

Université de Saint-Boniface

Ce travail peut être consulté à titre d'exemple d'un compte rendu à la suite d'un projet d'intervention dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (Université de Saint-Boniface). Janvier 2021

GRAD 7010

**Compte rendu du projet d'intervention présenté en vue de l'obtention de la
Maîtrise en éducation**

Titre :

De l'imputabilité à la responsabilité collective : comment s'y rendre?

Par : Nom de l'étudiant.e

Le x du mois 2016

Table des matières

INTRODUCTION	3
Description du milieu d'intervention	4
Objectifs du projet d'intervention	5
Fondements théoriques et applications	6
LE LEADERSHIP PARTAGÉ	7
Contenu théorique	7
Application dans mon milieu	8
LA COLLABORATION ET LA RESPONSABILITÉ COLLECTIVE	9
Contenu théorique	9
Application dans mon milieu	11
L'APPRENTISSAGE CONTINU	12
Contenu théorique	12
Application dans mon milieu	15
LA COLLECTE, L'ANALYSE ET L'UTILISATION DES DONNÉES	16
Contenu théorique	16
Application dans mon milieu	19
LE PROCESSUS DU CHANGEMENT ET LA PLANIFICATION COLLABORATIVE	22
Contenu théorique	22
Application dans mon milieu	25
CONCLUSION	28
RÉFÉRENCES	30
Annexe 1 – Démarche de la rédaction collective du plan stratégique	32

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies, le public remet en question l'efficacité du système scolaire et sa capacité d'offrir une éducation de qualité, tout en assurant une utilisation responsable des ressources accordées. En 1967, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) oriente l'éducation à l'échelle du pays vers l'atteinte de résultats et la transparence en les rendant publics (Lessard, 2006). Or, nous parlons souvent de l'imputabilité ou de la reddition des comptes en éducation, tout comme nous le faisons dans le monde des affaires (Lusignan et Pelletier, 2009). Au courant des années 1980, un changement de paradigme dans les pratiques de gouvernance émerge et le nouveau management public (NMP) apparaît sur la scène de l'éducation (St-Germain, 2002). Désormais, les notions de management s'appliqueront en éducation dans l'intention de rendre les écoles redevables à leurs clients (les parties prenantes en éducation – les élèves, les parents et la communauté). Les dirigeants seront responsables de développer un plan stratégique et des plans opérationnels qui incluront des budgets, l'allocation des ressources et des moyens pour mesurer la performance des écoles selon des objectifs spécifiques et mesurables (Tolofari, 2005).

L'imposition d'objectifs et de cibles de rendement pour les écoles a eu très peu d'effets sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Fullan et Quinn (2016, p. 109) identifient des facteurs erronés de l'approche initiale du NMP qui doivent être transformés en facteurs positifs. Ainsi, les dirigeants doivent d'abord cibler la vision dans laquelle l'organisme veut aller, développer une culture de collaboration, approfondir l'apprentissage des membres de l'organisme et assurer l'imputabilité par des moyens qui dépassent les limites de l'imputabilité classique. Les membres de l'organisme doivent assumer une responsabilité individuelle et collective pour adhérer à une vision et une mission communes. C'est alors qu'ils développeront une capacité interne et s'engageront à passer à l'action. Plus un

organisme réussit à agencer ces facteurs avec des structures et des stratégies efficaces et efficientes, plus il y aura de la cohérence, contribuant ainsi à l'amélioration continue des systèmes.

Description du milieu d'intervention

Ici au Manitoba, dans les années 1990, une première vague d'efforts pour répondre à la pression de l'imputabilité émerge. Le gouvernement conservateur de l'époque réagit en imposant des évaluations standardisées afin d'instaurer une mesure qui informerait le public sur le rendement des élèves à l'échelle de la province. De plus, le gouvernement établit des priorités et exige que les divisions scolaires ainsi que chaque école développent un plan d'action visant l'amélioration dans ces domaines prioritaires. Elles devraient aussi fournir un rapport à la collectivité annuellement en fonction des objectifs de leurs plans. Bien que la pratique des évaluations standardisées en 3^e, en 6^e et en 9^e années soit éliminée lorsque les néo-démocrates reviennent au pouvoir, les évaluations de la fin de la 12^e année ainsi que les exigences quant à la planification scolaire et divisionnaire demeurent.

