)

La relève : la clé de la réussite La relève des PME et la prospérité économique du Canada Doug Bruce, directeur de la recherche Derek Picard, chercheur associé, juin 2005 (de la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI); www.fcei.ca/fr)

Relève dans l'entreprise Analyse documentaire Derek Picard, analyste de la recherche Mai 2004 (de la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI); www.fcei.ca/fr)

À la recherche du savoir perdu : Guide pratique de gestion de la mémoire organisationnelle (Texte de Peter Stoyko et Yulin Fang; École de la fonction publique du Canada; www.ccmd-ccq.gc.ca/research/publications/complete_list_f.html)

Gestion des ressources humaines : Encadrement professionnel, mentorat et planification de la relève (document récupéré en janvier 2008 du Conseil des ressources humaines du secteur culturelle; www.culturalhrc.ca/home-f.asp)

Guide de la planification intégrée Avril 2007 (de l'Agence de la fonction publique du Canada : www.psagency-agencefp.gc.ca/hr-rh/hrp-prh/ce_f.asp)

La planification de la relève (récupérée en janvier 2008 des Ressources humaines pour le secteur bénévole et communautaire (RHSBC); www.hrvs-rhsbc.ca/hr_overview/pg004_f.cfm)

La planification de la relève chez ABC (Mémoire), Lucie Carrière, 2007 (de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/dspace/items-by-author?author=CARRI%C3%88RE%2C+Lucie>)

La planification de la relève dans l'industrie de l'édition : Guide général 2005 (du Patrimoine canadien; www.pch.gc.ca/progs/ac-/pubs/index_f.cfm)

Liste de contrôle sur la planification et gestion de la relève: étapes et points à considérer (récupérée en janvier 2008 de l'Agence de la fonction publique du Canada ; www.psagency-agencefp.gc.ca/hr-rh/hrp-prh/ce_f.asp)

Outil de planification et de gestion de la relève à l'intention des cadres supérieurs (récupérée en janvier 2008 de l'Agence de la fonction publique du Canada ; www.psagency-agencefp.gc.ca/hr-rh/hrp-prh/ce_f.asp)

Outil de planification et de gestion de la relève pour les gestionnaires (récupéré en janvier 2008 de l'Agence de la fonction publique du Canada ; www.psagency-agencefp.gc.ca/hr-rh/hrp-prh/ce_f.asp)

Planification de la relève pour le transfert des connaissances organisationnelles —Guide à l'intention des gestionnaires et des spécialistes des ressources humaines (du Conseil du Trésor du Canada; <http://dsp-psd.communication.gc.ca/Collection/BT22-84-2002F.pdf>)

Planification intégrée : Un guide pour les sous-ministres et les cadres supérieurs (récupérée en janvier 2008 de l'Agence de la fonction publique du Canada; www.psagency-agencefp.gc.ca/hr-rh/hrp-prh/ce_f.asp)

Annexes

Annexe A	Conseils scolaires participants
Annexe B	Guide d'entrevue: Visites des conseils scolaires
Annexe C	Sondage destiné aux directions adjointes, directions et agentes/agents de supervision
Annexe D	Liste des organisations provinciales et guide d'entrevue
Annexe E	Membres du conseil consultatif
Annexe F	Planification de la relève au Canada
Annexe G	Stratégies efficaces pour créer une culture de croissance au sein des écoles
Annexe H	Stratégies pour développer des leaders potentiels

Annexe A: Conseils scolaires participants

1. Greater Essex County DSB
2. Hamilton Wentworth DB
3. Kawartha Pine Ridge DSB
4. Lakehead DSB
5. Rainbow DSB
6. Trillium Lakelands DSB
7. York Region DSB
8. Upper Canada DSB
9. Algonquin and Lakeshore Catholic DSB
10. Huron Perth Catholic DSB
11. Nipissing-Parry Sound Catholic DSB
12. Renfrew County Catholic DSB
13. Simcoe Muskoka Catholic DSB
14. Toronto Catholic DSB
15. Waterloo Catholic DSB
16. York Catholic DSB
17. CSD du Grand Nord de l'Ontario
18. CSD du Centre Sud-Ouest
19. CSD catholique des Grandes Rivières
20. CSD catholique du Centre-Est de l'Ontario

Annexe B: Guide d'entrevue

Défis relatifs au recrutement pour des postes de leadership

1. Votre conseil scolaire a-t-il du mal à pourvoir à des postes de leadership (ou prévoit-il en avoir dans un avenir rapproché)?
2. Selon vous, combien de personnes au sein de votre conseil scolaire possèdent les qualifications requises pour les postes de direction d'école ou d'agent de supervision, mais n'ont pas postulé pour un poste de leadership?
3. Lorsque vous ne trouvez pas suffisamment de candidats qualifiés pour pourvoir à tous vos postes de leadership, comment procédez-vous pour pourvoir à ces postes?

Facteurs de motivation/découragement aux aspirations de leadership

4. D'après vous, quels sont les principaux facteurs qui motivent les personnes à s'intéresser à des postes de leadership au sein de votre conseil scolaire?
5. Y a-t-il des facteurs qui découragent les personnes à s'intéresser à des postes de leadership au sein de votre conseil scolaire?

