

VERS UNE APPLICATION EFFICACE DE POLITIQUES BASÉES SUR LA RECHERCHE

Passer des idées à l'action

POUR LES LEADERS SCOLAIRES ET LES LEADERS DU SYSTÈME

STRATÉGIE ONTARIENNE
EN MATIÈRE DE LEADERSHIP

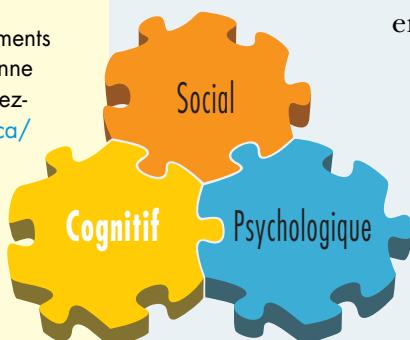
NUMÉRO 9 • HIVER 2017-2018

Le ministère de l'Éducation publie *Passer des idées à l'action* pour soutenir les leaders scolaires et les leaders du système de l'Ontario. Ce bulletin présente des résultats de recherche et des stratégies pratiques qui correspondent au *Cadre de leadership de l'Ontario* et mettent de l'avant les grands objectifs *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*.

Le présent numéro, dernier d'une série de trois, conclut notre exploration des ressources personnelles en leadership, que le Cadre de leadership de l'Ontario juge essentielles à la réussite des leaders scolaires et des leaders du système. Les numéros précédents étaient *Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « social »* et *Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « psychologique »*.

Il faut garder en tête que bien que chacune de ces ressources ait été examinée individuellement, ils s'inscrivent dans un tout cohérent. En tant que leaders scolaires et leaders du système, nous mettons à profit nos ressources sociales, psychologiques et cognitives simultanément et de façon interactive et intégrée en vue d'exercer un leadership efficace.

Pour de plus amples renseignements au sujet de la Stratégie ontarienne en matière de leadership, rendez-vous à l'adresse www.ontario.ca/leadershipeducation.



ISSN 1920-566X (En ligne)



accompagner chaque enfant
appuyer chaque élève



Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « cognitif »

Résolution de problèmes, connaissances propres au rôle du leader et pensée systémique

À

l'évidence, certains aspects du travail des leaders en éducation sont exclusifs à leur rôle. Lorsqu'il est question de ressources personnelles en leadership (RPL), les comparaisons peuvent se faire avec des cas de leadership efficace dans presque n'importe quel rôle et n'importe quel contexte. Comme les mécaniciens et les électriciens, les leaders en éducation se fient à leurs connaissances de pointe et à leur capacité à résoudre des problèmes. Comme les thérapeutes, ils doivent absolument avoir de l'entregent et de l'empathie. Et comme les entrepreneurs, ils doivent faire preuve de courage et de vitalité pour prendre des risques calculés, et de résilience pour se relever des échecs.

Les comparaisons de ce genre abondent. D'ailleurs, chacun des numéros de la série sur les RPL débutait par les paroles d'un astronaute canadien, le commandant Chris Hadfield. Ses leçons en

leadership illustrent bien à quel point ses réalisations en tant qu'astronaute sont notamment attribuables aux différents volets des RPL.

Les réflexions qu'il partage dans son ouvrage *Guide d'un astronaute pour la vie sur Terre* (2013), inspirées de nombreuses histoires qu'il a vécues, démontrent l'importance capitale qu'ont eu ses ressources internes dans la réussite de sa mission. Elles révèlent aussi toute la complexité des RPL et

À L'INTÉRIEUR

Partie A – Les ressources

personnelles en leadership (RPL) :
Les fondements du leadership efficace p. 2

Partie B – En profondeur :

Ce que la recherche a révélé

- B-1 Capacité de résolution de problèmes p. 5
- B-2 Connaissances propres au rôle p. 9
- B-3 Pensée systémique p. 13

Partie C – Développer les RPL

cognitives : 10 stratégies qui ont fait leurs preuves

- C-1 Améliorer son processus de réflexion p. 16
- C-2 Résoudre le bon problème p. 18
- C-3 Atténuer les répercussions des biais p. 21
- C-4 Renforcer la capacité à résoudre des problèmes p. 25
- C-5 Communiquer pour favoriser le « partage des connaissances » p. 27
- C-6 Poser des questions pour avoir un esprit d'ouverture p. 31
- C-7 Raconter des histoires pour le cœur, le corps et l'esprit p. 34
- C-8 Développer une expertise p. 36
- C-9 Mettre en application la pensée systémique p. 40
- C-10 Adopter de bonnes habitudes pour « prendre soin de soi » p. 43

Partie D – Pour aller plus loin :

Publications recommandées par des leaders ontariens p. 47

Références p. 50

leur rôle complémentaire et consolidateur dans ses fonctions à titre de leader et de membre d'une équipe.

Comme il le dit, « [l]es gens tendent à croire que les astronautes ont le courage d'un superhéros... et le registre émotionnel d'un robot. Toutefois, pour garder son calme dans une situation hautement stressante dont les enjeux sont élevés, tout ce dont on a réellement besoin, c'est la connaissance ». Ce passage laisse croire que la connaissance à elle seule a permis à M. Hadfield de réussir, mais il indique aussi que la résistance mentale et émotionnelle est « nécessaire pour soutenir la pression et le stress du lancement ». Pour lui, ces qualités s'acquièrent par le travail, soit par d'innombrables exercices conçus pour accroître « la capacité d'analyser et de résoudre rapidement des problèmes complexes dans un environnement hostile même si l'on manque d'information ».

Partie A – Les ressources personnelles en leadership (RPL) : Les fondements du leadership efficace

Le raisonnement selon lequel les volets incarnés par les trois catégories de ressources personnelles en leadership décrites dans le [Cadre de leadership de l'Ontario](#) (sociales, psychologiques et cognitives) sont essentiels – comme l'illustrent les propos de M. Hadfield – ils s'appliquent plus que jamais.

Les publications sur le leadership dans de nombreux secteurs confirment toute l'importance des RPL. En fait, plusieurs études au sujet des tendances du leadership démontrent à quel point ces RPL continueront à être importantes. À ce sujet, Nick Petrie (2014), un expert en développement du leadership de renommée internationale, attribue cet engouement pour les RPL au « déclin du leader héroïque et à la montée du leadership collectif »*.

L'auteur explique ce constat de la façon suivante : « Ces 50 dernières années, le développement du leadership s'est principalement concentré sur l'individu. À la suite de différentes découvertes sur ce qui fait un leader efficace, des pratiques ont été mises au point pour aider toute une génération d'individus à s'approcher autant que possible à cet idéal. L'environnement professionnel récompensait

* Veuillez noter que tous les passages librement traduits dans le texte sont parfois en guillemets.

ceux et celles qui étaient capables d’analyser une situation et de la résoudre par des procédures élaborées avec soin, et mises à exécution, par l’équipe dirigée. Le leadership n’était pas chose facile, mais le processus en lui-même avait au moins le mérite d’être clair. Cependant, ces 15 dernières années, ce modèle a perdu en efficacité, car la capacité de résolution de problèmes du leader isolé et la nature des défis posés par son environnement professionnel correspondent de moins en moins. »

Si certains désignent toujours ces habiletés comme relevant du « savoir-être », de nombreux experts recommandent de les désigner comme de « réelles » compétences (Godin, 2017).

Les ressources personnelles en leadership (RPL) sont importantes: Le contexte ontarien

Dans le contexte ontarien, la « collaboration professionnelle », qui se définit dans la [note Politique/Programmes n° 159](#) comme l’ensemble des professionnelles et professionnels « qui travaillent ensemble, échangeant leurs connaissances, leurs habiletés et leur expérience en vue d’améliorer le rendement et le bien-être des élèves et du personnel », favorise la transition vers les pratiques de leadership décrites par M. Petrie. Cela dit, la collaboration professionnelle est une responsabilité partagée, et les enseignantes et enseignants occupant des rôles de leaders officiels sont particulièrement bien placés pour créer les conditions propices à l’enseignement, l’apprentissage et le leadership (Montreuil, 2016). Surtout, ce sont ces conditions qui favorisent l’interdépendance de l’équité, du rendement et du bien-être des élèves dans certains contextes précis, comme ceux mentionnés dans [*Ce que nous avons entendu : Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société*](#) et dans le [*Plan d’action ontarien pour l’équité en matière d’éducation*](#).

Les leaders en éducation sont l’une des grandes sources de motivation et d’inspiration de toutes les personnes qui participent à l’expérience scolaire des enfants et des élèves pour les amener non seulement à réussir sur le plan académique, mais aussi à continuer de se développer sur les plans cognitif, émotionnel, social, physique, personnel et spirituel afin de les aider à s’épanouir dans leur vie personnelle, ainsi qu’à devenir des citoyennes et citoyens compétents, branchés, économiquement productifs et activement engagés. La réussite personnelle et scolaire devient donc possible pour toutes les apprenantes et tous les apprenants, quels que soient leur vécu ou leur situation.



Bien que les éducatrices et éducateurs ontariens décrivent souvent leur travail comme étant complexe, intense et rempli de défis, les leaders en éducation mentionnent aussi à quel point il est satisfaisant et valorisant d'influencer la réussite et le bien-être des élèves par leur leadership (Pollock, 2014). Ils n'hésitent également pas à reconnaître l'importance de leurs propres RPL pour relever les défis et saisir les occasions en matière de leadership au travail.



Partie B – En profondeur : Ce que la recherche a révélé

Dans cette section, nous expliquerons en détail les trois ressources personnelles en leadership d'ordre cognitif présentées dans le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO).

1. La **capacité de résolution de problèmes** consiste notamment :
 - à comprendre/interpréter les problèmes;
 - à élaborer des processus de solution;
 - à reconnaître les contraintes et les occasions;
 - à rester confiant en présence de problèmes difficiles.
2. La **connaissance propre au rôle de pratiques efficaces en vigueur dans l'école et dans les salles de classe ayant une incidence directe sur l'apprentissage des élèves** consiste notamment :
 - à comprendre les conditions de l'école et du conseil scolaire qui permettent d'optimiser l'enseignement, l'apprentissage et le leadership;
 - à prendre en compte les conditions rationnelles, émotionnelles, organisationnelles et familiales.
3. La **pensée systémique** signifie :
 - comprendre les liens complexes et réciproques qui unissent les différentes composantes de l'organisation;
 - faire preuve de prévoyance et amener l'organisation (école ou conseil scolaire) à comprendre les diverses perspectives d'avenir et leurs conséquences.

À partir des descriptions des RPL présentées dans le document *Cadre de leadership de l'Ontario 2012 – une discussion relative aux fondements de la recherche* (Leithwood, 2013a) et dans le document *Les conseils scolaires performants et leur leadership* (Leithwood, 2013b), nous faisons un survol de certaines études. Nous abordons d'abord la capacité de résolution de problèmes, puis les connaissances propres au rôle et la pensée systémique. À l'évidence, il existe beaucoup plus d'études et de

ressources professionnelles en matière de ressources personnelles en leadership que ce qui est mentionné dans le présent document; c'est pourquoi nous vous encourageons à poursuivre votre apprentissage en accédant aux références et en consultant d'autres sources.

B-1. Capacité de résolution de problèmes

La résolution de problèmes est un aspect difficile pour les leaders en éducation, quels que soient leur bagage théorique, leurs connaissances et leurs compétences. Même notre longue expérience en la matière n'est pas nécessairement garante de succès. Cette situation est surtout attribuable au quotidien des leaders en éducation, qui consiste habituellement en une suite incessante de problèmes, qui se manifestent par des questions, des inquiétudes, des difficultés et des dilemmes.

Les problèmes peuvent provenir de différentes sources, y compris le personnel, les élèves, les parents, les fournisseurs de soins et les communautés, et font appel à des approches de résolution différencierées, voire uniques. S'il est parfois possible de réagir rapidement, une bonne solution exige habituellement de s'engager dans un long travail collaboratif. Il n'est donc facile de trouver une solution efficace, et autrement dit de viser juste. C'est là que réside toute la difficulté de résoudre des problèmes.

Comprendre votre propre raisonnement

« Le processus qui précède la prise de décision est la résolution de problèmes, soit la collecte, l'analyse et l'étude de l'information. Même si elle est plus difficile qu'elle n'en a l'air, elle demeure au centre de la prise de petites comme de grandes décisions. »

~ Claudio Feser, Fernanda Mayol et Ramesh Srinivasan, 2015

Un autre aspect de la résolution de problèmes qui présente un défi est notre façon de penser. Pourquoi? Parce que le fonctionnement du cerveau humain est très complexe. Comment pouvons-nous parfois faire preuve d'une si grande ingéniosité, par exemple, pour assembler un meuble, et en manquer cruellement à d'autres occasions, comme lorsque nous égarons nos lunettes? L'un des plus éminents chercheurs à avoir travaillé sur ce casse-tête est Daniel Kahneman (2011), un psychologue cognitif qui a découvert, avec son collègue Amos Tversky (1979), qu'au moment de prendre une décision ou de poser un jugement, le cerveau fait appel à deux systèmes de pensée. Comme il l'indique dans *Thinking, Fast and Slow*, chacun de ces systèmes possède ses propres forces et faiblesses.

Le « système 1 » ou la pensée « rapide »

Nous ne pourrions pas survivre sans la pensée « rapide », ce que M. Kahneman appelle le « système 1 ». Le nombre de données à

« Le système 1 créé des impressions, des sentiments et des inclinations ; si le système 2 prend le relais, ils deviennent des croyances, des attitudes et des intentions. »

~ Daniel Kahneman, 2011

Deux systèmes cognitifs

Système 1	Système 2
Rapide	Lent
Inconscient	Conscient
Automatique	Laborieux
Décisions quotidiennes	Décisions complexes
Faillible	Fiable

traiter en même temps dans nos vies est tout simplement trop élevé. C'est pourquoi nous nous tournons vers ce mode de pensée « automatique » et « spontané » pour décider et agir. Face à une situation dangereuse, comme un incendie, nous réagissons facilement et sans hésitation, et parfois de façon très émotive. Par ailleurs, nous réalisons beaucoup de tâches routinières sans même y penser, comme se brosser les dents, faire l'épicerie ou envoyer un bref texto.

Ces tâches sont réalisées par habitude et selon l'expérience. Cela dit, si le système 1, « pensée rapide », permet de réagir efficacement, ces réactions demeurent inconscientes et incontrôlables. En bref, il offre les grandes règles ou les raccourcis nécessaires pour fonctionner. Les scientifiques appellent ces raccourcis des « heuristiques », c'est-à-dire des routines qui nous servent à prendre les innombrables décisions requises pour évoluer dans notre monde. C'est d'ailleurs là que réside la faiblesse du système 1, aussi nécessaire soit-il, il ne nous sert pas toujours nécessairement bien.

Le « système 2 » ou la pensée « lente »

Les situations qui demandent une réflexion volontaire relèvent de ce que M. Kahneman appelle le « système 2 » ou la pensée « lente ». Si ce système suit certaines règles, il est toutefois conscient et délibérément contrôlé (Kahneman, 2011). Le système 2, qui exige un effort, sert à évaluer les possibilités avant de prendre une décision importante. C'est à lui qu'il faut faire appel lorsque les enjeux sont importants, si une analyse est requise et dans toute situation nouvelle ou inconnue.

Le fonctionnement des deux systèmes

Selon M. Kahneman, notre cerveau gravite naturellement vers le système 1, qui détermine la plupart de nos pensées. Le système 2, même s'il est souvent approprié et pertinent, a pour sa part une capacité limitée et s'essouffle rapidement. Il est plus difficile de faire appel à la volonté si ce système est trop sollicité ou dérangé (Baumeister et Tierney, 2011).

Le système 1 est très important puisqu'un grand nombre de nos gestes sont routiniers et prévisibles. Nous nous appuyons la plupart du temps sur la pensée automatique, surtout lorsqu'il faut accélérer la cadence, lorsque les émotions sont à leur paroxysme, et dans des situations stressantes. Il s'ensuit souvent de mauvaises décisions.

La pensée rapide peut aussi nous amener à filtrer des renseignements importants ou à négliger des « angles morts ». Parmi eux, mentionnons

Vous trouverez des renseignements sur la fatigue décisionnelle et les stratégies pour la contrer dans le document [Passer des idées à l'action : Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « psychologique »](#).

- **L'ancrage** consiste à faire une estimation numérale incorrecte en raison d'un préalable (p. ex., une vitesse de 50 km/h semble rapide pour quelqu'un qui conduit à 30 km/h, mais lente pour une personne qui sort d'une zone de 100 km/h).
- **La disponibilité** est la facilité avec laquelle une idée peut être évoquée (p. ex., le choix de prendre le train plutôt que l'avion après avoir entendu les résultats d'un rapport sur une hausse ponctuelle des écrasements d'avions même si le nombre demeure le même).
- **La représentativité** consiste à porter un jugement basé sur une association avec une personne, un lieu ou une chose (p. ex., offrir un poste à une personne en raison de son apparence).

L'une des difficultés d'adaptation ciblées dans le [Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation](#), est de cerner et d'éliminer les obstacles systémiques intégrés et les pratiques institutionnelles et pédagogiques discriminatoires qui nuisent à la réussite et au bien-être des élèves et qui mènent à des résultats inéquitables. La solution passe par des personnes qui collaborent pour « faciliter le renforcement d'une culture de respect de l'équité dans nos écoles, comme lieux d'apprentissage et de travail, avec l'assurance que l'intentionnalité, la responsabilité et l'équité s'étendront à l'ensemble du système d'éducation. »

les biais cognitifs, qui sont des tendances psychologiques amenant le cerveau humain à tirer des conclusions fautives. Ces biais viennent du fait que les heuristiques, qui sont utiles dans le contexte du système 1, sont aussi inexactes et imprécises, et qu'elles peuvent simplifier à l'excès la prise de décision.

Heuristiques et biais cognitifs

Dans leurs premiers travaux au cours des années 1970, MM. Tversky et Kahneman ont cerné trois heuristiques communes – l'ancrage, la disponibilité et la représentativité – et les biais cognitifs qu'ils entraînent. Chacun de ces biais, issus de conclusions tirées sur les gens et les situations, illustre bien le risque que pose le système 1, avant que ne s'enclenche le système 2, plus rationnel et logique.

Un exemple utilisé fréquemment par M. Kahneman pour illustrer les ratés de la pensée est celui du problème du « bâton et de la balle » :

« Un bâton et une balle coûtent 1,10 \$.

Le bâton coûte 1 \$ de plus que la balle.

Combien coûte la balle? »

La grande majorité des gens répondent rapidement et avec assurance que la balle coûte 10 cents. Il s'agit d'une réponse intuitive, mais elle est fausse. En faisant le calcul, on constate que si la balle coûtait 10 cents, le coût total serait 1,20 \$, soit 10 cents pour la balle et 1,10 \$ pour le bâton, et non 1,10 \$. La bonne réponse est donc 5 cents.

Différencier la pensée en fonction du problème

Ce qui devient de plus en plus évident dans la compréhension des deux systèmes de pensée, c'est qu'on y recourt différemment selon le type de problème à résoudre.

Problèmes techniques et difficultés d'adaptation

Ron Heifetz et Marty Linsky (2002), experts en leadership, comparent deux types de problèmes : les problèmes techniques et les difficultés d'adaptation. Il est essentiel de bien comprendre ce qui les distingue pour pouvoir résoudre les problèmes.