En 2011, la Commission scolaire franco-manitobaine (CSFM) adopte une nouvelle gouvernance qui s'aligne avec la tendance du NMP. *La gouvernance politique*, un modèle de gouvernance répandu en éducation et développé par John Carver (2000) est un modèle qui décrit le rôle de la commission scolaire comme représentant des propriétaires du système (les contribuables). La CSFM délègue le pouvoir de gérer l'entreprise (la division scolaire) à un seul employé, la direction générale, qui détient la responsabilité de gérer les ressources (monétaires et humaines) et de déterminer les stratégies pour satisfaire aux attentes de la commission. La commission définit les résultats à atteindre (les finalités), précise ce qui serait considéré comme inacceptable en termes d'éthique et de prudence en imposant des limites au pouvoir de la direction générale. Cette structure met alors l'accent sur la vision de la société et laisse à la direction générale le soin de déterminer les moyens pour y arriver. Le rôle de la

commission devient celui de mettre en place des mécanismes de monitoring pour assurer l'amélioration du système, de surveiller la performance de la DG et de la tenir imputable d'atteindre les résultats voulus (Carver, 2000).

Objectifs du projet d'intervention

En 2012, j'accède au nouveau poste de la direction de la programmation scolaire, un poste que j'occupe encore aujourd'hui. Dans ce rôle, je suis responsable de la planification divisionnaire et de guider les directions des écoles dans leur planification scolaire. Aussi, je suis responsable d'une équipe composée de coordonnateurs, d'enseignants leader-pédagogiques et d'agents qui offrent de la formation aux enseignants et du soutien aux écoles dans la réalisation des objectifs du plan divisionnaire ainsi que ceux des écoles. L'idée de la cohérence dont nous parlent Fullan et Quinn (2016) me semble très pertinente dans mon travail. Hulley et Dier (2009) précisent que le rôle que jouent les membres de l'administration centrale est critique pour l'alignement du système :

Superintendents, directors, and other centrally appointed staff are key to creating this alignment; they are in positions to listen to and understand the needs of the schools, community, and province.

Based on what they ascertain, they can create policies, procedures, and strategies that will have a positive impact on the district as a whole (Hulley et Dier, 2009, p. 197).

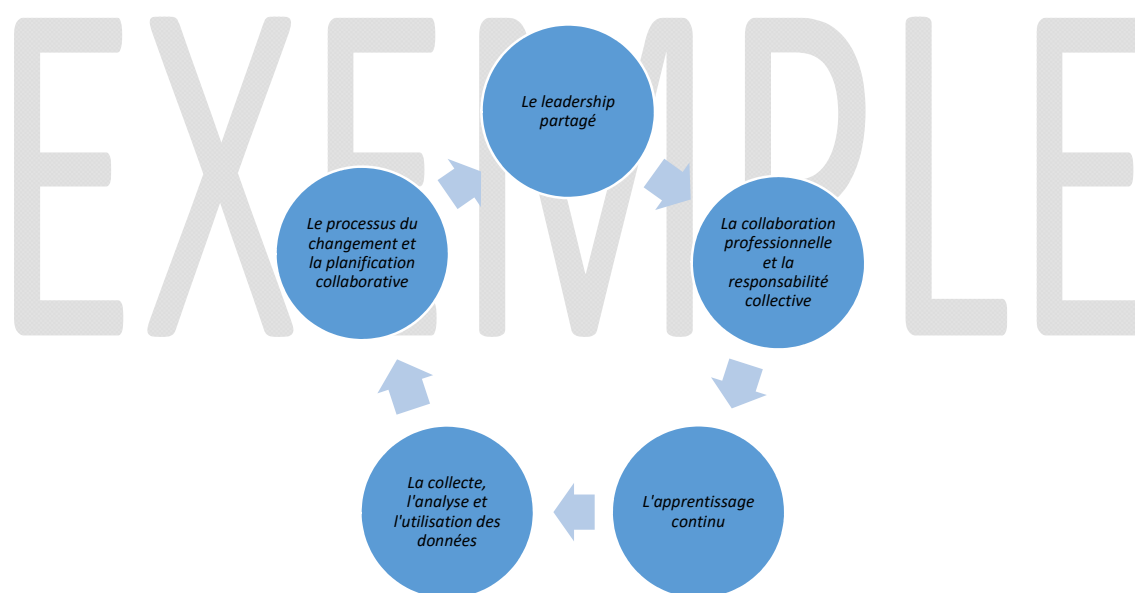
Depuis mon entrée en poste, j'ai constaté que malgré de nouvelles attentes de la part de notre division scolaire, nous n'avons pas pris de mesures pour outiller nos équipes-écoles ni nos équipes de services d'appui au bureau divisionnaire pour les aider à fonctionner autrement. Dans mon rôle de direction de la programmation scolaire, j'essaie d'appliquer des pratiques préconisées par les chercheurs pour répondre à ce besoin dans le but d'assurer une plus grande cohérence à travers notre division. Voici donc la question qui se trouve au cœur

de notre problématique : comment créer une responsabilité collective et maintenir un élan de cohérence entre les éléments clés pour une gestion axée sur les résultats et la réussite de chaque élève dans l'ère de l'imputabilité?

