



RAPPORT ONTARIO-BELGIQUE



Chères consœurs et chers confrères,

À titre de directeur général de l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes, c'est avec grand plaisir que, en votre nom et au mien, par le biais de ce rapport, je tiens à remercier tout particulièrement l'Institut de leadership en éducation de l'Ontario, dont l'appui financier et stratégique nous a permis d'organiser cet échange et, ainsi, d'apprendre beaucoup en compagnie de nos confrères belges.

Dans le document qui suit, vous verrez à quel point il y a de nombreuses leçons à tirer au contact de nos confrères des autres pays de la francophonie.

Des histoires différentes qui engendrent des méthodes différentes, mais dont chacune est porteuse de solution en des circonstances données.

Bonne lecture !

Serge Plouffe

Serge Plouffe



Le leadership pédagogique :
un objectif partagé

RAPPORT ONTARIO-BELGIQUE

Juin 2008

TABLE DES MATIÈRES

Liste des participantes et participants (page 5)

1. Introduction (page 6)
2. Contexte (page 7)
3. Plan d'observation (page 10)
 - 3.1 Participantes et participants (p. 10)
 - 3.2 Instruments (p.10)
 - 3.3 Processus (p.10)
4. Présentation des résultats (page 12)
 - 4.1 Premier objectif (p.12)
 - 4.2 Deuxième objectif (p. 14)
 - 4.3 Troisième objectif (p. 15)
5. Conclusion et Recommandations (page 22)

Bibliographie (page 23)

Annexes :

Annexe 1 : Journal de bord (p. 24)

Annexe 2 : Questionnaire : Accueil des ontariens (p. 37)

Annexe 3 : Questionnaire : Document de réflexion en lien avec le leadership pédagogique (p. 38)

Version en anglais (page 41)

Les participantes et les participants

ONTARIO

Nil Parent, Président, Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO)
Serge Plouffe, Directeur général, Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes
François Massé, Surintendant de l'éducation, Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est
Roger Paul, Directeur de l'éducation, Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien
Micheline Boisvert-Vachon, Directrice en supervision de l'apprentissage, palier élémentaire
Luc Carrier, Directeur d'école
Martine Charbonneau, Directrice adjointe
Denis Desaulniers, Directeur d'école
Guy Dubois, Directeur d'école
Jocelyne Emery Paul, Directrice d'école
Daniel Proulx, Directeur d'école
Sylvie Rochon, Directrice en supervision de l'apprentissage, palier secondaire
Denis Tardif, Directeur d'école

BELGIQUE

Jean Cambier, chef d'établissement retraité
Brigitte Delcourt, chef d'établissement
Anne-Françoise Deleixhe, chef d'établissement
Jacqueline Dubois, chef d'établissement
Martine Gunther, chef d'établissement retraitée
Dany Hismans, chef d'établissement
Anne-Geneviève Letor, chef d'établissement
Émile Martin, chef d'établissement retraité
Jacques Vander Cruysen, chef d'établissement retraité

Chercheures

Marie Josée Berger, Ph. D., Chercheure, Université d'Ottawa
Renée Forgette-Giroux, Ph. D., Chercheure, Université d'Ottawa

1. INTRODUCTION

Un leadership efficace est déterminant pour le succès de toute organisation et faire preuve de leadership constitue une des responsabilités essentielles des directions d'école. Afin de maintenir ce leadership efficace dans tout le système d'éducation, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario annonçait en 2005 la mise sur pied d'un Institut de leadership en éducation.

Dans le cadre de sa mission, l'Institut répond à une série d'objectifs classés en quatre principaux champs d'action. Ces champs, inter reliés, reflètent l'idée que l'essor d'un leadership efficace dans le système scolaire ontarien passe par une approche globale et diversifiée prenant en compte les besoins, l'avis et l'expertise des éducateurs et des leaderships ontariens. Ils s'énoncent comme suit:

Développement : Définir ce qu'est le leadership des écoles et du système, et soutenir son développement continu, à tous les niveaux et à toutes les étapes.

Recherche : Soutenir et faire connaître les travaux de recherche en cours sur les pratiques de leadership efficaces, menés en Ontario ou ailleurs et au sein du secteur de l'éducation ou autre.

Pratique : Mettre en place et encourager une approche tripartite du leadership stratégique, qui reconnaisse et soutienne le leadership véritable, engagé à tous les niveaux du système d'éducation.

Communication : Encourager, à travers tout le système d'éducation et chez tous les partenaires de l'Institut, un dialogue continu sur les pratiques et les attitudes relatives au leadership.

La mise sur pied de cet Institut a amené des représentants d'associations de directions, d'associations d'agentes et agents de supervision, du conseil de directions d'éducation et du ministère de l'Éducation à travailler ensemble pour soutenir le cadre de développement du leadership en Ontario. Parmi ces divers champs d'action, l'Institut cherche plus précisément à soutenir la recherche et les pratiques relatives au leadership; à être ouvert à des pratiques s'exerçant dans d'autres administrations; à promouvoir le dialogue; et à établir des réseaux de communication.

C'est en tenant compte de ces objectifs qu'un projet spécifique de recherche participative a été élaboré. Il avait comme buts : développer les connaissances et les compétences du leadership pédagogique dans un cadre d'efficacité des écoles ; développer des réseaux de collaboration entre des leaders pédagogiques de l'Ontario et de la Belgique. Le présent rapport fait d'abord état du contexte dans lequel il s'est déroulé et décrit sommairement les systèmes d'éducation de l'Ontario et de la Belgique. La deuxième section traite des principaux aspects méthodologiques. Par la suite, les principales données recueillies sont présentées. Ce rapport identifie quelques recommandations résumant les points importants retenus à partir des observations.

2. CONTEXTE

Le projet « le leadership pédagogique des chefs d'établissement » regroupait des leaders de la province d'Ontario et de la Belgique. Les écoles de l'Ontario sont administrées par 72 conseils scolaires de district et 33 administrations scolaires. Les « administrations scolaires » sont des conseils isolés sur le plan géographique et des conseils en milieu hospitalier. Les conseils scolaires sont repartis comme suit :

- 4 conseils publics de langue française
- 8 conseils catholiques de langue française
- 31 conseils publics de langue anglaise
- 29 conseils catholiques de langue anglaise

Au niveau élémentaire, on retrouve environ 73 000 enseignantes et enseignants et au-delà de 5 000 administrateurs. Les effectifs pour 2006-2007 étaient de 2 104,102 élèves dont environ 90 000 francophones.

Les leaders ontariens bénéficient d'un Cadre de leadership, c'est-à-dire d'un guide pour les leaders scolaires et les leaders du système.

Ce cadre définit des paramètres de croissance qui sont suffisamment détaillés pour décrire un bon leadership, tout en étant assez généraux pour s'appliquer aux divers contextes dans lesquels les leaders scolaires et les leaders du système travaillent au fil de leur carrière. Les principaux objectifs de ce cadre sont :

- inspirer une vision partagée du leadership dans les écoles et les conseils scolaires ;
- promouvoir un langage commun qui favorise la compréhension du leadership et ce que signifie être un leader scolaire ou un leader du système ;

- déterminer les pratiques et les compétences qui décrivent un leadership efficace ;
- diriger la conception et la mise en œuvre des programmes d'apprentissage professionnel et de perfectionnement des leaders.

Ce cadre comprend deux parties :

Partie 1 : *Pratiques et compétences en leadership*

Les pratiques en leadership sont les actions, les comportements et les fonctions qui, selon la recherche et l'expérience professionnelle, ont des effets positifs sur les résultats des élèves. Les compétences en leadership sont les habiletés, les connaissances et les attitudes des leaders efficaces scolaires ou du système. Les pratiques et les compétences en leadership sont divisées en cinq domaines (sans ordre particulier) : établir les orientations, nouer des relations et développer la capacité des gens, mettre au point l'organisme, diriger le programme d'enseignement et assurer l'imputabilité. Chaque domaine est ensuite décrit au moyen de pratiques, d'habiletés, de connaissances et d'attitudes pertinentes.

Partie 2 : *Pratiques et procédures du système*

Les pratiques et procédures du système, qui soutiennent un leadership efficace dans les écoles, sont organisées dans six domaines (sans ordre particulier) : amélioration de l'école et du district, promotion d'une culture axée sur le professionnalisme, perfectionnement en leadership, structures administratives, appui aux parents et à la communauté et planification de la relève. Chaque domaine est ensuite décrit à l'aide d'indicateurs pertinents. L'outil d'auto-évaluation du leadership

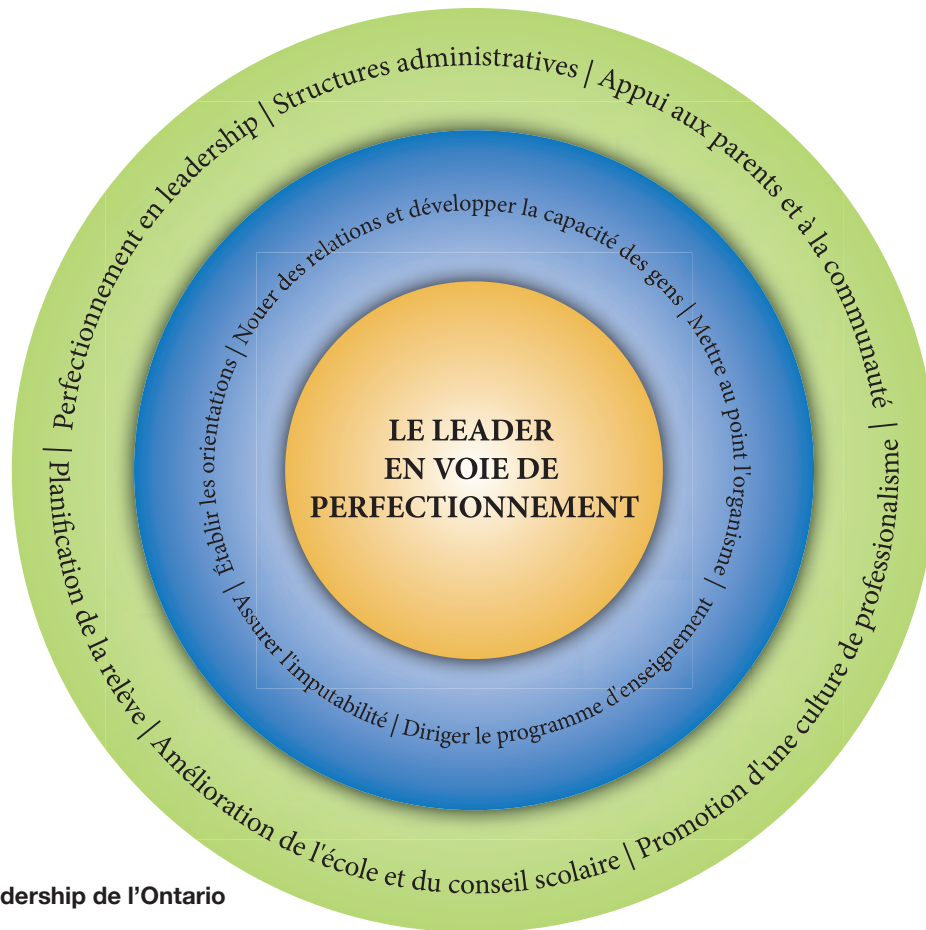


Figure 1. Cadre du leadership de l'Ontario

offre une gamme de documents que les leaders peuvent utiliser pour évaluer la mesure dans laquelle les pratiques et les procédures du système offrent les structures et l'appui nécessaires en matière de leadership aux directions et directions adjointes.

Le leadership efficace dans les écoles et le système est fonction de la nature variée des communautés de l'Ontario. Les pratiques et les compétences en leadership présentées dans ces cadres décrivent le leadership de façon générale afin d'englober les différences entre les écoles et les communautés à travers la province. L'application de ces pratiques et compétences est modifiée selon le contexte de la communauté. Par exemple, dans les écoles et les conseils scolaires de langue française, l'application des pratiques et des compétences tiendra compte de la Politique d'aménagement linguistique (PAL), dont la mise en œuvre est déjà amorcée dans ces conseils. Dans les écoles et les conseils catholiques, par exemple, le leadership devra s'adapter au contexte de la foi catholique de ces écoles et de ces conseils. La diversité manifestée dans les données démographiques et les contextes des écoles de

l'Ontario, combinée à l'engagement de la province d'améliorer le rendement des élèves, ont renforcé l'importance des dirigeants scolaires à titre de leaders pédagogiques qui s'engagent à l'équité des résultats pour tous les élèves. En tant que leaders pédagogiques, les directions et directions adjointes et les agentes et agents de supervision incorporent l'engagement direct dans l'enseignement à leurs tâches quotidiennes en collaborant avec tous les membres du personnel dont le travail est axé sur des pratiques améliorées dans les salles de classe et dans l'école. À titre de leaders engagés à l'équité des résultats, ils contribuent à créer des environnements d'apprentissage inclusifs et pédagogiques fonctionnels pouvant améliorer les résultats de tous les élèves. Ces aspects spécifiques de leur rôle se manifestent au moyen d'une approche coopérative orientée sur la croissance dans les domaines des cadres en se fondant sur les pratiques et les compétences en leadership qui conviennent à leur situation.