Pratiques de repérage et de recrutement

6. Votre conseil scolaire a-t-il un processus pour identifier des candidats potentiels pour les postes de leadership tels direction, direction adjointe, agent de supervision?

Processus de sélection

7. Veuillez décrire le processus de sélection des directions, des directions adjointes et des agents de supervision de votre conseil scolaire.

Formation et soutien

8. Votre conseil scolaire assure-t-il de la formation et du développement professionnel à l'intention des leaders potentiels identifiés?
9. Votre conseil scolaire a-t-il mis en place des mécanismes de soutien pour les personnes nouvellement affectées à des postes administratifs?
10. De quelles façons votre conseil scolaire encourage, assure et soutient-il le perfectionnement professionnel continu de son personnel cadre?

Processus d'affectation placement et de mutation

11. Le processus d'affectation et de mutation des directions et des directions adjointes de votre conseil scolaire comprend-t-il un programme de soutien pour favoriser la réussite?

Processus d'évaluation

12. Votre conseil scolaire examine-t-il régulièrement ses processus de planification de la relève à la lumière des nouvelles recherches ou des pratiques exemplaires dans d'autres districts ou dans d'autres secteurs?

Derniers commentaires

13. Y a-t-il d'autres aspects des politiques ou des pratiques de recrutement et de planification de la relève du leadership de votre conseil scolaire que nous n'avons pas abordés et sur lesquelles vous aimeriez élaborer?

Annexe C: Sondage destiné aux directions adjointes, directions et agentes/agents de supervision

Renseignements démographiques

Merci de bien vouloir répondre au présent sondage. Le sondage ne prend pas beaucoup de temps à remplir, mais une fois que vous avez commencé à y répondre, vous devez le compléter, sinon vos réponses ne seront pas sauvegardées.

Si vous éprouvez des difficultés à répondre au sondage en ligne, veuillez communiquer avec Lindy Chan au 416-440-5129 (RG) ou au 1-800-790-9113 (sans frais). Merci encore pour collaboration.

1. Nom de votre conseil scolaire :

2. Sexe :

☐ Femme

☐ Homme

3. Âge :

☐ 25 à 29 ans

☐ 30 à 34 ans

☐ 35 à 39 ans

☐ 40 à 44 ans

☐ 45 à 49 ans

☐ 50 à 54 ans

☐ 55 ans et +

4. Poste administratif actuel

☐ Directrice adjointe ou directeur adjoint d'une école élémentaire

☐ Directeur/directrice d'une école élémentaire

☐ Directrice adjointe ou directeur adjoint d'une école secondaire

☐ Directeur/directrice d'une école secondaire

☐ Agent/agente de supervision

5. Dans le cadre de vos responsabilités administratives, avez-vous des tâches d'enseignement?

☐ Oui

☐ Non

6. Occupez-vous votre poste en vertu d'une lettre de permission ?

☐ Oui

☐ Non

7. Depuis combien d'années occupez-vous votre poste administratif actuel? (Prière d'inscrire le nombre entier le plus près de vos années d'expérience. L'outil de réponse n'accepte pas de décimal ni du texte.)

nombre d'années

8. Depuis combien d'années assumez-vous un rôle administratif? (Prière d'inscrire le nombre entier le plus près de vos années d'expérience. L'outil de réponse n'accepte pas de décimal ni du texte.)

nombre d'années

9. Pendant combien d'années avez-vous enseigné avant de joindre l'équipe d'administration? (Prière d'inscrire le nombre entier le plus près de vos années d'expérience. L'outil de réponse n'accepte pas de décimal ni du texte.)

nombre d'années

10. Quelles qualifications possédez-vous? (veuillez cocher toutes les cases appropriées)

- ☐ Baccalauréat
- ☐ Maîtrise
- ☐ Cours de qualification additionnelles
- ☐ Cours de direction d'école Partie I
- ☐ Cours de direction d'école Partie II
- ☐ Brevet d'agent de supervision

11. Si vous n'avez pas de maîtrise, envisagez-vous étudier vers l'obtention d'une maîtrise au cours des cinq prochaines années?

- ☐ Oui, je suis déjà inscrit(e) à un programme de maîtrise
- ☐ Oui, j'envisage de m'inscrire à un programme de maîtrise
- ☐ Non, je n'envisage pas de m'inscrire à un programme de maîtrise

12. Prévoyez-vous postuler pour un poste de responsabilité au cours des cinq prochaines années?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

13. Prévoyez-vous prendre votre retraite au cours des cinq prochaines années?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

13a. Dans l'affirmative, en quelle année prévoyez-vous prendre votre retraite?

- ☐ 2008
- ☐ 2009
- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012

Politiques et pratiques du conseil scolaire en matière de planification de ...

14. Votre conseil scolaire a-t-il un processus formel pour identifier et recruter des candidats potentiels aux postes de leadership?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

Si vous avez répondu « oui » à la question ci-dessus, veuillez passer à la question 14a.

Si vous avez répondu « non » ou « je ne sais pas » à la question ci-dessus, veuillez passer à la question 15.