Fondements théoriques et applications

Le schéma 1 démontre les cinq principes de la gestion scolaire que j'examine dans le cadre du projet d'intervention tout en faisant des liens entre les mesures prises depuis mon entrée en poste et les auteurs qui ont influencé mes choix. L'ordre n'est pas obligatoirement le même dans chaque projet d'intervention.

Schéma 1 – Les cinq principes de gestion du projet d'intervention



Dans les prochaines sections du compte rendu de mon projet d'intervention, je vais aborder brièvement les principes de leadership, de la collaboration professionnelle et la responsabilité collective ainsi que l'apprentissage continu. Les principes de la collecte, de l'analyse et de l'utilisation des données ainsi que le processus du changement et la planification collaborative feront objet d'un regard plus approfondi, car c'est dans ces deux domaines que j'ai pu apporter les plus grands changements depuis quatre ans. Dans chaque

section, je présenterai d'abord le contenu théorique de chaque principe suivi d'une description de comment j'ai appliqué ces principes dans mon travail.

LE LEADERSHIP PARTAGÉ

Contenu théorique

La nouvelle gestion publique pose un danger, car elle est trop axée sur les résultats, sans prendre en considération les individus or cette génération de travailleurs est très individualiste (St-Germain, 2002, pp. 113-151). Selon lui, les approches classiques de leadership qui se rapprochaient plus du management ne suffisent plus. Il faut donc un leadership socioconstructiviste pour négocier habilement ce paradoxe. Le leader qui adhère aux principes associés au socioconstructiviste se concentre sur le groupe d'individus pour qu'ils se forment un sens de leur travail, qu'ils aient un sentiment d'appartenance et un engagement collectif pour atteindre les résultats demandés.

Muhammad (2009) est aussi d'accord qu'un changement dans le rôle du leader s'impose. La direction d'école doit se percevoir autrement, passant d'un gestionnaire à un leader pédagogique qui s'occupe de l'ensemble du groupe afin de développer une culture de travail engageante à la défense de l'apprentissage continu et la réussite de chaque élève. Le leader doit comprendre l'historique de son école, où elle se situe présentement et déterminer sa vision à court et à long terme. Mais, est-ce que la direction d'école doit porter elle-même le fardeau de ce mandat?

Selon Hulley et Dier (2009) : « Teachers are typically the custodians of a school's culture because often they have been there for a number of years, whereas administrators tend to come and go » (p. 41). Donc, si c'est uniquement la responsabilité de la direction de l'école de transformer une culture d'école, il a un grand risque que la transformation ne dure qu'aussi longtemps que le mandat de la direction. Il faut alors voir à ce que la responsabilité et le vouloir de changer une culture soient partagés par ceux qui resteront dans le milieu.

Toutefois, la direction d'école joue un rôle clé à créer et à maintenir les conditions nécessaires à ce qu'une culture d'école soit positive (Mohammed, 2009).

Si nous acceptons le principe que la collaboration soit la clé pour créer et maintenir une culture positive, et que ce soit dans une culture positive que nous avons les meilleures chances d'assurer des apprentissages de qualité chez les élèves, nous devons donc accepter que la direction d'école soit le premier modèle de la collaboration, mettant devant toute son équipe les défis à surmonter ensemble. C'est ainsi qu'on développe une culture de responsabilité collective (Collerette, 2003 - 2004, p. 7).

Luc (2010) propose que plus nous allons vers un modèle de leadership partagé, plus nous allons profiter pleinement du potentiel de leadership qui existe dans chacun des membres d'une collectivité. Elle soutient que « [l]a contribution partagée du leadership responsabilise les personnes, instaure un plus grand degré de compréhension des enjeux et favorise un plus grand engagement de tous à l'atteinte des buts » (Luc, 2010, p. 7). Elle croit qu'en développant la capacité de leadership des individus, la capacité professionnelle de chacun augmente. En adoptant la philosophie du leadership partagé, la direction d'école n'assume plus seule la responsabilité du leadership. Afin de combler son rôle de leader, elle doit également voir à créer les conditions nécessaires pour permettre l'épanouissement du leadership chez chacun, devenant ainsi le leader des leaders. « La vitalité du leadership dans une organisation dépend donc autant du leadership de la direction que du leadership à tous les autres niveaux de l'organisation » (Luc, 2010, p. 57).