Ce Cadre de leadership des agentes et agents de supervision tient compte des diverses fonctions et

des tâches de ces leaders. Ceux et celles qui ont une responsabilité directe envers l'école appliqueront leurs pratiques et compétences en leadership différemment que ceux et celles qui sont principalement axés sur l'administration de district liée aux ressources humaines ou aux opérations, selon leurs responsabilités de base. Les pratiques et les compétences évoluent au fur et à mesure que les leaders passent d'une étape de leur carrière à une autre, reçoivent des affectations spécialisées et se retrouvent dans des environnements scolaires uniques. Les leaders d'écoles et les leaders du système élargissent et renforcent leur répertoire de pratiques, d'habiletés, de connaissances et d'attitudes au fil des temps, tant qu'elles ou ils ont l'occasion de se perfectionner et qu'elles ou ils sont appuyés par des conseils scolaires engagés dans le perfectionnement en leadership.

SITUATION DE LA BELGIQUE

De son côté, la Belgique possède un système scolaire fort complexe. Les responsabilités de l'enseignement et de la formation sont réparties entre les Régions et les Communautés. L'enseignement obligatoire et supérieur dépend des Communautés et la formation professionnelle dépend des Régions. Il y a deux sortes d'enseignement : l'enseignement officiel et l'enseignement libre. Dans l'enseignement officiel, il existe deux réseaux : le réseau de la Communauté française où l'enseignement est organisé et financé par la Communauté française et le réseau officiel subventionné non confessionnel. Ce dernier possède un enseignement organisé par les pouvoirs publics, c'est-à-dire soit organisé par la Communauté française, subventionné par elle et organisé par les provinces, les communes et la Commission Communautaire Française (CoCoF). Le troisième réseau est le réseau libre subventionné confessionnel. Dans ce réseau l'enseignement s'organise à partir d'un pouvoir organisateur comme la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) ou le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC). Chaque réseau possède ses propres écoles où on retrouve divers types d'enseignement : fondamental secondaire, supérieur, spécialisé, artistiques (les académies) et promotion sociale.

Le statut du directeur belge a été adopté par décret en 2007 après quatre années de discussion auprès des intervenants concernés parmi les organisations syndicales des trois réseaux (associations de directeurs, fédérations de pouvoirs organisateurs). L'application de ce décret dans les écoles montrera si le statut répond aux attentes du monde de l'enseignement, car ces attentes restent divergentes, voire contradictoires, selon les acteurs concernés. (De Commer, 2007)

Dans le cadre du présent projet, les leaders ontariens ont pu partager avec les leaders belges les habiletés, les connaissances et les attitudes préconisées par le Cadre de leadership de l'Ontario et leur application dans la pratique. De leur côté, les leaders ontariens se sont familiarisés avec le système scolaire belge, en ont identifié les forces et les défis et porté un jugement critique tout en questionnant de nouveau leur propre façon de faire.

La prochaine section précise les aspects méthodologiques du projet.

3. PLAN D'OBSERVATION

Cette recherche participative est basée sur des observations sur le terrain et des discussions entre les divers participantes et participants. Les prochains paragraphes décrivent ces derniers, présentent les principaux instruments de collecte de données et indiquent les différentes étapes du processus suivi.

3.1 Participantes et participants

Du côté ontarien, 13 leaders de différents niveaux et de trois conseils scolaires publics et catholiques ont participé aux différents échanges : sept directions d'école, deux conseillères pédagogiques, un surintendant, un directeur d'éducation et le Directeur général et le Président de l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO).

La Belgique était représentée par huit chefs d'établissement, des fonctionnaires du Conseil de l'Éducation et de la Formation et du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique. De plus, quelques personnes se sont jointes au groupe selon les sites visités.

3.2 Instruments

Le principal instrument de collecte de données est le Journal de bord (annexe 1) que chaque leader ontarien doit compléter au fur et à mesure des échanges. Ce Journal se veut un instrument de pratique réflexive servant à recueillir des informations sur ses croyances, ses connaissances, ses habiletés et ses compétences afin de documenter son cheminement, ses réflexions et les décisions qui en découlent (Berger, 2003). Dans le cadre

du présent projet, la pratique s'articule autour de plusieurs thèmes reliés au leadership pédagogique. Parmi ces thèmes on retrouve la mise en œuvre du leadership pédagogique, par exemple : les approches pédagogiques, la connaissance de soi, les écoles et les organisations performantes, le mentorat, la gestion du temps, etc. Un deuxième thème porte sur les compétences à développer : l'équilibre entre travail et vie personnelle ; les habiletés techniques et les ressources humaines ; la gestion du stress ; la mise à jour constante des connaissances et des compétences ; et la pratique réflexive. Les formes d'appui au leadership constituent également un thème important lorsqu'il s'agit de réfléchir sur les différentes tendances dans les théories et les recherches sur le leadership.

Pour compléter ce Journal de bord, deux questionnaires ont été développés. Le premier traite des perceptions des leaders vis-à-vis différents aspects reliés à la préparation et au déroulement du projet (annexe 2). Plus spécifiquement, il s'attarde à la logistique, aux facteurs qui ont favorisé l'expérience et aux obstacles rencontrés. Il cherche également à préciser les différences et les similitudes entre les leaders de l'Ontario et de la Belgique. Finalement, il demande aux participantes et participants ce qui est transposable dans leur propre système scolaire. Le deuxième questionnaire comporte cinq thèmes de réflexion en lien avec le leadership pédagogique.

3.3 Processus

Différentes étapes se sont déroulées avant, pendant et après le stage en Belgique. Deux rencontres préliminaires de préparation ont précédé le départ pour la Belgique. Dans ces rencontres de familiarisation, les leaders ont pu fraterniser et

apprendre un peu à se connaître. Les rencontres avaient également pour but de présenter et d'expliquer aux participantes et participants le déroulement du voyage et les attentes par rapport à chacune des étapes de la recherche participative.

Les échanges ont eu lieu du 5 au 10 mai 2008. La première rencontre avec les dirigeants belges a eu lieu le 5 mai à l'Université Louvain La Neuve. Le tableau 1 présente l'horaire et les activités pour chacune des journées.

À la fin de la semaine, les leaders ontariens ont remis leur Journal de bord aux fins d'analyse. Après le séjour, une rencontre a été organisée avec toutes les participantes et tous les participants pour une dernière rétroaction sur l'expérience vécue.

DATE	HEURE	ACTIVITÉ
5 mai	10 h 00 – 12 h 30	Université Louvain La Neuve Rencontre-échange
	14 h 00 – 16 h 30	Ateliers
	20 h 00	Souper des échanges
6 mai	10 h 00 – 12 h 00	(2 groupes) Exposé sur la méthode Decroly ou Ateliers Institut Saint-André
	Après-midi	Libre
	18 h 00	Assemblée générale
7 mai	10 h 00 – 12 h 00	Conseil de l'Éducation et de la Formation
	14 h 30 – 16 h 30	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
8 mai	9 h 30 – 10 h 30	Visite d'une mini-usine
	11 h 00 – 14 h 30	Visite et déjeuner à l'École d'Hôtellerie
	14 h 30 – 16 h 30	Projet environnement
9 mai	Matinée	Libre
	14 h 30 – 16 h 30	Rencontres sections européennes de l'AFIDES
	20 h 00	Souper de l'au revoir

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les objectifs spécifiques du projet étaient :

- Fournir un forum d'échanges entre des leaders pédagogiques à partir de séances d'animation.
- Communiquer, célébrer et accroître la capacité d'une collaboration à long terme.
- Faire la collecte et l'analyse des constats des expériences des leaders pédagogiques de l'Ontario et de la Belgique.

Les prochaines sections rapportent, pour chacun des objectifs, les données recueillies à partir du déroulement de la recherche participative et des principaux instruments de collecte de données.

4.1 Premier objectif

« Fournir un forum d'échanges entre des leaders pédagogiques à partir de séances d'animation »

Une première séance d'animation a eu lieu lundi le 5 mai à l'Université Louvain La Neuve en présence de plusieurs chefs d'établissement (neuf). Le document de réflexion s'articulait autour des thèmes suivants : 1) Établir des orientations; 2) Nouer des relations et développer la capacité des gens; 3) Culture de collaboration; 4) Diriger le programme d'enseignement; et 5) Assurer l'imputabilité (*Annexe 3*). Cinq groupes furent formés avec des leaders ontariens et belges. Après avoir discuté pendant environ une heure et 30 minutes, tous furent regroupés afin de partager les principaux éléments de leur discussion.

Les participantes et les participants belges et ontariens résument ainsi leurs principaux échanges :

a) Établir les orientations

- Communauté française – établit la mission. À partir de la mission de la communauté francophone et en utilisant les « socles de compétences » chaque école (équipe école) choisit un thème autour duquel il construit son projet d'établissement scolaire, par exemple : « rendre chaque élève un citoyen responsable, autonome et responsable... ».
- Il existe ce qu'on appelle un PACTE SCOLAIRE, ce qui signifie que les familles ont le choix d'envoyer leurs enfants dans n'importe quelle école du pays.
- Le chef d'établissement est embauché et « supervisé » par l'échevin local, c'est-à-dire l'élu politique de l'arrondissement. Il ne semble pas exister une hiérarchie comme celle de l'Ontario.
- Les chefs d'établissement ne sont pas obligés de remettre annuellement une planification stratégique. Par contre leur projet d'établissement est revisité régulièrement.
- Les directions reçoivent une formation (PQD) seulement depuis septembre 2007 : un an de formation en cours d'emploi et deux ans de stage pratique. Il y a plusieurs candidats, mais peu postulent pour des postes par la suite. Le salaire au niveau fondamental se situe autour de 2 500.00 euros par mois.
- Les écoles voisines collaborent peu.

b) Bâtir la capacité du leadership pédagogique

- Les chefs d'établissement peuvent embaucher une enseignante compétente au nom du système.

- La direction dote les membres du personnel dans le but de l'intégrer dans un cycle.
- Le rôle de la direction est d'accompagner les membres du personnel afin qu'ils soient à la meilleure place possible.
- La culture de l'école est axée sur la collaboration : les décisions sont prises basées sur des règles. L'équipe décide ensemble des points d'appui. Un enseignant ne reste pas au même niveau toute sa carrière, peut être au même niveau pendant au moins 5 ans.
- Approche axée sur la pédagogie participative.
- Le chef d'établissement n'a pas beaucoup de temps pour se concentrer sur la pédagogie.
- Les enseignants n'aiment pas voir un collègue sortir du lot pour leur dire quoi faire.
- Le système fait que c'est difficile pour un bon enseignant de partager avec d'autres. Ce n'est pas encouragé et valorisé.
- La protection syndicale est très forte pour les enseignants.
- Ontario – Objectif SMART, évaluations communes, etc.
- Il n'y a pas de Conseil scolaire en Belgique.

L'évaluation est la pierre angulaire.

- C'est interdit de publier les résultats d'école aux tests externes.
- Il n'existe pas de notes chiffrées au bulletin.

c) Culture de collaboration

- Pour initier des projets multidisciplinaires les rencontres ont lieu à l'extérieur des cours/avec l'aide du chef d'établissement.
- Ils identifient un projet rassembleur où les enseignantes et enseignants participent à l'élaboration du projet.
- La législation permet beaucoup de liberté aux enseignantes et enseignants.
- Il existe un nivellement des intérêts au palier scolaire.
- Les ressources sont différenciées pour les écoles à grands besoins
- Ils développent des partenariats avec la communauté pour aller chercher des ressources.

- L'école défavorisée a pour but d'aider les élèves qui n'ont pas le même encadrement que les plus riches.
- La mixité du quartier pose un problème : il y a des niveaux de classe sociale et cela se reflète à l'école.
- Collaboration entre enseignantes et enseignants et partage avec le personnel de soutien.

d) Diriger le programme d'enseignement

- La gestion axée sur les résultats est un concept nouveau. Il faut mettre en place des plans d'amélioration des écoles qui reflètent cette nouvelle tendance. C'est un dossier en devenir.
- Le leadership stratégique versus le leadership situationnel; un leadership que l'on définit ici (Belgique) comme étant un leadership d'entre portes. Faute de moyens et de ressources, le leader se retrouve souvent en réaction devant certaines situations. Il faut repenser ce mode de leadership en fonction de la prévention (gestion axée sur les résultats, leadership stratégique et partagé, pratiques réussies, culture de collaboration).

e) Imputabilité/Redevabilité

En Ontario :

- Évaluations provinciales (OQRE)
- Résultats (OQRE)
- Analyse des résultats
- Cibles
- Cadre d'efficacité
- Plan d'amélioration
- Rencontre équipe-école
- Communauté d'apprentissage professionnelle

En Belgique :

- Évaluation externe obligatoire depuis deux ans
- Correction des évaluations par les enseignants du réseau
- Analyse par cycle des évaluations
- Résultats selon classe, école, moyenne zonale et moyenne nationale

- Résultats publiés
- Rédaction d'un plan de formation, évalué tous les trois ans
- Cibles de l'école accompagnées du plan de formation
- Moyens supplémentaires mis en place pour appuyer les écoles moins performantes (ressources humaines ou ressources financières)

De plus, ce groupe de participantes et de participants précise :

- La diversité de la population fait en sorte qu'il peut y avoir beaucoup d'immigrants – un défi pour certaines écoles.
- L'imputabilité se mesure au secondaire au niveau d'élèves certifiés.
- Un rapport d'activités qui indique les réussites et les orientations doit être publié au comité d'établissement.
- Rapport dans lequel on retrouve :
 - l'écart fille/garçon
 - rétention des élèves à l'école
 - % de certification des élèves
- La direction peut choisir d'examiner une cohorte.
- Tous les vendredis ils ont une réunion de coordination pédagogique, pour l'accomplir ils ont prolongé la journée d'enseignement du mercredi d'une heure pour ainsi terminer une heure plus tôt le vendredi.
- Les directions doivent au début de l'année fournir une planification annuelle des réunions et déterminer le genre de réunion :
 - d'enjeux ;
 - de consultation ;
 - d'information.
- Il existe une supervision annuelle avec chaque enseignante et enseignant :
 - objectif de l'année (enjeux);
 - atteinte des objectifs ;
 - suite pour l'an prochain (au printemps).