Les problèmes techniques sont ceux qu'il est possible de résoudre en faisant appel à des experts. Il peut s'agir de problèmes complexes, comme une imprimante défectueuse, mais les spécialistes savent exactement quoi faire pour les régler. La solution demande des connaissances et des compétences acquises au fil des expériences en résolution de problèmes.

En revanche, les problèmes ou difficultés d'adaptation ne peuvent être résolus par des spécialistes. Les solutions ne se trouvent pas dans des réponses pratiques et procédurales, mais relèvent de la personne elle-même. Pour bien l'illustrer, MM. Heifetz et Linsky (2004) donnent l'exemple d'un mécanicien qui peut réparer les garnitures de freins de votre voiture, mais qui ne peut empêcher votre père de 80 ans d'abuser de la pédale de frein parce qu'il craint d'aller trop vite.

La principale différence entre les deux, c'est que les connaissances nécessaires pour résoudre un problème technique sont toujours accessibles. Les solutions peuvent être difficiles à mettre en œuvre, mais, à l'instar du problème, elles sont en grande partie déjà connues. En revanche, les difficultés d'adaptation dépassent la capacité immédiate ou le répertoire de solutions. Pour se rapprocher d'une solution, il faut se concentrer, déployer des efforts, faire des apprentissages et investir du temps.

« Voici les caractéristiques d'un vilain problème :

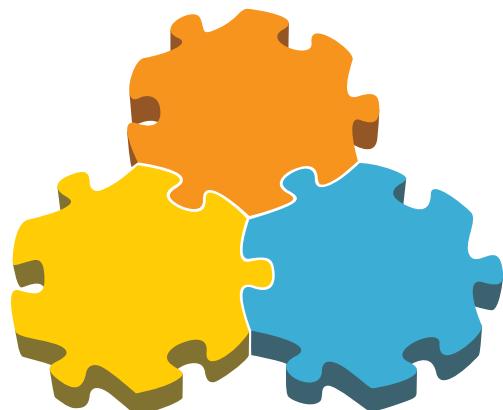
- les causes sont non seulement complexes, mais aussi très ambiguës;
- il ne cadre avec aucune catégorie connue;
- les tentatives de trouver une solution modifient la compréhension du problème;
- il n'y a pas de point d'arrêt clair; il est difficile de dire si le problème est résolu et de décrire à quoi ressemblerait sa solution. »

~ Jennifer Riel, citée dans Martin, 2007

Les vilains problèmes

Les difficultés d'adaptation sont certes difficiles à résoudre, mais Jennifer Riel (2012), professeure à la Rotman School of Business, décrit une autre catégorie de problèmes qui pose des défis encore plus importants : les « vilains problèmes », abordés d'abord par Horst Rittel et Melvin Webber (1973) dans les années 1960.

Elle indique en effet que peu de règles régissent la résolution de vilains problèmes, puisque ces derniers peuvent changer durant le processus de résolution et qu'ils sont uniques et sans précédent. Ils sont souvent inextricablement liés à d'autres problèmes et nécessitent le recours à différentes intervenantes et différents intervenantes et intervenants, qui ne s'entendent pas toujours sur la nature des vilains problèmes. Les solutions ne sont pas évidentes, et ne peuvent être clairement qualifiées de « bonnes » ou de « mauvaises ». À défaut de « résoudre » un vilain problème, on peut aspirer à l'« atténuer ».



« Nos élèves, dont les fois et croyances sont nombreuses, peuvent pratiquer leur religion dans différents lieux de culte, tels que des églises, des temples, des synagogues, des gurdwaras ou des mosquées. Certains vivent leur spiritualité dans les centres communautaires, les forêts, les champs ou chez eux. Leur foi se manifeste parfois dans leur tenue vestimentaire, dans les symboles qu'ils portent ou dans des prières silencieuses. Cela dit, tous les élèves qui fréquentent notre système d'éducation n'adhèrent pas nécessairement à une religion.

Nos élèves ont différentes aptitudes. Qu'ils soient de jeunes apprenantes et apprenants, des adolescents ou des adultes, ils viennent à l'école dans différents états de santé mentale, physique ou spirituelle ainsi que de bien-être. S'ils parlent différentes langues et possèdent d'uniques talents et compétences, ils ont tous des espoirs et des rêves. »

~ [Trousse d'organisation de séances d'engagement collectif sur le bien-être des élèves Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société, 2017](#)

B-2. Connaissance propre au rôle de pratiques efficaces en vigueur dans l'école et dans les salles de classe ayant une incidence directe sur l'apprentissage des élèves

Cette deuxième ressource personnelle en leadership (RPL) d'ordre cognitif fait référence aux connaissances que doivent posséder les leaders pour influencer l'enseignement, l'apprentissage et le leadership dans les écoles. Selon certains experts « sans une compréhension des connaissances nécessaires à un enseignement de qualité – contenu, pédagogie, curriculum et connaissances des apprenantes et apprenants –, les leaders scolaires seront incapables de réaliser les tâches requises pour améliorer les écoles, comme le suivi de l'enseignement et le soutien du perfectionnement des enseignantes et des enseignants » (Spillane et Seashore-Louis, 2002).

D'autres prétendent qu'un leadership efficace est « conditionnel » et dépend de nombreux facteurs inhérents au contexte, notamment les « circonstances et le milieu particuliers dans lesquels il s'inscrit, et les collègues de travail » (Leithwood, 2013).

En dépit de divergences d'opinions, les milieux de la pratique et de la recherche s'entendent pour dire que l'ensemble des leaders en éducation doivent posséder certaines connaissances essentielles et les utiliser dans le cadre de leur travail. Dans cette optique, la section suivante décrit la vision de certains spécialistes du leadership en éducation, qui semblent indiquer que les leaders doivent posséder certaines connaissances prioritaires pour approfondir leur compréhension, et les utiliser au quotidien dans leurs fonctions.

Connaissance d'une pédagogie pertinente et sensible sur le plan culturel

Commençons par les connaissances dont les leaders ont besoin pour s'adapter efficacement à l'augmentation rapide de la diversité chez les apprenantes et apprenants, et aux changements démographiques continus en Ontario. Il s'agit de connaissances qui leur permettent de respecter leurs engagements et leurs obligations, et de s'assurer que les écoles sont inclusives et favorables à la diversité, où le bien-être est une priorité. Ces connaissances sont sous-jacentes aux interventions avec le personnel et visent à rendre l'enseignement, le curriculum,

« On peut facilement dire que de défendre l'équité au sein des directions d'école exige un certain dévouement. Le quotidien des leaders scolaires demande principalement une vision et des valeurs morales claires, qui seront réévaluées attentivement et régulièrement. Les décisions prises à partir de valeurs morales par les défenseurs de l'équité dans les directions d'école peuvent être incompatibles avec les valeurs morales et pédagogiques d'autrui, et le sont d'ailleurs parfois. Malgré leurs croyances, leurs prédispositions et leurs pratiques, les leaders scolaires doivent faire la part des choses lorsqu'ils utilisent les lois et les politiques du conseil scolaire pour s'assurer d'offrir un environnement de travail équitable et inclusif pour toutes et tous. »

~ Équipe des services de protection de l'Ontario Principals' Council, 2014

« L'inclusion ne consiste pas à placer les gens dans ce qui existe déjà, mais plutôt à créer pour tout et chacun une place bien à eux. »

~ George Dei, 2006

L'approche globale à l'échelle de l'école est une pratique éclairée par des données probantes dans laquelle les principaux secteurs d'apprentissage, toutes les années scolaires et l'ensemble de la communauté sont concernés. Les élèves et les adultes qui font partie du milieu scolaire et de la collectivité au sens large se sensibilisent aux facteurs qui contribuent à un climat scolaire sécuritaire, inclusif, bienveillant et tolérant. Pour en savoir plus, consultez [Promotion d'un climat scolaire positif : Une ressource pour les écoles](#).

les évaluations et les ressources encore plus inclusifs et pertinents, et sensibles sur le plan culturel.

Muhammad Khalifa et coll. (2016) rapportent que les concepts de pédagogie « pertinente » (Ladson-Billings, 1995) et « sensible » (Gay, 1994) sur le plan culturel sont apparus dans le discours sur l'éducation et la réforme il y a plus de 20 ans. Pour M^{me} Ladson-Billings, une pédagogie « pertinente » sur le plan culturel repose sur trois critères (des impératifs pour les élèves) :

1. la réussite scolaire;
2. l'acquisition ou le maintien de compétences culturelles;
3. l'acquisition d'une conscience critique leur permettant de remettre en question le statu quo de l'ordre social actuel.

Une pédagogie « sensible » sur le plan culturel tient compte du fait que les élèves apprennent de différentes façons associées au milieu d'origine, à la langue, à la structure familiale et à l'identité sociale ou culturelle. Selon M^{me} Gay, ces différents principes doivent s'étendre au-delà du personnel enseignant, c'est-à-dire aux leaders scolaires officiels, qui doivent avoir des visées similaires quant à la culture et au climat scolaire.

James Ryan (2006, 2012), professeur en leadership, définit cette conceptualisation du leadership comme étant « inclusive ». Il la décrit comme un processus comprenant un « éventail de pratiques, de procédures, de leçons et de valeurs persistantes ». Selon lui, pour favoriser l'inclusion, les leaders doivent connaître le « quoi » et le « comment » du processus visant à réunir cette diversité d'élèves, de familles, du personnel enseignant et de membres du milieu afin de créer des écoles fondées sur l'acceptation, l'appartenance et le sens de la communauté. Pour lui, le cadre conceptuel d'un leadership inclusif comprend la promotion des volets suivants : l'inclusion, les apprentissages professionnels, l'acquisition d'une conscience critique, le dialogue, les apprentissages des élèves et les pratiques en salle de classe, l'adoption de décisions inclusives et de stratégies d'élaboration de politiques, et la mise en œuvre d'approches globales à l'échelle de l'école.

Jeff Kugler et Nicole West-Burns (2010), experts de l'équité en éducation, ajoutent à ce portrait de leadership inclusif. Leur cadre de référence pour une « pédagogie pertinente et sensible sur le plan culturel » permet de voir de quelle façon il se concrétise dans la pratique. Il demande aux leaders et au personnel de sonder leurs pensées, leurs croyances, leurs attitudes et leurs gestes dans sept dimensions : l'enseignement et le climat en salle de classe, le climat

scolaire, la voix de l'élève et les espaces physiques, les relations entre l'école et les familles/fournisseurs de soins et au sein de la communauté, le leadership scolaire, l'appartenance communautaire et l'apprentissage professionnel. En un mot, ce cadre privilégie une approche à l'échelle de l'école dans laquelle tous les aspects de la vie scolaire sont pris en compte, que ce soit les programmes-cadres, le climat scolaire, ou les pratiques, politiques et procédures relatives à la pédagogie.

Connaissance des apprenantes et apprenants

« Nouer des liens avec quelqu'un, qu'est-ce que ça signifie? Et que penser des liens étroits que nous avons avec les enfants à notre charge? Selon Mme Jean Clinton, nous sommes susceptibles de nous sentir liés aux personnes avec lesquelles nous passons nos journées. C'est dans nos coeurs et nos esprits. Elle prévient : "Nous nous trouvons habituellement à passer davantage de temps à corriger et à diriger, laissant très peu de temps pour connecter" et demande "Quel est donc votre ratio c:d:c sur une base quotidienne?" »

Pour en savoir plus sur le bien-être et le développement positif de l'enfant et du jeune, consultez [En conversation – Comprendre le développement intégral de l'enfant et du jeune : La clé de l'apprentissage – Entrevue avec Lise Bisnaire, PhD, la Dre Jean Clinton et Bruce Ferguson, PhD.](#)

« Pour favoriser le bien-être, il faut déployer des efforts délibérés pour comprendre la vie des élèves sans rien présumer et sans tomber dans les stéréotypes. »

~ Frank Deer, 2017

Les apprenantes et apprenants, dans leur globalité, sont au cœur du rôle de promotion d'un milieu scolaire pertinent et sensible sur le plan culturel que joue les leaders en éducation. Comme le précisent M. Kugler et M^{me} West-Burns, les leaders scolaires « doivent amener le personnel enseignant à apprendre à connaître à fond non seulement le contenu, mais aussi les élèves en tant qu'apprenantes et apprenants individuels afin de s'assurer d'intégrer les expériences vécues par les élèves aux apprentissages quotidiens en salle de classe ».

Les chercheuses Shelly Brown-Jeffy et Jewel Cooper (2012) nous disent que d'enseigner à l'enfant dans sa globalité fait appel aux concepts d'acquisition de compétences dans un contexte culturel, de collaboration entre l'école, la maison et la communauté, de résultats d'apprentissage, de communauté apprenante positive et d'autonomisation. À cela, M^{me} Jean Clinton, conseillère en éducation pour l'Ontario (2017), ajoute que les apprenantes et apprenants doivent développer différents éléments liés au concept de soi : « identité, appartenance, sécurité, engagement, relations, personnalité et spiritualité, mode de vie sain (corps et esprit), maîtrise, autorégulation, positivité et raison d'être ».

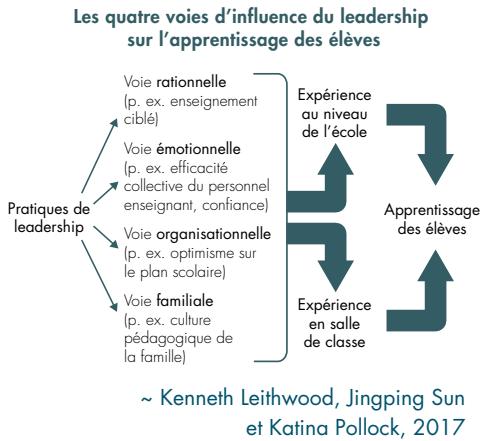
Selon le professeur Frank Deer (2017), l'identité est aussi essentielle au bien-être culturel des élèves. Il indique que « comme le Canada regroupe une multitude de communautés des Premières Nations et de nombreux établissements métis dans de vastes territoires inuits, il revient aux responsables des écoles de reconnaître les différents lieux et différentes nationalités. Une telle reconnaissance pourrait être essentielle lors d'interactions avec les élèves. Par exemple, je ne suis pas Autochtone, je suis Kanienkehaka. »

Dans son œuvre maîtresse, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, John Hattie (2009), éducateur et chercheur de renommée internationale, confirme que la connaissance des apprenantes et apprenants dans leur

Pour en savoir plus sur le point de vue de M. Hattie sur l'enseignement, l'apprentissage et le leadership, consultez [En conversation – Connaître l'impact : l'enseignement, l'apprentissage et le leadership – Entrevue avec John Hattie](#).

globalité constitue l'essence même de la relation entre eux et le personnel enseignant. Ses travaux ont révélé les effets relatifs de diverses influences sur le rendement des élèves, et démontré ce qui fonctionnait le mieux pour l'enseignement, l'apprentissage et le leadership dans les écoles. Il conclut notamment que c'est la relation enseignant-élève qui exerce la plus grande influence sur le rendement des élèves. Selon lui, pour établir des relations avec les élèves, les enseignantes et enseignants doivent « faire preuve d'influence, d'efficacité, de respect pour l'apport des élèves au groupe (issu de la maison, de la culture ou des pairs), et de flexibilité pour reconnaître les expériences des élèves en salle de classe et dans l'école ».

Connaissance des conditions dans l'école et dans la salle de classe



Les leaders scolaires ont une influence indirecte, mais déterminante sur les conditions qui favorisent des résultats relatifs à l'équité ainsi qu'au rendement et au bien-être des élèves. Selon Kenneth Leithwood (2013a), ceux-ci auraient tout intérêt à connaître ces conditions qui ont une incidence sur l'enseignement, l'apprentissage et le leadership. Dans son ouvrage *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths*, M. Leithwood, et al (2017) soutient que les leaders en éducation doivent avoir une compréhension en profondeur des quatre « voies » qui, selon les données probantes, mènent le plus rapidement à une amélioration des apprentissages et du bien-être des élèves.

Le [Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française \(M-12\) de 2013](#) du ministère est un outil puissant que les écoles peuvent utiliser dans leur processus d'évaluation. S'appuyant sur des pratiques et des études fondées sur des données probantes, il accompagne le personnel enseignant dans sa quête à l'égard du rendement et du bien-être des élèves. De plus, ce cadre sert à améliorer la pédagogie et à l'élaboration de plans d'amélioration des écoles.

1. **La voie rationnelle** a trait aux connaissances et aux compétences du personnel scolaire relatives au curriculum, à l'enseignement et aux apprentissages, tant dans la salle de classe que dans l'école.
2. **La voie émotionnelle** a trait au volet affectif du personnel enseignant, notamment la satisfaction professionnelle et le lien de confiance avec les collègues, les parents, les fournisseurs de soins et les élèves, ainsi que leurs conséquences sur les pratiques en salle de classe de même que sur l'apprentissage et le bien-être des élèves.
3. **La voie organisationnelle** a trait à la structure, à la culture, aux politiques et aux procédures de l'école, qui, collectivement, déterminent les conditions de travail du personnel enseignant et influencent leurs émotions.
4. **La voie familiale** a trait à la capacité du personnel enseignant à influencer positivement le milieu familial.

Connaissance d'un contenu propre à un domaine

Les leaders doivent également posséder un important bagage de connaissances propres à un domaine. Viviane Robinson et coll. (2009) ont procédé à une synthèse des meilleures données probantes, colligées dans *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Elle conclut que « nous devons éviter de déterminer quels domaines sont les plus importants puisque, de par leur nature multitâche, les postes de leadership exigent de faire appel à une multitude de connaissances en fonction de la tâche à réaliser ».

Plutôt que de préciser les connaissances que les leaders devraient posséder, les chercheuses Mary Kay Stein et Barbara Nelson (2003) proposent avoir des connaissances étendues et à jour dans au moins un des volets abordés dans le curriculum. Ces connaissances peuvent porter sur une matière, entre autres, sur la pédagogie relative à l'acquisition de connaissances par les élèves sur cette matière et sur les méthodes efficaces de présenter du contenu favorisant les apprentissages. Elles supposent ainsi qu'en possédant une connaissance étendue d'un volet du curriculum, la direction d'école saura reconnaître les connaissances qui permettent d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres volets.

La pensée systémique est la cinquième discipline, qui permet de renforcer les quatre autres :

- **La maîtrise personnelle** va au-delà de la compétence, faisant appel à la vocation, et approfondit constamment notre vision.
- **Les modèles mentaux** comprennent nos propres postulats et généralisations, qui doivent pouvoir être examinés.
- **La vision partagée** nous pousse à avancer, parce que nous le voulons bien et non parce qu'on nous le demande.
- **L'apprentissage en équipe** demande de travailler ensemble et de développer ses capacités en tant qu'équipe, plutôt que de laisser les intérêts personnels nous distraire.

~ Adapté de Peter Senge, 1990

B-3. Pensée systémique

La « pensée systémique », telle que la conçoit Peter Senge (1990) dans *La cinquième discipline : L'art et la manière des organisations qui apprennent*, n'est certes pas une nouvelle discipline, mais elle n'aura jamais été aussi pertinente qu'en cette ère d'innovation, de connectivité et la pensée de design (Vassallo, 2016). Elle l'est notamment en éducation, où les écoles et les conseils scolaires sont des systèmes complexes comportant d'importantes variables.

