



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

www.education-leadership-ontario.ca

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

Module six : Les conseils scolaires performants et leur leadership ***Une approche globale en matière de développement du leadership***

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

Contenu du module

Description du module *

Ordre du jour

Exemples de recherches pertinentes

Annexe A : Hamilton-Wentworth Catholic District
School Board *

Annexe B: Durham District School Board *

Annexe C : Ottawa Catholic District School Board *

Annexe D : Thames Valley District School Board

Annexe E: York Region District School Board

Strong Districts and Their Leadership Research Ontario Wide
Results *

Analyse de Kenneth Leithwood *

Auto-évaluation

Évaluation du module

Description du module *

Des études ont révélé à quel point un leadership efficace au niveau de l'école est important pour l'apprentissage des élèves. D'ailleurs, le leadership scolaire vient au deuxième rang, derrière l'enseignement en salle de classe, des facteurs qui influencent l'apprentissage des élèves. Le développement du leadership scolaire est une stratégie qui a énormément de poids, car un petit nombre de leaders scolaires peuvent influencer un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants. De plus, les leaders scolaires participent clairement à la « gestion » du conseil scolaire, puisqu'ils doivent contribuer à l'atteinte de ses objectifs.

Ce module présente des études de cas et les résultats d'études sur le sujet. Il met en lumière les expériences et les apprentissages vécus par certains conseils scolaires très différents.

Les conseils scolaires performants :

- adoptent des procédures soigneusement définies pour reconnaître, recruter, choisir et évaluer les leaders scolaires;
- mettent en place des procédures pour que la relève et le placement des leaders scolaires se fassent sans heurts et que, dans la mesure du possible, elles contribuent à l'amélioration des écoles;
- s'assurent que les leaders les plus compétents du conseil scolaire sont affectés là où les besoins sont les plus criants;
- encouragent les leaders scolaires, au besoin, à faire appel à l'expertise des leaders du système pour améliorer leurs capacités;
- s'attendent à ce que les leaders scolaires soient au fait de la qualité de l'enseignement du personnel enseignant. Il s'agit d'un critère essentiel à la sélection des leaders scolaires et à l'évaluation de leur rendement;
- mettent en œuvre des procédures soigneusement définies pour reconnaître, recruter, choisir et évaluer les leaders du système;
- font en sorte que l'apprentissage demeure la principale préoccupation de la communauté et du personnel du bureau central, soutiennent les efforts des directions d'école, des directions adjointes et du personnel enseignant pour améliorer l'enseignement et favoriser les apprentissages de tous les élèves et assument la responsabilité de l'amélioration significative du leadership pédagogique dans les écoles;
- s'attendent à ce que les leaders scolaires et les leaders du système respectent les pratiques et les ressources personnelles en leadership décrites dans le *Cadre de leadership de l'Ontario* (CLO), ainsi que d'autres pratiques jugées importantes par le conseil scolaire en question;
- encouragent des formes de leadership distribué au sein de leur conseil scolaire et de leurs écoles.

Ordre du jour

1. Objectif

Après avoir participé à ce module, les leaders des conseils scolaires seront à même de peaufiner les procédures de leur conseil scolaire pour repérer, recruter, choisir, former et évaluer les leaders scolaires et les leaders du système.

2. Vue d'ensemble de recherches pertinentes

- [Présentation Power Point](#)

3. Étude de cas : Hamilton Catholic District School Board *

En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à assurer une approche globale en matière de développement du leadership?

- Examen de l'étude de cas et compte rendu des apprentissages
- D'après l'étude de case, qu'est-ce qui vous a été?

4. Étude de cas : Durham District School Board *

En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à assurer une approche globale en matière de développement du leadership?

- Visionner la vidéo portant sur l'étude de cas
- 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 : Ottawa Catholic District School Board *

En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à assurer une approche globale en matière de développement du leadership?

- Présentation sous forme de vidéo - Journey of Catholic Leadership
- 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 : Thames Valley District School Board

En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à assurer une approche globale en matière de développement du leadership?

- 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

Module six : Une approche globale en matière de développement du leadership
** indique des informations supplémentaires depuis 2016*

7. Étude de cas : York Region District School Board

En quoi cette étude de cas peut-elle nous aider à assurer une approche globale en matière de développement du leadership?

- 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. Comparer et différencier les approches globales en matière de développement du leadership des études de cas présentées – discussion de groupe.

- 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
- Synthèse sur la façon de créer une approche globale du développement du leadership.

Exemples de recherches pertinentes

- Barber, M., Whelen, F., Clark, M. (ND). Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future. McKinsey & Company.
- Earl, L., & Katz, S. (2005). What makes a network a learning network? National College for school Leadership, UK. Retrieved from <http://www.ncsl.org.uk/networked/networked-research.cfm>
- Fuller, E., Hollingworth, L. (2014). A bridge too far : Challenges in evaluating principal effectiveness, *Educational Administration Quarterly*, 50, 3, 466-499.
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Honig M. (k012). District central office leadership as teaching : How central office administrator support principals' development as instructional leaders, *Educational Administration Quarterly*, 48, 4, 733-774.
- Leithwood, K., Azah, V. *Étude portant sur la charge de travail des directions et des directions adjointes des écoles élémentaires et secondaires*, Rapport Exécutif et Rapport au complet: Ministère de l'éducation de l'Ontario. 2014.
- Leithwood, K. et Azah, V. (2016). « Characteristics of Effective Leadership Networks », *Journal of Educational Administration*.
- Leithwood, K., Patten, S. et Jantzi, D. (2010). « Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning », *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, n° 5, p. 671-706.
- Leithwood, K et Sun, J. (2016). « Helping REEP School Leaders Determine their School Improvement Priorities: Evidence from Measures of the “Four Paths” » (rapport de recherche final), Houston, Rice University.
- Leithwood, K., Sun, J. et Pollock, K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*, Suisse, Springer International Pub.
- Mascall, B., Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover, *Leadership and Policy in Schools*, 9, 367-383.
- Northfield, S. (2014). Multi-dimensional trust : how beginning principals build trust with their staffs during leadership succession, *International Journal of Leadership in Education*, 17, 4, 410-441.

Sun, J. et Leithwood, K. (2017). « Calculating the Power of Alternative Choices by School Leaders for Improving Student Achievement », *School Leadership & Management*, vol. 37, n° 1-2, p. 80-93.

The Wallace Foundation(2007). *Getting Principal Mentoring Right: Lessons from the field*. New York : The Wallace Foundation. [see especially the Summary and Highlights, pages 3-4]

Zepeda, S., Bengtson, E., Parylo, O. (2012). Examining the planning and management of principal succession, *Journal of Educational Administration*

Annexe A : Hamilton-Wentworth Catholic District School Board *

ÉTUDE DE CAS

Annexe B: Durham District School Board *

Questions d'orientation

Cette étude de cas décrit les efforts que le Durham District School Board a déployés pour améliorer deux caractéristiques des conseils scolaires performants, soit la création de processus organisationnels axés sur l'apprentissage et des occasions de perfectionnement professionnel en cours d'emploi accessibles à tous les membres de l'organisation. Ces deux caractéristiques jouent un rôle de premier plan dans l'approche globale en matière de développement du leadership du conseil scolaire et sont très interdépendantes.

1. *Comment ce conseil scolaire a-t-il révisé son approche en matière de développement du leadership? En quoi ce processus est-il comparable à votre approche?*
2. *Ce conseil scolaire a veillé à harmoniser tous les documents et toutes les procédures touchant au recrutement, à la sélection, à l'évaluation et au perfectionnement professionnel. Votre conseil scolaire a-t-il fait de même? Qu'avez-vous fait?*
3. *La culture de mentorat décrite dans cette étude de cas se retrouve-t-elle sous une forme quelconque dans votre conseil scolaire? Si c'est le cas, comment avez-vous créé cette culture?*

ÉTUDE DE CAS

Annexe C : Ottawa Catholic District School Board *

Questions d'orientation

À l'Ottawa Catholic District School Board, l'offre de programmes de leadership à tous les membres de l'organisation ne date pas d'hier. Au fil des ans, le conseil scolaire a conçu et fourni au total 16 programmes de leadership différents, ce qui le distingue de la plupart des autres conseils scolaires de la province.

