



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

[www.education-leadership-oi](http://www.education-leadership-oi)

*La collaboration des leaders en Ontario  
assure la réussite et le bien-être des  
élèves.*

#### PARTNER ORGANIZATIONS

Association des directions et  
directions adjointes des écoles  
franco-ontariennes

Association des gestionnaires de  
l'éducation franco-ontarienne

Catholic Principals' Council of  
Ontario

Council of Senior Business  
Officials

Council of Ontario Directors of  
Education

Ministry of Education

Ontario Catholic Supervisory  
Officers' Association

Ontario Principals' Council

Ontario Public Supervisory  
Officials Association

## **Module un: Les conseils scolaires performants et leur leadership** *Une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée*

### **Contenu du module**

Description du module \*

Ordre du jour

Exemples de recherches pertinentes

Annexe A : Durham Catholic District School Board \*

Annexe B : District School Board of Niagara \*

Annexe C : Surrey School District

Annexe D : Algoma District School Board

Annexe E : Dufferin-Peel Catholic District School Board

Annexe F : Sudbury Catholic District School Board

Autres réflexions sur ce qui a été appris \*

Annexe G : Principes de renforcement des connaissances et forum  
de connaissances – Rendre les principes transparents (accompagne  
la présentation PowerPoint)

Auto-évaluation

Évaluation du module

## Description du module \*

Ce module porte sur la création d'un processus commun visant à établir une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée.

Les conseils scolaires performants partagent des convictions et une vision en matière d'apprentissage et de bien-être des élèves qui ont été établies en toute transparence et en collaboration avec plusieurs intervenantes et intervenants des écoles et des conseils scolaires. Cette caractéristique des conseils scolaires performants, propre à orienter l'organisation, s'inscrit dans les paramètres établis par la province. Dans ces conseils scolaires, les convictions et la vision des membres sont centrées sur le rendement, la réduction des écarts de rendement, ainsi que l'engagement et le bien-être des élèves.

Un conseil scolaire performant :

- veille à la mise en œuvre d'un processus transparent pour l'établissement d'une vision et d'une orientation;
- mène de vastes consultations sur les orientations du conseil scolaire dans le cadre de ce processus;
- prend le temps nécessaire pour s'assurer que la mission, la vision et les objectifs (les orientations) du conseil scolaire sont bien connus, compris et partagés par tous les membres de l'organisation;
- articule, modèle et démontre les objectifs, les priorités et les valeurs du conseil scolaire;
- incorpore les orientations du conseil scolaire dans les plans d'amélioration, les réunions avec les directions d'école ainsi que les autres interactions initiées par les leaders scolaires.

## Ordre du jour

### 1. Objectifs

Après avoir participé à ce module, les leaders des conseils scolaires auront plus de facilité à :

- élaborer une série d'orientations qui conviennent aux communautés locales, appuient les buts provinciaux en éducation, sont ambitieuses et inspirent tous les groupes d'intervenantes et intervenants;
- faire en sorte qu'une grande proportion du personnel, des élèves, des parents et d'autres intervenantes et intervenants communautaires appuient et comprennent les orientations du conseil scolaire;

**Module un: Une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée** 2

*\* indique des informations supplémentaires depuis 2016*

- faire participer activement les membres élus du conseil scolaire à l'élaboration d'orientations consensuelles du conseil scolaire.

## 2. Vue d'ensemble de recherches pertinentes

- [Présentation Power Point](#)

## 3. Étude de cas : Durham Catholic District School Board \*

*En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à créer une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée?*

- Examen de l'étude de cas écrite (en équipes de quatre ou cinq personnes)
- Compte rendu des apprentissages de chaque équipe
- Synthèse des principales constatations

## 4. Étude de cas : District School Board of Niagara \*

*En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à créer une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée?*

- Examen de l'étude de cas écrite (en équipes de quatre ou cinq personnes)
- Compte rendu des apprentissages de chaque équipe
- Synthèse des principales constatations

## 5. Étude de cas : Surrey School District (Colombie Britannique)

*En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à créer une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée?*

- Examen de l'étude de cas écrite (en équipes de quatre ou cinq personnes)
- Compte rendu des apprentissages de chaque équipe
- Synthèse des principales constatations