- La direction peut faire des observations en salle de classe et selon eux il s'agit d'une occasion de valorisation et une occasion de demander des ajustements.
- Les écarts entre les écoles performantes et les écoles non performantes existent, mais les résultats ne sont pas publiés à la population générale.
- Les directions organisent les formations du personnel en animant des ateliers ou en engageant des formateurs externes.
- Au secondaire, l'imputabilité se mesure à partir de trois critères :
 - résultats en 1^{re} année ;
 - genre d'études supérieures choisies par les élèves ;
 - % d'élèves qui accèdent à une formation au sein des écoles techniques.

4.2 Deuxième objectif

« Communiquer, célébrer et accroître la capacité d'une collaboration à long terme »

Cet objectif fait surtout référence à la capacité pour les leaders ontariens et belges d'établir des réseaux de collaboration en mesure de permettre la poursuite d'échanges avec la Belgique et d'autres pays francophones. La majorité des rencontres ont permis aux participantes et participants d'établir des contacts privilégiés. Toutes les sessions ont contribué à ce réseautage de manière concrète. La rencontre avec les sections européennes de l'AFIDES fut particulièrement signifiante. Des représentantes et représentants de la Belgique, du Luxembourg et de la Suisse étaient présents.

Une participante précise :

« Cette dernière journée nous a permis d'échanger avec des directions du Luxembourg et de la Suisse. Dès le début de l'entretien, nous avons constaté une similitude entre tous les pays présents : nous devons améliorer les résultats scolaires de nos élèves. Au Luxembourg, les autorités veulent donner davantage d'autonomie aux chefs d'établissement afin qu'ils créent des projets éducatifs qui augmenteront la qualité des programmes. Le Luxembourg a commencé à produire des données par école selon différents indicateurs afin de mesurer la réussite. Il

est intéressant d'apprendre que ces données sont « au statut socio-économique de l'école. Le chef d'établissement nous a informés qu'ils en étaient au tout début de ce changement de paradigme et qu'il attribuait ce changement surtout aux pauvres résultats obtenus lors du test de PISA. »

« Le discours était sensiblement le même de la part des collègues de la Suisse. Ils ont également reçu des données d'école et un message bien clair qu'il doit y avoir de l'amélioration. Cependant, tous ces chefs d'établissement tiennent à nous rappeler qu'ils sont autonomes. Ils mentionnent souvent le terme « pilotage » qui semble nouveau chez eux. Nous avons observé leur « surprise » lorsque nous avons présenté notre système d'encadrement et d'imputabilité. Ils nous ont fait remarquer que leur État n'ose pas prendre position. Cela a permis de renforcer les liens en vue de la Biennale de l'AFIDES qui aura lieu à Ottawa en octobre prochain. »

4.3 Troisième objectif

4.3.1 Aspect logistique

De façon générale, les participantes et participants jugent favorable la planification du projet tant au niveau des activités culturelles que des échanges pédagogiques. Un participant précise : « Le programme a été évalué dans le temps selon nos besoins et selon la perspective du leadership pédagogique des Belges. » L'expérience vécue a été pour la majorité, très enrichissante. Plusieurs soulignent l'importance de la préparation avant le départ et l'utilité des documents distribués tels que le Journal de bord. Le format des activités et leur variété convenaient et ont donné aux participantes et participants un bon aperçu du système d'éducation de la Belgique. Ils auraient cependant aimé visiter plusieurs autres écoles. Ce fut également une belle occasion pour les trois conseils scolaires ontariens représentés de créer des liens.

4.3.2 Facteurs qui ont favorisé l'expérience

L'accueil chaleureux, la variété des écoles visitées, la variété des gens rencontrés, la qualité des échanges pédagogiques et les ressemblances culturelles (langue et effets de la minorité) demeurent parmi les facteurs qui ont le plus contribué au succès du

projet. Les rencontres préalables lors des différents colloques organisés par l'AFIDES avaient permis de créer des liens avec des collègues et ont favorisé l'accueil des Ontariens. Un participant précise :

« Selon moi, les facteurs qui favorisent l'expérience sont : l'organisation des activités, l'implication des chefs d'établissements belges à la retraite, le respect de tous les membres de l'équipe envers les opinions des autres, le professionnalisme du groupe belge tout comme celui du groupe ontarien, l'honnêteté, la franchise des chefs d'établissement de la Belgique lors des discussions avec nous et l'occasion de poursuivre les rencontres lors d'activités sociales, ce qui permettait d'approfondir des sujets de discussion. »

4.3.3 Apprentissages réalisés

L'élément qui semble faire l'unanimité chez les participantes et participants ontariens est la reconnaissance de la grande autonomie des chefs d'établissement. Les directions d'écoles ontariennes le soulignent à plusieurs reprises :

« Le niveau de liberté d'action des chefs d'établissement belges est vraiment supérieur au nôtre. Ils ont beaucoup plus de marge de manœuvre que nous dans leur travail. Ils sont responsables de dossiers que nous n'avons pas comme l'entretien de l'édifice. Cependant, ils ne peuvent pas profiter d'une structure d'accompagnement comme nous. Ils peuvent facilement se retrouver seuls. Le réseautage belge est presque inexistant. »

« L'élément que je retiens est certes la grande autonomie que possède le chef d'établissement en Belgique. Cette grande autonomie se fonde sur une grande confiance dans les compétences de chaque chef d'établissement d'assurer un milieu d'apprentissage favorable pour les élèves. Cette autonomie permet donc une grande créativité au niveau de l'école. Par contre, cette autonomie a aussi un prix dans le sens qu'il existe des iniquités dans le système. Ainsi, certaines écoles sont très performantes et encadrent bien les élèves tandis que d'autres écoles ont moins de ressources, de compétences et de rigueur dans la pédagogie. »

« Les chefs d'établissement de la Belgique font face aux mêmes enjeux que ceux de l'Ontario.

Cependant, ils bénéficient d'une plus grande autonomie et d'une plus grande liberté au niveau de la gestion de leur école et du leadership qu'ils et elles peuvent exercer. De ce fait, les chefs d'établissement belges travaillent en étroite collaboration avec leur équipe pédagogique et peuvent mettre à profit leur créativité dans l'élaboration des projets éducatifs de leur école. »

En plus de reconnaître l'autonomie des chefs d'établissement belges, les participantes et les participants notent également le peu d'encadrement. En effet, le chef d'établissement est souvent laissé à lui-même et cela met en lumière toute la problématique liée à la supervision des directions d'école. Comme le souligne une participante avant ses observations en Belgique...

« Je valorisais les pratiques harmonisées, les messages communs, l'approche systématique; les directives, les comportements, les discours. » Et après son séjour :

« Mes observations me permettent de confirmer qu'il faut redonner aux directions d'école plus de liberté et d'autonomie dans la gestion de leurs écoles et l'accomplissement de leurs responsabilités permettant ainsi des initiatives créatives et ciblées selon les besoins locaux. Une approche de supervision trop contrôlée, encadrée, systémique et explicite éteint le sentiment de confiance et d'initiatives. La confiance des cadres supérieurs à l'égard des directions devrait être présente et supervisée selon le parcours et la performance de chacun. Le lien entre la confiance et l'imputabilité est étroit en ce sens. »

Dans le même ordre d'idées, une autre participante dit : « Je reconnais l'efficacité de notre accompagnement, notre encadrement, notre cadre référentiel, car chaque direction de notre conseil scolaire connaît et intègre et les messages systémiques et travaillent à changer les pratiques. Cependant, suite à mon voyage en Belgique je me remets en question quant au sentiment d'autonomie et de confiance des directions. En voulant offrir un appui rigoureux et explicite aux directions risquons-nous d'affecter les sentiments d'autonomie et de confiance des directions ?

Un autre ajoute :

« Je constate que je n'ai pas autant d'autonomie. Cependant, je suis très fier des cadres fournis. »

Comme on peut le constater, les leaders ontariens sont interpellés par cette problématique et leurs réflexions leur ont permis d'approfondir leurs perceptions, de préciser leur pensée et de se remettre en question. De plus, les participantes et participants ontariens tout au long de leur Journal de bord mettent en évidence plusieurs autres apprentissages qu'ils ont réalisés. La liste suivante en résume quelques-uns :

« Absence de standardisation en Belgique. Cette standardisation que nous trouvons parfois trop rigide nous permet cependant d'atteindre des niveaux élevés d'éducation partout en province. Notre système repose moins sur des initiatives personnelles. »

« Il y a un manque de connaissance et de qualification pour exercer la profession au cycle primaire en Belgique. »

« Les institutions belges sont très efficaces à développer des compétences de « travail » (écoles qualifiantes). »

« Leur système d'éducation est complexe et fragmenté. »

« Les différents réseaux scolaires répondent aux besoins de différentes clientèles scolaires. »

« Les projets éducatifs diffèrent d'une école à l'autre. »

« Ils ont les mêmes défis pédagogiques que nous : standardisation des évaluations, réduction des écarts de rendement entre les élèves et entre les écoles, évaluation de l'enseignement, mentorat pour les débutants. »

« Il y a beaucoup de ressources pour les écoles professionnelles (écoles qualifiantes). »

« Il y a différents styles de leaderships, parfois participatifs, parfois administratifs, mais de façon générale, plutôt traditionnels. »

« Les parents choisissent l'école pour leur enfant. »

« Les chefs d'établissement peuvent être nommés à vie. »

« Les grandes difficultés dans les écoles primaires sont : personnel démotivé ou sous valorisé, moins qualifié et moins payé. »

« Il existe souvent une grande créativité au sein de certaines écoles grâce à l'autonomie du chef d'établissement. »

« Accent mis sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage »

Par contre, un participant porte ses réflexions sur ses apprentissages personnels c'est-à-dire par rapport à ses actions quotidiennes à court et à moyen terme. Il écrit :

« Je suis convaincu de l'importance des Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP) pour les directions afin de partager nos pratiques réussies, notre questionnement et de permettre une remise en question.

L'importance de créer des amis critiques selon les forces des individus consultés. Ne pas toujours consulter les mêmes personnes.

La stabilité des directions peut nuire au progrès du changement, à la remise en question, à la pratique réflexive.

Suite à mes observations et lectures professionnelles sur le sujet, l'implantation des CAP est essentielle pour moi et mon adjointe afin d'assurer d'en faire une priorité l'année prochaine. (horaires, temps réservé dans notre agenda, modelage pour l'adjointe tout en développant une relation d'ami critique).

Je retourne avec une confirmation qu'il est important de laisser la place aux enseignants pour ne pas écraser leurs initiatives.

Je suis convaincu qu'il est important de célébrer les succès des élèves tout en maintenant l'accent vers l'amélioration du rendement (l'apprentissage).

Nous travaillons beaucoup à uniformiser nos pratiques et suite à l'absence d'uniformité en Belgique, je suis convaincu de son importance. Les écoles de métier ont bien maîtrisé l'uniformité. L'uniformité permet d'analyser de façon plus juste les interventions suite à l'accumulation de données.

Les Belges ont été extrêmement généreux et transparents, et ce, avec une grande neutralité face

aux différents réseaux. Je pars avec une plus grande fierté pour mon conseil scolaire.

Je suis davantage convaincu de l'intégration des enfants en difficultés, du modèle d'intégration de notre conseil et du travail d'analyse basé sur les données. En Belgique, les écoles distinctes fonctionnent et on ne parle pas d'intégration tout comme on ne parle pas de plan d'enseignement individualisé.

On parle cependant d'échec.

Nos conseils scolaires sont extrêmement compétitifs alors qu'en Belgique la réputation de l'école est prioritaire, car celle-ci est responsable des futures inscriptions. Un juste milieu entre les deux approches serait préférable.

Je constate une faiblesse particulière chez moi : je suis un peu trop orienté vers la tâche et je devrais développer davantage une approche relationnelle. »

Un autre participant précise :

« J'ai découvert un système aux prises avec des défis, mais aussi des réussites importantes. L'histoire de ce pays fait en sorte que les écoles existent dans des milieux où la consultation est de mise. Ainsi, le système a de la difficulté à donner des directives claires et un encadrement explicite puisque les différents intervenants ont des opinions à exprimer afin d'influencer le système. Malgré le fait qu'il est important dans un système démocratique de permettre aux gens de s'exprimer, il faut également reconnaître que la consultation a aussi ses limites lorsqu'elle n'est pas ciblée sur des éléments précis et qui a des fondements dans la recherche. »

4.3.4 Comparaison entre l'expérience des leaders belges et ontariens

Les participantes et participants ont indiqué dans leur Journal de bord plusieurs distinctions entre l'expérience de leadership exercé par les leaders belges et la leur. Les principaux thèmes sont résumés dans la prochaine section.

Accompagnement et suivi en vue de l'amélioration

Belgique

- Surveillance de l'enseignement et de l'apprentissage par les directions
- Rencontres à l'occasion des enseignants par les conseillers pédagogiques
- Suivi plus évident dans les écoles qualifiantes avec des compétences à développer plus explicites.