1. *Pourquoi le conseil scolaire jugeait-il important de revoir ses programmes pour qu'ils intègrent mieux les ressources personnelles en leadership? Votre conseil scolaire est-il dans une situation semblable?*

L'une des étapes décisives pour le conseil scolaire a été la réception de commentaires indiquant qu'il devait mieux tirer profit des technologies numériques.

2. *Quelles ont été les étapes décisives dans l'élaboration de vos programmes de leadership? Quels changements avez-vous effectués en conséquence?*
3. *Comparativement à l'Ottawa Catholic District School Board, votre conseil scolaire a-t-il suffisamment investi dans une offre diversifiée d'occasions de leadership? De quels facteurs devez-vous tenir compte lorsque vous faites ces investissements?*

ÉTUDE DE CAS

Annexe D : Thames Valley District School Board

Questions d'orientation

Le Thames Valley District School Board avait un défi de taille à relever dans le domaine de la planification de la relève : il devait assurer la transition de 45 nouvelles directions d'école et directions adjointes. Pour ce faire, il a conçu un modèle de coaching et de réseautage et tenu une session de deux jours visant à cerner les valeurs, croyances et connaissances en matière de leadership des directions d'école et des directions adjointes en poste, ce qui lui a permis de bien formuler son approche.

1. *En quoi les stratégies employées par votre conseil scolaire pour établir une approche globale en matière de leadership sont-elles comparables à celles de ce conseil scolaire?*

Comme le Thames Valley District School Board estimait avoir négligé le développement du leadership de son personnel scolaire, il a adopté une approche plus ciblée pour appuyer le perfectionnement de tout son personnel du bureau centrale.

2. *Par quels moyens appuyez-vous le parcours de leadership du personnel de soutien de votre conseil scolaire, y compris les services responsables des ressources humaines, des finances et des installations et d'autres postes connexes? En quoi ces moyens sont-ils comparables à l'approche du Thames Valley District School Board?*

Le Thames Valley District School Board a fait participer les leaders du système en leur donnant la possibilité de contribuer au développement du leadership de leurs collègues. De plus, il a donné de l'autonomie aux aides-enseignantes et aides-enseignants, par exemple en leur permettant de développer le leadership latéral des personnes nouvellement en poste.

3. *Dans votre conseil scolaire, qu'avez-vous fait pour éviter d'appuyer le leadership uniquement par des méthodes descendantes? Quelles sont les nouvelles approches, le cas échéant, que vous envisagerez après l'examen de la présente étude de cas?*

ÉTUDE DE CAS

Annexe E : York Region District School Board

ÉTUDE DE CAS

Les conseils scolaires performants et leur leadership

Résultats à l'échelle de la province

Le leadership et l'enseignement dans les écoles¹

Variables mesurées dans chaque domaine, moyennes des conseils scolaires, écarts-types (ET) des conseils scolaires, moyennes pour l'Ontario et ET pour l'Ontario, selon les cotes données par les leaders scolaires

| <i>Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec chacun des énoncés suivants en ce qui concerne la situation actuelle dans votre école? (1 = Fortement en désaccord; 2 = En désaccord; 3 = Neutre; 4 = D'accord; 5 = Fortement d'accord)</i> | | | Moyenne pour l'Ontario | ET pour l'Ontario |
|---|--|--|-------------------------------|--------------------------|
| Priorité à l'apprentissage scolaire ou pression à ce sujet | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,74 | 0,74 |
| a) Mon personnel et moi établissons des attentes élevées quant à la réussite des élèves. | | | 4,15 | 0,64 |
| b) La plupart des élèves respectent ceux qui obtiennent de bonnes notes. | | | 4,06 | 0,69 |
| c) Les élèves demandent plus de travail pour assurer leur réussite. | | | 2,97 | 0,87 |
| d) Les élèves font beaucoup d'efforts pour s'améliorer. | | | 3,44 | 0,76 |
| e) Le personnel et moi reconnaissons et soulignons le rendement scolaire des élèves. | | | 4,09 | 0,74 |
| Climat disciplinaire | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,61 | 0,97 |
| a) Les élèves commencent rapidement à travailler une fois la leçon commencée. | | | 3,85 | 0,72 |
| b) Les élèves s'absentent rarement, sauf s'ils ont de bonnes raisons. | | | 3,21 | 1,07 |
| c) Les batailles entre élèves sont rares. | | | 3,88 | 1,01 |
| d) Il y a peu de conflits entre les élèves. | | | 3,48 | 1,07 |
| Utilisation du temps d'enseignement | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,59 | 0,82 |
| a) Il n'y a rien dans les salles de classe qui puisse distraire les élèves en cours d'apprentissage. | | | 3,40 | 0,96 |
| b) Les enseignantes et enseignants réduisent au minimum les pertes de temps dues aux retards et aux absences. | | | 3,34 | 0,88 |
| c) Les élèves sont concentrés sur leurs tâches. | | | 3,78 | 0,66 |

¹ Ce tableau indique la valeur de chacune des variables mesurées au moyen du sondage sur le leadership et l'enseignement, auquel ont répondu 878 leaders scolaires à l'automne 2016.

| | | | | |
|---|--|--|-------------|-------------|
| d) Les conditions dans les salles de classe favorisent un rythme d'enseignement adéquat. | | | 3,70 | 0,78 |
| e) La plupart des enseignantes et enseignants commencent leurs classes sans tarder. | | | 3,91 | 0,79 |
| f) La plupart des élèves sont capables de prendre en main leur apprentissage d'une façon adaptée à leur âge. | | | 3,43 | 0,88 |
| L'enseignement en salle de classe | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,44 | 0,85 |
| a) L'enseignement est explicitement fondé sur les objectifs que les enseignantes et enseignants souhaitent atteindre avec leurs élèves. | | | 3,65 | 0,74 |
| b) Les enseignantes et enseignants font un suivi du progrès de leurs élèves pour s'assurer qu'ils sont actifs dans leur apprentissage et que celui-ci est significatif. | | | 3,67 | 0,72 |
| c) Les enseignantes et enseignants fournissent une rétroaction rapide et formative à leurs élèves. | | | 3,48 | 0,75 |
| d) Le rendement des élèves est analysé attentivement en vue d'assurer une différenciation pédagogique. | | | 3,16 | 0,88 |
| e) Les stratégies pédagogiques permettent aux élèves de construire eux-mêmes leur savoir. | | | 3,33 | 0,78 |
| f) Les élèves ont des occasions intéressantes d'apprendre en groupe. | | | 3,69 | 0,78 |
| g) Les données servent à relever les lacunes dans les habiletés scolaires des élèves, et à déterminer comment remédier à ces lacunes ou comment enseigner à nouveau ces habiletés. | | | 3,50 | 0,83 |
| h) Les enseignantes et enseignants complètent leur enseignement en salle de classe par des tâches assistées par la technologie afin de renforcer les notions vues en salle de classe. | | | 3,26 | 0,95 |
| i) Tous les élèves reçoivent un enseignement de même qualité. | | | 3,09 | 1,00 |
| j) Les élèves ayant des besoins particuliers reçoivent l'attention dont ils ont besoin. | | | 3,36 | 1,00 |
| k) Des ressources sont affectées aux élèves ayant les plus grands besoins. | | | 3,70 | 0,92 |
| Confiance des enseignantes et enseignants envers les autres | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,93 | 0,77 |
| a) La plupart des enseignantes et enseignants ont confiance que leurs élèves donnent leur 100 %. | | | 3,74 | 0,72 |
| b) La plupart des enseignantes et enseignants peuvent compter les uns sur les autres pour obtenir du soutien. | | | 4,27 | 0,77 |
| c) La plupart des enseignantes et enseignants savent que je leur fournirai le soutien dont ils ont besoin pour bien faire leur travail. | | | 4,23 | 0,67 |
| d) Les enseignantes et enseignants peuvent compter sur l'appui | | | 3,50 | 0,93 |