La cinquième discipline

M. Senge a popularisé le concept de la pensée systémique comme étant la « cinquième discipline », celle qui permet de renforcer les quatre autres : la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée et l'apprenance en équipe. Pour lui, la pensée systémique est une discipline « consistant à voir les phénomènes dans leur intégralité. Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels, d'observer des processus de changement. » Pour arriver à résoudre une difficulté d'adaptation récurrente, un problème influencé par les actions d'un grand nombre de personnes

ou de groupes, ou par le milieu dans lequel il s'inscrit ou auquel il est intrinsèquement liée, il importe d'adopter une vision globale.

L'engagement à l'égard du concept de l'apprenante ou de l'apprenant dans sa globalité, qui est au cœur d'Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario, est un exemple réel de pensée systémique. Cette attention est un indicateur de la vision holistique de l'éducation, où l'équité ainsi que le rendement et le bien-être des élèves sont harmonieusement intégrés à l'expérience scolaire des enfants et des jeunes.

« La "systémicité" (*systemness*) ne consiste non seulement à harmoniser nos activités et nos priorités au niveau du système; elle vise la *cohérence*, ce qui exige un changement de mentalité. Le concept renvoie aux expériences permettant aux gens de commencer à se voir dans l'ensemble du système et non seulement dans certaines de ses parties. »

~ Michael Fullan, cité dans Handa, 2015

Les théoriciens du système « à l'œuvre »

Il y a plus de 10 ans, Michael Fullan (2005), l'un des six conseillers en leadership du gouvernement de l'Ontario, écrivait dans *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action* que « sur le plan philosophique, M. Senge est sur la bonne voie ». Malgré cela, il craint que la pensée systémique ne soit pas allée assez loin, étant reléguée au rang de la théorie plutôt que de la pratique. Il soutient que les seuls qui puissent faire évoluer la théorie des systèmes sont les « leaders à tous les niveaux du système qui, de façon proactive et naturelle, prennent en compte les différents éléments du système et interagissent avec elles ».

Selon lui, la pensée systémique de l'époque « gaspillait son potentiel » en demeurant un simple « niveau de pensée [son accentuation] ». Il est d'avis que seuls les théoriciens du système qui étaient dans l'action, et non les théoriciens de salon, pouvaient intégrer la pensée systémique à la pratique dans le contexte de l'éducation. Pour l'illustrer, M. Fullan proposait un cadre en huit sections qui présentait une vision d'un « nouveau type de leadership » dans lequel les « personnes interagissent avec les autres pour promouvoir la connaissance du système par leurs paroles et leurs gestes ».

Ce cadre a inspiré les leaders à adopter un objectif moral, à étendre leur réflexion au-delà de leur contexte, à collaborer avec les autres et à favoriser le leadership chez les autres. Le renforcement de la cohérence est devenu un mot d'ordre signalant l'importance des relations de codépendance et de cultures de la pédagogie profondément enracinées, et le double engagement à l'égard des résultats à court et à long terme. Ce cadre a favorisé l'innovation, tout en considérant le besoin de préserver l'énergie et la motivation.

« Systémicité » et renforcement de la cohérence : la prochaine étape

Depuis 2005, M. Fullan persiste à promouvoir la pensée systémique, y référant souvent en tant que renforcement de la cohérence. Les principes du cadre de référence qu'il avait établi à l'époque s'appliquent toujours aujourd'hui. Il parle présentement de « systémicité » – ou *systemness* – (Handa, 2015) pour décrire la finalité souhaitée de la pensée systémique, soit l'harmonisation de tous les éléments du système, pour lequel les personnes ont une vision commune et travaillent à sa réalisation.

M. Fullan a récemment jeté un nouvel éclairage sur le renforcement de la cohérence, avec la publication de *Cohherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*, qu'il a coécrit avec Joanne Quinn (2016b). Les deux auteurs (2016a) définissent le renforcement de la cohérence comme un processus continu visant à déterminer et à redéfinir le sens, tant dans nos esprits que dans la culture. Il passerait ainsi par une « compréhension en profondeur de la nature même du travail ».

Le renforcement de l'expertise, la collaboration, la pédagogie et la « systémicité » constituent la base de leur « cadre de cohérence », une stratégie d'action pour l'amélioration de tout le système, qui comporte quatre composantes essentielles : cibler l'orientation, promouvoir des cultures de collaboration, approfondir l'apprentissage et assurer l'imputabilité. M. Fullan et M^{me} Quinn (2016a) insistent sur la non-linéarité de leur cadre. Les quatre composantes sont interdépendantes, c'est-à-dire que « les actions associées à l'une de ces composantes ont une incidence sur les autres », ce qui favorise l'application de la pensée systémique.



Partie C – Accroître les ressources personnelles en leaderships (RPL) d'ordre cognitifs : 10 stratégies qui ont fait leurs preuves

Dans la présente section, nous attirerons l'attention sur 10 stratégies pour renforcer les RPL d'ordre « cognitif ». Ces stratégies, inspirées de recherches et de pratiques professionnelles, s'ajoutent à celles déjà accumulées dans notre « coffre à outils » durant cette série de trois numéros de *Passer des idées à l'action*.

Il est bon de commencer par s'informer sur ces stratégies, mais pour les intégrer à sa propre expérience personnelle et aux pratiques en leadership, il faut de la motivation, de l'engagement, du temps et des efforts, sans compter le soutien des autres. Tentez l'expérience par vous-même ou avec vos collègues. Consultez les sources présentées dans la bibliographie pages 50 – 54) pour mieux comprendre ces stratégies. Gardez en tête que si elles ont été choisies pour leur pertinence à l'égard des ressources cognitives, elles sont tout aussi pertinentes pour l'ensemble des RPL et la mise en œuvre efficace des pratiques présentées dans le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO).

Pour en savoir plus sur les stratégies qui misent sur l'acquisition et le renforcement de ressources personnelles en leadership d'ordres social et psychologique, consultez [Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « social »](#) et [Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « psychologique »](#).

C-1. Améliorer son processus de réflexion

« La réflexion est la ressource humaine par excellence... Quel que soit notre niveau de compétence, nous devrions toujours vouloir faire mieux. »

~ Edward De Bono, 1999

Les paroles de M. De Bono nous rappellent l'importance de comprendre notre façon de penser et de savoir comment améliorer notre processus de réflexion. Véritable sommet de la pensée créative, M. De Bono croit que « les émotions, l'information, la logique, l'espoir et la créativité se bousculent ».

Plus/moins/intéressant (PMI)

De tous les protocoles créés par M. De Bono (1994) en tant que « maître de l'art de la pensée », la méthode *plus-moins-intéressant* (PMI) est celle que l'on associe le plus souvent à la pensée critique. Le « P », pour « plus », renvoie aux bonnes idées, décisions ou options. Le « M », pour « moins », indique les choses qui ne fonctionneront pas ou expliquent pourquoi une idée est mal avisée. Le « I », pour « intéressant », représente quant à lui les idées qui ne sont ni des plus ni des moins, mais qui pourraient être envisagées au moment de prendre une décision ou de faire un choix. La méthode PMI aide les gens qui doivent résoudre des problèmes à examiner tous les « arguments » avant de prendre une décision.

Plus	Moins	Intéressant

- Indiquer les plus (P) ou les points positifs pour chaque option.
- Indiquer les moins (M) ou les points négatifs.
- Indiquer les points intéressants (I).

« ... l'entraînement est la seule chose qui permet d'utiliser la méthode Holmes dans la vraie vie... Nous devons nous entraîner mentalement à vivre ces moments émotifs, ces périodes où les chances sont plus que jamais contre vous. Il est facile d'oublier avec quelle rapidité notre esprit recherche les voies familières lorsqu'il dispose de peu de temps pour réfléchir ou qu'il est sous pression. Et c'est à nous de déterminer quelles seront ces voies. »

~ Maria Konnikova, 2013

Utiliser la « méthode scientifique de l'esprit »

Dans son ouvrage *Mastermind: How to Think Like Sherlock Holmes*, Maria Konnikova (2013) propose une façon de penser inspirée d'observations sur Sherlock Holmes, le personnage de Conan Doyle. Pour M^{me} Konnikova, le mode de pensée de l'inspecteur Holmes incarne à la perfection le système 2, et celui du docteur Watson, le système 1. Elle croit que pour mieux réfléchir, il faut passer du « système Watson », plutôt automatique, au « système Holmes », plus éclairé.

Ce mode de pensée se résume en une simple formule, que M^{me} Konnikova appelle la « méthode scientifique de l'esprit » qui est présenté en cinq volets.

1. **Comprendre et circonscrire le problème.** S'appuyer sur un vaste éventail de connaissances et d'expériences. Bien se connaître et connaître son environnement. Quel est son apport dans la situation et quelle évaluation en faire avant de commencer le processus d'observation?

2. **Observer pour avoir une vue d'ensemble.** Savoir quoi observer, et comment le faire. Sur quoi faut-il miser, et quels détails faut-il laisser de côté?
3. **Élaborer ou imaginer une hypothèse.** S'appuyer sur ses connaissances et ses observations.
4. **Vérifier l'hypothèse.** Tirer des conclusions à partir d'observations et étudier toutes les pistes. Vérifier si les résultats confirment l'hypothèse.
5. **Répéter.** Garder en tête que les temps changent, et qu'il en est de même pour les circonstances. Apprendre de ses erreurs et de ses réussites. Revoir ses hypothèses et les vérifier de nouveau.

L'auteure nous prévient que cette approche requiert la pleine conscience, de la motivation et de l'ambition, après quoi il suffit de s'entraîner, s'entraîner et encore s'entraîner.

Tenir un journal de décisions

Pour accélérer les apprentissages et mettre en pratique la méthode scientifique de résolution de problèmes, M^{me} Konnikova recommande l'écriture. Pour chaque choix, solution ou décision, elle conseille de consigner les processus dans un seul et même endroit, notamment la liste des observations, les réflexions, les conclusions ainsi que les pistes possibles ou intrigantes. On peut également pousser l'exercice plus loin en consignant les mesures qui ont été prises. Lorsqu'au moins une douzaine d'entrées ont été saisies dans le journal, il suffit de les passer en revue pour relever les tendances et en tirer des leçons. Un journal de décisions permet de prévenir les « biais rétrospectifs », soit le constat, avec le recul, que les événements sont plus prévisibles qu'ils ne l'étaient au moment de la prise de décision.

Devenir un penseur intégratif

Roger Martin (2007), influent penseur du domaine de la gestion et ancien doyen de la Rotman School of Business, a popularisé le concept de la « pensée intégrative ». Il a constaté dans ses recherches que la plupart des leaders efficaces qu'il a passés en entrevue avaient un trait commun : « la capacité de garder en tête des idées diamétralement opposées ». « Penseurs intégratifs », ils ne se contentent pas d'une seule possibilité. Comme il le dit : « Vous n'entendrez jamais un penseur intégratif dire “recherchez la simplicité” . »

De façon générale, la pensée intégrative consiste à « utiliser de façon constructive la tension entre les modèles concurrents pour générer une solution créative, sous la forme d'un nouveau modèle qui,

« Je considère la pensée intégrative comme une forme de technologie – une technologie de la pensée – qui peut nous aider à repousser les limites des possibilités. » Pour en savoir plus sur la vision de Roger Martin sur la pensée intégrative, consultez [En conversation – Leadership et pensée intégrative](#).

Roger Martin (2017) propose, avec sa coauteure Jennifer Riel, le processus de pensée intégrative suivant :

1. **Définir les modèles.**
Mieux comprendre le problème et les modèles concurrents.
2. **Élargir les modèles.**
Définir les tensions, les suppositions et les causes et effets.
3. **Explorer les possibilités.**
Jouer avec les voies à suivre pour l'intégration.
4. **Évaluer les prototypes.**
Mettre à l'épreuve et améliorer les possibilités.

bien qu'il contienne des éléments de modèles existants, est supérieur à ces derniers ». M. Martin croit que la pensée intégrative, « c'est plus qu'une capacité innée, mais aussi quelque chose qu'il faut parfaire ». Pour lui, il s'agit d'un mode de pensée utilisé consciemment pour en arriver à des solutions qui, autrement, ne seraient pas évidentes. À son avis, la clé pour devenir un penseur intégratif, c'est l'entraînement.

C-2. Résoudre le bon problème

« La qualité du problème relevé est un présage de la qualité de la solution retenue. »

~ Jacob Getzels, 1982

Ces sages paroles de feu Jacob Getzels, dont les recherches ont contribué à redéfinir les façons de mesurer l'intelligence, sont souvent oubliées lorsque la pression est élevée et qu'il faut rapidement se mettre en mode solution. Le risque de la réflexion rapide, c'est de traiter les symptômes du problème plutôt que sa cause. Pour apprendre à résoudre efficacement des problèmes, il faut d'abord apprendre à bien les détecter.

Mais, la détection de problème est-elle aussi simple qu'elle en a l'air? Nous savons qu'il y a un problème quand le rendement et le bien-être des élèves ne satisfont pas les attentes. Ce constat ne permet toutefois pas de savoir vraiment pourquoi il en est ainsi, ni quoi faire pour régler la situation. Jacob Getzels (1979) recommandait d'ailleurs, il y a près de 40 ans, de bien circonscrire le problème, ce qu'il appelait « le problème du problème ». Selon lui, « la façon dont se présente le problème indique la façon dont il devra être résolu ».

Bien qu'il existe plusieurs façons de régler le bon problème, les approches ci-dessous s'avèrent particulièrement efficaces.

Procéder à l'« analyse des causes fondamentales »

L'analyse des causes fondamentales est une méthode très populaire pour aider les personnes à expliquer le pourquoi d'un problème. Elle permet d'en découvrir l'origine par une série d'étapes visant à trouver la cause principale, puis de convenir de mesures à prendre pour prévenir la résurgence du problème. L'analyse des causes fondamentales présume un lien entre les systèmes et les événements. Une mesure appliquée ici entraîne d'autres mesures prises là, et ainsi de suite.

« Un exemple de Toyota utilisant les cinq pourquoi :

1. **Pourquoi le robot s'est-il arrêté?** Le circuit était en surcharge, ce qui a fait sauter le fusible.
2. **Pourquoi le circuit était-il en surcharge?** Les dispositifs de roulement n'étaient pas assez lubrifiés, alors ils ont bloqué.
3. **Pourquoi les dispositifs de roulement n'étaient-ils pas assez lubrifiés?** La pompe à l'huile du robot ne distribue pas assez d'huile.
4. **Pourquoi la pompe à l'huile du robot ne distribue-t-elle pas assez d'huile?** L'entrée de la pompe est obstruée par des rognures de métal.
5. **Pourquoi l'entrée de la pompe est-elle obstruée par des rognures de métal?** La pompe ne possède pas de filtre.

En principe, nous pourrions arrêter à l'étape 1 et remplacer le fusible, mais ce n'est qu'à l'étape 5 qu'on en arrive à une solution permanente. »

~ Courtney Seiter, 2015

En remontant le fil des interventions, on peut découvrir l'origine du problème et comprendre comment il a pu dégénérer jusqu'à la situation actuelle. Les causes des problèmes sont réparties en trois grandes catégories, soit les causes d'ordre physique, humain et organisationnel. L'analyse des causes fondamentales consiste à étudier les répercussions des effets négatifs, à trouver les défauts cachés du système et à explorer les mesures précises ayant contribué au problème.

L'analyse des causes fondamentales se fait en cinq étapes.

1. **Définir le problème.** Que se passe-t-il? Quels sont les symptômes?
2. **Recueillir des données.** Quelles preuves confirment l'existence du problème? Pendant combien de temps? Dans quel but?
3. **Cerner les causes possibles.** Qu'est-ce qui a mené au problème? Quels sont les problèmes connexes?
4. **Cerner la ou les causes fondamentales.** Qu'est-ce qui est vraiment à l'origine du problème?
5. **Recommander et mettre en œuvre des solutions.** Qu'est-ce qui pourrait empêcher le problème de resurgir? Comment la solution sera-t-elle mise en œuvre? Qui en sera responsable? Quels sont les risques?

Recourir à l'approche des « cinq pourquoi »

Une autre approche efficace de résolution de problème est la méthode des « cinq pourquoi », élaborée et perfectionnée par Toyota dans les années 1950, et toujours en usage aujourd'hui (Seiter, 2015). La méthode s'appelle ainsi parce qu'elle consiste à se demander « pourquoi » cinq fois successives, en prenant en compte chaque fois les réponses; ce faisant, la nature du problème, voire la solution, devient évidente.

L'expérience démontre qu'il faut souvent cinq questions (cinq pourquoi) pour arriver à ce point. Habituellement, cette méthode produit de meilleurs résultats lorsqu'elle est utilisée en équipe plutôt que de façon individuelle. Plus il y a de points de vue sur un problème, plus les réponses aux cinq questions – en vue de déterminer la cause réelle – sont créatives et rigoureuses.

Les « cinq pourquoi » et la planification de l'amélioration des écoles

Rachel Curtis et Elizabeth City (2009), des leaders en éducation, estiment que la méthode des cinq pourquoi est un outil efficace pour planifier l'amélioration des écoles et mettre en œuvre des mesures à cet égard. Selon elles, les pourquoi (questions) n°s 3 et 4 sont particulièrement difficiles pour les personnes qui se familiarisent

avec la méthode et qui n'ont pas l'habitude d'analyser en profondeur les causes fondamentales d'un problème. Elles remarquent que cette méthode provoque souvent à la fois amusement et agacement puisqu'elle « amène la discussion et l'analyse au-delà des conversations en surface habituelles ».

Dans cette optique, elles font les recommandations suivantes :

- se concentrer sur les choses que nous pouvons influencer, tant au niveau des écoles qu'au niveau du conseil scolaire. L'objectif est de cerner les causes sur lesquelles il est possible d'intervenir par des mesures précises dans un contexte particulier;
- persévérer : les mesures pouvant être réalisées ressortent habituellement aux pourquoi 4 ou 5;
- persister : on commence à s'amuser avec la méthode après un ou deux essais, puis à recourir au « cinq pourquoi » dans des conversations de tous les jours.

Recadrer le problème

Thomas Wedell-Wedellsborg (2017), un consultant en leadership, émet des réserves à l'égard de méthodes comme l'analyse des causes fondamentales et les « cinq pourquoi » dans des scénarios où les gens doivent analyser à fond un problème qu'ils ont déjà circonscrit. Dans ces situations, il recommande plutôt de « recadrer le problème ». Pour illustrer cette approche, il utilise l'exemple du problème de l'ascenseur lent, décrit ci-dessous.

« Imaginez que vous êtes propriétaire d'un immeuble à bureaux et que vos locataires se plaignent de l'ascenseur, parce qu'il est vieux et lent et que l'attente est longue. Plusieurs locataires menacent de résilier leur bail si vous ne réglez pas le problème. »

Il explique que lorsqu'il pose la question aux locataires, la plupart d'entre eux proposent rapidement des solutions en s'appuyant sur des suppositions similaires sur l'ascenseur, soit qu'il est lent et qu'il faut en augmenter la vitesse. On lui propose notamment de remplacer l'ascenseur ou d'installer un moteur plus puissant. Or, lorsqu'il pose la question aux gestionnaires, ceux-ci tendent à recadrer le problème, déterminant que c'est plutôt une question de temps d'attente. Leurs solutions visent à donner l'impression que l'attente est moins longue qu'elle ne l'est réellement, notamment en faisant jouer de la musique ou en installant des miroirs. Le message de M. Wedell-Wedellsborg, c'est que les « problèmes ont des causes multiples et qu'il existe de nombreuses façons de les résoudre ».