14a. Dans l'affirmative, comment évaluez-vous ces processus?

- ☐ Excellent
- ☐ Très bon
- ☐ Bon
- ☐ Besoin d'amélioration

14b. Si vous estimez que le processus de votre conseil scolaire est excellent ou très bon, veuillez indiquer les principaux éléments qui justifient évaluation.

14c. Si vous estimez que le processus de votre conseil scolaire a besoin d'amélioration, veuillez préciser comment vous pensez qu'il pourrait être amélioré.

15. Votre conseil scolaire assure-t-il la formation et le développement professionnel des leaders potentiels?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

Si vous avez répondu « oui » à la question ci-dessus, veuillez passer à la question 15a.

Si vous avez répondu « non » ou « je ne sais pas » à la question ci-dessus, veuillez passer à la question 15d.

15a. Dans l'affirmative, comment évaluez-vous la formation fournie?

- ☐ Excellente
- ☐ Très bonne
- ☐ Bonne
- ☐ Besoin d'amélioration

15b. Quels sont les points forts de la formation fournie?

15c. De quelles façons la formation pourrait-elle être améliorée?

Veuillez passer à la question 16.

15d. Si vous avez répondu « non » ou « je ne sais pas », pensez-vous qu'une telle formation pourrait être utile?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

Politiques et pratiques du conseil scolaire en matière de planification de ...

16. Votre conseil scolaire a-t-il mis en place un programme de soutien pour les nouveaux administrateurs?

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Je ne sais pas

Si vous avez répondu « oui » à la question ci-dessus, veuillez passer à la question 16a.

Si vous avez répondu « non » ou « je ne sais pas » à la question ci-dessus, veuillez passer à la question 16d.

16a. Dans l'affirmative, comment évalueriez-vous le soutien fourni?

- ☐ Excellent
☐ Très bon
☐ Bon
☐ Besoin d'amélioration

16b. Quels sont les points forts du système de soutien en place?

16c. De quelles façons le programme de soutien pourrait-il être amélioré?

Veuillez passer à la question 17.

16d. Si vous avez répondu « non » ou « je ne sais pas », selon vous, quel soutien votre conseil scolaire devrait-il offrir aux nouveaux administrateurs?

17. Votre conseil scolaire a-t-il un processus en place pour :

	Oui	Non	Je ne sais pas
- aider les directeurs adjoints /directrices adjointes qui aspirent à devenir directeurs/directrices?	☐	☐	☐
- aider les directeurs/directrices qui aspirent à devenir agents/agentes de supervision?	☐	☐	☐

18. Votre conseil scolaire a-t-il des pratiques en place afin d'assurer que les candidats aux postes administratifs reflètent la mosaïque culturelle de la population étudiante?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

19. De quel genre de soutien avez-vous bénéficié pendant vos premières années dans votre rôle actuel?

- ☐ J'ai eu beaucoup de soutien
- ☐ J'ai eu un peu de soutien
- ☐ J'ai eu très peu de soutien
- ☐ Je n'ai eu aucun soutien

Politiques et pratiques du conseil scolaire en matière de planification de ...

20. En rétrospective, qu'est-ce que vous n'avez pas reçu comme appui, qui aurait pu vous aider à mieux réussir dans votre nouvelle fonction administrative?

21. Si vous êtes à la direction ou à la direction adjointe depuis 10 ans ou plus, comment votre expérience avec le processus de recrutement et de sélection pour votre nomination dans un rôle de leadership et le soutien que vous avez reçu pendant les premières années diffère-t-elle de ce qui se passe actuellement au sein de votre conseil scolaire?

Politiques et pratiques du conseil scolaire en matière de planification de ...

20. En rétrospective, qu'est-ce que vous n'avez pas reçu comme appui, qui aurait pu vous aider à mieux réussir dans votre nouvelle fonction administrative?

21. Si vous êtes à la direction ou à la direction adjointe depuis 10 ans ou plus, comment votre expérience avec le processus de recrutement et de sélection pour votre nomination dans un rôle de leadership et le soutien que vous avez reçu pendant les premières années diffère-t-elle de ce qui se passe actuellement au sein de votre conseil scolaire?

Perceptions du rôle d'administrateur/administratrice

22. Les facteurs ci-dessous motivent apparemment les gens à aspirer à un poste de direction ou de direction adjointe. Veuillez cocher les cinq facteurs de motivation qui selon vous ont le plus de poids.

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5
Contribuer à l'épanouissement et à la réussite des élèves	☐	☐	☐	☐	☐
Fournir du leadership pédagogique au personnel enseignant	☐	☐	☐	☐	☐
Travailler avec les parents et la collectivité	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuer aux initiatives systémiques du conseil scolaire	☐	☐	☐	☐	☐
Agir à titre d'agent(e) de changement efficace	☐	☐	☐	☐	☐
Exercer une influence positive dans la vie des autres	☐	☐	☐	☐	☐
Le salaire et les avantages sociaux	☐	☐	☐	☐	☐
Être reconnu(e) comme leader et avoir un mentor	☐	☐	☐	☐	☐
Jourir d'un prestige professionnel	☐	☐	☐	☐	☐
Avoir la chance d'instaurer une philosophie de l'éducation	☐	☐	☐	☐	☐
Autre	☐	☐	☐	☐	☐

Si vous avez sélectionné « Autre », veuillez préciser le facteur de motivation :

23. Voici une liste de raisons pour lesquelles certaines personnes ne sont pas intéressées à assumer un poste de direction ou de direction adjointe. Veuillez cocher les cinq raisons qui décrivent le mieux la situation au sein de votre conseil scolaire.