| | | | | |
|--|--|--|-------------|-------------|
| de la famille de la plupart de leurs élèves. | | | | |
| Efficacité collective des enseignantes et enseignants | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,80 | 0,80 |
| a) La plupart des enseignantes et enseignants croient que la majorité des élèves sont prêts à apprendre lorsqu'ils arrivent à l'école. | | | 3,59 | 0,88 |
| b) La plupart des enseignantes et enseignants ont confiance en leur capacité à motiver leurs élèves. | | | 3,82 | 0,73 |
| c) La plupart des enseignantes et enseignants sont capables de traiter avec tous les élèves, même les plus difficiles. | | | 3,54 | 0,84 |
| d) Les élèves apprennent facilement parce qu'ils se sentent accueillis et en sécurité. | | | 4,17 | 0,72 |
| e) La plupart des enseignantes et enseignants ont la ferme conviction que tout enfant peut apprendre. | | | 3,89 | 0,86 |
| Adhésion des enseignantes et enseignants | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,95 | 0,84 |
| a) La plupart des enseignantes et enseignants adhèrent très fermement aux valeurs et objectifs de l'école. | | | 4,17 | 0,74 |
| b) La plupart des enseignantes et enseignants sont prêts à fournir des efforts importants pour contribuer à l'atteinte des objectifs de l'école. | | | 3,99 | 0,86 |
| c) La plupart des enseignantes et enseignants sont prêts à s'adapter à des changements qui cadrent avec les objectifs de l'école. | | | 3,78 | 0,86 |
| d) La plupart des enseignantes et enseignants sont prêts à en faire plus pour aider leurs élèves. | | | 4,10 | 0,82 |
| e) La plupart des enseignantes et enseignants perfectionnent leurs stratégies pédagogiques en s'éclairant de données probantes. | | | 3,56 | 0,90 |
| f) La plupart des enseignantes et enseignants offrent leur aide à leurs collègues de l'école lorsqu'ils pensent pouvoir leur être utiles. | | | 4,07 | 0,84 |

| Environnement sécuritaire et ordonné | | | |
|--|--|-------------|-------------|
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | 3,99 | 0,84 |
| a) L'école offre un milieu d'apprentissage sécuritaire où règne l'ordre. | | 4,27 | 0,72 |
| b) Les enseignantes et enseignants font des efforts importants pour créer une école inclusive. | | 4,30 | 0,74 |
| c) L'école privilégie la prévention de la violence chez les jeunes plutôt que les mesures de suspension. | | 4,22 | 0,77 |
| d) L'école procède à l'évaluation des menaces plutôt qu'à des sondages sur la violence pour évaluer la sécurité à l'école. | | 3,62 | 0,99 |
| e) L'école fournit des services de santé mentale aux élèves qui en ont besoin. | | 3,88 | 1,08 |
| f) Le personnel scolaire, les parents et la communauté travaillent ensemble pour favoriser la sécurité à l'école. | | 4,01 | 0,82 |
| Culture et structure de collaboration | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | 3,65 | 0,82 |
| a) Les enseignantes et enseignants ajustent leurs pratiques d'enseignement selon les commentaires de leurs collègues à l'école. | | 3,35 | 0,86 |
| b) Les enseignantes et enseignants interagissent souvent avec des collègues externes en qui ils ont confiance afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. | | 3,34 | 0,92 |
| c) Les enseignantes et enseignants remettent souvent en question les croyances les uns des autres au sujet de l'éducation. | | 3,08 | 0,93 |
| d) Les enseignantes et enseignants collaborent pour mettre au point des outils d'évaluation communs afin de mesurer le progrès des élèves. | | 3,45 | 0,94 |
| e) Les enseignantes et enseignants se parlent des stratégies pédagogiques qui fonctionnent. | | 3,90 | 0,76 |
| f) Je m'assure, avec les enseignantes et enseignants, que le travail collaboratif d'analyse des données sur les élèves donne lieu à des changements dans les pratiques pédagogiques. | | 3,65 | 0,76 |
| g) L'école célèbre les réussites du personnel et des élèves. | | 4,20 | 0,72 |
| h) Durant leurs séances d'apprentissage professionnel, les enseignantes et enseignants parlent surtout d'enseignement et d'apprentissage. | | 3,83 | 0,85 |
| i) Les enseignantes et enseignants ont assez d'autonomie pour prendre des décisions concertées sur l'enseignement et l'apprentissage. | | 4,04 | 0,68 |

| Organisation et planification de l'enseignement | | | | |
|---|--|--|-------------|-------------|
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,61 | 0,99 |
| a) Les enseignantes et enseignants ont des plages horaires communes réservées à la planification, où ils peuvent discuter d'enseignement et d'apprentissage. | | | 3,02 | 1,23 |
| b) Les enseignantes et enseignants ont régulièrement l'occasion de se réunir pour poursuivre leur apprentissage professionnel. | | | 3,49 | 1,09 |
| c) L'horaire de l'école est aménagé de façon à réserver le maximum de temps possible pour l'enseignement aux élèves. | | | 4,12 | 0,83 |
| d) Je m'assure que les interruptions pendant les heures de classe sont réduites au maximum. | | | 3,81 | 0,78 |
| Culture d'engagement de la famille et de la communauté | | | | |
| <i>Quels efforts le personnel et vous déployez-vous pour ouvrir le dialogue avec les parents de la façon décrite par chacun des cinq énoncés suivants? (1 = Efforts presque nuls; 2 = Peu d'efforts; 3 = Certains efforts; 4 = De grands efforts; 5 = Efforts concluants pour presque tous les parents visés)</i> | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) <i>Les parents ou tuteurs de la plupart des élèves</i> | | | 3,64 | 0,84 |
| a) Aider les parents à établir des attentes élevées mais réalistes concernant la réussite de leur enfant, à l'école comme ailleurs. | | | 3,44 | 0,86 |
| b) Aider les parents à instaurer des façons efficaces de communiquer avec leur enfant à la maison à propos de ses travaux scolaires. | | | 3,43 | 0,91 |
| c) Encourager les parents à participer aux activités de l'école. | | | 3,93 | 0,81 |
| d) Montrer aux parents comment accompagner leur enfant à la maison dans son apprentissage. | | | 3,50 | 0,85 |
| e) Encourager les parents à discuter avec les enseignantes et enseignants des progrès scolaires de leur enfant. | | | 3,89 | 0,76 |
| Leadership de l'école dans son ensemble | | | | |
| <i>Quel est votre degré de confiance en votre propre capacité à appliquer efficacement chacune des pratiques de leadership suivantes? (1 = Confiance nulle; 2 = Confiance faible; 3 = Confiance moyenne; 4 = Confiance élevée; 5 = Confiance totale)</i> | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,95 | 0,76 |
| a) Amener le personnel à adhérer à une mission commune. | | | 4,23 | 0,65 |
| b) Clarifier le pourquoi des initiatives d'amélioration de l'école. | | | 4,20 | 0,66 |
| c) Fournir une aide utile au personnel dans l'établissement d'objectifs d'apprentissage et d'enseignement à court terme. | | | 3,95 | 0,72 |
| d) Exprimer des attentes élevées quant au travail que le personnel réalise auprès des élèves. | | | 4,25 | 0,69 |
| e) Fournir un soutien individuel aux enseignantes et enseignants pour les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques. | | | 3,81 | 0,81 |
| f) Encourager les enseignantes et enseignants à envisager de nouvelles pratiques d'enseignement. | | | 4,13 | 0,73 |