Ontario

- Suivis réguliers avec les animateurs pédagogiques
- Rencontres trois fois par année avec la direction CAP et Cadre pour l'efficacité des écoles

Alignement curriculaire

Belgique

- Difficile de trouver des exemples : grande autonomie de l'enseignante et de l'enseignant

Ontario

- Apprentissages essentiels en mathématiques
- Alignement curriculaire en 7e et 8e années

Amélioration continue

Belgique

- Laissé à chaque école ou établissement

Ontario

- Objectifs SMART annuellement
- Évaluation cyclique
- Cadre pour l'efficacité des écoles

Approche service

Belgique

- Grande variété

- Chef d'établissement donne le ton à la pédagogie

Ontario

- Appui régulier – une fois par cycle de dix jours par les animatrices pédagogiques
- Quelques formations systémiques – des rencontres d'équipes de collaboration

Communication claire des attentes

Belgique

- Attentes des enseignantes et des enseignants vis-à-vis des élèves très claires
- Attentes pas aussi évidentes au niveau de l'école ou des réseaux

Ontario

- Plan stratégique pour le rendement scolaire
- Cibles établies : plan annuel et triennal
- Objectifs SMART par équipe de collaboration

Connaissances – Écoles efficaces et performantes

Belgique

- Notion différente d'une école à l'autre
- Évaluation externe (depuis 2 ans) indice mesurable, mais sans lien avec la notion d'efficacité

Ontario

- Cadre d'efficacité des écoles

Enseignement différencié

Belgique

- Personnel peu qualifié dans ce domaine
- Inconstance dans les approches

Ontario

- Appui pour la différenciation du contenu (processus et produits à venir) autant pour les élèves à risque que les élèves performants.
- Formation et approche différenciées pour les directions d'écoles

Établissement des priorités

Belgique

- Projet d'établissement en lien avec le projet éducatif du Ministère

Ontario

- Politique d'aménagement linguistique et résultats des élèves
- Plan stratégique pour chaque conseil
- Auto-évaluation des écoles

Gestion de changement

Belgique

- Attitude négative face au changement
- Système stable — directions au même endroit très longtemps

Ontario

- Ateliers déjà offerts sur le processus de changement
- Possibilité de discuter avec des personnes-ressources pour appuyer le changement

Gestion de projets

Belgique

- Projet éducatif dans chaque école redevable à la communauté
- Projet éducatif et pédagogique des réseaux revu tous les trois ans

Ontario

- Appui des services pédagogiques et du MEO selon différents projets (c.-à-d. Littératie chez les garçons, Écoles de la réussite)

Habiletés de pratique réflexive

Belgique

- Rencontres de concertation occasionnelles
- Peu d'échanges entre les chefs d'établissement

Ontario

- Questionnement collectif en CAP à partir des données de rendement
- Vision sur les modes de fonctionnement efficace

Imputabilité

Belgique

- Imputable à la commune, aux parents (parfois) et à l'inspecteur
- Épreuves corrigées par les enseignants de la commune et donc manque d'objectivité, de standards
- Peu de préoccupation de la philosophie du redoublement ou de l'échec
- Trop d'autonomie locale
- Phase d'initiation, une première prise de conscience
- Aucun plan d'amélioration suite aux évaluations externes ou internationales
- Questionnement de l'inspecteur sur :
 - programme du réseau et non pas de la province
 - compétences atteintes – compétences pour les métiers
 - cohérence des compétences de toute l'année
 - cheminement de ces compétences
 - cohérence entre l'enseignement et le cheminement
 - vérification d'école par rapport à une discipline particulière
 - vérification de la corrélation avec le projet éducatif
 - vérification de l'attribution des enseignantes et des enseignants, leur horaire et leur niveau
 - vérification des documents des élèves (épreuves formatives et sommatives)

Ontario

- Plan d'action sur le cadre de la planification stratégique
- Réflexion sur la transparence et la redevabilité
- Cadre d'efficacité des écoles
- Testing de l'OQRE

Innovation

Belgique

- Au niveau de l'école (projets pédagogiques)
- Peu d'appui
- École qualifiante, innovation la plus visible
- Institutions de type « mini-usine » : concept

novateur

Ontario

- Appui pédagogique et administratif en technologie des communications, WEB, tableau interactif, courriel, portable.
- Perfectionnement professionnel par IPOD

Leadership axé sur les résultats

Belgique

- Début des évaluations externes
- Évaluations internationales c.-à-d. PISA
- Philosophie différente de celle de l'Ontario par rapport à l'analyse des données extérieures
- Peu d'accumulation de données, peu de documentation sur l'apprentissage

Ontario

- Rencontres CAP dans toutes les écoles
- Utilisation des outils sur le Portail (rapports de rendement)
- Planification stratégique à partir de la Gestion axée sur les résultats et la responsabilisation

Mentorat

Belgique

- Peu de structure, problème de rétention des enseignantes et enseignants débutants
- Parrainage selon le bon vouloir du chef d'établissement
- Accompagnateurs très prescriptifs
- Peu de concertation entre les directions
- Nouveau cours pour les directions depuis 2007

Ontario

- Programme de Mentorat pour les nouvelles directions et directions adjointes

Suivi de performance

Belgique

- Système d'inspecteurs à l'occasion
- Inexistence de monitoring des pratiques et de la performance
- Manque de transparence des évaluations externes

Ontario

- Profil de classe selon les niveaux de rendement

- Profil des écoles selon la performance au testing de l'OQRE
- Outil de base de données pour l'analyse des données et le cheminement.

Partenariats

Belgique

- Employeurs et écoles de métier
- Partenariat entre écoles : inexistant
- Partenariat entre réseaux : quelquefois
- Conseil de participation : parents, personnel enseignant, élèves et communauté

Ontario

- ADFO, CFORP
- Institut de Leadership
- Employeurs
- Universités

Planification stratégique

Belgique

- Planification annuelle par le chef d'établissement
- Planification stratégique des interventions pédagogiques, mais non documentée
- Projet d'établissement élaboré à partir des évaluations annuelles, des changements législatifs, des applications de nouveaux programmes, des évaluations externes et de l'évolution de la clientèle de l'école ainsi que de la pénurie du personnel enseignant.

Ontario

- Plan stratégique 2005-2008 : pédagogie, qualité des services, ressources humaines et communication
- Plan d'action annuel selon les priorités

Processus de consultation

Belgique

- Bureaucratie paralysante
- Conseil de participation

Ontario

- CAP (culture de collaboration)
- directions consultées pour la mise en œuvre de projets dans les écoles

système.

Profil individualisé d'élèves

Belgique

- Existe, mais sans documentation
- Concentré sur les élèves non performants

Ontario

- Intervention ciblée
- Profil de cheminement de l'élève

Supervision axée sur l'apprentissage

Belgique

- Très dépendante du bon vouloir de la direction
- Évaluation du personnel souvent faite par une personne externe
- Entretien annuel avec chaque enseignant (plan de cheminement annuel) :
 - attentes et objectifs annuels
 - suivis pour l'année prochaine
 - rencontre au printemps
- Occasion de valoriser ou de demander des ajustements
- Critères de qualité :
 - maîtriser les savoirs
 - gestion de classe
 - intégration
 - promotion du projet pédagogique
 - et surtout ne pas susciter de problèmes, donc fonctionner dans la culture de l'école

Ontario

- Accès à des données pertinentes, sondage sur les priorités pédagogiques
- Présence de la direction aux réunions du CAP.
- Système provincial d'évaluation des enseignantes et enseignants

Comme on peut le constater, la Belgique en est encore au début de certaines pratiques pédagogiques déjà bien installées en Ontario. Pour les Belges, l'harmonisation des curriculums, l'harmonisation des pratiques et les évaluations externes ne sont qu'à l'état embryonnaire. De plus, le chef d'établissement, malgré sa grande autonomie, semble très isolé par rapport à ses collègues et le long processus de consultation retarde l'innovation et le progrès du

4.3.5 *Applicabilité de certaines mesures belges au système ontarien*

Les participantes et participants ontariens indiquent quelques caractéristiques du système scolaire belge qu'ils aimeraient voir se développer au sein du système scolaire ontarien.

- Flexibilité des chefs d'établissement pour implanter un programme particulier dans leur école
- Droit de regard sur l'embauche du personnel pour leur école
- Possibilité de reprendre un poste d'enseignant après quelques années comme chef d'établissement sans perte de privilèges accumulés antérieurement
- Formation professionnelle : écoles qualifiantes, écoles spécialisées. Partenariats avec le secteur privé
- Modèle d'accompagnement des chefs d'établissement par d'autres chefs d'établissement libérés pour ce travail et confidentiel
- Exigences administratives moindres, moins de comptes à rendre, moins de paperasses, diminution des attentes. Plus de temps pour faire autre chose
- Système de mentorat financé par les fonds publics
- Liberté et autonomie des chefs d'établissement
- Valorisation des écoles de métier
- Variété de choix et qualité des options au secondaire
- Latitude dans la prise de décision au niveau local
- Stabilité des chefs d'établissement – peuvent demeurer à la direction de leur école très longtemps

Un participant conclut :

« On ne voudrait pas le système belge mais on voudrait pouvoir jouir de plus de flexibilité pour travailler de plus près et plus étroitement avec notre personnel enseignant comme le font les Belges. »

5. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

L'expérience vécue par les participantes et participants ontariens a été des plus enrichissantes. Elles et ils ont pu atteindre les buts du projet, c'est-à-dire développer leurs connaissances et leurs compétences du leadership dans un cadre scolaire différent du leur et développer des réseaux de collaboration avec leurs partenaires belges.

Quelques recommandations :

1. Poursuivre les échanges avec la Belgique : visite en Ontario.
2. Entamer des contacts avec d'autres pays francophones de différentes cultures pour entrevoir des échanges avec des directions d'école.
3. Recenser les écrits sur le leadership pédagogique.
4. Approfondir le profil des écoles qualifiantes et la façon dont la Belgique offre la formation professionnelle et technique.
5. Établir des partenariats pour la formation des cadres (direction d'école, surintendance, direction d'éducation).
6. Poursuivre les échanges au sujet du mentorat pour les enseignantes et enseignants débutants.

BIBLIOGRAPHIE

- Bennis, W. & Nanus, B.** (2003). *Leaders, Strategies for taking Charge*. New York: HarperCollins.
- De Commer, B.** (2007). *Le statut des directeurs d'école*. Courrier hebdomadaire. Bruxelles, Belgique.
- Eaker, R., DuFour, R., & Dufour, R.** (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.
- Fullan, M.** (2003). *Change Force with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M.** (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Marzano, R.J.** (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Owings, W.a., & Kaplan, L.S.,** Editors (2003). *Best Practices, Best Thinking and Emerging Issues in School Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Tomlinson, C.A., & Demirsky, A.S.** (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.

ANNEXE 1 — JOURNAL DE BORD

BUT DU PROJET

Développer les connaissances et les compétences du leadership pédagogique dans un cadre d'efficacité des écoles.

Développer des réseaux de collaboration entre des leaders pédagogiques de l'Ontario et de la Belgique.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Fournir un forum d'échanges entre des leaders pédagogiques à partir de séances d'animation.
- Communiquer, célébrer et accroître la capacité d'une collaboration à long terme.
- Faire la collecte et l'analyse des constats des expériences des leaders pédagogiques de l'Ontario et de la Belgique.

MON PARCOURS

D'où je viens/ mon contexte :

Mes attentes/ MA problématique :

But des échanges envisagés/ mon questionnement :

Mes expériences de leader durant ma première année (parents – personnel enseignant – élèves – superviseur immédiat...)

[illegible]

Un fait marquant (scénario) de mes expériences de leader :

[illegible]

Mes réflexions...

Mise en œuvre du leadership pédagogique face à mes apprentissages :

Accompagnement et suivi en vue de l'amélioration

Alignement curriculaire

Amélioration continue

Approche service

Approches pédagogiques

Communication claire des attentes

Connaissances – écoles efficaces et performantes

Écoles et organisations performantes

Enseignement différencié

Équité

Établissement de priorités

Gestion de changement

Gestion de projets

Gestion de temps

Habiletés de pratique réflexive

Imputabilité

Initiatives stratégiques d'intervention

Innovation

Leadership axé sur les résultats

Leadership entrepreneurial

Mentorat

Modélisation

Suivi de la performance

Motivation des gens vers un but commun

Partenariats

Planification stratégique

Processus de consultation

Profil de classe

Profil individualisé d'élèves

Supervision axée sur l'apprentissage

Autres

Mes réflexions...

Compétences :

- Développement personnel
- Interpersonnelles d'influence
- Liées au développement d'une perspective visionnaire
- Liées à l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement

Équilibre entre travail et vie personnelle

Habiletés techniques en ressources humaines

Gestion du stress

Mise à jour constante des connaissances et des compétences

Pratique réflexive

Autres

Mes réflexions...