« Vous ne saurez pas quels problèmes auraient avantage à être recadrés tant que vous ne l'aurez pas essayé. »

~ Thomas Wedell-Wedellsborg, 2017

Selon lui, il est possible d'enseigner cette approche, et il propose les sept pratiques suivantes pour recadrer efficacement un problème.

1. **Justifier le besoin de recadrer.** Expliquer en quoi consiste le recadrage, ce qui le distingue du simple diagnostic d'un problème et en quoi il peut entraîner de meilleurs résultats.
2. **Intégrer des intervenantes et intervenants externes à la discussion.** S'attendre davantage à des conseils qu'à des solutions.
3. **Demander des définitions par écrit.** Les recueillir d'avance, avant la discussion.
4. **Demander ce qui a été omis.** S'informer de qui n'a pas été saisi ou mentionné.
5. **Proposer et considérer différentes catégories de problèmes.** Voici certains exemples : mesures incitatives, attentes et attitudes.
6. **Analyser les exceptions positives.** Quand le problème n'est-il pas survenu? Qu'est-ce qui était différent?
7. **Porter attention aux objectifs de toutes les parties.** Clarifier les objectifs et les remettre en question.

C-3. Atténuer les répercussions des biais

« Le cerveau est programmé pour poser des jugements rapides, et il utilise des chemins secondaires et des raccourcis pour faciliter le traitement et l'évaluation des innombrables stimulus que nous recevons toutes les secondes de notre environnement. »

~ Maria Konnikova, 2013

« Il est difficile de changer notre façon de voir le monde, et nos biais sont incroyablement tenaces. Mais, difficile et tenace ne signifient pas inchangable et immuable. »

~ Maria Konnikova, 2013

Les paroles de M^{me} Konnikova nous rappellent qu'il ne faut pas prendre trop à la légère la complexité du processus de pensée. Selon elle, c'est « en raison de la structure de notre cerveau, de ses modes de pensée et de fonctionnement habituels, de notre façon de voir et d'évaluer le monde – apprise au fil du temps –, et des biais et heuristiques qui façonnent notre perception intuitive et immédiate de la réalité ».

La notion des deux systèmes de pensée de Daniel Kahneman (2011), déjà abordée précédemment, explique bien pourquoi il en est ainsi. Cette réalité sur les mécanismes de notre cerveau explique notre tendance à introduire des biais qui influencent non seulement la résolution de problèmes et la prise de décisions, mais aussi les jugements que nous portons sur les situations et les autres. Les recherches indiquent qu'il est impossible de les empêcher consciemment de se former; cependant, comme le propose M^{me} Konnikova, « nous pouvons apprendre à comprendre nos pensées [...] et faire de notre mieux pour adopter une position de départ la plus neutre possible ».

Les termes « biais implicite » et « biais inconscient » sont souvent interchangeables.

~ Cheryl Staats et al., 2016

« La connaissance des biais inconscients mène à un autre niveau d'engagement à l'égard des enjeux de diversité. Elle exige une prise de conscience, de l'introspection, de l'authenticité, de l'humilité, de la compassion et, par-dessus tout, de la communication et une volonté d'agir. »

~ Howard Ross, 2008

« Les biais sont un phénomène naturel par lequel le cerveau crée de façon continue des associations automatiques pour mieux comprendre le monde et le voir de manière plus efficace. On ne peut dire qu'une personne est "mauvaise" parce qu'elle a des biais implicites; il s'agit d'un processus humain normal et inconscient. Certains biais implicites sont même positifs. »

~ Cheryl Staats et coll., 2016

Comprendre la nature des biais

Dans ses recherches, Cheryl Staats et coll. (2016) soutiennent que pour atténuer les répercussions des biais, il faut d'abord les comprendre. Les biais peuvent être explicites ou implicites; ce sont des concepts connexes, mais distincts. Les biais explicites reflètent les attitudes ou les croyances qu'une personne adopte consciemment. Les biais implicites, quant à eux, sont associés au système 1 ou « rapide »; comme ils sont inconscients, ils ne reflètent pas nécessairement nos croyances ou positions affichées.

Que savons-nous des biais implicites?

Les biais implicites sont, de bien des façons, un mécanisme d'adaptation sain. Cet outil mental nous aide à réaliser sans même y penser nos tâches routinières quotidiennes (Badger, 2016). Nous savons aussi que des mesures peuvent être prises pour réduire les répercussions de biais indésirables et négatifs, c'est-à-dire les désapprendre et les remplacer graduellement par de nouvelles associations (Dasgupta, 2013).

Reconnaître ses propres biais implicites

Il est essentiel de prendre conscience de nos propres biais inconscients pour éviter les réactions spontanées et impulsives qui nous empêchent de porter des jugements et de prendre des décisions de façon objective et rigoureuse.

Faire le test d'association implicite (TAI)

Il existe une approche fiable pour détecter les biais inconscients : le **test d'association implicite (TAI)** de Harvard. Le TAI est un instrument conçu et éprouvé rigoureusement servant à mesurer l'écart entre nos attitudes conscientes et inconscientes. Après des dizaines d'années d'utilisation, il se révèle efficace pour mesurer nos préjugés inconscients. Le TAI confirme notamment que nous avons tous des biais implicites dont nous n'avons pas conscience, que leur nombre diffère d'une personne à l'autre et qu'ils sont un bon indicateur des comportements (Choudhury, 2015).

Aborder les biais implicites indésirables et négatifs

L'Ontario étant l'un des endroits les plus diversifiés au monde. Nous reconnaissons l'urgence de cibler et d'éliminer les pratiques discriminatoires, les obstacles systémiques et les biais des conseils scolaires, des écoles et des salles de classe. Nous reconnaissons également que certaines données probantes soutiennent l'argument selon lequel il est « possible de désamorcer les biais implicites

« Pour surmonter les problèmes de racisme et de discrimination systémiques, il faut d'abord les relever soi-même, à mesure. Il faut aussi accepter ses faiblesses et ses biais, et reconnaître le besoin de changer. »

~ Shakil Choudhury, 2015

« Si je vous aime, je me dois de vous faire prendre conscience de ce qui vous échappe. »

~ James Baldwin, cité dans Sarah Fiarman, 2016b

« Les leaders scolaires doivent créer des milieux d'apprentissage où les apprenantes et apprenants peuvent être totalement eux-mêmes à l'école. Selon nos expériences, cela signifie de permettre aux gens de s'exprimer sur tous les volets de leur personnalité... »

~ Glenn Singleton et Curtis Linton, 2006

par la pensée rationnelle » (Yudkin et coll., 2016). Pour ce faire, M. Choudhury explique qu'il faut « apprendre et désapprendre des choses au sujet des autres et de soi ». Voici certaines des nombreuses façons de contrer les associations faites par la pensée afin d'atténuer leurs répercussions.

Établir des relations diversifiées

Pour compenser la préférence implicite envers certains groupes, établissez des relations avec des personnes d'horizons différents, donc d'une diversité de races, de genres, de langues, de religions et d'allégeances politiques. Fréquentez davantage les groupes ayant un profil démographique autre que le vôtre pour tenter de tirer profit de leurs points de vue. Cherchez les occasions de remettre en question les stéréotypes habituellement associés à certaines catégories, notamment les baby-boomers ou les personnes des générations X, Y (milléniaux) ou Z. La prise en compte de la vision d'autrui est une pratique prometteuse puisque les points de vue contradictoires et la prise en compte de multiples points de vue peuvent atténuer les biais automatiques. À la longue, nous devons plus audacieux parce que nous savons quelles personnes dans notre réseau peuvent nous dire quand nous nous égarons, et nous les croyons parce que nous avons confiance en elles (City et Dolly, 2017).

Contrer les associations stéréotypées

Selon les experts (Staats et coll., 2016a), nous devons rester à l'affût de l'information à laquelle est exposé notre cerveau. Cela peut vouloir dire, entre autres, de se forcer à regarder des émissions de télévision ou des films qui présentent des personnes sous un angle diamétralement opposé à celui que nous aurions privilégié. Il faut essayer chaque fois de remarquer ce qui se passe intérieurement, et lutter mentalement contre l'association automatique qui se fait pour la confronter avec l'association opposée.

Soyez ouvert à la confrontation des biais implicites

S'inspirant de son expérience en tant que directrice d'école et de son milieu familial multiconfessionnel et de race mixte, Sarah Fiarman (2016) fait un plaidoyer passionné pour l'élimination des préjugés sur les biais et les discussions à ce sujet. Selon elle, « si nous voulons, en tant que leaders, éliminer les écarts dans les résultats scolaires, nous devons commencer par regarder de près les inégalités dans les écoles; pour une leader de race blanche comme moi, cela signifie d'examiner dans quelle mesure je contribue à les perpétuer ».

La passion avec laquelle M^{me} Fiarman insiste sur l'importance de défier les biais est telle qu'elle consacre un chapitre entier de *Becoming a School Principal* pour proposer des mesures concrètes que peuvent prendre les leaders en éducation pour nommer et aborder ces biais. Elle reconnaît que cela n'est possible que si une culture de confiance a été établie au fil de nombreuses interactions, petites comme significatives. Il faut aussi savoir écouter, savoir quand prendre la parole et assumer ses propres biais.

Nommer les biais et en parler

Pour en savoir plus sur les conversations axées sur l'apprentissage, consultez [Passer des idées à l'action : Examen de cinq capacités clés du leadership – Prendre part à des conversations courageuses.](#)

Si les associations ont initialement été créées facilement, il est difficile d'apprendre à en faire de nouvelles. Relever ses propres biais et ceux des autres est une approche puissante de sensibilisation. Elle est cependant l'une des plus difficiles, et elle requiert une confiance mutuelle suffisante pour se donner une rétroaction honnête et prendre part à des conversations courageuses.

M^{me} Fiarman recommande notamment de normaliser les discussions sur les biais en prévoyant du temps au travail consacré pour échanger et discuter sur les biais. Pour elle, il serait important de commencer par évaluer les aptitudes de chaque personne et de vérifier à quel point elles se sentent à l'aise. Voici certaines questions qui peuvent aider :

- À quel point suis-je à l'aise de discuter de sujets liés à l'équité et à l'iniquité avec les élèves?
- Quelles mesures pourrais-je prendre pour être plus à l'aise?
- Quelles aptitudes m'aideraient à faciliter le dialogue à ce sujet?
- Quelles aptitudes dois-je acquérir pour m'améliorer, et que puis-je faire pour les acquérir?

Une autre approche consiste à organiser une discussion avec les membres du personnel sur la façon d'aborder les questions et sur le type de questions à poser pour aider tous les membres à voir leurs propres biais :

- Qu'est-ce qui te fait penser ainsi? Qu'est-ce qui t'amène à tirer cette conclusion?
- La décision serait-elle la même si la famille ou l'enfant était d'une autre race ou venait d'un autre milieu?
- Quelle décision prendrais-tu s'il s'agissait de ton enfant?

C-4. Renforcer la capacité à résoudre des problèmes

« Un leader ne doit jamais voir un problème comme une distraction, mais bien comme un instrument stratégique pour poursuivre constamment les améliorations et saisir des occasions uniques. »

~ Llopis, 2013

Comme le souligne Glenn Llopis, stratège opérationnel, les leaders efficaces abordent les problèmes sous l'angle des possibilités : « Ils ont la patience d'étudier le problème avec du recul afin de l'observer dans sa globalité. Ils le regardent sous tous ses angles, ne se limitent pas au seul problème et ne se contentent pas des évidences. »

En éducation, les chercheurs définissent la résolution de problème efficace comme étant la capacité à circonscrire le problème à l'étude et à comprendre assez bien ses limites pour en tenir compte dans la solution. Selon Robinson et coll. (2009), les « leaders doivent être capables de tenir compte de tous les facteurs liés au problème et chercher une solution équilibrée en fonction de toutes les considérations pertinentes. [...] Pour ce faire, ils doivent comprendre les intérêts de toutes sortes d'intervenantes et intervenants en évitant de se laisser influencer par l'un d'entre eux en particulier, voir la situation dans son ensemble et donner préséance à l'intérêt des élèves. »

« Les directions d'école chevronnées apportent des connaissances plus riches et centrées sur les tâches à l'analyse des problèmes. En ayant une meilleure compréhension des contraintes et des principes sous-jacents, elles sont en meilleure position de voir les possibilités de les intégrer. »

~ Viviane Robinson et coll., 2009

Pour renforcer sa propre capacité à résoudre des problèmes, il est essentiel de savoir ce que les leaders qui excellent en la matière sont susceptibles de faire en pareille situation. Dans *Expert Problem Solving: Evidence from School and District Leaders*, Ken Leithwood et Rosanne Steinbach (1995) font état de leurs travaux de recherche portant sur l'examen des processus de réflexion et de résolution de problèmes de groupes de directions d'école types ou chevronnées, et leurs conclusions s'inscrivent dans la continuité de leurs travaux précédents. Les méthodes de résolution de problème utilisées par les directions d'école chevronnées peuvent ainsi servir de modèles pour d'autres leaders.

Pour interpréter les problèmes, les directions d'école chevronnées sont plus susceptibles :

- de regarder attentivement leurs propres suppositions initiales sur le problème;
- de chercher activement les interprétations des autres;
- d'établir un lien entre le problème et la mission générale de l'école;

« L'interaction sociale fait partie intégrante du contexte dans lequel on acquiert et applique la capacité à résoudre des problèmes. La nature du problème, une autre de ses caractéristiques essentielles, sert de véhicule à l'acquisition de cette capacité... de tels problèmes doivent être quasi identiques ou similaires à de vrais problèmes d'application, et être considérés comme authentiques par les apprenantes et apprenants. »

~ Adapté de Ken Leithwood et Rosanne Steinbach, 1995

- de nommer clairement leur propre interprétation du problème, motifs à l'appui;
- de veiller à élaborer des objectifs qui font consensus;
- d'anticiper les obstacles et les façons de les surmonter.

Lorsqu'elles gèrent le processus de résolution de problème, les directions d'école chevronnées sont plus susceptibles :

- de planifier soigneusement un processus collaboratif de résolution de problème;
- de divulguer sans réserve leur point de vue, sans écarter ou dévaluer l'opinion des autres;
- d'utiliser explicitement des processus dans les rencontres en personne, comme le sommaire et la synthèse des opinions;
- de ressentir et d'exprimer peu d'émotions négatives et de frustrations, voire aucune.

Acquérir la capacité d'éliminer les obstacles communs pour prendre de meilleures décisions

Une autre approche pour améliorer le processus de résolution de problème est de se familiariser avec un cadre fondé sur des données probantes en la matière, puis de l'appliquer. Dan Heath et Chip Heath (2013), des experts dans la prise de décision, ont élaboré un cadre dans l'intention de pallier les lacunes du processus de prise de décision.

Ils sont d'avis que nos biais cognitifs nous rendent susceptibles aux conclusions hâtives. En effet, ils constatent que nous accordons trop d'importance à ce qui nous saute aux yeux, et négligeons l'information plus difficile d'accès, ce que M. Kahneman appelle la tendance « ce que tu vois est tout ce qu'il y a ». Leur cadre est conçu pour nous aider à éviter de faire des choix basés sur ce qui attire naturellement notre attention.

Reconnaitre d'abord les quatre « vices » de la prise de décision

Les auteurs ciblent quatre phases habituellement associées à la prise de décision, auxquelles sont associés quatre « vices » :

- **Phase 1 :** Nous devons faire un choix. **Vice :** Les œillères limitent les options envisagées.
- **Phase 2 :** Nous analysons les options. **Vice :** Les biais de confirmation nous portent à récolter des renseignements qui renforcent nos croyances.
- **Phase 3 :** Nous arrêtons notre choix. **Vice :** Les émotions immédiates nous portent souvent à faire le mauvais choix à long terme.

« Nous ne pouvons désactiver nos biais, mais [...] nous pouvons les contrer grâce à une bonne discipline. »

~ Dan Heath et Chip Heath, 2013

- **Phase 4 :** Nous vivons avec le choix. **Vice** : L'excès de confiance nous porte à trop croire à nos propres prédictions.

« C'est pourquoi, quand on n'arrive pas à se décider, la question la plus efficace à se poser est sans doute celle-ci : "Que dirais-je à mon meilleur ami de faire dans cette situation?" »

~ Dan Heath et Chip Heath, 2013

« Un "premortem" est le contraire hypothétique d'un bilan (post mortem). Avant de commencer un projet, poser l'hypothèse suivante : "Après avoir consulté une boule de cristal, nous constatons que le projet est un échec; c'est un fiasco. Prenons individuellement deux minutes pour rédiger les motifs auxquels nous attribuons cet échec." Tous ces motifs seront pris en note et serviront à renforcer les plans du projet. »

~ Adapté de Gary Klein, 2007

Prendre des mesures pour contrer les quatre « vices » de la prise de décision

Pour réduire l'influence des quatre vices, MM. Heath et Heath proposent un processus décisionnel en quatre étapes. Ces étapes se résument aux quatre actions suivantes : *Élargir ses horizons*, *Confronter ses hypothèses à la réalité*, *Prendre du recul* et *Se préparer*. Bien que les étapes soient conçues de façon séquentielle, il n'est pas nécessaire de les suivre dans l'ordre.

- **Élargissez vos horizons pour chaque décision.** Trouvez des personnes qui ont déjà résolu le problème et apprenez de leur expérience.
- **Confrontez vos hypothèses à la réalité au moment de prendre toute décision.** Posez-vous des questions susceptibles de les invalider.
- **Prenez du recul avant de décider.** Utilisez la méthode 10-10-10 (Welch, 2009) pour ce faire. Que penserez-vous de votre décision dans 10 minutes, dans 10 mois, dans 10 ans?
- **Préparez-vous à avoir tort.** Délimitez l'avenir et préparez-vous aux mauvais résultats (*premortem*) comme aux bons (*préparade*).

Ils nous recommandent de « faire confiance au processus » : plus vous l'utiliserez, meilleurs vous serez. Avec de l'entraînement, il deviendra une seconde nature.

C-5. Communiquer pour favoriser le « partage des connaissances »

« Les leaders efficaces connaissent la valeur et le rôle de la création du savoir. Il est primordial pour eux d'inculquer et de renforcer chez les membres de l'organisation l'habitude d'échanger des connaissances. »

~ Michael Fullan, 2001

Il y a près de deux décennies, dans l'ouvrage *Leading in a Culture of Change* (2001), Michael Fullan a attiré notre attention sur l'importance de la coconstruction et du partage des connaissances. Il nous avait alors mis au défi d'empêcher les notions liées au travail intellectuel de devenir les « mots à la mode du nouveau millénaire ». Il nous avait recommandé de nous renseigner sur le rôle des connaissances dans le rendement organisationnel, et de faire en sorte que le partage des connaissances devienne une « valeur culturelle »; pour ce faire, il faut reconnaître que « l'information ne devient précieuse que dans un contexte social ».

« [...] le partage des connaissances nourrit les relations [...] »

~ Fullan, 2001

Presque 20 ans plus tard, nous reconnaissons que les éducatrices et éducateurs qui travaillent en vase clos ne peuvent pas surmonter les obstacles liés à l'enseignement, à l'apprentissage et au leadership auxquels ils sont confrontés aujourd'hui. En réalité, nous ne remettons plus en question l'importance d'établir des cultures organisationnelles dans lesquelles les éducatrices et éducateurs collaborent de manière efficace pour approfondir et partager des connaissances, dans le but d'améliorer l'équité, et le rendement et le bien-être des élèves.