	Raison 1	Raison 2	Raison 3	Raison 4	Raison 5
Le poste est considéré comme étant très stressant	☐	☐	☐	☐	☐
Il faut investir beaucoup plus de temps qu'avant pour s'acquitter de toutes les responsabilités liées au poste, ce qui rend l'équilibre famille-travail difficile	☐	☐	☐	☐	☐
Il est difficile de satisfaire aux nombreuses attentes des parents et de la collectivité	☐	☐	☐	☐	☐
Les problèmes liés à la pauvreté et au manque de soutien familial, et les autres problèmes sociaux laissent moins de temps pour se concentrer sur les questions d'enseignement et de pédagogie	☐	☐	☐	☐	☐
Le financement et les ressources disponibles ne suffisent pas pour faire le travail	☐	☐	☐	☐	☐
Le salaire et les avantages sociaux sont inadéquats	☐	☐	☐	☐	☐
Le rôle ne confère pas une assez grande autonomie	☐	☐	☐	☐	☐
Il y a de plus en plus de violence dans les écoles	☐	☐	☐	☐	☐
Les processus de recrutement, de formation et d'insertion sont inadéquats	☐	☐	☐	☐	☐
Le rôle de directeur/directrice est principalement un rôle de gestion et non pédagogique	☐	☐	☐	☐	☐
Le risque de ne pas pouvoir retourner à un poste en enseignement, si nécessaire	☐	☐	☐	☐	☐
Les coûts associés à l'acquisition des qualifications requises pour les postes administratifs	☐	☐	☐	☐	☐
Les relations de travail entre la direction et le syndicat	☐	☐	☐	☐	☐
Autre	☐	☐	☐	☐	☐

Si vous avez sélectionné « Autre », veuillez préciser la raison :

Perceptions du rôle d'administrateur/administratrice

24. Si vous pouviez apporter un seul changement qui améliorerait votre travail, quel serait ce changement?

25. Autres commentaires :

Annexe D: Liste des organisations provinciales et guide d'entrevue

1. Association des conseillères et des conseillers des écoles publique de l'Ontario (ACÉPO)
2. Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO)
3. Association des gestionnaires de l'éducation franco-ontarienne (AGÉFO)
4. Association. franco-ontarienne des conseils. scolaires catholiques (AFOCSC)
5. Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO)
6. Conseil des directions de l'éducation de langue française (CODELF)
7. Ontario Catholic School Trustees Association (OCSTA)
8. Ontario Catholic Supervisory Officers' Association(OCSSOA)
9. Ontario Principals' Council (OPC)
10. Ontario Public School Boards' Association (OPSBA)
11. Ontario Public Supervisory Officials' Association (OPSOA)

Guide d'entrevue pour les associations provinciales

1. Est-ce que votre association reçoit, de la part de ses membres à travers la province, des commentaires portant sur la difficulté à pourvoir à des postes de leadership au niveau de la direction d'école, de la surintendance ou au niveau de la direction d'éducation? Si oui, quelle est la nature de ces commentaires.
2. Selon votre perception, quels sont les principaux facteurs qui motivent ou qui découragent les personnes à s'intéresser aux postes de leadership cités ci-dessous dans les conseils scolaires?
3. Est-ce que votre association a pris connaissance des pratiques en place pour identifier des candidats potentiels pour des postes de leadership? Que connaissez-vous de ces pratiques de la perspective de votre association?
4. Votre association a-t-elle pris position s'il s'agit de commenter les processus de sélection pour les postes de direction d'école, de surintendance ou de direction d'éducation? Si oui, quelle est votre position?
5. Est-ce que votre association offre de la formation ou du perfectionnement pour des leaders potentiels? Selon vous, qui devrait fournir cette formation et ce perfectionnement?
6. Votre association a-t-elle une position portant sur les processus d'affectation et de mutation des personnes à la direction ou direction adjointe des écoles? Quels appuis devraient être en place pour favoriser le succès des personnes nouvellement affectées ou mutées?
7. Votre association discute-t-elle de planification de la relève? Que signifie planification de la relève pour votre association? Votre association est-elle au courant ou s'intéresse-t-elle à la recherche dans le domaine?
8. Y a-t-il d'autres aspects des politiques ou des pratiques de recrutement et de planification de la relève du leadership que nous n'avons pas abordés et sur lesquels vous aimeriez offrir des précisions?