Les formes d'appui au leadership pédagogique

- Tendances dans les théories et dans les recherches sur le leadership (d'après A. Bryman)

TYPE D'APPROCHE	PRINCIPES DE BASE	DÉNOMINATION (Selon G. Trentini)
Approche basée sur les « traits »	La capacité de leadership est innée	Orientations personnologiques
Approche basée sur les « styles »	L'efficacité du leadership dépend des modalités de comportement du leader	Orientations interactives
Approche basée sur la « contingence »	Cas variable : le leader efficace est déterminé par la situation	Orientations fonctionnalistes
Approche basée sur le nouveau leadership (y compris le leadership charismatique)	Les leaders doivent avoir une « vision »	Nouveau fonctionnalisme (attentif à certaines valeurs personnologiques)

Notes personnelles sur les types d'approche

RÉFÉRENTIEL

- Comportement du leader et réaction des membres du groupe dans trois « climats sociaux » différents

AUTORITAIRE	DÉMOCRATE	LAXISTE
Toute décision sur ce qu'il faut faire est prise par le leader	Tout ce qu'il faut faire est l'objet d'une discussion et d'une décision du groupe assisté et encouragé par le leader.	Totale liberté de décision individuelle ou de groupe, avec une participation minimale du leader.
Les techniques et les thèmes de l'activité sont dictés, un à la fois, par l'autorité, de sorte que les choses à faire à l'avenir sont toujours en grande partie incertaines.	La perspective de travail est établie au cours de la discussion : on trace les étapes générales pour atteindre les objectifs du groupe ; quand une suggestion technique est nécessaire, le leader propose deux procédures alternatives ou plus, entre lesquelles les membres du groupe font leur choix.	Des matériels divers sont fournis par le leader ; il explique qu'il donnera des informations quand on les lui demandera, et il ne participe pas autrement à la discussion sur le travail.
Le leader distribue habituellement les missions particulières et désigne avec qui chaque membre doit travailler.	Les membres sont libres de travailler avec la personne choisie quelle qu'elle soit, et la division des tâches est laissée au groupe.	Absence totale du leader.
Le leader cherche à être « personnel » dans ses éloges et dans ses critiques du travail de chaque membre, il s'abstient de participer activement au groupe sauf quand il fait quelques démonstrations.	Le leader est « objectif » ou « pragmatique » dans ses éloges et dans ses critiques, et il cherche à se comporter comme un membre ordinaire du groupe, sans accomplir un travail excessif.	Peu de commentaires spontanés sur l'activité des membres, à moins qu'on ne les demande ; aucune tentative de donner une évaluation ou de régler le cours d'événements.

Mes réflexions...

... avant mes observations en Belgique :

... après mes observations en Belgique :

LE LEADER ORIENTÉ VERS LA TÂCHE	LE LEADER ORIENTÉ VERS LES RELATIONS
• A des connaissances sur la tâche même. • Est créatif, innovateur. • Est réaliste. • Sait convaincre pour obtenir l'accord du groupe. • Est capable de formuler les problèmes et de résumer les discussions. • A de l'habileté pour planifier, organiser et coordonner. • Est fiable pour déterminer le travail.	• Transmet amitié et chaleur. • Résout les conflits, diminue les tensions, est conciliant. • Fournit aide, conseils, encouragements. • Montre compréhension et tolérance à l'égard des points de vue différents. • Témoigne impartialité et équité.

Bilan du leadership pédagogique des chefs d'établissement en Ontario et en Belgique

Ce que j'ai appris :

Ce qui est applicable :

Perspectives d'avenir (prochaines étapes suggérées) :

ANNEXE 2 — ACCUEIL DES ONTARIENS

1. Parlez-nous de l'expérience que vous avez vécue :

- Aspects logistiques (planification avant/ sur place ; format des activités ; autres).
- Aspects connaissances / compétences – développement professionnel.
- Aspects développement personnel.
- Facteurs qui ont favorisé l'expérience.
- Obstacles à votre développement

2. Quelle différence fondamentale (s'il y a lieu) voyez-vous entre les leaders de l'Ontario et ceux de la Belgique ?

3. Quelles similitudes sont les plus apparentes ?

4. Qu'est ce que vous aimeriez transposer dans le système scolaire ontarien ?

5. Quelles sont les caractéristiques particulières des leaders pédagogiques en Belgique ? Quelle place la pédagogie occupe-t-elle par rapport à la gestion administrative ?

6. Autres commentaires

ANNEXE 3 — DOCUMENT DE RÉFLEXION EN LIEN AVEC LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE

ÉTABLIR LES ORIENTATIONS

La direction d'école élabore une vision partagée, favorise l'acceptation des objectifs collectifs et établis et celle-ci communique des attentes élevées en matière de rendement.

Comment établissez-vous votre vision (mission) d'école... avec la communauté scolaire ?

Est-ce que la vision de votre école s'appuie sur les orientations systémiques (du Ministère ou autre...)?

Est-ce que la planification pédagogique annuelle est élaborée en tenant compte de la diversité, des valeurs et de l'expérience de l'école ?

NOUER DES RELATIONS ET DÉVELOPPER LA CAPACITÉ DES GENS

La direction d'école s'applique à établir des relations de confiance avec les élèves, le personnel, les familles et les collectivités, qui reposent sur le respect mutuel. La direction d'école donne aux autres les moyens de travailler dans le meilleur intérêt de tous les élèves.

Quels mécanismes sont en place pour permettre aux gens de travailler ensemble ?

Comment assurez-vous le perfectionnement professionnel au sein de votre personnel ?

Existe-t-il un leadership pédagogique partagé dans vos écoles ?

CULTURE DE COLLABORATION

La direction d'école instaure des cultures de collaboration, structure l'organisme pour favoriser la réussite, et établit des liens entre les écoles et les liens extérieurs.

Comment est ce que la direction crée et maintient une culture de collaboration au sein de son école ?

Est-ce que vous favorisez la mise en œuvre des communautés d'apprentissages professionnelles ?

Quelles sont les exigences externes sur votre établissement ?

À quoi ressemble la participation des partenaires et de la communauté dans votre établissement ?

DIRIGER LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

La direction d'école établit des attentes élevées en matière d'apprentissage et surveille l'efficacité de l'enseignement. La direction d'école gère l'organisation de l'école efficacement afin que tout le monde puisse se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage.

Quelle importance accordez-vous à :

1. la priorité à l'instruction académique,
2. le climat d'apprentissage,
3. l'efficacité collective du personnel enseignant,
4. la confiance du personnel enseignant envers les collègues, parents et élèves
5. le temps alloué à l'apprentissage.
6. Quelles données utilisez-vous pour suivre le progrès des élèves ?

ASSURER L'IMPUTABILITÉ/REDEVABILITÉ

La direction d'école est responsable de créer les conditions de succès de tous les élèves, et est responsable, devant les élèves, les parents, la communauté, les superviseurs et les conseils, d'assurer que les élèves bénéficient d'une éducation de qualité. La direction d'école doit veiller à la réalisation des objectifs établis dans les plans d'amélioration de l'école.

Comment faites-vous le monitoring du progrès académique de vos élèves ?

Quelle est votre source de redevabilité la plus importante ?



Association des directions
et directions adjointes des
écoles franco-ontariennes



ONTARIO-BELGIUM REPORT



Dear Colleagues:

As the Executive Director of the Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes, and on your behalf and mine, I would like to take this opportunity to thank Ontario's Institute for Education Leadership for its financial and strategic support, which allowed us to organize this exchange and to learn so much with our colleagues in Belgium.

In this document, you will see just how much can be learned from contact with our colleagues in other countries of the Francophonie.

Different histories produce different methods, but each provides a solution in response to a given set of circumstances.

Happy reading!

Serge Plouffe

Serge Plouffe



Educational Leadership:
A Shared Objective

**ONTARIO-BELGIUM
REPORT**

June 2008

TABLE OF CONTENTS

List of Participants (page 43)

1. Introduction (page 44)
2. Context (page 45)
3. Observation Plan (page 48)
 - 3.1 Participants (p. 48)
 - 3.2 Data-gathering tools (p. 48)
 - 3.3 Process (p. 48)
4. Presentation of the Results (page 50)
 - 4.1 First Objective (p. 50)
 - 4.2 Second Objective (p. 52)
 - 4.3 Third Objective (p. 53)
5. Conclusion and Recommendations (page 60)

Bibliography (page 61)

Appendices

- Appendix 1: Daily Log: Educational Leadership of School Principals (p. 62)
- Appendix 2: Questionnaire: Ontarians' Welcome (p. 75)
- Appendix 3: Questionnaire: Discussion Paper on Educational Leadership (p. 76)

French version (page 3)

List of Participants

ONTARIO

Nil Parent, President, Association des directions et directions adjointes des écoles franco ontariennes (ADFO)
Serge Plouffe, Director General, Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes
François Massé, Superintendent of Education, Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est
Roger Paul, Director of Education, Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien
Micheline Boisvert-Vachon, Supervisory Director of Learning, Primary Level
Luc Carrier, School Principal
Martine Charbonneau, Vice-Principal
Denis Desaulniers, School Principal
Guy Dubois, School Principal
Jocelyne Emery Paul, School Principal
Daniel Proulx, School Principal
Sylvie Rochon, Supervisory Director of Learning, Secondary Level
Denis Tardif, School Principal

BELGIUM

Jean Cambier, Retired School Principal
Brigitte Delcourt, School Principal
Anne-Françoise Deleixhe, School Principal
Jacqueline Dubois, School Principal
Martine Gunther, Retired School Principal
Dany Hismans, School Principal
Anne-Geneviève Letor, School Principal
Émile Martin, Retired School Principal
Jacques Vander Cruysen, Retired School Principal

Researchers

Marie Josée Berger, Ph.D., Researcher, University of Ottawa
Renée Forgette-Giroux, Ph.D., Researcher, University of Ottawa

1. INTRODUCTION

Effective leadership is a determining factor in the success of any organization and showing leadership is one of a school principal's main duties. In 2005, the Ontario Ministry of Education announced that it would be establishing an educational leadership institute to maintain an effective leadership throughout the educational system.

To achieve its mission and support effective leadership throughout the education system, the institute defined four key goals and articulated a series of steps to address them. These interconnected goals reflect the institute's belief that effective leadership development in Ontario's school system requires a comprehensive and multi-faceted approach. It recognizes the expertise, varied needs and points of view of Ontario educators and leaders. The following are the four key goals of the Institute for Education Leadership:

Développement: To define school and system leadership and support its ongoing development at every level and stage.

Research: To support and disseminate current research on effective leadership practice, from both within and outside Ontario, and within and outside the education sector.

Practice: To model and facilitate a tri-level approach to strategic leadership that acknowledges and supports engaged and genuine leadership at every level of the education system.

Communication: To foster ongoing dialogue about leadership attitudes and practices

throughout the education system and across the institutes' partner organizations.

Leading up to the establishment of this Institute, representatives of principals' associations, principals, supervisors' associations, principals' councils and the Ministry of Education worked together to support the framework for developing leadership in Ontario. In addition to these various fields of action, the Institut seeks to support research and practices regarding leadership, to be open to practices of other administrations, to promote dialogue and to establish communication networks.

These objectives were taken into consideration as we drew up a specific participatory-research project with the following aims: firstly, to develop the knowledge and competencies of educational leaders in a framework of school effectiveness and, secondly, to develop networks of collaboration between educational leaders in Ontario and Belgium. This report begins by describing the context in which this took place while providing a summary description of both the educational systems of Ontario and Belgium. The second section addresses the primary methodological aspects of the project followed by the presentation of the main data. The report concludes by making recommendations based on the main issues that emerged from our observations.

2. CONTEXTE

The Educational Leadership of School principals' project brought together leaders from the province of Ontario and from the country of Belgium. Ontario's schools are administered by 72 district school boards and 33 school authorities. "School authorities" consist of geographically isolated boards and hospital school boards. School boards are divided as follows:

- 4 French-language public school boards
- 8 French-language Catholic school boards
- 31 English-language public school boards
- 29 English-language Catholic school boards

At the elementary level, there are approximately 73,000 teachers and over 5,000 administrators. Enrolment for 2006–2007 was 2,104,102 students, approximately 90,000 of whom are French speaking. Leaders in Ontario may refer to a Leadership Framework, which is a guide for school and educational leaders.

This framework establishes growth parameters that provide sufficient detail to describe good leadership, while remaining general enough to be applied in a variety of settings in which school and educational leaders work throughout their careers. The primary objectives of this framework are:

- inspire a shared vision of leadership in schools and school boards
- promote a common language that fosters an understanding of leadership and what it means to be a school and educational leader
- identify the practices and competencies that describe effective leadership
- guide the design and implementation of

professional learning and development for school and educational leaders.

The frameworks consist of two parts:

Part 1 — *Leader Practices and Competencies*

Leadership practices are the actions, behaviours and functions found through research and professional experience that have a positive impact on student achievement. Leadership competencies are the skills, knowledge and attitudes of effective school or educational leaders. Leadership practices and competencies are divided into five sections, and in no particular order, namely: establishing orientations, building relationships and developing people's abilities, developing the organization, directing the teaching program, and securing accountability. Each section is, in turn, described through the practices, skills, knowledge and relevant values.

Part 2 — *Educational Practices and Procedures*

Successful school leadership is supported by educational practices and procedures. These practices and procedures are, in turn, organized into six sections, in no particular order, namely: improving the school and its district, fostering a culture of professionalism, improving leadership, administrative structures, parents and community support, and succession planning. Each section is, in turn, described through indicators relevant to the section, in question. The Leadership Self-Review Tool provides a set of materials leaders can use to assess the extent to which educational practices and procedures provide the structures and supports principals and vice-principals' need to be successful school leaders.