| | | | | |
|---|--|--|------|------|
| g) Donner l'exemple en montrant un niveau de professionnalisme élevé. | | | 4,45 | 0,64 |
| h) Créer un climat de bienveillance et de confiance avec le personnel. | | | 4,61 | 0,59 |
| i) Encourager le développement du leadership chez les enseignantes et enseignants. | | | 4,16 | 0,75 |
| j) Déterminer les besoins en matière de perfectionnement du personnel, et fournir des occasions adéquates en ce sens. | | | 3,91 | 0,75 |
| k) Encourager la collaboration entre les membres du personnel. | | | 4,19 | 0,72 |
| l) Veiller à ce que les personnes concernées participent à la prise de décisions sur l'amélioration de l'école. | | | 3,93 | 0,77 |
| m) Faire participer les parents aux efforts d'amélioration de l'école. | | | 3,22 | 0,92 |
| n) Mobiliser la communauté pour qu'elle appuie les efforts d'amélioration de l'école. | | | 3,37 | 0,95 |
| o) Aider les membres du personnel à améliorer leur programme d'apprentissage en fonction des données sur les élèves. | | | 3,84 | 0,77 |
| p) Favoriser une utilisation créative des technologies adéquates pour atteindre l'excellence et tirer le maximum des possibilités d'enseignement et d'apprentissage. | | | 3,71 | 0,83 |
| q) Fournir des ressources qui aideront le personnel à améliorer ses pratiques d'enseignement. | | | 4,05 | 0,68 |
| r) Observer régulièrement les activités en salle de classe. | | | 3,53 | 0,97 |
| s) Travailler avec les enseignantes et enseignants de façon efficace après les séances d'observation en salle de classe, pour les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques. | | | 3,43 | 0,91 |
| t) Créer une relation avec les enseignantes et enseignants qui les encouragera à discuter avec vous de problèmes d'ordre éducatif. | | | 4,27 | 0,71 |
| u) Encourager les enseignantes et enseignants à utiliser les données efficacement afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. | | | 3,82 | 0,76 |
| v) Éloigner les enseignantes et enseignants des distractions qui les empêchent de se concentrer sur l'enseignement. | | | 3,84 | 0,84 |

Les conseils scolaires performants et leur leadership
Sondage des conseils scolaires de l'Ontario²

Variables mesurées dans chaque domaine, moyennes des conseils scolaires, écarts-types (ET) des conseils scolaires, moyennes pour l'Ontario, et ET pour l'Ontario, selon les cotes données par les leaders scolaires

| Caractéristiques et énoncés | Moyenne pour l'Ontario | ET pour l'Ontario |
|---|------------------------|-------------------|
| <i>Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants concernant votre conseil scolaire? (1 = Fortement en désaccord; 2 = En désaccord; 3 = D'accord; 4 = Fortement d'accord)</i> | | |
| Mission, vision et objectifs pour les élèves | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | 3,32 | 0,64 |
| a) Le conseil scolaire a des convictions et une vision en matière d'apprentissage et de bien-être des élèves qui sont partagées par un grand nombre de personnes et qui respectent les paramètres établis par la province. | 3,65 | 0,57 |
| b) Les convictions et la vision du conseil scolaire concernent entre autres l'atténuation des écarts de rendement. | 3,72 | 0,50 |
| c) Les convictions et la vision du conseil scolaire concernent entre autres l'amélioration du rendement. | 3,68 | 0,53 |
| d) Les convictions et la vision du conseil scolaire concernent entre autres l'augmentation du degré d'engagement des élèves et de leur bien-être. | 3,57 | 0,61 |
| e) Les conseillères et conseillers scolaires cherchent à mobiliser les parents et la communauté en général en vue de définir et de concrétiser la vision. | 2,80 | 0,77 |
| f) Les conseillères et conseillers scolaires cherchent à mobiliser les enseignantes et enseignants ainsi que les directions d'école et directions adjointes en vue de définir et de concrétiser la vision. | 2,84 | 0,79 |
| g) Presque tous les membres du personnel comprennent et partagent les convictions et la vision du conseil scolaire en ce qui concerne les élèves. | 2,97 | 0,74 |
| Système d'orientation pédagogique cohérent | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | 3,05 | 0,74 |
| a) Le conseil scolaire soutient fermement les efforts déployés par les écoles pour mettre en œuvre des programmes d'études qui permettent aux élèves de bien comprendre les grandes idées et d'acquérir les compétences fondamentales dont ils ont besoin | 3,26 | 0,68 |

² Ce tableau indique la valeur de chacune des variables mesurées au moyen du sondage des conseils scolaires de l'Ontario, auquel ont répondu 699 membres du personnel des conseils scolaires de l'Ontario à l'automne 2016, dont 36 leaders du système.

| | | | | |
|--|--|--|-------------|-------------|
| pour y parvenir. | | | | |
| b) Le conseil scolaire travaille efficacement avec les écoles pour qu'elles puissent offrir à tous les élèves des types d'enseignement stimulants. | | | 3,09 | 0,71 |
| c) Le conseil scolaire travaille efficacement avec les écoles pour qu'elles puissent établir des normes de rendement élevées mais réalistes pour les élèves. | | | 3,07 | 0,70 |
| d) Le conseil scolaire a harmonisé tous les éléments des programmes scolaires et des ressources (par exemple, le programme d'études, l'enseignement, l'évaluation, le personnel et le budget). | | | 2,88 | 0,78 |
| e) Les efforts du conseil scolaire pour améliorer les pratiques pédagogiques sont menés de concert avec les enseignantes et enseignants dans la plupart des écoles et leur permettent de développer une compréhension approfondie de ce qu'est un enseignement de qualité. | | | 2,95 | 0,82 |
| Sources multiples de données | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 2,93 | 0,77 |
| a) Le conseil scolaire dispose d'un système efficace de gestion des données. | | | 2,88 | 0,77 |
| b) Le conseil scolaire fournit aux écoles des données pertinentes sur leur performance. | | | 3,04 | 0,78 |
| c) Le conseil scolaire aide les écoles à se servir des données pour améliorer leur performance. | | | 2,97 | 0,77 |
| d) Le conseil scolaire met en place des structures et des processus collaboratifs pour l'interprétation des données dans les écoles. | | | 2,87 | 0,76 |
| e) Le conseil scolaire fait appel à des experts externes pour l'interprétation des données, au besoin. | | | 2,62 | 0,84 |
| f) Le conseil scolaire utilise les données pertinentes pour la reddition de comptes auprès des intervenantes et intervenants. | | | 2,97 | 0,71 |
| g) Le conseil scolaire utilise efficacement les données d'études pour orienter l'élaboration et la planification de politiques. | | | 3,13 | 0,73 |
| Perfectionnement professionnel pour tous les membres | | | | |
| <i>Dans quelle mesure les énoncés suivants concordent-ils avec l'approche de votre conseil scolaire en matière de perfectionnement professionnel? (1 = Pas du tout; 4 = Parfaitement)</i> | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 2,91 | 0,80 |
| a) Le conseil scolaire consacre très peu de temps aux questions administratives courantes lors des réunions des enseignantes et enseignants et des directions d'école. Le temps auparavant réservé à ces questions est désormais presque entièrement consacré au perfectionnement professionnel. | | | 2,85 | 0,79 |
| b) La plupart des occasions de perfectionnement professionnel cadrent étroitement avec les initiatives d'amélioration du | | | 3,37 | 0,68 |