Annexe E: Membres du conseil consultatif

Organisation	Personne-ressource	Poste
Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO)	M. Serge Plouffe	Directeur général
Association des gestionnaires en éducation franco-ontarienne (AGÉFO)	M. Robert Arsenault	Représentant
Canadian Council of Human Resources Associations	M ^{me} Lynn Palmer	Présidente-directrice générale
Catholic Principals' Council of Ontario (CPCO)	M. Lou Rocha	Directeur général
Centre franco-ontarienne de ressources pédagogiques (CFORP)	M. Robert Arsenault	Directeur général et secrétaire-trésorier
Council of Ontario Directors of Education (CODE)	M. Frank Kelly	Directeur général
Joseph L. Rotman School of Management	M ^{me} Alison Ground	Directrice, Programmes professionnels
Kinley and Connelly	M ^{me} Heather Connelly	Associée directrice
Northern Ontario Education Leaders (NOEL)	M ^{me} Janet Wilkinson	Directrice générale
Ontario Catholic Supervisory Officers' Association (OCSOA)	M ^{me} Theresa Harris	Directrice générale
Ontario College of Teachers	M. Doug Wilson	Ex-régistrateur et président-directeur général
Ontario Principals' Council (OPC)	M. Mike Benson	Directeur général
Ontario Public Supervisory Officials' Association (OPSOA)	M. Frank Kelly	Directeur général
RBC	M ^{me} Louise Smith	Vice-présidente principale, Développement stratégique et leadership
Simcoe County District School Board	M ^{me} Ruth Braganca	Surintendante des services aux employés
Toronto Region Research Alliance	M. Courtney Pratt	Président du conseil d'administration et chef de la direction

Annexe F: Planification de la relève au Canada

Province	Façons d'encourager les gens à postuler un emploi en administration	Soutien accordé aux administrateurs actuels	Stratégies non conformistes pour attirer de nouveaux administrateurs	Qui organise les activités?
Terre-Neuve-et-Labrador	Séminaires pour administrateurs potentiels Promotion des postes administratifs aux foires de recrutement d'enseignants	Encourager les admin. à assister aux activités de perfectionnement professionnel du conseil exécutif de leur région	Fournir des logements subventionnés aux admin. Des retraités reviennent travailler et conservent leur pension intacte quand on n'arrive pas à pourvoir des postes admin.	Conseils scolaires Association d'enseignants Ministère de l'Éducation
Î.-P.-É.	Séminaires de formation calqués sur le modèle de la Saskatchewan Sondage auprès des enseignants pour voir qui est intéressé par un poste en administration 4 provinces de l'Atlantique organisent un institut de formation estival pour les enseignants leaders et administrateurs	Programme de développement de leadership de 4 jours du ministère de l'Éducation Programme d'initiation au travail des nouveaux directeurs d'école Nouveau programme de soutien des directions adjointes Séminaire sur le leadership en Éd. (Min. Éd., conseils scolaires, PEITF, Faculté Éd., UPEI, directeurs et commissaires)	Les enseignants et consultants peuvent postuler un emploi en administration s'il n'y a pas d'administrateur qualifié pour occuper le poste	Min. Éd., conseils scolaires, Féd. des enseignants, U de Î.-P.-É. Principal organisme de financement est le min. Éd.
Nouvelle-Écosse	Programme pour les personnes intéressées à poursuivre une carrière en administration scolaire dans certains districts Programmes de mentorat dans certains districts Séminaires sur le leadership Méthode qui réussit le mieux = identification des futurs leaders et encouragement de la part des administrateurs en poste	Négociation d'une allocation d'admim. Sondage auprès des admin. pour déterminer les conditions de travail. Un groupe de travail est formé pour déterminer le rôle et les responsabilités des directeurs et directeurs adjoints d'école	Des employés sont nommés par intérim lorsque des postes deviennent vacants à mi-chemin dans l'année scolaire afin de maintenir une continuité On recrute les retraités	Conseils scolaires, NSTU, assoc. d'admin scolaire, Nova Scotia Educational Leadership Consortium, universités

Province	Façons d'encourager les gens à postuler un emploi en administration	Soutien accordé aux administrateurs actuels	Stratégies non conformistes pour attirer de nouveaux administrateurs	Qui organise les activités?
Nouveau-Brunswick	Programmes de leadership dans toutes les écoles	Conditions de travail des admin. un des points chauds des négociations collectives Plus de programmes de PP sont planifiés	- s/o	NBTA, Min. Éd.
Québec	Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAESQ) Ateliers pour les nouveaux admin. et enseignants aspirant accéder à un poste d'administrateur Établissement de réseaux par l'entremise des ateliers	Ateliers pour nouveaux admin. Soutien des organisations de directeurs d'école Bulletins Programmes de mentorat	- s/o	- AAESQ (reps. des conseils de toute la province)
Québec	La Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissements d'enseignement Programme de cours crédités pour une carrière en administration Établissement d'un bassin de candidats par l'entremise d'un processus de sélection Une année de formation avec un mentor avant d'entrer en fonctions Les enseignants peuvent prendre jusqu'à deux ans de congé une fois promus pendant lesquels ils peuvent retourner à l'enseignement s'ils le désirent	Les universités du Québec répondent aux besoins des conseils scolaires	On embauche parfois des enseignants qui n'ont pas complétés tous les cours requis Miser sur les partenariats	- s/o
Ontario	CPCO Programmes provinciaux de leadership et de mentorat Cours PQP offerts par le CPCO Cours AQ et PP offerts pendant les	Trois rapports provinciaux ont été publiés sur l'évolution du rôle de directeur d'école; le financement efficace du leadership scolaire; demande	- s/o	CPCO, OPC, ADFO Conseils scolaires et associations locales de directeurs/directrices