Lorsque des personnes commencent à échanger des idées et des renseignements sur des sujets qui leur semblent importants, l'échange en soi crée une culture d'apprentissage. Selon M. Fullan, cette interaction est une « relation de cause à effet entre les cultures collaboratives et le partage de connaissances, laquelle n'est pas si simple et s'apparente à celle de la poule et de l'œuf ». Autrement dit, « les pratiques en matière de partage des connaissances sont non seulement un moyen de créer des cultures collaboratives, mais aussi leur résultat ».

Comment font alors les leaders pour participer à du travail intellectuel productif, pour motiver les autres à y participer, et pour créer une culture d'apprentissage coopératif et la renforcer?

Les connaissances explicites, ou le « savoir » (Brown et Duguid, 1998), sont les connaissances qui peuvent déjà être partagées par l'usage de mots, de chiffres et d'autres symboles.

Les connaissances tacites, que certains désignent comme le « savoir-faire » et d'autres, comme « les connaissances axées sur l'expérience » (St. Germain et Quinn, 2005), sont beaucoup plus difficiles à définir, à articuler et à partager que les connaissances explicites.

Pour en savoir plus sur les approches à adopter pour établir des cultures d'apprentissage coopératif, consultez le document [Passer des idées à l'action : Examen des cinq capacités clés du leadership – Promouvoir des cultures d'apprentissage coopératif : Joindre le geste à la parole.](#)

Coordonner l'intégration de connaissances tacites et explicites

Les chercheurs Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi (1995) ont montré que l'un des aspects importants du travail intellectuel est l'interaction des connaissances explicites et tacites. Selon eux, les connaissances sont principalement tacites : les leaders doivent donc coordonner les interactions internes et externes complexes de l'organisation, et les transformer en collaborations permettant de convertir les connaissances tacites en connaissances explicites de manière continue.

Participer à une « véritable » collaboration

David Perkins (2003), professeur à l'Université de Harvard, affirme que la collaboration peut prendre de nombreuses formes allant des partenariats entre deux personnes (p. ex., le mentorat) aux réseaux, en passant par le travail d'équipe. Il établit une distinction entre la véritable collaboration et les nombreuses façons dont les personnes travaillent ensemble. Le fait d'occuper des postes complémentaires dans un même lieu de travail, de consulter une autre personne à propos d'un problème, d'une difficulté ou de faire partie d'une

« Éviter la co-blaba-boration », qui se distingue par trois caractéristiques :

1. des conversations chaotiques qui ne mènent nulle part;
2. d'importantes pertes de temps pour des problèmes mineurs;
3. la pensée de groupe, qui consiste à accepter certaines choses trop facilement et sans réfléchir. »

~ David Perkins, 2003

« Pour qu'il y ait mobilisation des connaissances, le personnel de tout échelon doit participer aux processus d'enquête collaborative. Les influenceurs de connaissances sont au cœur de ce modèle : ils favorisent les bonnes relations et ont la lourde tâche de remettre en cause les filtres individuels et collectifs. »

~ Steven Reid, 2013a

communauté de praticiennes et praticiens ne correspond pas à sa définition de la « véritable collaboration ».

Selon M. Perkins, une véritable collaboration a lieu lorsque « des personnes cherchent à atteindre un but commun en travaillant et en réfléchissant ensemble, et en se partageant les responsabilités. C'est l'essence même de la collaboration : travailler ensemble, et pas seulement côté à côté. La collaboration soutenue et fructueuse dans le cadre de tâches qui demandent une certaine réflexion est peut-être l'expression la plus pure de l'intelligence organisationnelle ».

Reconnaître la complexité du « partage de connaissances »

M. Perkins utilise une métaphore environnementale pour illustrer la complexité du travail intellectuel. L'écosystème des connaissances est formé par des « partages de connaissances ». Pour mieux illustrer les effets à grande échelle que peuvent avoir les « conversations à petite échelle » des organisations, il mentionne les cinq éléments du processus de partage de connaissances des communautés et des organisations :

1. **la création de connaissances** par l'enquête, l'expérience, l'apport de connaissances ou la contribution de personnes qui les détiennent;
2. **la communication des connaissances** par la collaboration, par exemple le travail en groupe de deux ou en équipe, le mentorat et le coaching, l'apprentissage officiel, le matériel de ressources imprimées et d'autres médias;
3. **l'intégration des connaissances** provenant de différentes sources dans le cadre de décisions, de solutions, de visions ou de plans particuliers;
4. **l'application des connaissances** par la mise en œuvre d'un plan ou d'une décision, ou par la concrétisation d'une vision;
5. **la reconnaissance des connaissances explicites et tacites**, et de leur influence sur la création, la communication, l'intégration et l'application des connaissances.

Devenir des « influenceurs de connaissances »

Steven Reid (2013a, 2013b), leader en éducation, a examiné comment les leaders des conseils scolaires de l'Ontario affichant un rendement élevé influencent la création et la mobilisation des connaissances. Ses conclusions aident à expliquer les façons dont les leaders en éducation, en tant qu'influenceurs de connaissances, favorisent et encouragent l'échange de connaissances tacites et explicites, établissant ainsi l'habitude d'intégrer les connaissances

dans le contexte des écoles et des conseils scolaires. Voici quelques exemples :

- des « enquêtes » comprenant l’analyse de données, la réflexion sur les pratiques pédagogiques et de leadership, la préparation des prochaines étapes et le suivi du progrès des élèves, des écoles et des conseils scolaires;
- l’« apprentissage allant au-delà des limites habituelles des écoles et des conseils scolaires », qui permet aux influenceurs – les leaders officiels et officieux des écoles – d’appliquer leurs apprentissages externes pour ainsi améliorer l’enseignement et l’apprentissage;
- la « collaboration et le partage intentionnel de connaissances », qui favorisent des échanges d’information positifs et productifs et l’établissement de relations de confiance;
- l’« attention intentionnellement accordée » à des points particuliers à améliorer, qui permet au personnel d’économiser de l’énergie et des ressources internes en se concentrant sur des points bien précis, et en « acceptant d’échouer » sur d’autres plans.

Former des équipes performantes pour soutenir le travail relatif à la connaissance

Les chercheurs nous offrent de nouvelles observations sur les caractéristiques des équipes affichant un haut niveau de rendement, observations que les leaders peuvent appliquer concrètement. En 2012, l’informaticien Alex Pentland a dévoilé la composition des groupes ayant un haut niveau de rendement. Dans le cadre de son projet de recherche, il a utilisé la sociophysique pour montrer comment la circulation d’idées entre personnes par l’« apprentissage social » finit par influencer tout ce que nous faisons dans les organisations, et dans la société en général.

Cette circulation d’idées est digne de mention, car la diffusion et la combinaison de nouvelles idées – travail intellectuel – entraînent le changement et l’amélioration.

M. Pentland a découvert que les habitudes de communication sont les plus importants indicateurs de réussite d’une équipe. Il indique trois éléments clés des communications qui, selon lui, sont plus importants que tous les autres facteurs combinés, y compris l’intelligence individuelle, la personnalité, les compétences et le type de tâche à accomplir :

1. l’« énergie », calculée selon le nombre d’échanges entre les membres d’une équipe et leur nature;

« Habituellement, les personnes qui ont un bon esprit d’équipe :
• font activement circuler l’information;
• incitent les autres à participer à des conversations brèves et dynamiques;
• s’assurent d’accorder le même temps à tous et de leur offrir des occasions de contribuer aux échanges;
• ne sont pas nécessairement extraverties, mais sont à l’aise d’aborder les autres;
• écoutent autant, voire plus qu’elles ne parlent, et sont des modèles d’écoute active;
• mettent leurs collègues en contact et font circuler les idées;
• explorent les possibilités de manière appropriée; elles cherchent des idées en dehors du groupe, mais pas au détriment de la participation de ses membres. »

~ Alex Pentland, 2012, 2014

2. la « participation », soit la distribution de l'énergie entre les membres de l'équipe;
3. l'« exploration », soit les communications auxquelles les membres prennent part hors de leur équipe.

C-6. Poser des questions pour avoir un esprit ouvert

« Je suis maintenant convaincu que les questions sont plus utiles aujourd’hui qu’elles ne l’étaient hier – et moins qu’elles ne le seront demain – pour nous aider à déterminer ce qui importe, et à trouver des possibilités et des façons de les saisir. Nous voulons tous obtenir des réponses, mais nous devons d’abord apprendre à poser les bonnes questions. »

~ Warren Berger, 2014a

Warren Berger, auteur de l’ouvrage *A More Beautiful Question*, se décrit comme un « questionologue ». Il nous explique qu’actuellement, dans les laboratoires d’innovation comme la Silicon Valley, on dit souvent que « les questions sont les nouvelles réponses ». Dans le cadre de son étude pluriannuelle sur la valeur du questionnement, M. Berger a consulté une foule d’intervenantes et d’intervenants de renommée mondiale, à savoir des innovatrices/innovateurs, des décideuses/décideurs, des neurologues, des linguistes et même des comédiennes et comédiens qui sont « passés maîtres dans l’art de poser des questions ». M. Berger souligne que l’importance de poser des questions a été démontrée à maintes reprises, et ce, dès l’époque de Socrate.

Aujourd’hui, nous pouvons observer les leaders de l’innovation d’Apple et de Google, qui se distinguent « en remettant tout en question ». De plus, il affirme que même si des recherches montrent que nous possédons la capacité de poser des questions dès l’enfance, mais que nous la négligeons avec le temps, nous pouvons la raviver en apprenant des approches de base pour formuler des questions efficaces et réfléchies. Leurs témoignages ont incité M. Berger et d’autres promoteurs du questionnement efficace à proposer des stratégies fondées sur des données probantes pour nous aider à développer et à améliorer notre capacité à poser des questions.

Poser des questions essentielles

Bien qu’il n’y ait pas de formule à suivre pour poser des questions, il y a beaucoup à apprendre des questions d’expertes et d’experts qui se sont avérées efficaces en contexte.

« Une bonne question est à la fois ambitieuse et utile, et peut influencer notre perception ou notre conception d’une situation donnée, ce qui peut servir de catalyseur au changement. »

~ Warren Berger, 2014a

Utiliser le modèle en trois étapes de Berger – « Pourquoi? /Et si? / Comment? »

Si Berger (2016) admet que le questionnement peut prendre plusieurs formes, il a remarqué qu'il n'y a pas de voie unique à suivre dans une enquête. Il a noté un thème commun parmi les maîtres interrogateurs qu'il a étudiés: « Les questions ambitieuses à effet catalyseur suivent généralement une certaine progression logique qui tend à commencer par une prise de recul pour donner une nouvelle perspective, puis se termine par la prise de mesures visant un point particulier. »

- Dans les situations qui ne sont pas idéales, commencez par poser la question « Pourquoi? ».
- La question « Et si? » stimule l'imagination et peut ouvrir de nouvelles possibilités.
- La question « Comment? » porte sur la mise en œuvre de la solution choisie.

« Je vous invite à résister à la tentation d'accepter des réponses toutes faites et à réfléchir plus longuement à la bonne question à poser. En vérité, il faut une bonne question pour avoir une bonne réponse. »

~ Jim Ryan, dans une allocution prononcée à la collation des grades de 2016 de la Harvard Graduate School of Education

« Les meilleures enseignantes et les meilleurs enseignants ont au moins une chose en commun : ils posent d'excellentes questions, qui forcent les élèves à aller au-delà des réponses simples pour ainsi mettre à l'épreuve leur raisonnement, susciter leur curiosité et générer de nouvelles réflexions. Ils posent des questions qui font profondément réfléchir les élèves. »

~ Jim Ryan, 2017

M. Berger ajoute la question « Comment pourrions-nous... », dont il attribue le mérite à l'innovateur Min Basadur (1995), qui explique que la majorité des gens commencent par demander « Comment pouvons-nous faire ceci? » ou « Comment devons-nous faire cela? ». Il affirme qu'en remplaçant le mot « pourrions » par « pouvons » et « devons », nous évitons les jugements hâtifs et ouvrons de nouvelles possibilités.

Poser sept bonnes questions pour améliorer le coaching

L'expert en coaching Michael Bungay Stanier (2016) a collaboré avec des milliers de leaders pour les aider à faire du coaching une habitude. Le coaching comprend sept questions qui, selon M. Stanier, peuvent améliorer considérablement la capacité des leaders en tant que coachs :

1. « **Qu'est-ce qui vous préoccupe?** » : Question de lancement qui permet d'aller rapidement droit au but.
2. « **Quoi d'autre?** » : Selon M. Stanier, la meilleure question de coaching au monde, car la première réponse donnée est rarement la plus complète.
3. « **Quel est le vrai défi ici pour vous?** » : Question qui permet de cibler le point problématique.
4. « **Que voulez-vous?** » : Question fondamentale qui est souvent la plus difficile à répondre, mais qui peut aider à établir une compréhension mutuelle et à renforcer la relation.

« La culture d'interrogation prend racine au haut de la pyramide. »

~ Warren Berger, 2014b

L'interrogation appréciative (IA) est une philosophie et une approche qui encouragent les changements au moyen d'un processus de questionnement axé sur l'analyse et l'exploitation et des forces individuelles et organisationnelles. Pour en savoir plus sur l'IA, consultez les articles [En conversation – Des relations saines : le fondement d'un climat positif à l'école – Entrevue avec Megan Tschannen-Moran](#), et [Passer des idées à l'action : Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « social »](#).

Le [Right Question Institute \(RQI\)](#) offre des exercices qui améliorent les compétences en formulation de questions tout en renforçant la capacité de réflexion et de résolution de problème.

5. « **Comment puis-je vous aider?** » : Question qui incite l'interlocuteur à faire une demande claire, et qui nous permet d'éviter de lui imposer notre compréhension de la situation.
6. « **Si vous acceptez ceci, que devrez-vous refuser?** » : Question stratégique qui nous oblige à nous concentrer et à ne pas en accepter plus que ce que nous pouvons accomplir.
7. « **Qu'avez-vous trouvé le plus utile?** » : Question d'« apprentissage » qui aide à clore la conversation sur une note positive, et à obtenir une rétroaction utile.

Forger une culture de questionnement

Parfois, la culture de notre propre organisation est le plus important obstacle au questionnement efficace. Au sein d'une hiérarchie, la remise en question est souvent perçue comme un « manque de respect envers l'autorité ». Le fait de remettre en question les façons de faire du personnel peut aussi être perçu comme une menace au professionnalisme et à l'expérience, plutôt que comme un sain questionnement. Voici des méthodes proposées par M. Berger (2014b) pour forger une culture de questionnement :

- En tant que leader, donnez l'exemple.
- Récompensez la remise en question.
- Consacrez un temps suffisant et un lieu adéquat au questionnement approfondi.
- Donnez aux gens les outils nécessaires pour poser les bonnes questions.
- Exercez-vous.

Poser des questions pour encourager le dialogue sur l'enseignement et le leadership pertinents et sensibles à la culture

Comme le souligne M. Berger, le questionnement est une compétence et une façon de penser. Pour l'améliorer, il suggère de faire des exercices de formulation de questions. Par exemple, on peut se concentrer sur les questions, plutôt que sur les solutions. Cette approche est mise en évidence par les exemples de question présentés dans la monographie [Une pédagogie sensible à la culture : Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario](#) :

- Quelles questions faut-il envisager pour examiner ses propres préjugés en ce qui concerne la sensibilité à la diversité et à la culture?
- Comment pouvons-nous amorcer avec le personnel de l'école une discussion sur les façons d'améliorer d'une façon plus intentionnelle la sensibilité à la culture?
- Sur quoi devraient porter les discussions de nos écoles?

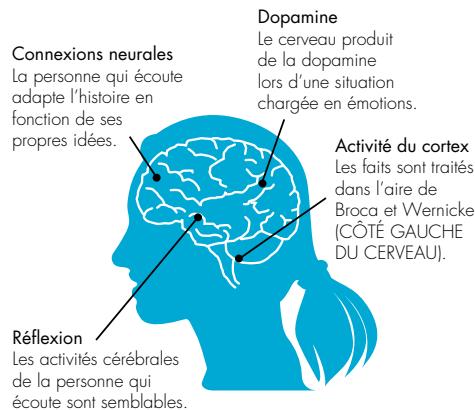
C-7. Raconter des histoires pour le cœur, le corps et l'esprit

« Après la nourriture, le gîte et la compagnie, les histoires sont ce dont nous avons le plus besoin au monde. »

~ Philip Pullman, 2013

« Le récit est un outil de leadership clé : il est rapide, puissant, libre, naturel, rafraîchissant, énergisant, collaboratif, convaincant, holistique, divertissant, émouvant, inoubliable et authentique. Les histoires nous aident à comprendre les organisations. »

~ Stephen Denning, 2011



Le leadership se définit essentiellement par l'influence, et comprend inévitablement le fait de faire participer les gens, de les inspirer et de les motiver, que ce soit pour atteindre un simple objectif, concrétiser une vision ambitieuse de l'avenir ou penser différemment pour régler un problème ou prendre une décision. L'auteur et coach de cadres Harrison Monarth (2014) indique que le récit est une « technologie » vieille de plusieurs milliers d'années qui demeure l'une des méthodes les plus efficaces d'assurer un leadership. Il explique que les histoires « touchent ce que les analyses quantitatives ne peuvent atteindre : le cœur. Les données peuvent persuader, mais elles n'inspirent pas l'action. Pour susciter la motivation nécessaire pour agir, vous devez intégrer votre vision à une histoire qui enflamme l'imagination et éveille les esprits. »

Les histoires touchent non seulement le cœur, mais aussi l'esprit. Aujourd'hui, la neuroscience prouve que le récit est un important outil de leadership. Dans ses travaux de recherche, Paul Zak (2014) montre que les histoires provoquent des modifications chimiques dans le cerveau que les ensembles de faits ne peuvent tout simplement pas causer. Selon l'auteur, une histoire émouvante axée sur les personnages dépasse de loin les présentations PowerPoint habituelles. Nous savons tous d'instinct qu'un discours puissant, un film ou un roman à suspense peut nous émouvoir; cependant, M. Zak et d'autres spécialistes de la cognition (Oatley, 2008 et 2016) ont approfondi leurs recherches pour expliquer le comment et le pourquoi de ce phénomène.

Voici certaines conclusions :

- Pendant les moments de tension dans une histoire, le cerveau produit du cortisol, l'hormone du stress, qui permet de se concentrer.
- Les histoires axées sur les personnages stimulent l'activité neurochimique du cerveau, ce qui nous rend plus empathiques, généreux, fiables et compatissants.
- Les histoires qui finissent bien activent la production de dopamine par le système limbique, ce qui suscite chez nous de l'espoir et nous rend optimistes.

Raconter une bonne histoire

M. Zak nous explique qu'il y a deux grands principes dans une histoire efficace : d'abord, elle doit capter et garder notre attention, et ensuite, elle doit nous « transporter » dans le monde du personnage. Il souligne que les « objectifs transcendants » d'une organisation (p. ex., changer des vies) sont beaucoup plus motivants que ses « objectifs transactionnels » (p. ex., offrir des services). Lorsque nous présentons une histoire, nous devons expliquer pourquoi notre proposition est digne d'intérêt, comment elle changera des vies et comment les personnes qui y contribuent se sentiront une fois le travail achevé.