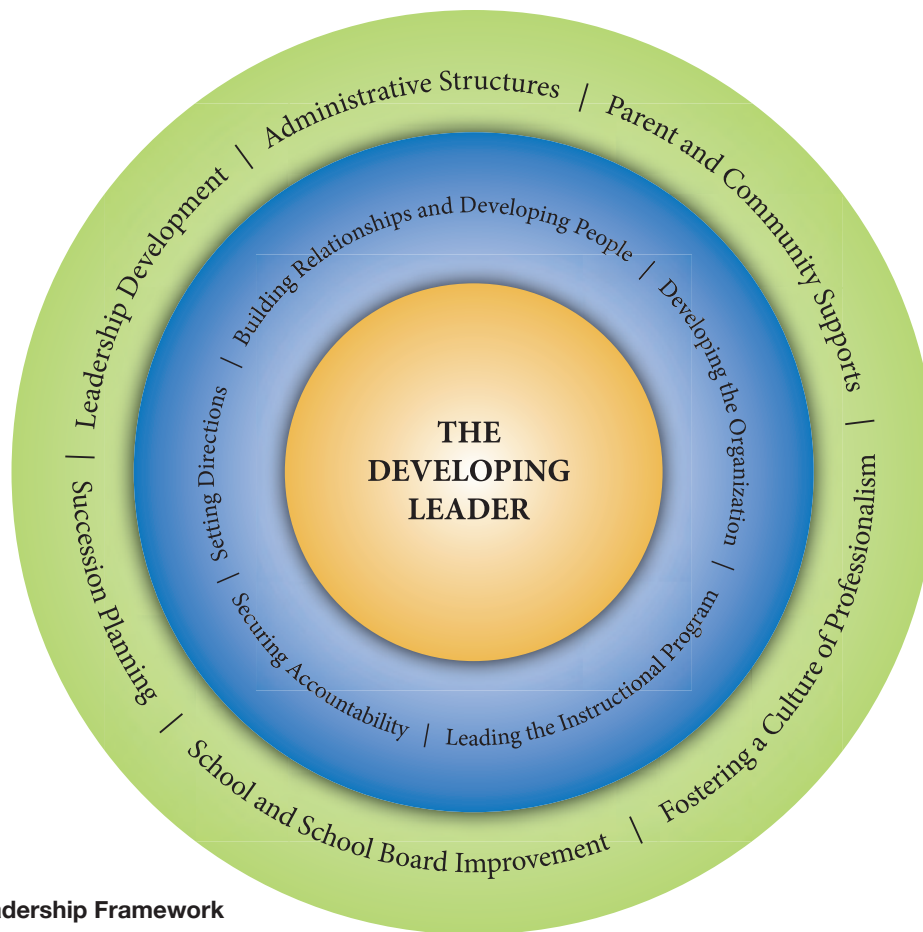


Figure 1. Ontario Leadership Framework

Successful school and educational leadership is responsive to the diverse nature of Ontario's communities. The practices and competencies framework describe the term leadership in a general sense and take into consideration the diversity found in schools and communities across the province. The framework can be modified depending on the community's needs. For example, in francophone schools and school boards, the application of the practices and competencies will take into consideration the implementation of the "Politique d'aménagement linguistique (PAL)", which is currently being used in these school boards. In another example, leadership in Catholic schools and school boards will be carried out in the context of the school board's articulation of the Catholic faith.

The demographic and contextual diversity in Ontario schools together with the province's commitment to improve student output have raised the importance of school and educational leaders as instructional leaders, who recognize student diversity and support equal opportunity and results for all students. As instructional leaders, principals

and supervisory officers are therefore committed to improving student output by applying improved practices in their classrooms through team work and with staff who share the same commitment. As leaders who are committed to equal opportunity and results for all students, they help to ensure inclusive and instructionally effective learning environments that increase the likelihood that all students will be successful learners. School and educational leaders carry out their roles using a growth-oriented and collaborative approach across all sections of the frameworks based on the practices and leaderships competencies.

The Leadership Framework for Supervisory Officers also takes into account the many functions and duties of educational leaders. For example, those with direct school accountability will apply leadership practices and competencies differently from those whose main focus is district administration related to human resources or business.

Practices and competencies evolve as leaders move through different career stages, take on special assignments, and find themselves in unique educational environments. School and educational

leaders expand and strengthen their repertoire of practices, skills, knowledge and values over time, provided they have opportunities to grow and are supported by school boards that are committed to leadership development.

Belgium, on the other hand, has a very complex school system. Responsibilities for teaching and training are divided up between Regional and Community authorities. Compulsory superior education falls under the jurisdiction of the Community, while vocational training is under the Regional authority. There are two types of education: official and independent. Within official education, there are two systems: the French Community's system, in which teaching is organized and financed by the French Community, and the official system, subsidized and non-denominational. Teaching for the latter is organized by public authorities, that is, organized and subsidized by the French Community, in addition to being organized by provincial and municipal governments and by the French Community School Board (Commission Communautaire Française—CoCoF). The third system is a subsidized independent denominational system. In this system, teaching is organized through authorities such as the Federation of Free Independent Subsidized Educational Establishments (La Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants—FELSI) or the Secretariat General of Catholic Education (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique—SeGEC). Each system has its own schools offering a variety of teaching methods—basic secondary, superior, specialized, artistic (the academies) and social advancement.

The statute of the Belgian principal was adopted by decree in 2007 after four years of discussions with union representatives from the three educational systems (principals' associations and federations of organizing authorities). It is uncertain whether the implementation of this statute will meet with the expectations of the teaching world, as their expectations remain divergent and contradictory, according to those involved in the process. (De Commer, 2007)

Within the framework of the present project, leaders from Ontario were able to share with Belgian leaders their skills, knowledge and values recommended by the Ontario Leadership Framework, and their application in actual practice. Ontario's leaders, on their side, familiarized themselves with the Belgian school system, identifying its strengths and challenges, while being critical of their own educational system.

The next section details the project's methodology:

3. OBSERVATION PLAN

This participatory research is based on field observations and discussions amongst the various participants. The paragraphs below describe these observations and discussions, put forth the primary data-gathering tools and identify the different stages of the actual process.

3.1 Participants

Thirteen Ontario leaders from different levels of three public and Catholic school boards took part in the exchange. More specifically, seven school principals, two educational counsellors, one superintendent, one Director of Education, and the director and the president of the Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO).

Belgium was represented by eight school principals, and civic servants from the Education Council of Education and Training and of the Secretariat General of Catholic Education. In addition to the above participants, other people joined the group depending on the sites that were being visited.

3.2 Data -Gathering Tools

The primary data-gathering tool was the Daily Log (Appendix 1) that each Ontario leader was required to complete during the exchange trip. The Log was designed as a tool to help leaders reflect on their educational practices, as well as to record their beliefs, skills, knowledge and competencies. Once this data was recorded in the Log, the participants proceeded to document their thought processes and conclusions arising from their observations

and participation during the exchange trip. (Berger, 2003). The exchange project generated discussions regarding educational practice related to educational leadership. More specifically, one of the topics referred to was the implementation of educational leadership through pedagogical approaches, self-awareness, high-performance schools and organizations, mentorship, time management, etc. Another topic addressed the development of one's competencies, balancing work and personal life, technical skills and human resources, stress management; keeping up to date with one's knowledge and competencies and reflecting on educational practices. Various forms of leadership support are also an important issue, when different theoretical trends and current research on leadership are taken into consideration.

In addition to the Daily Log, two questionnaires were drawn up. The first questionnaire sought the leaders' input on the preparation leading up to the exchange trip and the unfolding of the trip itself (Appendix 2). More specifically, this questionnaire delved into logistics, factors that contributed to the trip's success, as well as difficulties that may have been encountered during the trip. It also sought to identify the differences and similarities between the Ontario leaders and their Belgium counterparts. Finally, the participants were asked if there was any part of the Belgium educational school system that they would like to see applied within their own schools systems. The second questionnaire contained five topics of reflection pertaining to educational leadership.

3.3 Process

The exchange trip to Belgium involved a number of different preparatory meetings that took place before, during and after the trip. For example, two preliminary preparatory meetings preceded the departure. During these meetings, the leaders socialized and got to know one another. The purpose of these meetings also focused on explaining to the participants the nature of the project, as well as clarifying the project's expectations regarding each and everyone's participation with each stage of the research.

The exchange trip took place from May 5th through to May 10, 2008. The first meeting took place on May 5th at l'Université Louvain La Neuve. Schedule1 represents the activities planned for each day.

Tableau 1: Schedule 1

DATE	TIME	ACTIVITY
May 5	10:00 a.m. to 12:30 p.m.	Université Louvain La Neuve, Meet and Exchange
	2 to 4:30 p.m.	Workshops
	8:00 p.m.	Social Supper
May 6	10:00 a.m. to 12:00 p.m. (2 groups)	Presentation on the Decroly Method or Institut Saint-André workshops
	P.M.	Free
	6:00 p.m.	General Meeting
May 7	10:00 a.m. to 12:00 p.m.	Education and Training Board
	2:30 p.m. to 4:30 p.m.	Secretariat General of Catholic Education
May 8	9:30 a.m. to 10:30 a.m.	Tour of a mini-factory
	11:00 a.m. to 2:30 p.m.	Tour and lunch at the École d'Hôtellerie
	2:30 a.m. to 4:30 p.m.	Environmental Project
May 9	A.M.	Free
	2:30 to 4:30 p.m.	Meetings with the European sections of AFIDES
	8:00 p.m.	Farewell dinner

4. PRESENTATION OF THE RESULTS

The main objectives of the project were the following:

- To provide an exchange forum for educational leaders through interactive sessions.
- To communicate, extol and to promote long-term collaboration.
- To compile and analyze the observations of both the Ontario and the Belgium leaders' joint experiences.

The following sections identify the information compiled for each objective using both the primary data-gathering tools, in addition to the participatory research method.

4.1 First Objective

“TO PROVIDE A FORUM FOR EXCHANGE AMONG EDUCATIONAL LEADERS THROUGH INTERACTIVE SESSIONS.”

Nine school principals participated in the first interactive session held on Monday, May 5th; at l'Université Louvain La Neuve. The discussion paper centred on the following topics: 1) Establishing orientations; 2) Building relationships and developing people's abilities; 3) Developing the organization; 4) Directing the teaching program, and 5) Securing accountability (Appendix 3). The Ontario and Belgium leaders formed five groups. After meeting for about an hour-and-a-half, the groups reconvened and focused on the more important parts of their discussions.

The discussions can be summarized as follows:

a) *Establishing Orientations*

- Establish a mission for the French community. Once a French community mission is in place and using “competency bases,” each school (school team) chooses a theme for their school project. For example... “making each student a responsible citizen, independent and responsible...”
- Families may choose to send their children to the school of their choice, anywhere within the country, pursuant to an “educational pact”.
- School principals are hired and “supervised” by the local city councillor, who is the elected official representing the district. There does not appear to be a pecking order that is present in the Ontario school system.
- School principals are not required to submit annual strategic planning. However, their school project is revised on a regular basis.
- Principals have been receiving training (PQP) since September 2007 which includes one year of on-the-job training and two years of practical training. There are many candidates, but few apply for permanent positions after their training. The basic salary is about 2500 Euros per month.
- Neighbouring schools seldom interact

b) *Building the educational leadership's abilities*

- Principals may hire competent teachers on behalf of the system.
- Principals free up members of their staff for the purpose of integrating educational leadership into the primary cycle.
- The principal's role is to guide his/her staff

members so that they will perform to the best of their abilities.

- The school culture is based on collaboration. Decisions are made based on rules. A group will take a joint decision to determine which factors support a particular plan of action. Although teachers do not remain at the same level throughout their career, they may also choose to do so for at least five years.
- Approach is based on participatory pedagogy.
- School principals do not have a lot of time to devote to pedagogy.
- Teachers don't appreciate a colleague going out on a limb telling them how to do their job.
- The educational system makes it hard for good teachers to share their ideas with others. This practice is discouraged.
- Teachers are protected by a strong union.
- Ontario—SMART goal, group evaluations, etc.
- There are no school boards in Belgium.
- Evaluation is the cornerstone.
- The publication of a school's performance on external tests is prohibited.
- There are no numbered grades on report cards.

c) Culture of collaboration

- To initiate multi-disciplinary projects, meetings are held outside the classroom with the assistance of the school principal.
- Teachers take part in drawing up projects likely to garner broad support.
- The legislation gives teachers a great deal of freedom.
- Interests are ranked equally at the different school levels.
- Resources are allocated differently to high-need schools.
- Schools seek resources by developing partnerships with their community.
- Schools for the underprivileged assist students, who do not have the same support structures as students from more affluent families.
- Neighbourhood diversity is problematic. Social class divisions are reflected in the schools.
- There is collaboration amongst teachers and support staff.

d) Directing the teaching program

- Result-based management is a new concept. School improvement plans will need to be established reflecting this new trend. This file is still in the developing stages.
- Strategic vs. situational leadership: Belgium educational leaders refer to their leadership style as an in-between leadership style. Leaders often find themselves reacting to certain situations, because of a lack of funding and resources. This in-between leadership style needs to be reconsidered in terms of prevention (result-based management; strategic and shared leadership; successful educational practices; culture of collaboration).

e) Accountability

In Ontario:

- Provincial evaluations (EQAO)
- Results (EQAO)
- Analysis of results
- Targets
- Effective framework
- Improved plan
- School team meetings
- Professional Learning Communities

In Belgium:

- Compulsory external evaluation for the past two years
- Evaluations corrected by teachers in the network
- Evaluations analyzed according to cycle
- Results according to class, school, zone average and national average
- Results published
- Training plan drafted and evaluated once every three years
- School targets accompanied by the training plan
- Additional resources allocated to lower-performing schools (Human Resources or Financial Resources)

In addition to the above, the participants identify the following:

- Demographic diversity with a high percentage of immigrants may present a challenge for some schools.
 - Accountability is measured at the secondary level through certified students.
 - The drafting of an activities' report indicating successes and orientations must be published and submitted to the school committee.
 - The report includes the following information:
 - Male/female learning gaps
 - Student retention rates
 - Student certification percentages
 - The principal may choose to examine a member of his or her peer group.
 - Every Friday, a teaching coordination meeting is held. To accommodate these meetings, Wednesday school hours are extended by one hour, so they can finish one hour earlier on Fridays .
 - At the beginning of the school year, principals are required to provide an annual schedule of meetings and to identify the nature of the meetings to be held, namely:
 - Objectives
 - Consultation
 - Information
 - Each teacher undergoes an annual supervisory review that includes:
 - Yearly objectives
 - Attained objectives
 - Follow-up for the following year (in the Springtime)
- o Principals may observe classroom teaching and, based on their observations, provide positive feedback or request changes.
 - o There are gaps in performance between high- and low-performance schools, but results are not made available to the general public.
 - o Principals organize staff training by conducting workshops or by hiring outside consultants.
 - o In secondary schools, accountability is measured

on the basis of three criteria:

- First-year results
- Type of advanced studies chosen by the students
- Percentages of students who enter training programs in technical schools

4.2 Second Objective

“TO COMMUNICATE, EXTOL AND TO PROMOTE LONG-TERM COLLABORATION”

This objective refers primarily to the ability of Ontario and Belgium leaders to establish collaboration networks that will help generate future exchanges between Belgium and other francophone countries. Most of the meetings were successful in developing excellent contacts amongst the participants. All sessions contributed to this networking significantly. The meeting held with the European sections of l'AFIDES was particularly meaningful. Representatives from Belgium, Luxembourg and Switzerland were present.

One participant wrote:

“This last day gave us a chance to share our experiences with principals from Luxembourg and Switzerland. From the first moments of this encounter, we noticed similarities amongst all of the countries that were present—we all need to improve the academic performances of our students. In Luxembourg, the authorities want to give school principals greater leeway to create educational projects that will improve the quality of the programs. Luxembourg has started to produce data for each school according to different indicators, in order to measure success. It is interesting to learn that this data is tied to the socio-economic status of the school. The school principal told us that they were at the very beginning of the change in the paradigm and that the change was directly related to the poor results obtained on the PISA test.

“We heard essentially the same thing from our Swiss colleagues. They also were given school data and a very clear message that things must improve. At the same time, all of these school principals feel compelled to remind us that they are independent. They often use the term “piloting,” which seems to be a new buzzword for them. We observed their

“surprise” when we presented them with our system for supervision and accountability. They pointed out that their government is afraid to take a position. This helped to reinforce ties in anticipation of the AFIDES biennial to be held next October in Ottawa.”

4.3 Third Objective

“TO COMPILE AND ANALYZE THE OBSERVATIONS OF BOTH THE ONTARIO AND THE BELGIUM LEADERS’ JOINT EXPERIENCES”

4.3.1 Logistical Aspects

Generally speaking, the participants were very pleased with the planning that went into the project’s cultural activities and the educational exchanges. One participant states, “The program was evaluated over a period of time according to our needs and taking into consideration the Belgium’s educational leadership perspective.” The experience was very rewarding for the majority of participants. Many participants emphasized the importance of pre-departure preparations, as well as the usefulness of documents handed out, such as the Daily Log. The format and variety of activities were suitable and gave participants a substantial overview of the education system in Belgium, although they would have liked the opportunity to visit more schools. This trip also provided a great opportunity for the three participating Ontario school boards to establish ties.

4.3.2 Factors Contributing to a Positive Experience

The warm welcome, the wide range of schools visited, the variety of people met, the quality of the educational exchanges and the cultural similarities (the language and the effects of being a minority) are amongst the factors that contributed greatly to the project’s success. Earlier meetings at a number of conferences organized by AFIDES had helped to establish ties between colleagues and made the visiting Ontarians feel even more welcome. One participant wrote:

“I believe that the factors that made the experience a positive one were: the organization of the activities, the involvement of retired Belgian school

principals, the respect shown by all team members towards the opinions brought forth by others, the professionalism of the Ontario and Belgium leaders, the honesty, the forthrightness of Belgian school principals during our discussions, and the chance to get to know people we’d met and to further our conversations during social activities.”

4.3.3 What was learned

In comparing the two school educational systems, there was one factor that stood out for all Ontarian participants and that was the independence enjoyed by Belgium school principals. School principals from Ontario refer to this independence on a number of occasions:

“The level of independence enjoyed by the Belgian school principals is far superior to ours’. They have much more room to maneuver than we do in their position. They are responsible for files outside of our responsibilities such as building maintenance. On the other hand, they do not enjoy the same support structure as we. They often find themselves alone. Networking is almost nonexistent in Belgium.”

“The one factor that stood out in my mind was undoubtedly the high level of autonomy afforded Belgium school principals. This high level of autonomy is based on a tremendous trust in the abilities of each school principal to ensure a positive learning environment for his and her students. This autonomy also allows the school principal to be very creative in running the school. The flip side of this autonomy is that there are inequities in the system. In other words, some schools perform very well and provide a good learning framework for the students, while others have fewer resources, abilities and are less strict in their pedagogical approach.”

“Belgium school principals face the same issues as their Ontario counterparts. However, they enjoy greater autonomy and greater freedom in managing their schools and exercising leadership. For this reason, Belgian school principals work closely with their educational staff and are able to put their creativity to work when designing schools’ educational projects.”

In addition to lauding the autonomy of Belgian school principals, participants also acknowledge their lack of supervision. In fact, school principals are often left on their own which serves to underline the problems of supervising school principals. As a participant pointed out before making these observations regarding Belgium school principals:

“... I valued the harmonized practices, the common messages, the systematic approaches, the directives, the behaviours, the school policies”

Then, after her visit in Belgium:

“My observations have led me to conclude that we need to give back more autonomy and freedom to school principals, so that they can run their schools and carry out their administrative duties leaving room for creative initiatives, as the situation arises. A supervising approach that is too tightly controlled, systemic and unambiguous extinguishes one’s feelings of confidence and discourages initiative. The trust between senior staff and school principals should be there and the amount of supervision necessary should depend on each person’s career path and performance. There is a fine line between trust and accountability.”

In a similar line of thought, another participant wrote:

“I recognize the effectiveness of our support, our supervision and our terms of reference, because each principal in our school board knows and applies the systemic messages and works to change practices. However, after my trip to Belgium, I question my own attitudes towards the school principals’ sense of autonomy and feelings of confidence. By offering school principals a strict and unambiguous support, I wonder if we aren’t running the risk of upsetting their sense of autonomy and feelings of confidence.”

Another participant added:

“I have concluded that I do not have as much autonomy. However, I am very proud of the supervisory frameworks that are provided.”

As we can see, leaders from Ontario were challenged by this issue and by thinking through the problem, they were able to broaden their perceptions, fine-tune their thinking and challenge previously held

notions. Moreover, throughout their Daily Logs, participants from Ontario brought forth many other lessons that they learned. The following summarizes a few of them:

“Absence of standardization in Belgium. The standardization that we sometimes find too rigid makes it possible nonetheless to provide high levels of education throughout the province. Our system relies much less on individual initiatives.”

“The Belgium primary school cycle lacks knowledgeable and qualified personnel.”

“Belgian institutions are very efficient at developing ‘job-specific’ competencies (professional qualification programs).”

“Their educational system is complex and fragmented.”

“The varied school systems respond to the needs of different school clientele.”

“Educational projects vary from one school to the next.”

“They have the same educational challenges that we have: standardization of evaluations, reducing performance gaps among students and between schools, teaching evaluations, mentorship for beginners...”

“There are many resources for vocational schools (professional qualification programs).”

“There are different leadership styles—at times participatory, at times administrative—but, generally speaking, rather traditional.”

“Parents choose their children’s school.”

“School principals may be appointed for life.”

“The main difficulties in primary schools are unmotivated or undervalued staff, who are less qualified and paid accordingly.”

“A high level of creativity is present in some schools due to the autonomy of school principals.”

“Emphasis placed on teaching rather than on learning.”

On the other hand, one participant’s thoughts were more focused on his own learnings, more

particularly in regard to his daily performance both for the short and medium term. He wrote:

“I am convinced of the importance of Professional Learning Communities (PLC) for principals to share our successful practices, our self-examination and to provide a means of challenging old notions.

The importance of cultivating friends capable of providing constructive criticism, according to the strengths of individuals consulted. Don't always consult the same persons.

The school principals' sense of stability can get in the way of progress brought about by change, challenging old notions and reflective practices.

“Based on my observations and professional reading on the subject, setting up PLCs is essential for myself and for my assistant, in order to ensure that we prioritize it for next year (schedules, time set aside in our planners, mentoring for the assistant principal together with development of a critical friendship).

“I return with my own confirmation that it is important to leave teachers room to take initiative and not to crush these initiatives before they can be taken.

“I am convinced that it is important to commend students' successes, while at the same time, remaining focused on improved performance (learning).

“We work hard at making our practices uniform, and now, having seen the absence of uniformity in Belgium, I am convinced of the importance of this practice. Trade schools have done a good job of mastering uniformity. Uniformity provides the means to analyze interventions more fairly after accumulating data.

“Our Belgian colleagues were extremely generous and forthcoming and were particularly impartial when faced with different educational systems. I come away with renewed pride in my school board.

“I am all the more convinced in the validity of integrating special needs children, the integration model in place in our board and the analytical work we've done on the basis of data. In Belgium, distinct schools operate separately and there is no

talk of integration, nor is there talk of individualized teaching.

“There is talk of failure, however.

“Our school boards are extremely competitive, while in Belgium, the school's reputation is the top priority, as this will determine future enrolment. A happy medium between the two approaches would be preferable.

“I discovered a particularly weak point in myself. I am too task-oriented and should do more to develop a relational approach.”

Another participant wrote:

“I got to know a system overwhelmed with challenges, but also coupled with major successes. This country's history is such that schools exist in environments in which consultation with other schools goes without saying. Thus, the school systems find it difficult to send out clear directives or provide for an unambiguous structure, because interested parties express their opinions that, in turn, influence the system. Despite the fact that it is important in a democratic system to allow free speech, it is important to recognize that the consultation process also has its limits when it is not focused on the basics that are, in turn, founded in research.”

4.3.4 Comparison of the Ontario and Belgian Leaders' Joint Experiences

In their Daily Logs, participants identified many differences between the leadership practiced by Belgian leaders and that of their own leaders. The main themes are summarized in the section that follows.

Support and Follow-up for the Purposes of Improvement

Belgium

- Principals' monitoring of both the teaching and the learning.
- Occasional meetings of teachers with educational counsellors.
- A better follow-up in schools with professional qualification programs, with competencies to be developed clearly stated.

Ontario

- Regular monitoring with educational presenters.
- Meetings three times yearly with PLC Directors and senior supervisory staff for school efficiency.

Curriculum alignment

Belgium

- Difficult to find examples: teachers enjoy a high level of autonomy.

Ontario

- Essential learning in mathematics.
- Curriculum alignment in Grades 7 and 8.

Continuing Improvement

Belgium

- Left to the discretion of each school or establishment.

Ontario

- SMART objectives, on a yearly basis.
- Cyclical evaluation.
- Framework for school efficiency.

Approche service

Belgium

- Varies greatly.
- School principal sets the tone for pedagogy.

Ontario

- Regular support—once per 10-day cycle by educational presenters
- Some systemic training—meetings of collaborative teams.

Clear Communication of Expectations

Belgium

- Clear expectations from teachers' to their students.
- Expectations at school or system level are not clear.

Ontario

- Strategic plan for school performance.
- Established targets: annual and tri-annual plans.
- SMART objectives for each collaborative team.

Knowledge—Effective, High-Performance Schools

Belgium

- Concepts change from one school to the next.
- Outside evaluation (in the last two years) measurable index without any relation to the notion of efficiency.

Ontario

- Framework for school efficiency.

Differential Teaching

Belgium

- Staff relatively unqualified in this area.
- Lack of consistency in their approach.

Ontario

- Support for differentiation of content (processes and products still to come) for both at-risk and gifted students.
- Differential approaches and training for school principals.

Establishing Priorities

Belgium

- School project in line with Minister's educational project.

Ontario

- Implementation of linguistic policy and students' results.
- Strategic plan for each school board.
- Self-evaluation for schools.

Managing Change

Belgium

- Negative attitude towards change.
- Stable system; principals in same position for lengthy periods.

Ontario

- Workshops offered on the process of change.
- Resource people available to discuss support for change.

Project Management

Belgium

- Each school's educational project held accountable to community.
- Educational system's pedagogical and educational projects revised every three years.

Ontario

- Support from educational services and OME according to projects (i.e. Literacy for boys, Schools of success).

Reflective Practice Skills

Belgium

- Rencontres de concertation occasionnelles
- Peu d'échanges entre les chefs d'établissement

Ontario

- Occasional consensus-building meetings.
- Little exchange amongst school principals.

Accountability

Belgium

- Accountable to community, to parents

(sometimes) and to the inspector.