## 6. Étude de cas : Algoma District School Board

*En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à créer une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée?*

- Examen de l'étude de cas écrite (en équipes de quatre ou cinq personnes)
- Compte rendu des apprentissages de chaque équipe
- Synthèse des principales constatations

## **7. Étude de cas : Dufferin-Peel Catholic District School Board**

*En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à créer une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée?*

- Examen de l'étude de cas écrite (en équipes de quatre ou cinq personnes)
- Compte rendu des apprentissages de chaque équipe
- Synthèse des principales constatations

## **8. Étude de cas : Sudbury Catholic District School Board**

*En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à créer une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée?*

- Examen de l'étude de cas écrite (en équipes de quatre ou cinq personnes)
- Compte rendu des apprentissages de chaque équipe
- Synthèse des principales constatations

## **9. Discussion de groupe**

- Comparer et différencier les contextes (études de cas) dans lesquels les orientations sont élaborées.
- En quoi les recherches résumées au point 2 (ci-dessus) sont-elles liées aux études de cas ou en facilitent la compréhension.
- Principaux apprentissages : que faut-il faire sans hésiter et éviter à tout prix.

## Exemples de recherches pertinentes

- Y. Berson, N. Halevy, B. Shamir et M. Erez, « Leading from different psychological distances: A construal-level perspective on vision communication, goal setting and follower motivation », *The Leadership Quarterly*, 2015, n° 26, p.143-155.
- C. Bitter, J. Taylor, K. Zeiser et J. Rickles, *Providing Opportunities for Deeper Learning: Findings From the Study of Deeper Learning: Opportunities and Outcomes*, American Institute for Research, septembre 2014.
- 21<sup>st</sup> Century Skills, Center for 21<sup>st</sup> century skills, Education Connections (355, Goshen Road, case postale 909, Litchfield, CT 06759).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, avril 2014.
- H. Yettick et K. Brounstein, « Benefits of 'Deeper Learning' Schools Highlighted in Studies: Students did better in and out of class », *Education Week*, 30 septembre 2014.
- K. Zeiser, J. Taylor, J. Rickles et M. Garet, Evidence of Deeper Learning Outcomes – Findings from the Study of Deeper Learning: Opportunities and Outcomes, American Institute for Research, septembre 2014.

## **Annexe A : Durham Catholic District School Board \***

### **Questions d'orientation**

Dans la présente étude de cas, on décrit d'abord ce qu'a entrepris le conseil scolaire pour établir une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur des attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée qui est le sujet de ce module (on fait aussi le récit de son approche relative au développement du leadership, thème du module 6). Le conseil scolaire a entrepris de se créer une mission, une vision et des objectifs, car il désirait renouveler son orientation à l'occasion de la nomination d'une nouvelle directrice de l'éducation et de plusieurs nouvelles surintendances.

Le Durham Catholic District School Board a commencé sa planification stratégique par un processus de consultation approfondi. À partir de ce travail, des thèmes ont été soulevés, et un comité a été formé.

1. *À la lumière de l'exemple du Durham Catholic District School Board, quels sont les avantages et inconvénients de cet exercice de consultation?*

La vidéo du Durham Catholic District School Board nous apprend que le conseil scolaire s'est doté d'une approche novatrice pour faire connaître son plan stratégique, soit au moyen de rencontres en personne et d'une utilisation efficace de la technologie.

2. *Quelles ont été vos impressions en faisant participer le personnel de votre conseil scolaire à la préparation et à la communication d'un plan?*
3. *Quelles innovations avez-vous mis en œuvre pour vous assurer que la communication et la diffusion fonctionnent?*

### **Étude de cas**

## **Annexe B : District School Board of Niagara \***

### **Étude de cas**

## **Annexe C : Surrey School District – Renouveler notre vision et recentrer notre capacité en matière de leadership : Témoignage du conseil scolaire de Surrey**

### **Questions d'orientation**

Surrey School District se situe en Colombie-Britannique et évolue par conséquent dans un contexte différent de celui des conseils scolaires de l'Ontario, et ce, à de nombreux points de vue. La présente étude de cas a été rédigée par le surintendant (l'agent en chef

d'éducation ou le directeur de l'éducation) du Surrey School District dans les premiers temps de sa entrée en fonction.