Province	Façons d'encourager les gens à postuler un emploi en administration	Soutien accordé aux administrateurs actuels	Stratégies non conformistes pour attirer de nouveaux administrateurs	Qui organise les activités?
	heures d'enseignement Cours de leadership Programmes d'initiation au travail au niveau du conseil Mentorat informel	de financement de Rozanski Cours de recertification payés par les conseils scolaires PP au sein des conseils scolaires, Journées de réflexion des directions et directions adjointes d'école Sondages menés auprès des membres sur divers sujets. Solutions appropriées adoptées		d'école Ministère de l'Éd.
Ontario	OPC Fournit le PQP Développement de « ressources aux futurs leaders » pour aider les enseignants et les conseils à repérer les leaders potentiels Académies de leadership Étude entreprise pour déterminer les barrières qui empêchent les gens à accéder à un poste administratif. Les constats de cette étude devraient aider à retirer les barrières	Conseils et soutien professionnels Programmes de mentorat Développement d'un guide pour directeurs d'école, programmes assistés par vidéo, activités de PP en ligne, congrès annuel, instituts d'été, programmes d'échange international Magazines trimestriels, conseils de communication hebdomadaires et mensuels Lobbying basé sur des sondages	- Recrutement de directeurs et directrices retraités pour des postes à temps partiel	OPC, CPCO, ADFO Conseils scolaires et associations locales de directeurs/directrices d'école Ministère de l'Éd.
Ontario (Conseils de langue française)	Le site Web du CFORP propose divers outils pour aider les leaders potentiels à tracer leur profil, compléter leur portefeuille, etc. Son site décrit une foule d'activités d'apprentissage auxquelles les enseignants, administrateurs et agents de supervision peuvent participer, CFORP,	<i>Le CFORP est mandaté par les 12 conseils scolaires de langue française pour offrir des cours de formation professionnelle aux agents de supervision (hormis les cours de qualification) afin de les aider à acquérir les qualifications</i>	- Les activités qu'on retrouve dans tous les cours de formation professionnelle offerts par le CFORP reposent sur la vision et les principes communs développés par les douze conseils	CFORP et les 12 conseils de langue française

Province	Façons d'encourager les gens à postuler un emploi en administration	Soutien accordé aux administrateurs actuels	Stratégies non conformistes pour attirer de nouveaux administrateurs	Qui organise les activités?
	sous la supervision des douze conseils scolaires de langue française, est un forum unique où tous les éducateurs francophones peuvent obtenir des renseignements sur les activités professionnelles les plus pertinentes à leurs projets de carrière.	<i>nécessaires pour assumer plus de responsabilités (p. ex., en 2003, le CFORP a rédigé un document sur la planification de la relève et fourni une formation à un ou deux représentants de chaque conseil. En 2007, le CFORP a envoyé une mise à jour de ce document aux conseils scolaires et tiendra des séances de formation de février à mars 2008).</i>	scolaires de langue française, afin qu'elles soient aussi utiles et pertinents que possible et bien adaptées aux réalités francophones	
Manitoba	Encouragement et soutien financier pour les enseignants qui aspirent à devenir administrateurs. Les directeurs encouragent les enseignants qui ont la trempe d'un leader à assumer des rôles de leadership. Les participants sont payés pour prendre part à des activités sur le leadership pendant les vacances d'été. Les candidats potentiels font partie d'un groupe.	Congrès national ou international payé tous les 3 ans Soutien aux employés provinciaux en poste Coaching cognitif Augmentation des avantages Soutien aux nouveaux admin. Promotion du réseautage	Un directeur pour superviser plus d'une école On demande aux retraités de revenir comme mentors ou directeurs Mentorat des recrues par les vétérans avant de partir à la retraite	MTS, COSL, MCLE, MSIP, assoc. locales Divisions scolaires U. du Manitoba
Saskatchewan	Certaines divisions embauchent des adjoints, peu importe la grosseur de l'école pour que des gens acquièrent de l'expérience en administration. Collaboration au sein des équipes de direction pour fournir aux adjoints une expérience à tous les niveaux. On tape dans le dos des admin qu'on	Augmentation du financement du perfectionnement professionnel; politique de développement en cours d'élaboration; plus d'autonomie, mais soutien au besoin, communications régulières avec le personnel des conseils	s/o	Administrateurs des conseils scolaires de Sask.

Province	Façons d'encourager les gens à postuler un emploi en administration	Soutien accordé aux administrateurs actuels	Stratégies non conformistes pour attirer de nouveaux administrateurs	Qui organise les activités?
	considère avoir du potentiel Congé d'études accordé par certaines divisions			
Alberta	Séances de formation continue pour les éventuels administrateurs Les enseignants qui ont suivi la formation augmentent leurs chances d'être promus	Cours intensifs d'une semaine pour les directeurs et directrices entrant en fonctions Programme de mentorat pour les directeurs qui commencent	Certains directeurs s'occupent de plus d'une école Dans certaines écoles éloignées, des enseignants assument le rôle de directeur	Conseils scolaires, de façon indépendante
Colombie-britannique	s/o	s/o	s/o	s/o

Annexe G: Stratégies efficaces pour créer une culture de croissance au sein des écoles

Liste de stratégies efficaces pour créer une culture de croissance au sein des écoles

Affichez un comportement de leader en étant visible au sein de l'école.