| | | | | |
|--|--|--|-------------|-------------|
| conseil scolaire et des écoles. | | | | |
| c) Le conseil scolaire offre des occasions de perfectionnement professionnel différenciées selon les besoins particuliers de chaque école, des directions d'école et des directions adjointes et des enseignantes et enseignants. | | | 2,78 | 0,83 |
| d) Le conseil scolaire offre de nombreuses occasions de perfectionnement des compétences aux enseignantes et enseignants et aux directions d'école et directions adjointes. | | | 2,83 | 0,83 |
| e) Presque toutes les écoles consacrent du temps à la collaboration sur les initiatives d'amélioration des pratiques pédagogiques. | | | 3,00 | 0,80 |
| f) Pour que les écoles aient du temps à consacrer à cette collaboration, le conseil scolaire leur fournit les ressources nécessaires et forme les leaders sur la meilleure façon de réaliser ce travail. | | | 2,64 | 0,87 |
| g) Les initiatives de perfectionnement professionnel financées par le conseil scolaire cadrent maintenant étroitement avec les données les plus probantes relatives à l'apprentissage. | | | 2,90 | 0,80 |
| Leadership professionnel | | | | |
| <i>Dans quelle mesure les énoncés suivants s'appliquent-ils aux efforts déployés par votre conseil scolaire en matière de développement du leadership? (1 = Pas du tout; 4 = Entièrement)</i> | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 2,89 | 0,82 |
| a) Le conseil scolaire met en œuvre des procédures soigneusement définies pour repérer, recruter, choisir et évaluer les leaders scolaires. | | | 2,76 | 0,89 |
| b) Le conseil scolaire met en place des procédures qui facilitent la mutation des leaders scolaires et qui, dans la mesure du possible, représentent une valeur ajoutée pour les écoles cherchant à s'améliorer. | | | 2,59 | 0,85 |
| c) Le conseil scolaire s'assure que ses leaders les plus compétents sont affectés là où les besoins sont les plus criants. | | | 2,68 | 0,87 |
| d) Le conseil scolaire encourage les leaders scolaires à faire appel, au besoin, à l'expertise des leaders du système pour améliorer leurs capacités. | | | 2,85 | 0,81 |
| e) Les leaders du système s'attendent à ce que les directions d'école soient au fait de la qualité de l'enseignement donné par les enseignantes et enseignants. Il s'agit là d'une condition essentielle pour la sélection de leaders scolaires et l'évaluation de leur rendement. | | | 3,11 | 0,76 |
| f) Les leaders du système font en sorte que l'apprentissage demeure un point d'intérêt pour la communauté et le personnel de l'administration centrale, et ils soutiennent les directions d'école, les directions adjointes et les enseignantes et enseignants dans leurs efforts pour améliorer l'enseignement. | | | 2,95 | 0,77 |
| g) La plupart des leaders du système encouragent les leaders | | | 3,05 | 0,78 |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------------------------|------|
| scolaires à diriger leurs efforts vers l'enseignement, leur donnent les occasions et les ressources dont ils ont besoin pour améliorer leurs habiletés de leadership pédagogique, et font de cet aspect le principal objet de leurs visites d'école. Le leadership pédagogique est une considération explicite dans le processus de sélection et d'évaluation. | | | | |
| h) Les membres élus du conseil scolaire s'attendent à ce que les leaders scolaires et les leaders du système respectent les pratiques de leadership et les ressources personnelles en leadership décrites dans le <i>Cadre de leadership de l'Ontario</i> , ainsi que les autres pratiques jugées importantes par le conseil. | | | 3,17 | 0,80 |
| Harmonisation | | | | |
| <i>Lequel des énoncés suivants décrit le mieux les efforts déployés par votre conseil scolaire pour harmoniser :</i> | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | Part (%) de la cote - Ontario | |
| a) ses ressources financières avec le soutien nécessaire à l'atteinte des objectifs du conseil scolaire concernant l'apprentissage des élèves? | | | | |
| 1. Aucun effort n'a encore été fait en ce sens. | | | 0,6 | |
| 2. Des efforts sont faits, mais de manière aléatoire. | | | 4,3 | |
| 3. Des efforts sont faits dans le cadre de projets précis, mais pas au niveau du conseil scolaire dans son ensemble. | | | 40,1 | |
| 4. Un processus continu et systématique a été adopté pour assurer l'harmonisation continue du budget du conseil scolaire avec les objectifs concernant les élèves. | | | 46,8 | |
| b) ses politiques et procédures relatives au personnel avec les attentes pédagogiques concernant celui-ci? | | | | |
| 1. Aucun effort n'a encore été fait en ce sens. | | | 2,1 | |
| 2. Des efforts sont faits, mais de manière aléatoire. | | | 9,3 | |
| 3. Des efforts sont faits dans le cadre de projets précis, mais pas au niveau du conseil scolaire dans son ensemble. | | | 43,8 | |
| 4. Un processus continu et systématique a été adopté pour assurer l'harmonisation continue des politiques et procédures du conseil scolaire relatives au personnel avec les attentes pédagogiques concernant celui-ci. | | | 36,5 | |
| c) ses structures avec les efforts d'amélioration des pratiques pédagogiques qui sont demandés au personnel? | | | | |
| 1. Aucun effort n'a encore été fait en ce sens. | | | 0,6 | |
| 2. Des efforts sont faits, mais de manière aléatoire. | | | 7,0 | |
| 3. Des efforts sont faits dans le cadre de projets précis, mais pas au niveau du conseil scolaire dans son ensemble. | | | 47,1 | |
| 4. Un processus continu et systématique a été adopté pour | | | 37,1 | |

| | | | | |
|---|--|--|-------------|-------------|
| assurer l'harmonisation continue des structures organisationnelles avec le travail qu'accomplit le personnel pour améliorer les pratiques pédagogiques. | | | | |
| d) le temps et les fonds consacrés au perfectionnement professionnel avec la valeur que le conseil scolaire attache au perfectionnement professionnel? | | | | |
| 1. Le conseil scolaire s'est doté d'objectifs ambitieux concernant l'apprentissage des élèves, mais accorde très peu de temps ou d'argent pour que le personnel puisse les réaliser. | | | 1,9 | |
| 2. Le conseil scolaire investit temps et argent pour que les leaders et les enseignantes et enseignants puissent poursuivre leur perfectionnement professionnel, mais ces ressources sont largement insuffisantes pour que le personnel puisse atteindre les objectifs fixés par le conseil scolaire. | | | 27,8 | |
| 3. Les ressources en temps et en argent consacrées au perfectionnement professionnel demeurent insuffisantes, mais le conseil scolaire les a considérablement augmentées dernièrement. | | | 31,6 | |
| 4. Le conseil scolaire réserve suffisamment de temps et d'argent pour le perfectionnement professionnel des leaders et des enseignantes et enseignants. | | | 30,5 | |
| Leaders élus | | | | |
| <i>Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants concernant les pratiques des membres élus de votre conseil scolaire?</i> | | | | |
| (1 = Pas du tout d'accord; 4 = Tout à fait d'accord) | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 2,92 | 0,80 |
| a) Les conseillères et conseillers scolaires font des convictions et de la vision en matière d'apprentissage et de bien-être des élèves la pierre angulaire de la planification stratégique et de l'évaluation continue du conseil scolaire. | | | 3,03 | 0,75 |
| b) Les conseillères et conseillers scolaires axent une grande partie du processus d'élaboration des politiques sur l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves, en fonction des convictions et de la vision du conseil scolaire. | | | 3,01 | 0,77 |
| c) Les conseillères et conseillers scolaires trouvent et financent des politiques et des programmes qui offrent des programmes d'études intéressants et font appel à différents types d'enseignement pour tous les élèves, et délaissent les politiques et les programmes qui n'ont pas ces caractéristiques. | | | 2,84 | 0,79 |
| d) Les conseillères et conseillers scolaires maintiennent des relations de travail productives avec les cadres supérieurs, le personnel scolaire, les intervenantes et intervenants de la communauté et les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation. | | | 2,98 | 0,84 |
| e) Les conseillères et conseillers scolaires offrent | | | 2,74 | 0,79 |