Le gouvernement de la Colombie-Britannique a entrepris de réformer les écoles; les attentes de son curriculum sont désormais axées sur des compétences clés et de grandes idées.

*1. En quoi la démarche générale du Surrey School District visant à clarifier sa mission et sa vision est-elle comparable à l'approche de votre conseil scolaire?*

Pour clarifier sa démarche en matière de leadership, Surrey School District a mis en place un coaching des cadres basé sur les travaux de Marshall Goldsmith. Ce dernier propose un programme de coaching des cadres en six questions, qui consiste à vous faire rencontrer vos subordonnés et subordonnés directs plusieurs fois par an pour discuter avec eux d'une orientation commune et permettre au personnel de définir ce qu'il attend de la surintendance pour assumer son propre leadership.

*2. Que pensez-vous du modèle de coaching du Surrey School District? En quoi ressemble-t-il aux stratégies visant à garantir la clarté du travail de leader mises en place dans votre conseil scolaire?*

Surrey School District a créé un portfolio électronique pour chacun des cadres supérieurs, afin que ceux-ci puissent y consulter les réponses des membres du conseil et y inscrire leurs commentaires et idées. Ils peuvent enrichir le portfolio en tout temps, depuis n'importe quelle plateforme.

*3. Que pensez-vous de cette utilisation de la technologie? À votre avis, quelles répercussions cette méthode pourrait-elle avoir? Votre conseil scolaire pourrait-il en tirer une utilité?*

### Étude de cas

#### **Annexe D : Algoma District School Board**

### Étude de cas

#### **Annexe E: Dufferin-Peel District School Board**

### Étude de cas

## **Annexe F: Sudbury Catholic District School Board**

### **Questions d'orientation**

Le Sudbury Catholic District School Board a commencé à élaborer sa mission et sa vision au moment même où une nouvelle directrice de l'éducation entrait en fonction. Le conseil scolaire n'avait jamais entrepris un tel travail auparavant.

- 1. En quoi le processus d'élaboration d'une mission et d'une vision du Sudbury Catholic District School Board est-il comparable à la démarche de votre conseil scolaire? Veuillez indiquer les similitudes et les différences qui existent entre les deux.*

Le rôle des conseillères et conseillers scolaires a été mis de l'avant dans le processus de planification stratégique et de préparation du plan pluriannuel du Sudbury Catholic District School Board.

- 2. En quoi la participation de vos conseillères et conseillers scolaires au processus de planification stratégique et de préparation du plan pluriannuel est-elle comparable à celle des conseillères et conseillers du Sudbury Catholic District School Board?*

L'étude de cas du Sudbury Catholic District School Board relatait l'élaboration d'un plan stratégique, mais aussi sa réévaluation et sa redéfinition cinq ans plus tard. Elle présente aussi les leçons que le conseil scolaire en a tirées.

- 3. Comment s'est passée la redéfinition de votre plan stratégique? Quelles leçons en avez-vous tirées?*

### **Étude de cas**

#### **Autres réflexions au sujet de ce qui a été appris : M. Kenneth Leithwood**

Les membres des douze (12) conseils scolaires qui ont participé à ce module ont réagi au résumé d'une étude concernant les réseaux de leadership efficaces ainsi qu'aux présentations données par des membres de deux conseils scolaires au sujet de leurs méthodes pour créer, dans leurs conseils scolaires, des processus d'amélioration axés sur l'apprentissage. Les participantes et participants ont leur interprétation de ce que la recherche et les études de cas présentées signifient pour leur propre conseil scolaire; leurs réflexions, se rapportent à cinq grandes questions.

**Module un: Une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée** 8  
*\* indique des informations supplémentaires depuis 2016*

### **1. L'apprentissage, une plus-value générée par l'action**

Lorsque nous participons à des efforts d'amélioration dans notre conseil scolaire ou notre école, nous visons souvent – et cela se comprend – un but certes important, mais relativement immédiat. Ce peut être d'améliorer le rendement des élèves en mathématiques, de réduire l'intimidation ou d'accroître le rendement de groupes d'élèves précis. Or il ne faut pas oublier qu'une fois ce but précis accompli ou en bonne voie de l'être, d'autres défis ne manqueront pas de surgir.