- Exams corrected by teachers and the community, therefore, lack of objectivity and standards.
- Not concerned with the philosophy of repeating or failing.
- Too much local autonomy.
- Initiation phase—an first awareness.
- No improvement plan following external or international evaluations.
- Inspector's questions:
 - program for this system, not the province
 - competencies achieved — trade competencies
 - consistency of competencies throughout the year
 - progress of competencies
 - consistencies between teaching and career path
 - verification of a school relative to a particular discipline
 - verification of the correlation with the educational project
 - verification of teachers' assignments, their scheduling and their level
 - verification of students' documents (training exams and summative assessments)

Ontario

- Action plan on strategic planning framework.
- Reflection on transparency and accountability.
- School effectiveness framework.
- EQAO testing.

Innovation

Belgium

- Occurs at school level (educational projects).
- Little support.
- Innovation in schools with professional qualification programs has highest visibility.
- "Mini-factory" institutions—an innovative concept.

Ontario

- Educational and administrative support in communications technology, the Web, interactive

tables, laptops.

- Professional development on Podcast.

progress.

Result-Oriented Leadership

Belgium

- Beginning of external evaluations.
- International evaluations, e.g. PISA.
- Philosophy differs from Ontario's regarding the analysis of outside data.
- Little accumulation of data, little documenting of learning.

Ontario

- PLC meetings in all schools.
- Use of tools on the Portal (performance reports).
- Strategic planning based on result- and accountability-oriented management.

Mentorship

Belgium

- Lack of structure, problems keeping beginner teachers.
- Sponsorship as according to the school principal's whims.
- Guidance providers very prescriptive.
- Lack of dialogue between principals.
- New courses for principals since 2007.

Ontario

- Mentorship program for new principals and vice-principals.

Performance Monitoring

Belgium

- System of occasional inspections.
- No monitoring of practices and performance.
- Lack of transparency for external evaluations.

Ontario

- Class profile according to performance levels.
- School profile according to performance on EQAO testing.
- Database tool for analysis of data and

Partnerships

Belgium

- Employers and trade schools.
- Interscholastic partnerships: nonexistent.
- Inter-system partnerships: occasionally.
- Advisory participation: parents, teaching staff, students and community.

Ontario

- ADFO, CFORP.
- Leadership Institute.
- Employers.
- Universities.

Strategic Planning

Belgium

- Annual planning by school principal.
- Strategic planning of educational interventions, but not documented.
- School project drawn up on the basis of yearly evaluations, legislative changes, application of new programs, exterior evaluations, an evolving school clientele and a shortage of teaching staff.

Ontario

- 2005–2008 strategic plan: pedagogy, quality of services, human resources and communication.
- Action Plan according to priorities.

Consultation Process

Belgium

- Paralyzing bureaucracy.
- Participation Board.

Ontario

- PLC (culture of collaboration).
- Principals consulted for implementation of projects in schools.

Individualized Student Profiles

Belgium

- They exist, but without documentation.

- Concentration on low-performance students.

Ontario

- Targeted intervention.
- Student progress profile.

Learning-Oriented Supervision

Belgium

- Very much dependent on the whims of the principal.
- Staff evaluations often performed by outside personnel.
- Annual interview with each teacher (yearly career plan):
 - yearly expectations and objectives
 - follow-up plan for the following year
 - meeting held in the spring.
- Opportunity to provide positive feedback or request adjustments.
- Quality criteria:
 - master subject matter
 - classroom management
 - integration
 - promotion of educational project
 - and above all, do not create problems, so, work within the school culture

Ontario

- Access to pertinent data, survey of educational priorities.
- Principal present at PLC meetings.
- Provincial teacher evaluation system.

As we can see, Belgium is still in the early stages of certain educational practices that are already well established in Ontario. For Belgian educators, harmonization of curriculums, harmonization of practices and exterior evaluations are still in the embryonic stage. Moreover, school principals, despite the fact that they enjoy a great deal of autonomy, seem very isolated from their colleagues, and the lengthy consultation process slows the innovation and the educational system's progress.

4.3.5 *Application of the Belgian System to the Ontario System*

Participants from Ontario identified some characteristics of the Belgian school system that they would like to see developed in the Ontario school system.

- Flexibility of school principals to implement programs in their schools.
- A control on staff hiring for their school.
- Possibility of returning to a teaching position after a few years as school principal without loss of previously accumulated privileges and benefits.
- Professional training: schools with professional qualification programs, specialized schools. Partnerships with the private sector.
- Model support for school principals to be provided by other school principals, who have the time to provide model support under confidential terms.
- Lower administrative requirements, a less constraining reporting system, less paperwork, lowering of expectations. More time for other work.
- Publicly funded mentorship system
- Freedom and autonomy for school principals
- Valorization of trade schools.
- More variety in choices and quality of options at secondary level.
- Latitude for decision-making at the local level.
- Stability of school principals and the opportunity to remain as principal of their school for a long time.

One participant concluded:

"We wouldn't want the Belgian system, but we would just like to enjoy greater flexibility and work more closely with our teaching staff like the Belgians do."

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The Ontario participants found the exchange project most rewarding. They were able to meet the project's objectives, namely to develop their leadership knowledge and competencies in a scholastic setting different from their own and to develop networks for collaborating with their Belgian partners.

Some Recommendations

1. Continue exchanges with Belgium: a trip to Ontario.
2. Initiate contacts with other francophone countries of different cultural backgrounds, in order to plan future exchanges between school principals.
3. Review publications on educational leadership.
4. Broaden the profile of schools offering professional qualification programs, in the same way that Belgium offers technical and professional training.
5. Establish partnerships for training management staff (school principals, superintendents, directors of education).
6. Continue exchanges on the subject of mentorship for beginner teachers.

BIBLIOGRAPHY

- Bennis, W. & Nanus, B.** (2003). *Leaders, Strategies for taking Charge*. New York: HarperCollins.
- De Commer, B.** (2007). *Le statut des directeurs d'école*. Courrier hebdomadaire. Bruxelles, Belgique.
- Eaker, R., DuFour, R., & Dufour, R.** (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.
- Fullan, M.** (2003). *Change Force with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M.** (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Marzano, R.J.** (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Owings, W.a., & Kaplan, L.S.,** Editors (2003). *Best Practices, Best Thinking and Emerging Issues in School Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Tomlinson, C.A., & Demirsky, A.S.** (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.

EDUCATIONAL LEADERSHIP OF SCHOOL PRINCIPALS

APPENDIX 1 — *DAILY LOG*

PURPOSE OF PROJECT

To develop the knowledge and competencies of educational leaders in a framework of school effectiveness.

To develop networks of collaboration between educational leaders in Ontario and Belgium.

SPECIFIC OBJECTIVES

- To Provide an Exchange Forum for Educational Leaders through Interactive Sessions
- To Communicate, Extol and to Promote Long-Term Collaboration
- To compile and analyze the observations of both the Ontario and the Belgium leaders' joint experiences

MY CAREER PATH

Where I come from / my background:

My expectations / my issues:

Purpose of planned exchanges / what I hope to learn:

My leadership experiences during my first year (parents, teaching staff, students, immediate supervisor...)

[illegible]

A significant moment (an anecdote) from my experiences as a leader:

[illegible]

My thoughts...

Implementation of educational leadership in light of my learnings:

Support and follow-up to achieve improvement

Curriculum alignment

Continuing improvement

Service approach

Pedagogical approaches

Clear communication of expectations

Self-knowledge

Knowledge—effective schools that perform well

Schools and organizations that perform well

Differential teaching

Fairness

Establishing priorities

Managing change

Project management

Time management

Reflective practices skills

Accountability

Strategic intervention initiatives

Innovations

Result-oriented leadership

Entrepreneurial leadership

Mentorship

Modeling

Performance monitoring

Motivating people towards a common goal

Partnerships

Strategic planning

Consultation process

Class profile

Individualized student profiles

Learning-oriented supervision

Other

My thoughts...

Competencies:

- Personal development
- Interpersonal influences
- Related to development of a visionary perspective
- Related to improvement of learning and teaching

Balancing work and personal life

Technical skills and human resources

Stress management

Keeping knowledge and competencies up to date

Reflective practices

Other

My thoughts...

Forms of support for educational leadership

- Trends in theory and research on leadership (according to A. Bryman)

TYPE OF APPROACH	FUNDAMENTAL PRINCIPLE	NAME (according to G. Trentini)
Approach based on “inborn traits”	Leadership ability is innate	Personological orientations
Approach based on “leadership style”	The effectiveness of a leadership style depends on the ways the leader behaves	Interactive orientations
Approach based on “contingencies”	Variable case: the effective leader’s qualities are determined by the situation at hand	Functionalistic orientations
Approach based on the new leadership (including charismatic leadership)	Leaders must have a “vision”	New functionalism (mindful of certain personological values)

Personal notes on types of approach

REFERENCE MATERIALS

- Leader's behaviour and group members' reactions in three different "social climates."

AUTHORITARIAN	DEMOCRATIC	LAISSEZ-FAIRE
All decisions on what is to be done are made by the leader.	Everything to be done is discussed and decided upon by the group, assisted and encouraged by the leader.	Total individual decision-making freedom with minimal participation by the leader.
Techniques and topics for an activity are dictated, one at a time, by the authority figure, so that things to be done in the future are always to a large extent uncertain.	Work perspective is established through discussion. General stages are plotted out to reach the group's objectives. When a technical suggestion is needed, the leader proposes two or more alternative procedures, and group members choose from among these.	Various materials are provided by the leader, who explains that s/he will provide information when asked, but does not otherwise take part in discussions of work to be done.
The leader usually assigns particular jobs and designates with whom each member will work.	Members are free to work with the person chosen, whoever that may be, and task sharing is left to the group to decide.	Total absence of leadership.
The leader seeks to be "personal" in his/her praise and criticism of the work of each member. S/he abstains from taking an active role in the group, except to make demonstrations.	The leader is "objective" or "pragmatic" in his/her praise and criticism, seeking to behave as an ordinary member of the group, without accomplishing an excessive amount of work.	Few spontaneous comments on members' activity, unless asked. No attempt to provide evaluations or control the course of events.

My thoughts...

... before my observations in Belgium:

... after my observations in Belgium:

THE TASK-ORIENTED LEADER	THE HUMAN-RELATIONS-ORIENTED LEADER
• Has knowledge of this very task. • Is creative and innovative. • Is realistic. • Knows how to be persuasive to obtain the group's support. • Is able to express problems and summarize discussions. • Is skilled at scheduling, organizing and coordinating. • Is reliable at determining work to be done.	• Exudes friendship and warmth. • Resolves conflicts, lessens tensions and is conciliatory. • Provides assistance, advice and encouragement. • Shows understanding and tolerance towards divergent points of view. • Demonstrates impartiality and fairness.

Assessment of Educational Leadership of School Principals in Ontario and in Belgium

What I learned:

What can be applied:

Future perspectives (suggested next steps):

APPENDIX 2 — *ONTARIANS' WELCOME*

1. Tell us about your experience:

- Logistical aspects (planning beforehand and on location; format of activities; other).
- Knowledge, competencies, professional development.
- factors favourable to the experience.
- Obstacles to your development.

2. What fundamental difference (if any) do you see between leaders from Ontario and leaders from Belgium?

3. What were the most striking similarities?

4. What would you like to see transposed into the Ontario school system?

5. What are the particular characteristics of educational leaders in Belgium? What is the status of pedagogy in comparison to administrative management?

6. Other comments

APPENDIX 3 — *DISCUSSION PAPER ON EDUCATIONAL LEADERSHIP*

ESTABLISHING DIRECTIONS

The school principal builds a shared vision, fosters the acceptance of group goals and sets and communicates high performance expectations.

- How do you go about establishing your school vision (mission) statement ... in the school community?
- Is your school's vision based on systemic directions (of the ministry or another system)?
- Do annual educational calendars take into account the diversity, values and experience of the school?

BUILDING RELATIONSHIPS AND DEVELOPING PEOPLE'S ABILITIES

The school principal strives to foster genuine trusting relationships with and among students, staff, families and communities guided by a sense of mutual respect. The school principal affirms and empowers others to work in the best interests of all students.

- What are the mechanisms in place to help people work together?
- How do you ensure professional development in your staff?
- Is there shared educational leadership in your schools?

CULTURE OF COLLABORATION

The school principal builds collaborative cultures, structures the organization for success, and connects the board and schools to their wider environments.

- How do principals build and maintain collaborative cultures in their schools?
- Do you foster implementation of professional learning communities?
- What are the outside requirements placed on your school?
- Describe partner and community involvement in your school.

DIRECTING THE TEACHING PROGRAM

The school principal sets high expectations for learning outcomes and monitors and evaluates the effectiveness of instructional leadership. The school principal manages the system effectively so that everyone can focus on teaching and learning.

How important to you are the following points?

1. Giving top priority to academic instruction.
2. A climate of learning.
3. Collective effectiveness of teaching staff.
4. The trust of teaching staff in colleagues, parents and students.
5. Time allotted to learning.
6. What data do you use to monitor students' progress?

SECURING ACCOUNTABILITY

The school principal is responsible for creating conditions for student success and is accountable to students, parents, the community, supervisors and to the board for ensuring that students benefit from a high quality education. The school principal is expected to see to it that the objectives established in school improvement plans are met.

- How do you monitor your students' academic progress?
- What is your most important source of accountability?



Association des directions
et directions adjointes des
écoles franco-ontariennes