- *Investissez-vous dans votre école, discutez de façons formelles et informelles avec les enseignants et le personnel de soutien.*

Inspirez confiance en encourageant la prise de risques et en donnant de l'autorité

Tenez compte des opinions des autres.

- *Créez une culture qui cultive les leaders en leur permettant de faire des erreurs et où l'on apprécie les gens pour qui ils sont et non pas pour ce qu'ils sont.*

Soyez ouvert, accessible et à l'écoute des autres.

Assurez-vous que les réunions d'équipe abordent les questions d'apprentissage et d'enseignement.

Soyez explicite sur votre modèle de leadership.

- *Le leadership doit être fluide, souple et malléable au gré des besoins.*

Assurez-vous que le leadership est inclusif et personnalisé, et au diapason avec le reste de l'école.

Repérez les futurs leaders potentiels en discutant avec les gens et en les observant.

Développez leur potentiel de leadership par la gestion du rendement

- *Instaurez un système pour repérer et développer les leaders potentiels de manière aussi informelle.*

Alignez le leadership potentiel sur les plans d'amélioration de l'école

Reconnaissez que les petites équipes peuvent accroître la volonté de diriger et de réduire les dangers

Encouragez la collaboration dans toute l'école et avec différents groupes.

Ne négligez pas les « fleurs tardives » ou les « succès à retardement »

- *Considérez les talents de ceux qui prendront bientôt leur retraite.*

Favorisez une approche inclusive à l'évaluation de l'école en demandant aux membres du personnel d'écrire une courte lettre exprimant leurs commentaires.

Organisez une série de mini-entrevues personnelles entre chaque enseignant et l'enseignant chef (directeur d'école).

Sondez l'opinion des élèves sur les améliorations à apporter à l'école.

Organisez des relations de coaching entre pairs et de mentorat pour tous les employés.

- *Faites-en un processus bidimensionnel grâce au jumelage.*

Lisez sur les théories de leadership actuelles.

Voyez ce qui se passe ailleurs dans le monde et sur la scène nationale.

Assurez-vous que les enseignants apprennent à l'école et en participant à des activités à l'extérieur.

- *Changez la culture de l'enseignement pour que les enseignants apprennent les uns des autres, au sein de leur école et entre les écoles.*

Créez des réseaux communautaires d'apprentissage en établissant des liens avec d'autres écoles.

Préservez l'environnement.

- *Assurez-vous que les affichages, murales et autres artefacts reflètent la philosophie de l'école.*

Processus pouvant être adoptés pour soutenir les leaders potentiels

Au niveau organisationnel

- Former des équipes temporaires pour concrétiser les initiatives de changement. Ces équipes doivent avoir des représentants de tous les secteurs de l'école et niveaux d'emploi.
- Alternez les rôles de leadership régulièrement pour que les employés acquièrent une expérience dans divers domaines et étendent leurs connaissances.
- Assignez à toutes les équipes temporaires un membre de l'école qui les rencontrera régulièrement pour évaluer leurs progrès et les guider.
- Établir une structure qui assure que les employés chevronnés qui ont bénéficié de l'aide d'un mentor servent à leur tour de mentors aux néophytes. Ces arrangements transgressent les structures hiérarchiques.
- Alignez les programmes de suivi afin d'examiner les qualifications professionnelles et les progrès en relation avec la mise sur pied des nouvelles initiatives
- Faites la rotation des responsabilités pour encourager les employés enthousiastes à acquérir une expérience en leadership, mais n'oubliez pas que cela peut être démotivant pour un employé quand les responsabilités sont réassignées à la fin de la période.
- Tenez des entrevues d'évaluation de rendement et fixez des objectifs personnels.
- Fournissez des programmes de formation et de perfectionnement annuels incluant des activités axées sur le développement des compétences en leadership et de qualifications professionnelles.
- Assignez différents employés en alternance à la présidence des réunions d'équipe pour que tout le monde ait la chance de développer des compétences.
- Donnez le temps aux enseignants de faire leurs recherches et fournissez-leur le soutien nécessaire, p. ex. formation. Demandez-leur de présenter ce qu'ils ont trouvé lors d'un atelier. Une série d'ateliers planifiés peut être organisée pour permettre à tous les enseignants de participer.
- Créez une bibliothèque des employés axée sur les pensées novatrices et pratiques et études intéressantes, et maintenez-la à jour. Proposez des ouvrages fascinants pour stimuler l'intérêt.
- Créez et organisez des programmes d'échanges de stagiaires entre écoles.
- Sollicitez la participation de tous les employés à l'amélioration de l'école.