Le processus d'amélioration dans les écoles n'a jamais de fin. Ainsi, pour chaque cycle d'amélioration, il nous faut non seulement travailler à l'atteinte de buts immédiats, mais aussi développer notre aptitude à relever les prochains défis qui se poseront. Une bonne façon d'y parvenir consiste à profiter de la fin de chaque cycle d'amélioration pour réfléchir, ensemble, sur ce que nous avons accompli (sachant que nos réalisations peuvent différer grandement de ce qui était prévu). Cette réflexion doit servir à déterminer et à codifier les éléments ayant propulsé les efforts d'amélioration, ceux s'étant avérés plus ou moins utiles et ceux qui, après adaptation, pourraient servir dans d'autres cycles d'amélioration. En menant une telle réflexion codifiée à chaque cycle, vous amèneriez votre organisation à mieux comprendre comment s'améliorer. C'est là une stratégie de prise en main et d'apprentissage qui vous permettra de vous affranchir des appels au changement pouvant assaillir votre organisation.

### **2. Une infrastructure propice à l'amélioration**

Une infrastructure propice à l'amélioration se compose de structures et de processus stables et bien définis qui allègent les efforts d'amélioration requis et permettent de les planifier davantage; il en résulte des chances de réussite accrues et un coût moindre pour réaliser le changement. Les structures et processus à sa base (qu'il faut aussi améliorer) doivent permettre de mesurer la valeur des propositions de changement organisationnel venant de l'extérieur, d'évaluer les besoins internes en matière de changement, d'établir les changements prioritaires, et de planifier et gérer les processus d'amélioration. Une infrastructure bien conçue, lorsqu'elle amène les membres du conseil scolaire à se réunir régulièrement pour résoudre les problèmes, accroît significativement les chances d'apprendre du travail accompli. De fait, les réseaux qu'elle crée offrent un grand potentiel.

### **3. Théories de l'action**

Jusqu'à récemment, les méthodes employées par les écoles et les conseils scolaires pour planifier l'amélioration ne différaient pas beaucoup des processus conventionnels d'évaluation des besoins. En fait, ces processus dictent encore la norme dans bien des cas. Bien que fort répandues, ces méthodes n'ont pas donné de grands résultats. Leur faible succès s'explique en partie par la difficulté à déterminer – et à recueillir – les données qu'il faut pour faire un suivi des progrès et fournir une rétroaction pertinente sur ce qui fonctionne comme prévu et ce qui tombe à plat.

Comme solution de rechange à ces méthodes conventionnelles de planification de l'amélioration, les « théories de l'action » (abordées dans l'étude de cas du Waterloo Catholic District School Board) s'imposent comme une approche beaucoup plus solide qu'il n'y paraît, en partie grâce à la réponse qu'elles offrent au problème des données.

Les théories de l'action reposent normalement sur des raisonnements « cause à effet », ce qui pousse les planificateurs de l'amélioration à expliciter, dans une bonne mesure, les actions proposées ainsi que les résultats attendus pour chacune de ces actions. Ensuite, elles amènent les planificateurs à justifier les actions proposées, et donc possiblement à systématiser l'utilisation de données. Enfin, lorsqu'elles sont solides, les théories de l'action incitent les planificateurs à formuler les actions proposées sous forme d'hypothèses pouvant se vérifier à partir de données pertinentes. Ici, le cadre hypothétique des données guide littéralement les personnes qui dirigent les efforts d'amélioration dans une organisation, à la différence de bon nombre des méthodes qui dominent actuellement dans les conseils scolaires et les écoles.