| | | | | |
|---|--|--|--------------------|--------------------|
| <p> systématiquement des séances d'orientation aux nouveaux membres et de la formation continue aux autres membres.</p> | | | | |
| <p> f) Chacune et chacun des conseillères et conseillers scolaires donnent leur appui aux décisions prises par l'ensemble d'entre eux et posent des gestes qui cadrent avec ces décisions.</p> | | | 2,99 | 0,78 |
| <p> g) Presque toutes les conseillères et tous les conseillers scolaires évitent de participer à la gestion du conseil scolaire.</p> | | | 2,83 | 0,87 |
| <p>Processus d'amélioration organisationnelle</p> <p><i>Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants concernant l'approche de votre conseil scolaire en matière d'amélioration? (1 = Pas du tout d'accord; 4 = Tout à fait d'accord)</i></p> | | | | |
| <p>Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle)</p> | | | <p>2,65</p> | <p>0,83</p> |
| <p> a) Le conseil scolaire cible un petit nombre d'objectifs d'amélioration à la fois.</p> | | | 2,66 | 0,85 |
| <p> b) Le conseil scolaire procède habituellement par étapes faciles à réaliser et se sert des premières étapes comme occasions d'apprentissage.</p> | | | 2,76 | 0,80 |
| <p> c) L'approche du conseil scolaire en matière d'amélioration est relativement cohérente. Le conseil scolaire travaille de manière soutenue, sur de longues périodes, à réaliser un petit nombre d'objectifs clés à la fois.</p> | | | 2,81 | 0,81 |
| <p> d) Le conseil scolaire n'encombre pas les écoles d'un trop grand nombre d'initiatives.</p> | | | 2,22 | 0,91 |
| <p> e) Le conseil scolaire déploie des efforts considérables afin de renforcer les compétences dont le personnel scolaire a besoin pour réaliser des améliorations dans les écoles.</p> | | | 2,76 | 0,82 |
| <p> f) Les efforts d'amélioration du conseil scolaire portent habituellement sur un seul élément à la fois (par exemple, les écoles élémentaires, puis les écoles secondaires; amélioration en littératie, puis en numératie), et un échéancier a été établi pour assurer une amélioration à long terme dans tous les secteurs du conseil scolaire.</p> | | | 2,50 | 0,87 |
| <p> g) Les initiatives d'amélioration dans les écoles s'inspirent de politiques, de pratiques et de cadres de travail clairs et éprouvés, ainsi que d'objectifs communs pouvant être adaptés au contexte local. Le rôle des intervenantes et intervenants dans cette approche d'amélioration est clairement défini.</p> | | | 2,75 | 0,78 |
| <p> h) Le conseil scolaire intègre les nouvelles initiatives dans les activités quotidiennes et les pratiques existantes. Il revoit les structures et procédures existantes et s'en sert pour ses activités. Il prend soin d'assurer la viabilité et la promotion des valeurs fondamentales.</p> | | | 2,74 | 0,78 |

| Relations | | | |
|--|--|-------------------------------------|--|
| <i>Quel est l'énoncé qui décrit le mieux chacun des éléments suivants?</i> | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | Part (%) de la cote - Ontario | |
| Relations avec le personnel de l'administration centrale | | | |
| Les relations entre les membres du personnel de l'administration centrale de votre conseil scolaire. | | | |
| 1. Les membres du personnel de l'administration centrale travaillent en silo, communiquent au besoin seulement et n'ont pas d'objectifs communs. | | 2,7 | |
| 2. Il n'y a pas de vision commune apparente, mais certains rôles sont interreliés et il y a un certain niveau de communication; les relations sont parfois un peu tendues. | | 24,2 | |
| 3. Les rôles sont souvent interreliés, et il y a un esprit de collaboration vu l'existence d'objectifs communs. La communication est positive et régulière. | | 47,8 | |
| 4. Les rôles sont interreliés, le travail étant accompli en collaboration dans l'atteinte de différents objectifs communs. La communication est cordiale et fréquente. | | 16,3 | |
| Relations entre le personnel du conseil scolaire et des écoles | | | |
| L'appui accordé par votre conseil scolaire à l'égard des réseaux ou des communautés d'apprentissage professionnel (CAP). | | | |
| 1. La nécessité ou la valeur des réseaux et des CAP, tant pour le personnel de l'administration centrale que pour celui des écoles, n'est pas vraiment un sujet de préoccupation pour le conseil scolaire. | | 7,3 | |
| 2. Les réseaux et les CAP sont présents dans certaines écoles, et le personnel de l'administration centrale a parfois ses propres CAP. Ils sont toutefois rarement vus comme des formules efficaces pour l'apprentissage du personnel ou la prise de décisions. | | 8,2 | |
| 3. Les réseaux et les CAP sont implantés tant dans les écoles que dans le conseil scolaire. Les membres du personnel de l'administration centrale se sont dotés de leur propre réseau ou CAP, mais n'insistent pas pour que les enseignantes et enseignants ou les directions d'école et directions adjointes dans les écoles fassent de même. | | 51,6 | |
| 4. Les réseaux et les CAP sont bien établis dans les écoles et le conseil scolaire; ils sont devenus la norme pour la résolution de problèmes et le traitement d'autres dossiers. | | 23,2 | |
| Relations avec les parents | | | |
| a) Les efforts déployés par votre conseil scolaire pour aider les | | | |

| | | | | |
|---|--|--|------|--|
| enseignantes et enseignants et les directions d'école et directions adjointes à développer l'expertise dont ils ont besoin pour obtenir la participation des parents <i>aux activités de l'école</i> . | | | | |
| 1. Cette question est entièrement remise entre nos mains. | | | 12,4 | |
| 2. Le conseil scolaire a déjà déployé des efforts en ce sens, mais pas dans la dernière année. | | | 10,2 | |
| 3. Le personnel du conseil scolaire parle souvent de l'importance de la participation des parents aux activités de l'école, mais nous offre très peu d'occasions d'acquérir les habiletés et les connaissances qui nous permettraient de bien faire notre travail à cet égard. | | | 48,8 | |
| 4. Le conseil scolaire nous donne des occasions très adéquates d'acquérir les habiletés et les connaissances dont nous avons besoin pour obtenir sollicitement la participation des parents aux activités de l'école. | | | 18,9 | |
| b) Les efforts déployés par votre conseil scolaire pour aider les enseignantes et enseignants et les directions d'école et les directions adjointes à développer l'expertise dont ils ont besoin pour aider les parents à instaurer <i>des conditions à la maison</i> qui favoriseront la réussite scolaire de leur enfant. | | | | |
| 1. Cette question est entièrement remise entre nos mains. | | | 6,4 | |
| 2. Le conseil scolaire a déjà déployé des efforts en ce sens, mais pas dans la dernière année. | | | 38,6 | |
| 3. Le personnel du conseil scolaire parle souvent de l'importance d'aider les parents à instaurer de telles conditions à la maison, mais nous offre très peu d'occasions d'acquérir les habiletés et les connaissances qui nous permettraient de bien faire notre travail à cet égard. | | | 38,1 | |
| 4. Le conseil scolaire nous donne des occasions très adéquates d'acquérir les habiletés et les connaissances dont nous avons besoin pour aider efficacement les parents à instaurer des conditions à la maison qui favoriseront la réussite scolaire de leur enfant. | | | 7,2 | |
| c) Le niveau de responsabilité que le conseil scolaire confie aux écoles pour ce qui est d'obtenir la participation des parents. | | | | |
| 1. Le conseil scolaire ne demande pas aux écoles d'assumer cette responsabilité. | | | 6,4 | |
| 2. Les efforts du conseil scolaire en ce sens se limitent à des encouragements occasionnels et à des questions informelles que posent certains de leurs membres sur les mesures prises | | | 38,6 | |