Au niveau interpersonnel

- Jumelez un employé moins expérimenté à un employé chevronné pour assumer un rôle de leadership temporaire ou permanent.
- Au début de nouvelles initiatives, encouragez les employés à se remémorer des expériences de changement qu'ils ont vécues. Identifiez les leaders potentiels et encouragez-les à continuer à affûter leurs compétences en misant sur les aspects de direction du travail de l'école.
- Encouragez les employés qui se montrent enthousiastes envers de nouvelles initiatives à convaincre et motiver leurs pairs.
- Parlez régulièrement de l'excellent rendement du personnel : entrevues personnelles entre le chef d'équipe et son supérieur.
- Visez à développer une culture interpersonnelle hautement coopérative au sein de l'école pour servir de filet de sécurité aux employés qui essaient des stratégies novatrices ou inédites.

Au niveau personnel

- Assignez les tâches en fonction des capacités et expériences de chacun, et non de leur ancienneté à l'école.
- Déployez les employés pour qu'ils travaillent dans des domaines qui développeront leurs points faibles et maximiseront leurs points forts.
- Invitez les enseignants à travailler par équipes de deux sur un plan de perfectionnement professionnel.
- Encouragez les membres du personnel à identifier leurs besoins individuels en matière de formation.
- Exigez que tous les employés possèdent une carte de route avec des objectifs à court, moyen et long terme alignés sur les priorités de l'école.
- Reconnaissez et appréciez le vécu personnel et les expériences professionnelles de chacun.
- Fournissez un programme de développement professionnel au moment opportun.

(Hartle, 2004, p. 29-31)

Annexe H: Stratégies pour développer des leaders potentiels

- Le mentorat et le coaching sont des façons de soutenir le perfectionnement professionnel, l'acquisition de compétences et les pratiques réflexives des enseignants de façon naturelle et intégrée au processus de perfectionnement professionnel de l'école. Le mentorat nécessite une relation étroite, souvent à un point tournant important de la carrière, et vise à améliorer l'efficacité globale de l'employé. Il peut être assuré par des pairs, dans une structure de leadership, ou par quelqu'un de l'extérieur de l'école, et comprend un questionnement et des commentaires dans un contexte d'entente d'apprentissage et de relation de confiance. Le coaching a un objectif plus précis que le mentorat et utilise un type de soutien en milieu de travail; des évaluations et commentaires sur un aspect de la classe, une question ou une pratique de leadership. Le coach possède les qualifications, les connaissances, l'expérience et l'expertise pour faciliter l'apprentissage de la personne qu'elle accompagne, ce qui implique aussi la négociation de résultats appropriés avec la personne qui se fait coacher.
- Les amitiés essentielles, moins formelles que le mentorat et le coaching, sont décrites comme des relations professionnelles fondées sur une considération mutuelle et sur la volonté de remettre les choses en question.
- La formation par observation est une stratégie pouvant aider les leaders potentiels à apprendre et comprendre par l'observation. Cette technique est encore plus efficace lorsqu'elle est utilisée dans le cadre d'un processus de mentorat qui inclut une évaluation et l'élaboration de stratégies pouvant être employées.
- Le leadership de projet implique l'assignation des responsabilités aux leaders et de l'autorité d'un projet spécifique qui a une échéance fixe et des résultats spécifiques attendus. Cette stratégie peut fournir une occasion de leadership authentique dans un environnement sûr et bien encadré. Elle procure de meilleurs résultats en contexte de mentorat et/ou de coaching.
- La recherche active est une approche de développement du leadership qui a le potentiel de combiner le leadership d'un projet à une relation de mentorat et/ou une amitié essentielle à un processus d'enquête structurée et systématique.
- La réflexion structurée est un élément nécessaire au développement du leadership. La réussite de TOUTES les stratégies mentionnées précédemment dépend de l'évaluation et de la réflexion. Selon Hartle, « La réflexion est la plus importante façon de transformer l'information en connaissances et de se créer une signification et compréhension personnelles » (p.65)
- L'intervisitation exige les échanges réguliers d'enseignants et de leaders entre écoles dans le but de familiariser les participants avec le travail, de développer leur confiance en soi et de leur permettre d'appliquer des pratiques exemplaires. Les visites doivent démontrer des pratiques novatrices et être incorporées dans les stratégies précitées pour être efficaces. Le stage interécole est une forme d'intervisitation prolongée qui permet aux leaders de vivre de nouvelles expériences et d'apporter des nouvelles connaissances et compétences à l'école hôte.

- Le réseautage peut s'avérer une précieuse source de leadership si le réseau incorpore les stratégies mentionnées précédemment. Pour être efficace, les réseaux doivent avoir : le même but, des valeurs communes, des protocoles conformes sur les pratiques de travail, une adhésion appropriée, un leadership efficace, l'accessibilité à des connaissances à l'extérieur du groupe.
- Les cours, ateliers et programmes d'enseignement supérieur sont efficaces s'ils répondent aux critères suivants : le contenu est adapté aux besoins de l'individu et de l'école; l'évaluation des résultats est basée sur le travail effectué à l'école; l'infrastructure de l'école soutient l'application du cours par le biais des stratégies précitées.
- (*Hartle, p. 61 – 66*)