#### **4. Processus d'enquête**

La conversation qui a cours à propos des réseaux et au sein même de ceux-ci repose en grande partie sur un processus d'enquête, tout comme les discussions plus vastes qui portent sur la nature de la collaboration professionnelle. Devant tant d'intérêt pour les processus d'enquête, il importe de rappeler que les constats dressés sur l'efficacité de cette approche sont généralement plutôt décevants. Dans son livre *Visible Learning*, John Hattie propose une synthèse parfaite de ces constats, tirés de données recueillies dans différents contextes. Plus près de nous, le projet Diriger la réussite des élèves a fourni pendant plusieurs années, dans le cadre de ses évaluations annuelles, une analyse de la relation entre les « processus d'enquête collaborative » sous leur forme courante dans les écoles du projet et les données de l'OQRE sur le rendement des élèves en mathématiques et en langues. Il ressort de ces analyses que la relation étudiée n'est significative ni sur le plan statistique ni sur le plan concret.

Cela dit, il n'y a pas lieu de conclure que les processus d'enquête ne fonctionnent pas, mais plutôt qu'ils ne peuvent produire les résultats escomptés qu'en la présence de certaines conditions clés. Ces conditions sont garantes de processus d'enquête productifs tant pour nous, dans les réseaux professionnels par exemple, que pour nos élèves dans les salles de classe. Les travaux de Marlene Scardamalia et Carl Bereiter sur la coconstruction de connaissances, maintenant l'une des deux grandes priorités du projet Diriger la réussite des élèves, fournissent certainement la version la plus concise et la plus complète de cet ensemble de conditions (au

nombre de 12<sup>1</sup>). Établir un processus d'enquête productif ne se fait pas sans travail. Il faut, d'une façon ou d'une autre, encourager les participantes et les participants à utiliser les sources de manière constructive, à valoriser et à exploiter la diversité des idées au sein du groupe, à assumer collectivement la responsabilité d'approfondir les connaissances du groupe, et à continuellement travailler ensemble pour développer le savoir collectif. On trouvera d'autres données sur les conditions nécessaires à l'établissement de processus d'enquête productifs dans la récente méta-analyse effectuée par Lazonder et Harmsen<sup>2</sup>.

### **5. Source d'une connaissance du contenu pédagogique pertinent pour « aller plus loin »**

Les processus d'enquête ayant cours dans nos réseaux et nos écoles ont souvent pour objectif d'« aller plus loin ». Dans les salles de classe, « aller plus loin » signifie amener les élèves à atteindre un niveau de compréhension approfondi et significatif des notions inscrites au curriculum. Dans des réseaux comme les communautés et les équipes d'apprentissage professionnel, « aller plus loin » consiste souvent à déterminer les pratiques pédagogiques qui aideront les élèves à aller plus loin. Bien sûr, le rendement en mathématique est souvent au centre de ces efforts.

L'une des plus importantes questions à laquelle les leaders scolaires et les leaders du système doivent répondre, c'est de savoir qui dans l'organisation a des connaissances assez poussées pour pouvoir guider les autres, à leur tour, dans l'approfondissement de leurs connaissances. Dans ce module, nous avons précisément parlé de « connaissance du contenu pédagogique » approfondie, cette double expertise qui porte à la fois sur le contenu pédagogique d'intérêt du curriculum ainsi que sur les façons efficaces d'aider les élèves à apprendre ce contenu.

Une bonne partie de notre discussion dans le module nous a amenés à soupeser les avantages et les inconvénients pour les écoles secondaires de désigner les chefs de section comme détenteurs, pour leurs disciplines respectives, de cette connaissance poussée du contenu pédagogique, et donc comme les leaders pressentis qui aideront les autres à approfondir leurs connaissances. L'un des avantages mentionnés, d'ailleurs corroboré par une récente revue de la littérature<sup>3</sup>, était que les chefs de section dans les écoles secondaires s'avèrent souvent plus efficaces comme leaders

---

<sup>1</sup> Par exemple, voir les 12 principes de la coconstruction de connaissances, tirés des travaux de Marlene Scardamalia et Carl Bereiter et adaptés par Monica Resendes pour le projet Diriger la réussite des élèves, septembre 2014.

<sup>2</sup> A. Lazonder et R. Harmsen. « Meta-analysis of inquiry-based learning effects of guidance », *Review of Educational Research*, vol. 86, n° 3 (2016), p. 681-718.