| | | | | |
|--|--|--|-------------|-------------|
| par l'école à cet égard. | | | | |
| 3. L'évaluation du rendement des directions d'école et des directions adjointes porte entre autres sur la nature et l'efficacité des stratégies de l'école pour obtenir la participation des parents. | | | 38,1 | |
| 4. La participation des parents est non seulement abordée dans l'évaluation du rendement des directions d'école et directions adjointes, mais elle fait également l'objet d'une politique officielle du conseil scolaire. Celui-ci effectue des vérifications périodiques dans les écoles pour déterminer dans quelle mesure cette politique est appliquée. Lors de ces vérifications, des données sont recueillies auprès du personnel scolaire et des parents. | | | 7,2 | |
| d) Quelle est la mesure des efforts déployés par votre conseil scolaire – <i>indépendamment de ceux des écoles</i> – pour mener des initiatives et fournir des occasions afin d'aider les parents à appuyer leur enfant dans sa réussite scolaire? (1 = Seules les écoles déploient ces efforts; 4 = Le conseil scolaire déploie des efforts considérables) | | | 2,47 | 0,79 |
| Relations avec les groupes communautaires | | | | |
| La nature des liens entre votre conseil scolaire et les groupes communautaires. | | | | |
| 1. Le conseil scolaire ne reconnaît pas l'apport potentiel des groupes communautaires, et ceux-ci ne participent pas aux efforts du conseil. | | | 1,9 | |
| 2. Il arrive que le conseil scolaire reconnaisse l'apport potentiel des groupes communautaires, les consulte et obtienne leur participation à ses décisions. | | | 30,8 | |
| 3. Le conseil scolaire reconnaît souvent l'apport potentiel et le soutien des groupes communautaires et les consulte sur bon nombre de décisions touchant la communauté. Les membres du personnel du conseil scolaire sont parfois aussi directement associés à ces groupes. | | | 44,2 | |
| 4. Le conseil scolaire reconnaît invariablement l'apport potentiel et le soutien des groupes communautaires et les consulte sur presque toutes les décisions touchant la communauté. Les membres du personnel du conseil sont souvent aussi directement associés à ces groupes. | | | 13,4 | |
| Relations avec le ministère de l'Éducation | | | | |
| <i>Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants concernant la relation qu'entretient votre conseil scolaire avec le ministère de l'Éducation? (1 = Pas du tout d'accord; 4 = Tout à fait d'accord)</i> | | | | |
| Valeur globale (tous les énoncés de l'échelle) | | | 3,08 | 0,76 |
| a) Le conseil scolaire communique régulièrement avec le | | | 3,23 | 0,68 |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------------------------|------|
| Ministère, de manière formelle et informelle, au sujet des objectifs et des orientations du conseil scolaire. | | | | |
| b) Le conseil scolaire indique au Ministère comment ce dernier peut l'aider de la meilleure façon qui soit. | | | 3,02 | 0,72 |
| c) Le conseil scolaire sollicite la collaboration du Ministère pour atteindre ses objectifs et concrétiser ses orientations. | | | 3,09 | 0,73 |
| d) Le conseil scolaire transmet au Ministère ses commentaires sur la pertinence des initiatives provinciales pour l'atteinte des objectifs et la concrétisation des orientations du conseil scolaire. | | | 3,14 | 0,76 |
| <i>Lequel des énoncés suivants décrit le mieux :</i> | | | Part (%) de la cote - Ontario | |
| e) la façon dont votre conseil scolaire traite les initiatives provinciales normalement? | | | | |
| 1. Le conseil scolaire porte les nouvelles initiatives provinciales à la connaissance du personnel de l'administration centrale et de certains membres du personnel scolaire. | | | 2,6 | |
| 2. Le personnel de l'administration centrale communique l'information sur les initiatives provinciales aux directions d'école, qui à leur tour la relaient aux enseignantes et enseignants. | | | 26,0 | |
| 3. La mise en œuvre des initiatives provinciales est confiée aux directions d'école. Le conseil scolaire établit des procédures pour que les écoles puissent obtenir les ressources dont elles ont besoin à cet effet. | | | 32,5 | |
| 4. Le conseil scolaire donne la priorité aux initiatives provinciales et effectue les analyses systématiques des changements qui sont requises. Les progrès réalisés dans la mise en œuvre de ces initiatives sont régulièrement communiqués (par exemple aux réunions de directions d'école). | | | 28,5 | |
| f) les mesures que prend votre conseil scolaire pour compléter les initiatives provinciales afin d'en optimiser les résultats locaux? | | | | |
| 1. Aucun lien n'est clairement établi entre les initiatives provinciales et les activités des écoles. | | | 1,6 | |
| 2. La mise en œuvre des initiatives provinciales est confiée au personnel, et il y a des discussions sur la forme que prendra cette mise en œuvre dans les écoles. | | | 37,9 | |
| 3. L'école mobilise les ressources nécessaires (temps, argent, expertise) pour que le personnel puisse procéder à une mise en œuvre efficace des initiatives provinciales. | | | 37,9 | |
| 4. Des équipes de résolution de problèmes dans les écoles évaluent les façons de mettre en œuvre des initiatives | | | 12,2 | |

| | | | | |
|--|--|--|------|--|
| provinciales afin obtenir les meilleurs résultats possibles pour l'école et les élèves. | | | | |
| g) les efforts fournis par votre conseil scolaire pour mettre les initiatives provinciales au service des priorités du conseil scolaire? | | | | |
| 1. Les efforts faits pour intégrer les priorités provinciales à celles du conseil scolaire sont minimes ou nuls. | | | 1,1 | |
| 2. Le personnel du conseil scolaire a récemment soulevé la nécessité d'intégrer les priorités provinciales à celles du conseil scolaire. | | | 16,3 | |
| 3. Le conseil scolaire mène pour la première fois un processus pour déterminer comment intégrer les priorités provinciales à celles du conseil scolaire. | | | 17,3 | |
| 4. Le conseil scolaire a formulé un plan pluriannuel qui intègre explicitement les priorités provinciales à celles du conseil scolaire. | | | 54,8 | |

Analyse de Kenneth Leithwood

Des approches globales en matière de développement du leadership

De tout ce que nous avons vu, je retiens en particulier les liens que l'on peut établir entre les efforts de développement du leadership déployés par les conseils scolaires qui nous ont été présentés et les résultats d'études pertinentes. Chacun des conseils scolaires a mené un travail rigoureux, sur une période de deux à vingt ans, afin de se doter de sa propre approche globale en matière de développement du leadership.

Plus précisément, les conseils scolaires se sont attardés au recrutement de nouveaux leaders scolaires, en adoptant la stratégie de la « tape d'encouragement », en créant des occasions réalistes mais peu risquées de vivre des expériences de leadership, et en instaurant des programmes formels pour les futurs leaders. Dans les conseils scolaires, les réseaux étaient vus comme des espaces propices au développement du leadership. La planification de la relève était clairement à l'avant-plan, surtout dans les conseils scolaires où un grand nombre de leaders scolaires approchaient de la retraite³. En revanche, les trois conseils scolaires ont donné peu d'information sur l'évaluation des leaders scolaires; les autres

³ On trouvera une perspective intéressante du chemin que parcourent les enseignantes et enseignants pour devenir directions d'école dans la récente revue de littérature de B. Davis, M. Gooden et A. Bowers (2017), intitulée « Pathways to the Principalship: An Event History Analysis of the Careers of Teachers With Principal Certification », publiée dans *Review of Educational Research* (vol. 54, n° 2, p. 207-240).

participantes et participants n'en ont pas vraiment parlé eux non plus durant la séance.