Application dans mon milieu

Au début de ma carrière, j'ai mis sur pied une petite école multiâges en milieu rural. J'y ai œuvré en tant que direction pendant 10 ans. Aujourd'hui, la DSFM compte sept écoles semblables à celle-ci réparties à l'échelle de la province. Bien que chacune des communautés desservies soit très unique, ces écoles ont plusieurs défis communs. Entre autres, nous

constatons un plus faible rendement des élèves en lecture de la 1^{re} à la 8^e année ainsi qu'en mathématique au secondaire. De plus, ces écoles ont de la difficulté à recruter et à retenir des enseignants. Plusieurs facteurs expliquent cette réalité, dont le facteur d'éloignement des grands centres, la lourde charge de travail à l'intérieur des classes multiâges et des lacunes au niveau pédagogique lors de la formation initiale.

Afin de contrer l'isolement des petites écoles, relever des défis communs et accroître le niveau de collaboration professionnelle, nous avons établi un réseau que nous appelons le Campus des petites écoles. Une première étape était de travailler avec les directions de ces écoles pour établir les paramètres de collaboration et un protocole d'entente. En utilisant la technologie, je rencontre ces directions à distance pendant une heure toutes les deux semaines depuis trois ans. Ensemble, nous avons développé un protocole, revu l'allocation des enseignants et les regroupements des niveaux scolaires. Nous avons aussi mis sur pied une pédagogie spécifique au regroupement multiâges, revendiqué avec succès auprès de la direction générale pour augmenter les ressources dans ces écoles, développé un modèle de livraison de cours à distance asynchrone pour les élèves au secondaire, ainsi qu'établi des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) pour les enseignants de la maternelle à la 12^e année. Ce modèle de fonctionnement a permis d'unir la voix de ces leaders tout en concertant leurs actions pour mieux répondre aux besoins de leurs écoles. Depuis, on nous a invités à présenter notre modèle à nos homologues anglophones et aux commissaires de la province.

LA COLLABORATION ET LA RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

Contenu théorique

Letor (2009) précise que collaborer est l'acte de travailler avec d'autres personnes envers une œuvre commune. Cependant, Howden et Copiec (2002) disent que la simple collégialité n'assure pas nécessairement un environnement de collaboration. Ils expliquent

qu'il existe quatre niveaux de relations collégiales. Au premier niveau, les enseignants s'approprient en tenant des conversations autour de sujets communs d'ordre professionnel. Au deuxième niveau, les enseignants partagent des ressources et des idées dans une relation d'entraide. Une évolution vers le niveau trois fera en sorte qu'il y aura une mise en commun d'idées pour l'atteinte d'un but commun. Le niveau quatre de la collaboration est atteint si nous observons « [...] des éléments de co-enseignement, de préparation, d'observation, d'élaboration de plans d'actions [et] d'aide soutenue aux collègues et de mentorat » (Howden et Kopiec, 2002, p. 4). Ces principes de collaboration au quatrième niveau se retrouvent pareillement dans le modèle de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) de DuFour et Eaker (1998).

Labelle et Leclerc (2013) ont aussi étudié la question de la collaboration dans la perspective des communautés collaboratives. Ils distinguent entre trois types de communautés collaboratives :

- la communauté de pratique (CP) qui permet des échanges entre enseignants d'un même milieu ou de charge de travail semblable afin de partager leurs connaissances et d'améliorer leurs pratiques;
- la communauté d'apprentissage (CA) qui se développe lorsque des individus « collaborent durant un temps limité afin d'accomplir une tâche collaborative » (Labelle et Leclerc, 2013, p. 3). C'est un temps d'*échange* et de *travail* axé sur l'amélioration de la pratique, tout comme la CP et
- la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) si elle comprend ces éléments de croissance mutuelle des connaissances lors des échanges (CP) et un travail collaboratif (CA) en vue d'améliorer les apprentissages et la réussite des élèves.