<sup>3</sup> K. Leithwood. « Department head leadership for school improvement », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 15, n° 2 (2016), p. 117-140.

du changement que les directions d'école et les directions adjointes. Par contre, il a aussi été noté que dans chaque conseil scolaire, cet avantage ne se présentait que si les chefs de section avaient les compétences de leadership nécessaires et disposaient d'occasions de jouer ce rôle efficacement.

Nous nous entendions aussi sur ces points : a) dans nombre de conseils scolaires, on a dévalorisé le poste de chef de section en éliminant les allocations qui y étaient allouées et en ne libérant plus de temps pour remplir ce rôle; b) malgré ces circonstances, dans certains conseils scolaires, ce rôle de leadership est tout de même assumé par les chefs de section; c) il peut être plus facile de donner un nouveau souffle à ce rôle de leadership en misant sur les chefs de section (poste déjà bien établi) qu'en les laissant de côté pour créer de nouveaux mécanismes de leadership; et d) lorsque l'option des chefs de section pose trop de défis, une bonne solution peut être de donner le rôle de leadership à d'autres membres du personnel enseignant ayant l'expertise voulue. Il a aussi été mentionné que dans certains conseils scolaires où les chefs de section ne reçoivent aucune allocation et ne disposent pas de temps pour agir comme leaders, il y a encore des ressources, et on peut espérer que d'autres changements viendront renforcer ce rôle.

## **Annexe G: Principes de renforcement des connaissances et forum de connaissances – Rendre les principes transparents**

### **Principes de renforcement des connaissances**

### **Forum de connaissances**

- |   |  |
|---|--|
| <p>1. <i>Vraies idées, vrais problèmes.</i> Les élèves résolvent les problèmes qui se présentent à eux lorsqu'ils cherchent à comprendre le monde et à poursuivre le travail créatif qui les entoure.</p>   | <p>Les différents points de vue et les observations permettent d'étudier directement les idées fondamentales et le travail de la communauté; les énoncés et la structure des problèmes mettent en évidence les problèmes non résolus, les idées prometteuses et les autres objectifs d'apprentissage de premier ordre.</p> |
| <p>2. <i>Idées qui peuvent être améliorées.</i> Plutôt que de simplement accepter ou rejeter les idées des élèves, on cherche à ce que ces derniers les améliorent; les élèves travaillent donc constamment à améliorer leur capacité à expliquer, leur cohérence</p> | <p>La révision des notes et leur structure mettent en valeur le raisonnement et le discours théorique pour l'amélioration des idées; les outils d'analyse de second plan et la rétroaction permettent de corriger les idées et d'assurer la</p>  |

et la pertinence de leurs idées.

cohérence qui existe entre elles.

3. *Organisation épistémique.* Les élèves fixent des objectifs, évaluent leur travail, s'investissent dans la planification à long terme, s'assurent de la cohérence des idées, s'appuient sur la différence des points de vue pour susciter et poursuivre la progression des connaissances et prennent part à un travail d'amélioration des connaissances de premier ordre, normalement réservé à l'enseignante ou à l'enseignant.  
Les outils d'analyse guident la réflexion sur la progression de chaque élève et du groupe en général; envisager les idées dans divers contextes facilite l'élaboration collective des théories et leur perfectionnement. Les structures encouragent l'utilisation de termes épistémologiques (p. ex., *conjecturer, s'interroger, émettre une hypothèse*) et la progression dans le contenu conceptuel.
4. *Responsabilité collective du savoir communautaire.* Tous les élèves sont des collaborateurs légitimes aux objectifs de la communauté; ils n'apprennent pas uniquement pour eux, mais sont aussi hautement responsables du développement du savoir communautaire.  
Un environnement de travail ouvert et collaboratif invite à la création et à l'amélioration des artefacts conceptuels; la lecture, l'ajout de points de vue et d'observations et l'établissement de liens entre eux aident à garantir que ces artefacts sont instructifs et utiles à la communauté; les réseaux sociaux et sémantiques et les autres outils de visualisation contribuent à la réflexion.
5. *Démocratiser la connaissance.* Tous les élèves deviennent les collaborateurs légitimes des objectifs communs; ils tirent tous de la fierté de la progression de la connaissance de la communauté. La diversité et les différences ne donnent pas lieu à une scission entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, mais sont plutôt considérées comme des forces.  
L'équipement multimédia permet à chacun d'avancer dans la sphère des problèmes communs; les outils d'analyse offrent de la rétroaction, ce qui permet de rendre la participation et l'engagement collectifs des élèves plus équitables.
6. *Diversité des idées.* La progression de la connaissance repose sur la diversité des idées, tout comme la viabilité d'un écosystème repose sur sa biodiversité. Comprendre une idée, c'est comprendre toutes les idées qui l'entourent, y compris  
La capacité à faire des liens et à surmonter les difficultés rassemble différentes combinaisons d'idées selon divers points de vue et observations; l'analyse sémantique et les visualisations catalysent la diversité et