Structurer l'histoire

« Toutes les histoires sont source d'apprentissage, que ce soit l'intention ou non de ceux qui les racontent. Elles expliquent le monde que nous créons. Elles expliquent la morale que nous respectons. Elles les expliquent de façon beaucoup plus efficace que les préceptes et les enseignements moraux. »

~ Philip Pullman – Cité dans *Dark Matter* (Watkins, 2004)

Au-delà de ces principes généraux, c'est la structure de l'histoire qui importe le plus. En fait, les principes qu'utilisait Shakespeare pour structurer ses pièces de théâtre sont appliqués de manière évidente aujourd'hui dans n'importe quel film commercial lancé en salle et, à très petite échelle, dans toute publicité de 30 secondes convaincante.

Les travaux de recherche de M. Zak (2013) confirment le point de certains théoriciens du récit selon lequel il existe une structure d'histoire universelle, la « courbe dramatique », qui ressemble à ce qui suit :

- L'histoire commence avec un élément nouveau et surprenant.
- La tension monte lorsque les personnages doivent régler des problèmes souvent causés par une crise ou un échec passé.
- L'histoire atteint alors un point critique où les personnages doivent plonger au plus profond d'eux-mêmes pour surmonter la crise imminente.
- Une fois cette transformation achevée, l'histoire prend fin.

Utiliser la fiction pour inspirer le récit

« [...] les récits fictifs nous disent ce qui peut se produire, ce qui peut stimuler notre imagination morale et nous permettre de mieux nous comprendre et de comprendre les autres. »

~ Keith Oatley, 2008, 2016

Keith Oatley (2008, 2016), psychologue cognitiviste de l'Université de Toronto, dit que les histoires – en particulier, la fiction littéraire – améliorent l'empathie et la « théorie de l'esprit » qui, selon lui, permettent d'imaginer ce que les autres pensent ou ressentent.

Il explique que « lorsque nous lisons au sujet d'une personne, nous pouvons nous imaginer à sa place, dans la situation décrite », ce qui nous « permet de mieux comprendre les personnes et de mieux s'entendre avec elles ». Nous sommes alors devant de nouveaux mondes qui nous aident à analyser les situations sous différents angles. En bref, il affirme que « les livres sont des simulateurs : ils nous permettent d'apprécier le point de vue d'autrui ».

Tirer parti des histoires d'expériences vécues par les Autochtones

« Les histoires sont très holistiques. Elles peuvent nous aider à apprendre grâce à nos capacités intellectuelles; elles nous aident à reconnaître les sentiments; elles sont spirituelles; elles touchent notre identité profonde en tant que personne; et elles nous aident à réfléchir à nos gestes. »

~ Jo-ann Archibald, citée dans Lougheed, 2016

Depuis longtemps, les Premières Nations, les Inuits et les Métis transmettent oralement leurs connaissances d'une génération à l'autre, notamment par le récit. L'enseignante et éducatrice Jo-ann Archibald, connue sous le nom de Q'um Q'um Xiiem de la Nation Stó:lō de la Colombie-Britannique, est l'une des premières chercheuses à avoir étudié le « récit-travail » autochtone. Elle présente sept principes d'utilisation des histoires et des récits des Premières Nations qui, ensemble, favorisent la complétude et la pensée systémique : le respect, la responsabilité, la réciprocité, la vénération, l'holisme, l'interrelation et la synergie.

Le récit autochtone déborde de leçons et de réflexions sur les façons de l'utiliser pour créer et partager des connaissances. Un bon récit, c'est une utilisation experte de la voix, de l'expression orale et corporelle, de l'intonation, de l'image orale, de l'animation faciale, du contexte, de l'intrigue, du développement du caractère, du rythme naturel de la narration, et de la répétition authentique et soignée de l'histoire.

Mme Archibald mentionne d'ailleurs que « la patience et la confiance sont essentielles pour se préparer à écouter des histoires ». Selon elle, l'écoute n'est pas seulement une question d'entendre; c'est aussi visualiser des personnages et leurs actions et se laisser imprégner par ses sentiments. Comme elle le précise, « certains disent que nous devons écouter avec trois oreilles : deux de chaque côté de la tête, et une dans le cœur » (Archibald, 1997).

C-8. Faire croître l'expertise

« Apprendre de façon continue : c'est plus qu'une décision, c'est une habitude à prendre. »

~ John Coleman, 2017

La fait de s'appuyer sur une véritable expertise a une incidence particulière sur les connaissances dont nous devons disposer à propos de l'enseignement, de l'apprentissage et du leadership, ainsi que sur le savoir-faire nécessaire pour favoriser un leadership efficace. Comme le laissent entendre les promoteurs de l'éducation permanente, « l'acquisition continue de compétences est essentielle pour assurer une pertinence constante sur le plan professionnel » (Coleman, 2017).

Anders Ericsson, qui a la réputation d'être un expert sur ce que signifie le fait d'être un expert (Duckworth, 2016), offre la meilleure description de l'expertise, qui, selon lui, doit respecter trois critères :

1. Elle doit entraîner un rendement toujours supérieur à celui des pairs spécialistes.
2. Elle doit produire des résultats concrets.
3. Il doit être possible de la reproduire et de la mesurer.

La question à savoir si l'expertise est innée ou acquise a longtemps été au cœur des débats. La bonne nouvelle, c'est que les chercheurs s'entendent – de manière continue et fascinante – sur le fait qu'on ne naît pas expert, mais qu'on le devient. Nous savons aussi qu'il n'y a pas de manière facile et rapide d'acquérir une véritable expertise. Quelles sont donc les façons de faire croître notre expertise par nos propres moyens et avec l'aide des autres?

Pratiquer de manière délibérée

Malcolm Gladwell (2008) a popularisé la « règle des 10 000 heures » de M. Ericsson selon laquelle il faut 10 000 heures de pratique pour devenir un expert dans un domaine donné. C'est en réalité une affirmation trompeuse, car comme M. Ericsson et d'autres le précisent, la pratique ne rend pas parfait : c'est plutôt la pratique délibérée qui compte.

Comprendre la pratique délibérée

Selon Ericsson et coll. (2007), la pratique délibérée consiste à :

- se concentrer intentionnellement et continuellement sur l'amélioration d'un aspect particulier du rendement;
- améliorer les compétences d'une personne ou à augmenter leur ampleur et leur portée, ou les deux;
- acquérir des compétences que les autres possèdent, et à disposer de méthodes pour y parvenir;
- fixer des objectifs bien définis dans le cadre desquels les personnes doivent constamment tenter de passer à un niveau de capacité supérieur;
- obtenir de la rétroaction et à adapter les efforts en fonction des commentaires reçus;
- produire des « représentations » ou modèles mentaux efficaces qui permettent de faire le suivi des progrès sur le plan de la pratique et du rendement, et à s'y fier.

« Il y a trois chemins qui mènent à la sagesse : le premier, la réflexion, qui est le plus noble; le deuxième, l'imitation, qui est le plus facile; le troisième, l'expérience, qui est le plus amer. »

~ Confucius

« La création et le développement de connaissances est l'un des résultats de la pratique délibérée. »

~ Geoff Colvin, 2008

Appliquer les principes de la pratique délibérée aux pratiques de leadership

« Une bonne enseignante ou un bon enseignant peut vous donner une précieuse rétroaction que vous ne pourriez obtenir autrement. Une rétroaction efficace ne porte pas que sur le résultat. Par exemple, les bonnes enseignantes et les bons enseignants en mathématiques examineront non seulement la réponse au problème, mais aussi le calcul de l'élève, et ce, pour mieux comprendre son raisonnement. Au besoin, elles et ils donneront des conseils sur les manières d'aborder le problème efficacement. »

~ Ericsson et Pool, 2016

Si les recherches montrent que la pratique délibérée entraînant un rendement d'expert s'applique uniquement dans les domaines « établis », comme dans les sports où les athlètes sont notés, Ericsson et coll. (2007) indiquent que les principes de la pratique délibérée sont utiles pour guider l'élaboration de pratiques de leadership efficaces, par exemple, dans les situations suivantes :

- Reconnaître que nous pouvons tous adopter une approche scientifique pour développer et renforcer notre expertise.
- Consacrer seulement quelques heures par jour – habituellement le matin – aux activités mentales exigeantes.
- Trouver des leaders experts, et leur demander de transmettre leur savoir-faire.
- Observer ces experts sur le terrain. Examiner leurs actions et essayer de justifier leurs effets. Ensuite, demander du temps pour discuter et comparer vos observations et leurs intentions. Essayer d'expliquer ce que vous avez observé.
- Trouver le soutien à l'apprentissage qu'ils ont utilisé pour arriver à offrir un rendement supérieur.
- Demander les commentaires des coachs et des mentors qui sont qualifiés pour donner une rétroaction constructive et honnête. Savoir reconnaître les commentaires qui vous seront utiles : se fier à son « coach intérieur ».

Et après avoir reçu la rétroaction? Selon la psychologue Angela Duckworth (2016), « les experts le font encore et encore, jusqu'à ce que la situation problématique se déroule de manière fluide et sans heurts, jusqu'à ce que l'incompétence consciente devienne de la compétence consciente ».

Devenir une meilleure apprenante ou un meilleur apprenant

« Le discours intérieur peut influencer le comportement et le processus cognitif :

- sur le plan didactique, en nous aidant à rester concentrés sur une tâche comportant plusieurs étapes;
- sur le plan de la motivation, lorsque nous nous disons "je vais y arriver". »

~ Kristin Wong, 2017

La pratique délibérée demande de l'apprentissage. Ulrich Boser (2017), qui étudie l'apprentissage sous l'angle de la neuroscience, nous explique qu'il « n'y a tout simplement pas d'apprentissage sans effort [...]. Acquérir une compétence, c'est plonger dans l'inconfort, subir une tension et, souvent, faire face à des difficultés. »

Se parler soi-même... à voix haute

M. Boser nous suggère « d'oublier l'impression que nous laissons aux autres lorsque nous nous parlons voix haute ». Il faut plutôt reconnaître que cette méthode nous aide à ralentir, à être plus délibérés et à penser à notre processus de réflexion.

Se poser des questions

Posez des questions explicatives, par exemple « Qu'est-ce que cela signifie? », « Pourquoi est-ce important? ». Habituellement, dans nos conversations avec nous-mêmes, nous nous posons des questions comme « Comment saurai-je ce que j'ai appris? », « Quels sont les points qui me rendent confus? » et « Est-ce que je le sais vraiment? ».

Faire un résumé

Nous avons d'innombrables occasions de faire des résumés. Par exemple, M. Boser nous suggère de prendre le temps de répéter oralement les prochaines instructions que nous recevrons : nous serons ainsi beaucoup plus susceptibles de les retenir.

Utiliser la technique de Feynman

Richard Feynman, physicien lauréat d'un prix Nobel, était reconnu pour sa capacité à vulgariser des concepts complexes, comme la physique quantique. Il a notamment invité ses pairs à expliquer des idées, des mots ou des concepts au moyen de la reformulation, sans les désigner précisément : c'est la formule d'apprentissage appelée « technique de Feynman ».

1. **Enseigner :** Choisir un concept, puis écrire ce que vous connaissez à ce sujet comme si vous l'expliquiez à quelqu'un d'autre.
2. **Réviser :** Cerner les lacunes sur le plan des connaissances, puis consulter la source de l'information pour étudier le sujet de nouveau.
3. **Organiser et simplifier :** Réviser les notes et rédiger une histoire simple. La lire à voix haute pour vérifier s'il faut la retravailler.
4. **Transmettre :** Présenter votre explication à une autre personne qui, idéalement, connaît peu le concept ou le sujet.

La niaque consiste à « mener une activité qui vous tient tant à cœur que vous demeurez loyal envers celle-ci [...] et à faire ce que vous aimez; c'est plus que tomber en amour, c'est le rester. »

~ Angela Duckworth, 2016

Gagner en combativité (en niaque)

Dans l'ouvrage *Grit: The Power of Passion and Perseverance* (2016) (en français, *L'art de la niaque : comment la passion et la persévérance forgent les destins*), la psychologue Angela Duckworth décrit la niaque comme la tendance à poursuivre des objectifs à long terme avec passion et persévérance. Selon elle, un bon point de départ est de savoir où vous vous situez actuellement. Si vous n'êtes pas aussi combatif que vous le souhaitez, demandez-vous pourquoi. Pour connaître votre degré de combativité, faites le test de niaque à l'adresse suivante : <http://angeladuckworth.com/grit-%20scale/> (en anglais seulement). Voici des énoncés du test de niaque à évaluer sur

une échelle de cinq réponses allant de « Ne me ressemble pas du tout » à « Me ressemble beaucoup » :

- Les échecs ne me découragent pas; je n'abandonne pas facilement.
- Il m'arrive souvent de fixer un objectif pour choisir par la suite d'en poursuivre un autre.
- J'achève tout ce que j'entreprends.

Mme Duckworth explique que nous pouvons apprendre des quatre atouts psychologiques que présentent les parangons de niaque aguerris :

1. **L'intérêt avant tout** – La passion est issue de l'amour que nous portons à ce que nous faisons.
2. **Ensuite vient la pratique** – La persévérance consiste notamment à essayer chaque jour de faire mieux que le jour précédent.
3. **En troisième place, la raison d'être** – Notre passion se nourrit de la conviction que notre travail compte.
4. **Et en quatrième place, l'espoir** – qui n'est pas la dernière étape de la niaque. Il fait partie de chaque étape.

Mme Duckworth insiste sur le fait que les atouts psychologiques – l'intérêt, la pratique, la raison d'être et l'espoir – ne sont pas innés. Elle affirme plutôt que nous pouvons « apprendre à découvrir, à développer et à approfondir nos intérêts. Nous pouvons apprendre à faire preuve de discipline, à nourrir notre sentiment d'avoir une raison d'être et une utilité, à garder espoir, et à cultiver notre niaque intérieure. »

C-9. Appliquer la pensée systémique

« La pensée systémique est un état d'esprit, une façon de percevoir et d'expliquer la réalité qui tient compte de l'interrelation entre toutes choses. »

~ Steve Vassallo, 2016

Comme on le mentionne plus haut, la discipline de pensée systémique permet d'aborder les problèmes et les objectifs comme des parties de grandes structures moins visibles qui s'influencent les unes les autres, plutôt que comme des éléments isolés. Pour comprendre un système, il faut comprendre ces relations et leurs fluctuations au fil du temps (Senge et coll., 2012).

M. Fullan (2005) affirme que la meilleure façon de former des leaders qui appliquent la pensée systémique est par un apprentissage volontaire qui est ciblé en contexte, axé sur des problèmes importants,

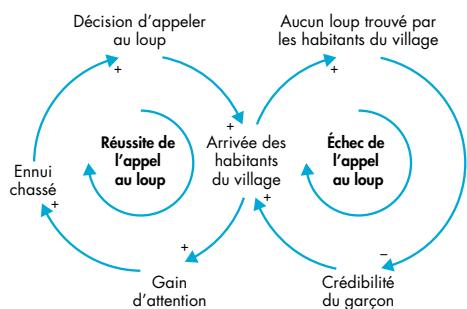


et mené par des penseurs systémiques en action agissant à titre de modèles et de mentors.

De plus, il y a de plus en plus de données qui peuvent nous aider à mettre en œuvre et à renforcer la pensée systémique. Au cours des 50 dernières années, de multiples outils ont enrichi le processus de pensée systémique. Dans nos contextes, l'utilisation de ces outils peut nous aider à adopter l'état d'esprit nécessaire pour appliquer la pensée systémique. Pour devenir des penseurs systémiques en action, prenez en considération les approches suggérées ci-dessous.

Apprendre le langage de la pensée systémique

La pensée systémique est un langage puissant qui peut améliorer et modifier les façons traditionnelles de penser aux problèmes et questions complexes, et d'en parler. Grâce aux outils de pensée systémique, nous pouvons parler des interrelations plus facilement, en allant au-delà du langage linéaire « A cause B ». Dans le cadre de la pensée systémique, il s'agirait plutôt d'un scénario dans lequel « A cause B, tandis que B cause A, et ils sont tous deux continuellement liés à C et D ». Voici une brève présentation du langage de la pensée systémique :



- Les boucles de rétroaction présentent les relations des variables d'un système. Dans le cadre de la pensée systémique, chaque image raconte une histoire illustrant les liens de cause à effet.
- Les archéotypes utilisent les boucles de rétroaction pour montrer des histoires génériques dans le cadre de la pensée systémique. Ce sont des modèles de situation courants qui se produisent dans différents contextes, et qui peuvent être utilisés pour trouver une solution potentielle rapidement pour un problème systémique.

Voici deux exemples :

- Solution inefficace : Une solution qui a des résultats positifs immédiats, mais qui entraîne aussi des conséquences à long terme imprévues qui finissent par agraver le problème.
- Objectifs à la dérive : Une réduction graduelle des objectifs en matière de rendement qui passe inaperçue, et qui menace le système ou l'organisation à long terme.

Senge et coll. (2012) affirment que nous saurons que nous maîtrisons le langage du système lorsqu'il « devient une deuxième nature, lorsque nous pensons dans ce langage, et lorsqu'il n'est pas nécessaire de traduire des boucles de rétroaction ou des archéotypes pour les comprendre ».

Le site Web *The Systems Thinker* offre une « boîte à outils » de pensée systémique complète comprenant des guides de poche, des instructions, des articles et des études de cas. Pour mieux maîtriser ces outils en collaborant avec les autres et en effectuant une série d'exercices variés d'application de la pensée systémique, consultez *The Fifth Discipline Fieldbook* (Senge et coll., 1994) et *Schools that Learn* (Senge et coll., 2012).

Pratiquer la pensée systémique

Il est sage d'éviter de traiter la pensée systémique comme une méthode à appliquer seul, car nos points de vue individuels sont probablement incomplets. Senge et coll. (2012) suggèrent plutôt de regrouper des personnes concernées pour discuter d'une situation commune en utilisant le protocole de base suivant :

- **Cerner le problème :** Commencez par décrire le problème actuel, comme vous le percevez. Il doit s'agir d'une situation importante pour vous et votre organisation, qui vous tient à cœur et que vous voulez comprendre. Évitez de suggérer une solution au problème lorsque vous le présentez.
- **Raconter l'histoire :** Une question est au cœur du récit des systèmes : « Comment nos réflexions internes, nos processus, nos pratiques et nos procédures ont-ils contribué ou créé les circonstances, bonnes ou mauvaises, auxquelles nous faisons actuellement face? »
- **Utiliser différents outils du système pour examiner le problème :** Par exemple, utilisez le protocole d'analyse des forces en présence pour dresser la liste des forces qui entrent en jeu (Lewin, 1951).
- **Porter attention à sa propre contribution au problème :** Demandez-vous lesquels de vos gestes peuvent avoir contribué au problème, et nuire à sa résolution.
- **Essayer de trouver des éléments dont il est possible de tirer parti :** Trouvez des gestes relativement simples que vous pouvez poser pour obtenir des résultats considérables.
- **Faire des essais à petite échelle :** Discutez de ces essais et de leurs résultats avec des collègues et d'autres partenaires.