Par ailleurs, certains programmes de développement du leadership étaient axés sur l'acquisition par les leaders scolaires des habiletés opérationnelles requises pour assurer le bon fonctionnement d'une école. Justement, des données probantes indiquent que ces habiletés peuvent contribuer à la réussite des élèves autant que les autres habiletés que l'on associe généralement au leadership. Et il est facile, dans une certaine mesure, de comprendre pourquoi : si les procédures et processus opérationnels d'une école ne sont pas efficaces ou ne sont pas appliqués efficacement, les efforts d'amélioration de l'école ne pourront vraisemblablement pas être efficaces non plus. Les leaders qui savent bien gérer leur école peuvent consacrer plus de temps aux tâches plus complexes qui leur permettront d'amener l'école à un autre niveau.

Nous avons beaucoup parlé de l'importance d'avoir un bassin de leaders scolaires et d'enseignantes et d'enseignants représentatif de la diversité culturelle des élèves et des familles de l'école. Nous nous sommes penchés sur la situation actuelle dans de nombreux conseils scolaires où cette diversité n'est pas bien représentée, de même que sur les sources du problème et les solutions possibles. Les écoles et les conseils scolaires accueillant une population qui se diversifie rapidement devront, pour résoudre ce problème, s'attaquer particulièrement aux processus d'embauche, de mutation et de promotion des leaders. Toutefois, les résultats ne se produiront pas du jour au lendemain; il faudra beaucoup de temps, car ils seront très superficiels à court terme. De plus, plusieurs s'entendaient pour dire que les programmes de développement du leadership représentent l'un des seuls moyens dont disposent les conseils scolaires pour amener leurs leaders à développer leurs compétences culturelles. D'ailleurs, les compétences culturelles sont ressorties comme un élément jugé essentiel dans le perfectionnement professionnel des leaders scolaires nouveaux ou déjà en poste⁴.

Nous avons résumé certains des résultats préliminaires de l'étude actuelle sur les conseils scolaires performants. Ces résultats révèlent que bon nombre des douze conditions relatives à l'école ont une incidence significativement plus élevée que celle de l'enseignement en salle de classe. Ils viennent corroborer, comme nous l'avons dit, d'autres ensembles de données probantes recueillies récemment, et remettent en question une affirmation maintes fois citée, la mienne, selon laquelle le leadership arriverait au deuxième rang, derrière l'enseignement en salle de classe, des facteurs de l'école qui influencent l'apprentissage des élèves. En fait, selon les données de l'étude, la partie de cette affirmation à propos du leadership reste vraie, mais pas celle concernant l'enseignement en salle de classe : de

⁴ Cette question a récemment fait l'objet d'une synthèse de recherche écrite par M. Khalifa, M. Gooden et J. Davis (2016), intitulée « Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature », publiée dans *Review of Educational Research* (vol. 86, n° 4, p. 1272-1311).

nombreuses conditions scolaires contribueraient davantage à l'apprentissage des élèves que l'enseignement. Mentionnons à titre d'exemple la priorité accordée à l'apprentissage scolaire, le climat disciplinaire, la confiance des enseignantes et enseignants envers les autres, l'efficacité collective des enseignantes et enseignants, et un environnement sécuritaire et ordonné.

Il s'ensuit que si l'enseignement en salle de classe pèse moins lourd que nous l'avons cru durant toutes ces années, il faudrait tout de suite cesser de parler de « leadership pédagogique » pour décrire ce qu'est un leadership efficace, et peut-être parler plutôt de « leadership au service de l'apprentissage », une notion qui suscite de plus en plus d'intérêt et qui semble mieux correspondre à ce que signifie le leadership scolaire efficace. En effet, le *Cadre de leadership de l'Ontario* (CLO) est davantage un modèle de « leadership au service de l'apprentissage », puisqu'il repose sur des données qui montrent quelles habiletés de leadership et ressources personnelles en leadership influencent l'apprentissage des élèves.

L'un des points que nous n'avons pu approfondir dans les trois études de cas de 2017 et nos discussions subséquentes, faute de temps, porte sur le contenu proprement dit, ou les objectifs précis, des expériences et programmes de leadership qui nous ont été présentés. La plupart de ces programmes s'inspiraient, d'une façon ou d'une autre, des pratiques du CLO ou des ressources personnelles en leadership. J'aimerais d'ailleurs démontrer le lien qui existe entre le contenu de ces programmes et la façon dont a été conçue l'étude sur les conseils scolaires performants que nous avons résumée à la fin de la séance. Dans l'étude, 12 conditions médiatrices, dont celles mentionnées plus tôt, ont servi à déterminer la relation entre l'approche des conseils scolaires et l'apprentissage des élèves. Ces conditions, qui correspondent à des conditions scolaires, ont été choisies à la lumière des nombreuses études passées faisant état de leur grande influence sur l'apprentissage des élèves et du contrôle relatif que les leaders scolaires ont sur elles. Si ce sont ces conditions, malléables, qui ont la plus grande incidence sur les élèves, alors il faudrait montrer aux leaders, dans le cadre de tout programme de développement du leadership, comment faire pour améliorer ces conditions. Les 12 conditions scolaires étudiées comprennent et transcendent les « connaissances propres à un domaine » que doivent détenir les leaders scolaires, et qui figurent maintenant au nombre des ressources personnelles en leadership d'ordre cognitif énoncées dans le CLO.

Soulignons par ailleurs le programme de développement du leadership au secondaire présenté en 2017 par l'un des trois conseils scolaires. À ma connaissance, rares sont les conseils scolaires en Ontario – et ailleurs – qui accolent cette distinction à leur programme de développement du leadership. Et pourtant, la plupart des gens qui travaillent de près avec les directions d'école à l'élémentaire et au secondaire savent qu'en dépit des similitudes du poste entre les deux paliers, une bonne partie des implications en jeu diffèrent. À mon avis, cette question fait partie d'un problème beaucoup plus vaste dont souffre notre culture organisationnelle, de la maternelle à la 12^e année, à savoir la faible valorisation et

mise à profit des expertises hautement spécialisées. Il n'est pas rare, par exemple, de voir des surintendances ayant une expérience de leader scolaire au secondaire être nommées leaders dans des écoles élémentaires.

Si on ignore d'autres circonstances impérieuses qui atténuent la faute (et je sais que de telles circonstances existent), on pourrait y voir un gaspillage des connaissances et habiletés spécialisées de ces leaders chevronnés. Il convient donc de revoir l'argument qui prône un « apprentissage interpaliers », et de mesurer la valeur ajoutée que représentent l'expertise et l'expérience spécialisées dans une organisation.

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 l'approche globale en matière de développement du leadership dans votre conseil scolaire :

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

1. Définir et mettre en œuvre soigneusement des procédures pour repérer, recruter, choisir et évaluer les leaders scolaires.
2. Mettre en place des procédures pour que la mutation des leaders scolaires se fasse sans heurts et, dans la mesure du possible, représente une valeur ajoutée pour les écoles qui cherchent à s'améliorer.
3. Placer les leaders du système les plus compétents là où les besoins sont les plus urgents;
4. Encourager les leaders scolaires à recourir, si nécessaires, à l'expertise des leaders du système pour améliorer leurs capacités.
5. Les leaders du système s'attendent à ce que les directions d'école reconnaissent la qualité de l'enseignement du personnel enseignant. Il s'agit là d'un critère essentiel pour la sélection de leaders scolaires et l'évaluation de leur rendement.
6. On s'attend à ce que les leaders scolaires et les leaders du système respectent les pratiques et les ressources personnelles en matière de leadership décrites dans le *Cadre de leadership de l'Ontario*, ainsi que d'autres pratiques jugées importantes par le conseil scolaire en question.

Évaluation

1. Si vous envisagez apporter certains changements dans votre conseil scolaire à la suite de votre participation au module, veuillez les décrire.
2. Quels changements pourrait-on apporter au module pour améliorer l'apprentissage des participantes et des participants?
3. Comment pourrait-on faire un usage optimal de ce module dans l'avenir?

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.