DuFour *et al.* (2005) prônent que c'est l'ensemble des facteurs de ces communautés collaboratives qui mène à l'amélioration des pratiques chez les enseignants ayant un impact sur le rendement des élèves. Dès qu'un facteur est négligé, la CAP n'atteindra pas son objectif premier; l'apprentissage continu pour tous (Mattos, 2008). Quand tous ces enjeux sont en équilibre, le groupe assume une responsabilité collective pour la réussite de chaque élève faisant en sorte que « people will be accountable to themselves and to the group » (Fullan et Quinn, 2016, p. 109).

Application dans mon milieu

Lors de l'adoption de la nouvelle gouvernance à la DSFM, le directeur général donne deux ans aux directions d'école afin de mettre sur pied des CAP. Bien que nous offrons de la formation continue en lien avec le concept des CAP, ces directions d'école ont encore du mal à distinguer entre les différentes formes de communautés collaboratives. Toutes les écoles disent avoir une CAP en place, cependant mes conversations me donnent un autre son de cloche. En fait, les rencontres entre les enseignants ressemblent plus à des communautés de pratiques ou des communautés d'apprentissage dans la grande majorité de nos écoles.

Comme directrice de la programmation, je fais partie du comité de développement professionnel pour les directions. C'est à cette table que je peux influencer les choix de sujets et faire de la formation. Cette année, je leur ai présenté la grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) développée par Leclerc (2012). Cet outil permet de comprendre l'évolution de la collaboration et aide les directions à identifier où leur équipe se situe dans leur cheminement vers une véritable CAP. Depuis, l'équipe de la direction générale s'inspire de cette grille lors de rencontres avec les directions qu'elle supervise, le principal but étant d'aider à cibler les prochaines étapes à entreprendre avec leur équipe vers l'atteinte du niveau de collaboration souhaité.

Les coordonnateurs de mon équipe ont développé un modèle de CAP avec les enseignants du Campus des petites écoles qui s’aligne tout à fait avec ce qu’on préconise dans les écrits. La seule exception est que les directions ne sont pas présentes. Par conséquent, elles n’assument aucunement leur rôle de leadership mettant en péril la durabilité de cette structure (Eaker, DuFour, et DuFour, 2004; Hulley et Dier, 2009; Fullan et Quinn, 2016). Donc, j’ai demandé à ces directions de participer en tant qu’observatrices à un groupe CAP tout au long de l’année afin de leur permettre de voir ce que nous recherchons lors de ces rencontres. Leur participation a permis d’atteindre une compréhension commune du modèle et de découvrir le riche potentiel de travailler ainsi. Elles comprennent mieux l’importance du rôle qu’elles peuvent avoir au sein des CAP et se sont engagées à réaliser deux objectifs ensemble : établir des CAP pour leurs enseignants du secondaire et assumer pleinement leur rôle de leader au sein des rencontres CAP. Cette prise en charge du déroulement des rencontres sera assurée graduellement cette année.

L’APPRENTISSAGE CONTINU

Contenu théorique

Une préoccupation première de tout organisme est le niveau de compétences de ces employés. Malgré des sommes importantes allouées pour la formation continue, « il est estimé que seulement 10 à 20% des activités de formation en milieu organisationnel font l’objet d’un transfert durable » (Roussel, 2011, p. 1). Pfeffer et Sutton (2000) parlent du *Knowing Doing Gap*, c’est-à-dire de l’écart entre l’acquisition de savoirs et de sa mise en pratique. Cet écart est un facteur clé à aborder, non seulement sur le plan de l’imputabilité et de la reddition des comptes, mais aussi sur le plan du développement de la capacité interne des individus dans le but d’assurer une amélioration continue d’un système. Il est donc impératif qu’un plan de développement professionnel comprenne, à parts égales, deux

composantes : la gestion stratégique de la formation et le transfert des connaissances dans la pratique quotidienne.

Roussel (2011) atteste qu'il y a une distinction importante à faire entre formation et apprentissage dans le contexte du milieu du travail. Le mode de formation développe des savoirs, des savoir-faire ou des savoirs relationnels et se donne à l'extérieur de la tâche, souvent en forme de conférences ou d'ateliers. Ces séances de formations sont souvent présentées en utilisant des méthodes plus traditionnelles de transmission de savoirs. Le mode d'apprentissage favorise le développement des compétences et des attitudes nécessaires à l'actualisation des objectifs de l'organisme et en lien avec les enjeux réels du quotidien (Roussel, 2011). Ce mode d'apprentissage flexible et soucieux des besoins particuliers de chacun se fait sur le terrain dans des situations authentiques et pertinentes à la tâche actuellement confiée. Les deux modes sont complémentaires et incontournables dans un plan de formation continue. Si un organisme offre de la formation, mais n'entrevoit pas mettre en place des mécanismes du mode d'apprentissage, « c'est comme si la formation n'avait pas eu lieu » (Roussel, 2011, p. 9).