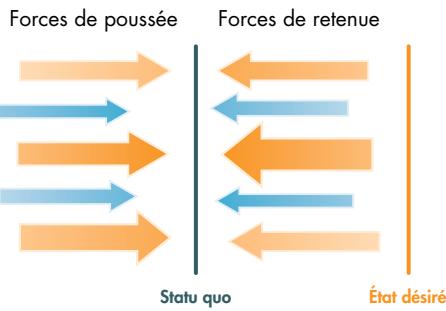
Les efforts de votre groupe peuvent devenir naturellement une partie intégrante du système, une forme de rétroaction pour l'ensemble du système, et un moteur de changement.

Appliquer le modèle de l'iceberg

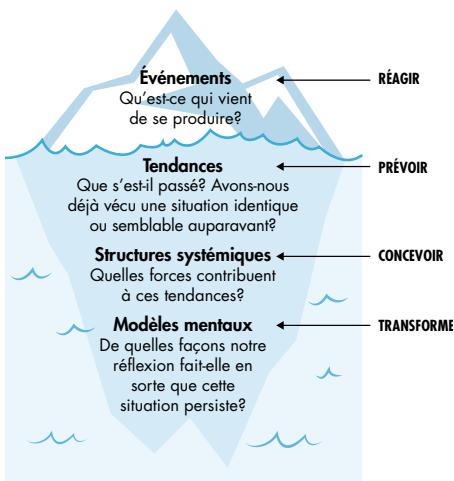
Le modèle de l'iceberg est un protocole de pensée systémique qui peut aider un groupe à dénouer un problème complexe. Seulement 10 % d'un iceberg est visible hors de l'eau; 90 % de l'iceberg se trouve donc sous la surface. La partie immergée de l'iceberg, qui subit les mouvements océaniques, est à l'origine du comportement de la pointe.

Le protocole de l'iceberg permet aux groupes de se concentrer à comprendre un problème. Si cet exercice aide souvent les personnes à trouver des solutions, il est préférable de le considérer comme une méthode pour faciliter la compréhension du problème. Il peut s'avérer utile pour examiner les problèmes interreliés globalement, plutôt qu'individuellement.

Analyse des forces en présence



L'analyse des forces en présence est utile pour analyser les forces agissant en faveur et en défaveur d'un changement, et pour communiquer les motifs d'une décision.



« Les modèles mentaux :

- sont des images, des suppositions et des histoires que nous avons en tête à propos de nous-mêmes, des autres, des institutions et de tout autre aspect du monde;
- sont habituellement tacites et inconscients;
- ne sont pas mis à l'épreuve ou examinés;
- sont généralement invisibles, à moins que nous les cherchions. »

~ Peter Senge et coll., 2012

Senge et coll. (2012) proposent quatre étapes à suivre en cas de problème majeur. Chaque étape doit commencer par une interrogation. Demandez aux gens de poser des questions et d'éviter toute interprétation. Il sera ainsi possible de mieux comprendre le point de vue de chacun sur le problème et ses tendances.

- **Étape 1 – Événements :** Nommez un événement important qui s'est produit dans votre contexte. Penchez-vous sur l'événement, sur les raisons pour lesquelles il pose problème, et les mesures prises à ce jour pour y remédier.
- **Étape 2 – Tendances de l'étape un :** Que s'est-t-il passé? Retracez le fil des événements dans un graphique pour déceler les tendances.
- **Étape 3 – Structure systémique :** Quelles forces semblent engendrer les tendances comportementales décrites à l'étape deux? Comment ces éléments systémiques semblent-ils s'influencer mutuellement? Quels aspects fondamentaux doivent être changés pour briser les tendances? Illustrer ces tendances dans une boucle de rétroaction.
- **Étape 4 – Modèles mentaux :** Examinez le problème sous l'angle des attitudes et des croyances, dont certaines n'ont pas été remises en doute, puisqu'elles ne sont pas apparentes. Pouvez-vous les exposer sans risque et les remettre en question?

C-10. Adopter de bonnes habitudes pour « prendre soin de soi »

« Pour améliorer sa santé, afficher un meilleur rendement et atteindre son plein potentiel, il suffit d'appliquer la formule magique suivante : bien dormir, être actif, avoir une bonne alimentation et réfléchir clairement. »

~ Greg Wells, 2017

Greg Wells, physiologue de Toronto et auteur de l'ouvrage *The Ripple Effect*, fait partie du nombre croissant d'experts (neuroscientifiques, coachs pour cadre, entrepreneurs et spécialistes du sommeil) dont les recherches nous fournissent des renseignements sur les approches que nous pouvons adopter pour prendre soin du cerveau. Si nous connaissons tous l'importance de bien s'alimenter, de faire de l'exercice et de se reposer, nous nous concentrerons maintenant sur le lien entre le corps et l'esprit.

Pour paver la voie, nous pouvons nous inspirer de leaders accomplis qui suivent des pratiques particulières conçues pour préserver et renforcer leur « santé cognitive ». Par exemple, après s'être effondrée de fatigue en raison de son horaire exigeant, l'auteure Arianna Huffington (2016) a adopté de rigoureuses habitudes de sommeil,

dont elle fait la promotion. Elle fait partie des nombreux leaders qui nous montrent que le cerveau est une ressource dont il faut prendre soin, et qu'il faut protéger.

Maîtriser l'envie du « mode multitâche »

« L'histoire des sciences et de la culture abonde d'exemples de grands scientifiques et d'artistes qui ont fait une découverte alors qu'ils ne pensaient pas à leur travail – du moins, pas consciemment. La rêverie a réglé leur problème, et la réponse est apparue soudainement, par un éclair de génie... »

~ Daniel Levitin, 2014a

Le neuroscientifique canadien Daniel Levitin (2014a) est l'un des experts qui soutiennent continûment que de véritables « temps d'arrêt » sont essentiels pour assurer que le cerveau offre le meilleur rendement possible. Selon M. Levitin, il est impossible de faire plusieurs tâches à la fois; nous ne menons pas véritablement quatre ou cinq tâches simultanément. Les recherches confirment plutôt que « le cerveau passe rapidement d'une chose à l'autre ». Il explique que le cortisol – l'hormone du stress – produit par le cerveau peut le stimuler de manière excessive et entraîner de la fatigue mentale ou une réflexion confuse. Pire encore, la partie du cerveau que nous utilisons pour nous concentrer sur une tâche se laisse facilement distraire.

Il indique qu'il y a aussi des coûts sur le plan métabolique : « Lorsque nous effectuons plusieurs tâches à la fois, nous changeons subitement notre état d'esprit de manière continue, ce qui fatigue notre cerveau tellement rapidement que nous nous sentons exténués et désorientés, même après une brève période. Nous épuisons alors littéralement les nutriments du cerveau, ce qui nuit au rendement cognitif et physique. »

Quelle est donc la solution? Voici les conseils de l'auteur :

- Divisez la journée par périodes de projet, par exemple faites du réseautage à des moments précis, et évitez les interruptions constantes. Utilisez la même méthode pour la lecture et la rédaction de courriels.
- Plongez dans une seule tâche importante à la fois pendant de longues périodes.
- Prenez note des moments où vous êtes distract, et efforcez-vous de changer de comportement.
- Décidez consciemment du travail à réaliser, sans faire plusieurs tâches simultanément, puis exécutez.
- Exercez-vous : commencez par vous concentrer sur une seule tâche pendant des périodes de 10 minutes. Augmentez ensuite graduellement la durée de ces périodes. L'objectif, c'est que vous vous concentrez sur une tâche pour une période de 25 à 90 minutes, selon votre capacité de concentration et le type de travail à accomplir.

Utiliser le bouton de réinitialisation

Voici une série de méthodes fondées sur des données probantes pour « appuyer sur le bouton de réinitialisation neuronale » (Levitin, 2014b).

Rêvasser

La rêverie est un état naturel de l'esprit reconnu comme le « mode par défaut » (Raichle et coll., 2001) du cerveau lorsqu'il n'est pas consciemment utilisé : c'est l'état de repos du cerveau (Levitin, 2014a). Des études scientifiques ont démontré que la rêverie est source de créativité, et nous enseigne ce que nous devons faire pour changer le monde et le façonner comme nous le voulons.

« Il a été démontré que pour réduire le stress, la lecture est :

- 68 % plus efficace que l'écoute de musique;
- 100 % plus efficace qu'un thé;
- 300 % plus efficace que la marche. »

~ David Lewis, 2009

The Healthy Mind Platter for Optimal Brain Matter

- **Se concentrer** : Tâches et défis liés à l'objectif
- **S'amuser** : Nouvelles expériences spontanées
- **Rester en lien** : Pouvoir thérapeutique des relations
- **Bouger** : Activités aérobiques
- **Entrer en soi** : Réflexion et pleine conscience
- **Relaxer** : Relaxation, rêverie et errance de l'esprit
- **Dormir** : Repos du corps et de l'esprit, et consolidation de la mémoire

~ Adapté de David Rock et Daniel Siegel, 2011

Lire

Selon John Coleman (2012), « le fait d'avoir des habitudes de lecture larges et bien ancrées est souvent une caractéristique distinctive de nos plus grands leaders, et peut favoriser la réflexion, l'innovation, l'empathie et le rendement personnel ». De plus, la lecture est l'un des meilleurs moyens de se relaxer. Six minutes de lecture peuvent être suffisantes pour réduire de plus de deux tiers le degré de stress, ralentir le rythme cardiaque et changer l'état d'esprit (Lewis, 2009).

Procrastiner

Adam Grant (2017), professeur à la Wharton School et auteur de *The Originals*, a découvert que le « bon type » de procrastination l'a aidé à apprendre que tout projet créatif comprend des moments de « réflexion latérale et, oui, plus lente ». Il ajoute que nous pouvons éviter la « procrastination destructrice » en consacrant de brèves périodes à une tâche donnée, en prenant des engagements d'avance, et en assouplissant notre définition de ce qui constitue un progrès.

Jouer... fort

Une autre des façons les plus efficaces de favoriser la santé cognitive, c'est par le jeu. Roderick Gilkey et Clint Kilts (2007) nous recommandent de « travailler fort à jouer », car le jeu stimule le cortex préfrontal, qui est responsable de nos fonctions cognitives les plus complexes, y compris la conscience de soi, la mémoire, l'imagerie mentale et le processus d'incitation et de récompense. Pour tirer le meilleur parti du jeu, ils nous conseillent de participer à des activités comportant des risques, qui stimulent le cerveau, notre capacité de raisonnement et notre imagination.

Pour en savoir plus sur la pleine conscience et les façons de la renforcer, consultez [Passer des idées à l'action : Examiner les ressources personnelles en leadership d'ordre « social » – Percevoir et gérer les émotions et avoir des réactions émotives appropriées.](#)

- La phase des mouvements oculaires rapides (MOR) est une période active du sommeil qui se distingue par une activité cérébrale intense.
- Le sommeil lent se caractérise par la réduction de l'activité physiologique.

~ [Sleep-Wake Cycle](#), National Sleep Foundation, 2006

Des recherches démontrent que :

- les adultes de tous âges ont besoin de sept à neuf heures de sommeil par nuit, en moyenne;
- les adolescents ont besoin d'environ 9,5 heures de sommeil par nuit;
- les poupons ont généralement besoin d'environ 16 heures de sommeil par jour.

Il est tout aussi important d'avoir la bonne dose de MOR et de sommeil lent, ainsi que de sommeil léger et profond, que de dormir suffisamment. Au cours d'une nuit de sommeil normal, les phases de MOR et de sommeil lent se succèdent en suivant un modèle prévisible appelé l'« architecture du sommeil ».

~ [Sleep-Wake Cycle](#), National Sleep Foundation, 2006

Exercer sa pleine conscience

Des recherches ont démontré que les exercices de pleine conscience aident à améliorer notre capacité d'attention et de concentration. M^{me} Konnikova (2013) nous recommande de nous garder de 10 à 15 minutes par jour pour ne rien faire. De son avis, c'est tout simple : il faut s'asseoir au travail, fermer les yeux pendant 10 minutes et se concentrer sur sa respiration. C'est tout!

Dormir

Selon les experts du sommeil Nick van Dam et Els van der Helm (2016a), le sommeil est l'un des aspects les plus négligés de la santé et du bien-être. Ils soulignent que parmi les autres formes de relaxation mentale, le sommeil est, au même titre que l'alimentation saine et l'exercice, un élément de la santé et du bien-être qui exige une « attention particulière et immédiate ».

Reconnaitre les effets positifs d'un sommeil suffisant sur le leadership

Selon MM. van Dam et van der Helm (2016b), il existe un lien établi entre l'efficacité du leadership et le fait de dormir suffisamment. Pour comprendre les répercussions du sommeil sur le leadership, ils montrent ses effets sur quatre pratiques clés :

1. **Agir en fonction des résultats en se concentrant et en évitant les distractions :** Pour y parvenir, nous devons nous concentrer et éviter les distractions tout en gardant une vue d'ensemble. Le manque de sommeil nuit à la capacité à se concentrer de manière sélective : le rendement d'une personne privée de sommeil pendant 17 à 19 heures consécutives est équivalent à celui d'une personne dont le taux d'alcoolémie atteint la limite permise par la loi.
2. **Résoudre les problèmes de manière efficace :** Un bon sommeil est bénéfique pour plusieurs fonctions cognitives, y compris la résolution de problème et la prise de décision.
3. **Rechercher différents points de vue :** Le sommeil a des répercussions sur les trois étapes du processus d'apprentissage : avant d'apprendre à encoder de nouveaux renseignements, après l'apprentissage ayant lieu pendant l'étape de consolidation, et avant de se souvenir de récupérer les renseignements dans la mémoire. Il est important que les leaders tiennent compte de leur capacité à juger adéquatement de l'importance relative des différents points de vue pour éviter les visions étroites et réduire les biais cognitifs.

4. **Appuyer les autres :** Lorsque nous manquons de sommeil, le cerveau est plus susceptible de mal interpréter des indices qui nous aident à comprendre les autres (expressions faciales et ton de la voix), et nous risquons de réagir de manière excessive à des événements émotionnels.

Essayer ces conseils sur le sommeil à la maison

La compréhension en profondeur de la biologie du sommeil et de son importance pour l'humeur, la mémoire et les fonctions cognitives a permis de mettre de l'avant des astuces pour améliorer nos habitudes de sommeil. Voici des conseils fondés sur des résultats de recherche (van Dam et van der Helm, 2016b; Levitin, 2016b) :

- Créez un environnement de sommeil optimal : n'apportez pas votre téléphone cellulaire dans votre chambre, évitez d'y travailler, faites-en un lieu relaxant, et gardez-la fraîche pour permettre à votre température corporelle de descendre.
- Établissez une routine de relaxation avant l'heure du coucher.
- Évitez d'activer de multiples alarmes afin de dormir sans interruption. L'état du cerveau éveillé est différent de celui du cerveau au sommeil. Il est préférable que le cerveau s'éveille naturellement.
- Couchez-vous et levez-vous à la même heure chaque jour. Si vous devez vous coucher tard, levez-vous quand même à la même heure que d'habitude le lendemain.

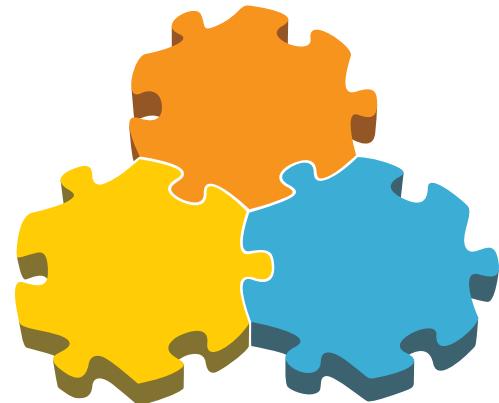


Partie D – Pour aller plus loin : Publications recommandées par des leaders ontariens

- *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas* (2014). Le spécialiste de l'innovation Warren Berger montre à quel point le questionnement peut aider à cerner et à résoudre des problèmes.
- *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems* (2016). Michael Fullan et Joanne Quinn présentent le fonctionnement de la pensée systémique par son cadre de cohérence : cibler l'orientation, promouvoir des cultures de collaboration, approfondir l'apprentissage et assurer l'imputabilité.
- *Creating Great Choices: A Leader's Guide to Integrative Thinking* (2017). Jennifer Riel et Roger Martin décrivent ce qu'est la pensée intégrative et expliquent son fonctionnement et les façons de l'appliquer.

- ***Decisive: How to Make Better Choices in Life and Work.*** Chip Heath et Dan Heath (2013) présente un processus en quatre étapes pour la prise de décision qui compense les préjugés.
- ***Deep Diversity: Overcoming Us vs. Them*** (2015). Dans cet ouvrage, Shakil Choudhury fournit une approche par étapes simple pour s'attaquer aux questions importantes liées à la race, qui consiste à prendre conscience que nous faisons tous partie à la fois du problème et de la solution.
- ***Grit: The Power of Passion and Perseverance*** (2016; en français, *L'art de la niaque : comment la passion et la persévérance forgent les destins*). Angela Duckworth montre que le secret pour acquérir une expertise qui entraîne des résultats remarquables n'est pas le talent, mais bien une combinaison unique de passion et de persévérance que l'auteure appelle la « niaque ».
- ***How to Have a Good Day: Harness the Power of Behavioral Science to Transform Your Working Life.*** (2016) Caroline Webb, économiste, allie la psychologie et les neurosciences pour fournir des « raccourcis » fondés sur la science qui peuvent nous aider à passer une bonne journée au travail à tous les jours.
- ***How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*** (2017). Cet ouvrage, édité par Ken Leithwood, Jingping Sun et Katina Pollock, décrit un cadre cohérent visant l'amélioration des écoles et de l'apprentissage des élèves, et fournit le point de vue de nombreux experts.
- ***Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*** (2008). Jo-Ann Archibald présente des exemples d'intégration de récits dans des contextes pédagogiques au moyen d'histoires traditionnelles et vécues d'aînés et de conteurs des peuples des Salish de la côte.
- ***Mastermind: How to Think like Sherlock Holmes*** (2013). Maria Konnikova fait référence à la neuroscience et la psychologie du 21ème siècle pour mettre en application la méthodologie de Sherlock Holmes en réponse à la question, « Comment pouvons-nous former nos cerveaux à penser comme Sherlock Holmes? »
- ***Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*** (2014b). Daniel Levitin explique comment le cerveau humain traite la quantité phénoménale d'information à laquelle nous sommes exposés tout au long de la journée, et offre des conseils sur les façons d'améliorer nos processus de réflexion et de prise de décision dans les sphères personnelle et professionnelle.