celles qui s'y opposent.

l'interdépendance des idées.

7. *Dépassement.* Les élèves manipulent différentes idées dans des sphères de problème complexes; ils vont au-delà des évidences et de la simplification excessive et visent des principes plus inclusifs et une formulation de problèmes plus élaborée.  
Les points de vue et observations fertiles, intertextuels ou entre équipes, contribuent à la création d'objectifs et de milieux de travail; la correction, les ajouts, les références et les annotations encouragent davantage les élèves à cibler les problèmes communs et les lacunes, à faire des liens entre les idées de leurs camarades et à comprendre encore mieux que celui qui en sait le plus.
8. *Utilisation constructive de sources qui font autorité.* Les élèves accèdent aux sources qui font autorité et à d'autres sources d'information et doivent les évaluer de manière critique. Ils se servent de ces sources pour étayer ou parfaire leurs idées, et pas seulement pour trouver « la » bonne réponse.
9. *Renforcement continu des connaissances.* Le renforcement des connaissances ne se limite pas à certaines occasions ou à certaines matières, mais s'étend à toute la vie intellectuelle – à l'école, en dehors et dans toutes les situations.
10. *Progression symétrique des connaissances.* Les connaissances sont diffusées au sein des communautés et des équipes et entre celles-ci; cet échange et ce travail collaboratif reflètent la pensée selon laquelle « transmettre des connaissances, c'est en acquérir à son tour ».

11. *Évaluation intégrée et transformative.*

L'évaluation fait partie intégrante du renforcement des connaissances et permet de faire progresser celles-ci en faisant état en cours de route des progrès, des problèmes et des lacunes.

12. *Discours de renforcement des*

*connaissances.* Les élèves prennent part aux pratiques discursives qui non seulement transforment la connaissance, mais la font aussi progresser, en repérant et en réglant au fur et à mesure les problèmes et en renforçant les nouveaux concepts.

## **Auto-évaluation**

En vous servant de l'échelle ci-bas, veuillez indiquer dans quelle mesure votre participation à ce module a amélioré votre capacité à franchir les étapes suivantes – ou vous a sensibilisé au besoin de le faire – liées à la création d'une mission, d'une vision partagée et d'objectifs fondés sur les attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée pour votre conseil scolaire :

(Échelle : 1 = pas du tout, 2 = un peu, 3 = beaucoup, 4 = énormément)

1. Élaborer une série d'orientations qui conviennent aux communautés locales, appuient les buts provinciaux en éducation, sont ambitieuses et inspirent tous les groupes d'intervenantes et intervenants;
2. Déterminer les principaux objectifs concernant les élèves que doit atteindre un conseil scolaire;
3. Faire en sorte que le personnel, les élèves, les parents et d'autres intervenantes et intervenants communautaires appuient et comprennent les orientations du conseil scolaire;
4. Faire participer activement les membres élus du conseil scolaire à l'élaboration d'orientations consensuelles du conseil scolaire.

## **Évaluation:**

1. Quelles ont été vos nouvelles idées à la suite de votre participation?
2. De quoi croyez-vous avoir le plus besoin en termes de croissance professionnelle?
3. Quelles suggestions avez-vous pour améliorer cette présentation?

**L’Institut de leadership de l’Ontario vous invite à partager vos réponses et suggestions avec la coordonnatrice de l’ILE à [communication@education-leadership-ontario.ca](mailto:communication@education-leadership-ontario.ca).**