- *Peak: How to Master Almost Anything* (2016). Dans cet ouvrage, Anders Ericsson et Robert Pool résument l'expertise à une série de pratiques distinctes réalisables, et offrent de précieux conseils pour fixer des objectifs, obtenir de la rétroaction, déceler des tendances et se motiver.
- *Talent is Overrated: What Really Separates World-Class Performers from Everybody Else* (2008). Geoff Colvin explique pourquoi le talent importe moins que le travail acharné, définit la pratique délibérée et décrit les différentes façons d'en appliquer les leçons.
- *The Intelligent, Responsive Leader*. Steven Katz, Lisa Ain Dack et John Malloy expliquent le pouvoir de la « pratique concrète », et nous montrent comment transformer les difficultés d'adaptation en occasions de croissance de notre leadership qui nous permettent de renforcer nos ressources personnelles en leadership.
- *The Ripple Effect: Sleep Better, Eat Better, Move Better, Think Better* (2017). Greg Wells propose des stratégies concrètes pour adopter un mode de vie sain, autant sur le plan personnel que professionnel, en améliorant la façon de se nourrir, de bouger et de dormir.
- *Thinking, Fast and Slow* (2011). Daniel Kahneman raconte l'histoire de deux personnages – « Système 1 », qui réfléchit rapidement, et « Système 2 », qui réfléchit lentement – pour présenter deux processus mentaux distincts et montrer comment ils influencent la résolution de problème et la prise de décision.
- *Your Brain at Work: Strategies for Overcoming Distraction, Regaining Focus, and Working Smarter All Day Long* (2009). David Rock applique la science cognitive pour montrer comment nous pouvons améliorer le fonctionnement du cerveau afin de conserver notre concentration et de mieux résoudre les problèmes.



Bibliographie

- Archibald, J. (2008). *Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. Vancouver (Colombie-Britannique) : UBC Press.
- Archibald, J. (1997). « *Coyote Learns to Make a Storybasket: The Place of First Nations Stories in Education* ». Thèse de doctorat, Université Simon Fraser.
- Badger, E. We're all a little biased, even if we don't know it. *The New York Times*. (octobre 2016).
- Basadur, M. (1995). *The Power of Innovation: How to Make Innovation a Way of Life and How to Put Creative Solutions to Work*. Londres (R.-U.) : Pearson Education.
- Baumeister, R. F. et J. Tierney (2011). *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York (New York) : Penguin Press.
- Berger, W. (2014a). *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas*. New York (New York) : Bloomsbury Publishing.
- Berger, W. (2014b). « Become a Company That Questions Everything ». *Harvard Business Review* (avril).
- Berger, W. (2016). « The Power of “Why?” and “What If?” ». *The New York Times* (juillet).
- Boser, U. (2017). *Learn Better: Mastering the Skills for Success in Life, Business, and School, or, How to Become an Expert in Just About Anything*. New York (New York) : Rodale Books.
- Brown, J. S. et P. Duguid (1998). « Organizing Knowledge ». *California Management Review*, vol. 40, n° 3.
- Brown-Jeffy, S. et J. E. Cooper (2012). « Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature ». *Teacher Education Quarterly*, vol. 38, n° 1.
- Choudhury, S. (2015). *Deep Diversity: Overcoming Us vs. Them*. Toronto (Ontario) : Between the Lines.
- City, E. et D. A. Dolly (2017). « Tending the Fire ». *Educational Leadership*, vol. 74, n° 8 (mai).
- Clinton, J. (2017). « How I Became an Upstreamist ». *Principal Connections*, vol. 21, n° 1 (automne).
- Coleman, J. (2017). « Make Learning a Lifelong Habit ». *Harvard Business Review* (janvier).
- Coleman, J. (2012). « For Those Who Want to Lead, Read ». *Harvard Business Review* (août).
- Colvin, G. (2009). *Talent is Overrated: What Really Separates World-Class Performers From Everybody Else*. New York (New York) : Penguin Group.
- Curtis, R. E. et E. A. City (2009). *Strategy in Action: How School Systems Can Support Powerful Learning and Teaching*. Cambridge (Massachusetts) : Harvard Education Press.
- Dasgupta, N. (2013). « Implicit Attitudes and Beliefs Adapt to Situations: A Decade of Research on the Malleability of Implicit Prejudice, Stereotypes, and the Self-Concept ». *Advances in Experimental Social Psychology*, n° 47.
- De Bono, E. (1999). *Six Thinking Hats*. New York (New York) : Back Bay Books. (Ouvrage paru en français sous le titre *Les six chapeaux de la réflexion*. Paris (France) : Eyrolles.)
- De Bono, E. (1994). *De Bono's Thinking Course*. New York (New York) : Facts on File.
- Deer, F. (2017). « Indigenous Perspectives on Student Well-being: Cultural Considerations », *Principal Connections* (automne).
- Dei, G. S. N. (2006). *Meeting Equity Fair and Square*. Allocution prononcée lors d'une conférence sur le leadership organisée par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, à Mississauga (Ontario).
- Denning, S. (2011). « Why Leadership Storytelling is Important » (en ligne). *Forbes* (juin). Sur Internet : <http://www.forbes.com/sites/stevedenning/2011/06/08/why-leadership-storytelling-is-important/#47e55c761ca4>
- Duckworth, A. (2016). *Grit : The Power of Passion and Perseverance*. Toronto (Ontario) : HarperCollins Publishers. (Ouvrage paru en français sous le titre *L'art de la niaque : comment la passion et la persévérance forgent les destins*. Paris (France) : JC Lattès.)
- Ericsson, A. et R. Pool. (2016). *Peak: How to Master Almost Anything*. Toronto (Ontario) : Penguin Canada.
- Ericsson, A., M. J. Prietula et E. T. Cokely (2007). « The Making of an Expert ». *Harvard Business Review* (juillet-août).
- Feser, C., F. Mayol et R. Srinivasan (2015). « Decoding Leadership: What Really Matters ». *McKinsey Quarterly* (janvier).
- Fiarman, S. E. (2016a). *Becoming a School Principal: Learning to Lead, Leading to Learn*. Cambridge (Massachusetts) : Harvard Education Press.
- Fiarman, S. E. (2016b). « Unconscious Bias: When Good Intentions Aren't Enough ». *Educational Leadership* (novembre).

- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: Systems Thinkers in Action*. Thousand Oaks (Californie) : Corwin.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco (Californie) : Jossey-Bass.
- Fullan, M. et J. Quinn (2016a). « Coherence Making: How Leaders Cultivate the Pathway for School and System Change With a Shared Process ». *School Administrator* (juin).
- Fullan, M. et J. Quinn (2016b). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks (Californie) : Corwin.
- Gay, G. (1994). « Coming of Age Ethnically: Teaching Young Adolescents of Color ». *Theory into Practice*, vol. 33.
- Getzels, J. W. (1979). « Problem Finding: A Theoretical Note ». *Cognitive Science*, vol. 3.
- Getzels, J. W. (1982). « The Problem of the Problem ». Dans Hogarth, R. (éd.), *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science: Question Framing and Response Consistency*, n° 11, San Francisco (Californie) : Jossey-Bass.
- Gilkey, R. et C. Kilt (2007). « Cognitive Fitness ». *Harvard Business Review* (2017).
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The Story of Success*. New York (New York) : Little, Brown and Company.
- Godin, S. (2017). « Let's Stop Calling them "Soft Skills" » (en ligne). www.sethgodin.com. Sur Internet : <https://itsyourturnblog.com/lets-stop-calling-them-soft-skills-9cc27ec09ecb>
- Grant, A. (2016). « Why I Taught Myself to Procrastinate ». *The New York Times* (janvier).
- Hadfield, C. (2013). *An Astronaut's Guide to Life on Earth*. Toronto (Ontario) : Random House Canada. (Ouvrage paru en français sous le titre *Guide d'un astronaute pour la vie sur Terre*, Montréal (Québec) : Libre Expression.)
- Handa, M. C. (2015). « Maximising School and System Leadership: A Conversation With Professor Michael Fullan » (en ligne). Sur Internet : <http://www.oceansofexcellence.com/maximising-school-and-system-leadership-a-conversation-with-professor-michael-fullan/>
- Hattie, J. (2017). 250+ influences on student achievement. <http://visiblelearningplus.com/content/250-influences-student-achievement>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses on Achievement*. New York (New York) : Routledge.
- Heath, C. et D. Heath (2013). *Decisive: How to Make Better Choices in Life and Work*. New York (New York) : Random House Canada. (Ouvrage paru en français sous le titre *Comment prendre de meilleures décisions*, Montréal (Québec) : Les Éditions Transcontinental)
- Heifetz, R. et M. Linsky (2002). *Leadership on the Line: Staying Alive Through the Dangers of Leading*. Boston (Massachusetts) : Harvard Business School Press.
- Heifetz, R. et M. Linsky (2004). « When Leadership Spells Danger ». *Educational Leadership*, vol. 612, n° 7 (avril).
- Huffington, A. (2016). *The Sleep Revolution: Transforming your life one night at a time*. New York (New York) : Harmony Books.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York (New York) : Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D. et A. Tversky (1979). « Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk ». *Econometrica*, vol. 47, n° 2.
- Khalifa, M. A., M. A. Gooden et J. E. Davis (2016). « Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature ». *Review of Educational Research*, vol. 86, n° 4.
- Klein, G. (2007). « Performing a Project Premortem ». *Harvard Business Review* (septembre).
- Konnikova, M. (2013). *Mastermind: How to Think Like Sherlock Holmes*. New York (New York) : Penguin Books.
- Kugler, J. et N. West-Burns (2010). « The CUS Framework for Culturally Responsive and Relevant Pedagogy ». *Our Schools/Our Selves*, vol. 19, n° 3 (printemps).
- Ladson-Billings, G. (1995). « But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy ». *American Educational Research Journal*, vol. 32.
- Leithwood, K. (2013a). *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche*. Toronto (Ontario) : Institut de leadership en éducation de l'Ontario.
- Leithwood, K. et R. Steinbach (1995). *Expert Problem Solving: Evidence from School and District Leaders*. Albany (New York) : State University of New York.
- Leithwood, K., J. Sun et K. Pollock (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. Gwerbestrasse (Cham) : Springer International Publishing.

- Leithwood, K. (2013b). *Les conseils scolaires performants et leur leadership*, Institut de leadership de l'Ontario. Toronto, ON.
- Levitin, D. J. (2014a). « Hit the Reset Button in Your Brain ». *The New York Times*.
- Levitin, D. J. (2014b). *The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*. Toronto (Ontario) : Penguin Canada Books.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York (New York) : Harper and Row.
- Lewis, D. (2009). *Galaxy Stress Research*. Mindlab International, Sussex University.
- Llopis, G. (2013). « The Four Most Effective Ways Leaders Solve Problems ». *Forbes*.
- Lougheed, T. (2016). « Smart ideas: Q & A: Jo-Ann Archibald on Indigenous “Storywork” » (septembre).
- Martin, R. L. (2007). *The Opposable Mind: How Successful Leaders Win Through IntegrativeThinking*. Boston (Massachusetts) : Harvard Business Review Press.
- Martin, R. et J. Riel (2017). *Creating Great Choices: A Leader’s Guide to Integrative Thinking*. Boston : Harvard Business Review Press.
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2014). *Atteindre l’excellence : une vision renouvelée de l’éducation en Ontario*. Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2013). *Cadre d’efficacité pour la réussite de chaque élève à l’école de langue française (M-12) : Pour appuyer l’amélioration des écoles et la réussite des élèves*. Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2017). *Ce que nous avons entendu : Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société*. Toronto (Ontario) : Imprimeur de la Reine pour l’Ontario.
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2014). « Comprendre le développement intégral de l’enfant et du jeune : La clé de l’apprentissage – Entrevue avec Lise Bisnaire, Ph.D., la Dr Jean Clinton et Bruce Ferguson, Ph.D. ». *En conversation* (printemps). Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2013). « Connaître l’impact : l’enseignement, l’apprentissage et le leadership – Entrevue avec John Hattie ». *En conversation* (printemps). Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2013). « Des relations saines : le fondement d’un climat positif à l’école – Entrevue avec Megan Tschanen-Moran ». *En conversation* (automne). Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l’Ontario : Lignes directrices pour l’élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2013-2014). « Examen des cinq capacités clés du leadership – Prendre part à des conversations courageuses ». *Passer des idées à l’action* (hiver). Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2013-2014). « Examen des cinq capacités clés du leadership – Promouvoir des cultures d’apprentissage coopératif : Joindre le geste à la parole ». *Passer des idées à l’action* (hiver). Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2014). « Examiner les ressources personnelles en leadership d’ordre “social” : Percevoir et gérer les émotions et avoir des réactions émitives appropriées ». *Passer des idées à l’action* (été), Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2015-2016). « Examiner les ressources personnelles en leadership d’ordre “psychologique” : Optimisme, auto-efficacité, résilience et proactivité ». *Passer des idées à l’action* (hiver). Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2013-2014). « Leadership et pensée intégrative – Une entrevue avec Roger Martin ». *En conversation* (hiver). Toronto (Ontario).
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2016). *Note Politique/Programmes (NPP) n° 159 – La collaboration professionnelle*.
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2017). *Plan d’action ontarien pour l’équité en matière d’éducation*. Toronto (Ontario) : Imprimeur de la Reine pour l’Ontario.
- Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2013). *Une pédagogie sensible à la culture : Promouvoir l’équité et l’inclusivité dans les écoles de l’Ontario*. Édition spéciale du Secrétariat, N° 35 : Imprimeur de la Reine pour l’Ontario
- Monarth, H. (2014). « The Irresistible Power of Storytelling as a Strategic Business Tool », *Harvard Business Review* (mars).
- Montreuil, C. (2016). « Realizing the Vision Through Collaborative Professionalism ». *Principal Connections* (automne).
- National Sleep Foundation (2006). *Sleep-Cake Cycle: Its Physiology and Impact on Health* (en ligne). Sur Internet : <https://sleepfoundation.org/sites/default/files/SleepWakeCycle.pdf>

- Nonaka, I. et T. Hirotaka (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford : Oxford University Press.
- Oatley, K. (décembre 2008). « Changing Our Minds » (en ligne). *Greater Good Magazine* (décembre). Sur Internet : <https://greatergood.berkeley.edu/article/item/changingourminds>
- Oatley, K. (2016). « Fiction: Simulation of Social Worlds ». *Trends in Cognitive Science*, vol. 20, n° 8.
- Ontario Principals' Council – Équipe des services de protection (2014). « Principal Equity Champions », *OPC Register* (automne).
- Pentland, A. (2014). *Social physics: How Good Ideas Spread – The Lessons From a New Science*. New York (New York) : Penguin Press.
- Pentland, A. (2012). « The New Science of Building Great Teams ». *Harvard Business Review* (avril).
- Perkins, D. (2003). *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*. Hoboken (New Jersey) : John Wiley & Sons.
- Petrie, N. (2014). *Future Trends in Leadership Development*, Center for Creative Leadership. (Ouvrage paru en français sous le titre *Développement du leadership : les tendances de demain*.)
- Pollock, K. (2014). « The Changing Nature of Principals' Work ». *OPC Register* (automne). Toronto (Ontario) : Ontario Principals' Council.
- Raichle, M. E., A. M. MacLeod, A. Z. Snyder, W. J. Powers, D. A. Gusnard et G. L. Shulman (2001). « A Default Mode of Brain Function ». *Proceedings of the National Academy of Science*, vol. 98, n° 2.
- Reid, S. (2013a). « Knowledge Influencers: Leaders Influencing Knowledge Creation and Mobilization ». *Journal of Educational Administration*, vol. 52, n° 3.
- Reid, S. (2013b). « The Leader's Role in Strategic Knowledge Creation and Mobilization ». Thèse de doctorat non publiée, University of Calgary.
- Riel, J. Tackling 'wicked' problems. Faith and Leadership. <https://www.faithandleadership.com/jennifer-riel-tackling-wicked-problems>. (janvier 2012)
- Riel, J. et R. Martin (2017). *Creating Great Choices: A Leader's Guide to Integrative Thinking*. Boston (Massachusetts) : Harvard Business Review Press.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2). (1973)
- Robinson, V., M. Hohepa et C. Lloyd (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why – Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*.
- Rock, D., et D. Siegel (2011). *The Healthy Mind Platter, for Optimal Brain Matter* (en ligne). Sur Internet : <http://www.mindplatter.com/>
- Ross, H. (2008). « Exploring Unconscious Bias » (en ligne). *CDO Insights*. Cook Ross Inc. Sur Internet : <http://www.cookross.com/docs/UnconsciousBias.pdf>
- Ryan, J. (2017). « 5 Questions Leaders Should be Asking All the Time ». *Harvard Business Review* (avril).
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion*. Charlotte (Caroline du Nord) : Information Age Publishing.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco (Californie) : Jossey-Bass.
- Scholastic Book Clubs (2013). « Interview With Philip Pullman » (en ligne). Sur Internet : https://clubs-kids.scholastic.co.uk/clubs_content/7922
- Seiter, C. (2015). « The Formula to Better Problem-Solving » (en ligne). *Fast Company*. Sur Internet : <https://www.fastcompany.com/3040428/the-formula-to-better-problem-solving>
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York (New York) : Doubleday. (Ouvrage paru en français sous le titre *La cinquième discipline : L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris (France) : First Editions.)
- Senge, P., A. Kleiner, C. Roberts, R. B. Ross, et B. J. Smith (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Toronto (Ontario) : Doubleday/Currency.
- Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton et A. Kleiner (2012). *Schools that Learn : A Fifth Discipline Resource* (revu et mis à jour). New York (New York) : Crown Business.
- Singleton, G. E. et C. Linton (2006). *Courageous Conversations About Race: A Field Guide for Achieving Equity in Schools*. Thousand Oaks (Californie) : Corwin.
- Spillane, J. P. et K. Seashore Louis (2002). « School Improvement Process and Practices: Professional Learning for Building Instructional Capacity ». Dans Murphy, J. (éd.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century*, Chicago (Illinois) : University of Chicago Press.

- St. Germaine, L. et D. M. Quinn (2005). « Investigation of a Tacit Knowledge in Principal Leadership ». *The Educational Forum*, vol. 70.
- Staats, C., K. Capatosto, R. A. Wright et V. W. Jackson (2016). *State of the Science: Implicit Bias Review*. Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity, Ohio State University.
- Stanier, M. B. (2016). *The Coaching Habit: Say Less, Ask More, and Change the Way You Lead Forever*. Toronto (Ontario) : Box of Crayons Press.
- Stein, M. K. et B. S. Nelson (2003). « Leadership Content Knowledge ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25.
- van Dam, N. et E. van der Helm (2016a). « The Organizational Cost of Insufficient Sleep ». *McKinsey Quarterly*.
- van Dam, N. et E. van der Helm (2016b). « There's a Proven Link Between Effective Leadership and Getting Enough Sleep ». *Harvard Business Review*.
- Vassallo, S. (2016). *The Way to Design*. San Francisco (Californie) : Foundation Capital.
- Watkins, T. (2004). *Dark Matter: Shedding Light on Philip Pullman's Trilogy "His Dark Materials"*. Downer's Grove (Illinois) : InterVarsity Press.
- Webb, C. *How to have a good day: Harness the power of behavioral science to transform your working life*. New York, NY: Crown Business. (2016)
- Wedell-Wedellsborg, T. (2017). « Are You Solving the Right Problems? Reframing Them Can Reveal Unexpected Solutions ». *Harvard Business Review* (janvier-février).
- Welch, S. (2009). *10-10-10*. New York (New York) : Scribner.
- Wells, G. (2017). *The Ripple Effect: Sleep Better, Eat Better, Move Better, Think Better*. Toronto (Ontario) : HarperCollins.
- Wong, K. (2017). « The Benefits of Talking to Yourself ». *The New York Times* (juin).
- Yudkin, D. A. et J. Van Bavel. (2016). « The Roots of Implicit Bias ». *The New York Times* (décembre).
- Zak, P. (2014). « Why Your Brain Loves Good Storytelling ». *Harvard Business Review* (octobre).
- Zak, P. (2013). « How Stories Change the Brain » (en ligne). *Greater Good Magazine*. Sur Internet : https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_stories_change_brain