Plusieurs auteurs abondent dans ce même sens (Fullan et Quinn, 2016; DuFour et Eaker, 2005 et Reeves, 2010). Ils soulèvent qu'une activité de formation qui permet un partage professionnel entre collègues et l'acquisition de nouvelles connaissances contribue davantage aux apprentissages. La CAP est une activité qui satisfait les critères du mode d'apprentissage. Entre autres, « elle soutient un apprentissage collectif du personnel en réponse aux besoins des élèves qui se traduit en actions concrètes » (Peters et Savoie-Zajc, 2013, p. 108).

Bien que la CAP puisse augmenter la probabilité du transfert des connaissances, il ne faut pas se fier uniquement à ce moyen, car elle n'est pas une garantie que les enseignants tentent de nouvelles pratiques. Cependant, nous avons vu que le transfert entre la formation et

l'action est, en réalité, très minime. Roussel cite une étude publiée en 1992 par les chercheurs Broad et Newstrom qui a permis d'identifier neuf barrières au transfert des apprentissages à la suite d'une séance de formation. Parmi ces barrières, on note le manque d'appui pour l'apprenant lorsqu'il retourne dans son milieu. Dans un système scolaire, cet appui est souvent laissé à la direction d'école (Roussel, 2011). Mais, est-ce réaliste de croire que, seule, la direction peut faire les suivis réguliers et en temps opportun compte tenu de l'ampleur de sa tâche ? Il faut donc explorer d'autres moyens pour adresser ceci de façon plus consistante et systématique. Fullan et Quinn (2016) précisent :

High quality learning designs also incorporate opportunities for participants to use the new skills or knowledge in safe environments and then in their roles and to get feedback from peers or coaches (practice). Adding the levels of application and coaching increases the likelihood that the behavior will be sustained as a regular practice by 90 percent or more of the participants (p. 61).

Selon Lipton et Wellman (2003), le but premier du mentor est de faciliter le transfert des connaissances par une démarche axée sur le questionnement qui guide la réflexion du protégé par rapport à sa pratique, l'aide à préciser sa pensée pour ensuite passer à l'action. D'après eux, le modèle à préconiser est le « Cognitive Coaching Model » (Costa et Garmston, 2016). En plus de ces conversations importantes, Roussel (2011) ajoute une dimension d'accompagnement dans le rôle d'un mentor. Il identifie quatre étapes clés dans l'accompagnement ; le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. Tout comme Lipton et Fullan (2003), Roussel (2011) soutient que la pratique, la rétroaction et l'implication du mentor dans l'action de la pratique avec le protégé sont toutes nécessaires.

Bref, la gestion stratégique de la formation ainsi que le transfert des connaissances dans la pratique quotidienne ont une part égale à jouer dans le développement continu des praticiens. Voilà pourquoi aujourd'hui, nous devons plutôt parler de *l'apprentissage continu* des enseignants et des dirigeants. L'apprentissage englobe les connaissances (lors de formations), les compétences ainsi que les attitudes essentielles à développer (lors du transfert) dans le but d'atteindre les objectifs d'amélioration de l'organisme.

Application dans mon milieu

La DSFM accorde une très grande valeur au développement professionnel et y consacre une somme annuelle très importante. Conformément à la recherche, nous remarquons cependant que les pratiques en salle de classe changent très peu. L'analyse des données, des observations sur le terrain ainsi que des conversations avec les divers intervenants affirment ceci. Régulièrement, les directions expriment leur difficulté à suivre les CAP et à appuyer les enseignants à la suite des formations. De surcroît, le grand nombre de formations offertes retirent les enseignants de la salle de classe. Il est difficile d'avoir l'impact voulu sur les apprentissages des élèves quand la tâche est laissée à des suppléants. Ajoutons à cela le grand défi que nous rencontrons à trouver des suppléants qualifiés de langue française. Il devient évident que nous devons agir autrement si nous voulons atteindre des résultats différents.

En plus de vouloir viser le transfert des nouvelles connaissances acquises suite aux formations et de réduire le nombre de fois que nous retirons les enseignants de la classe, deux autres enjeux exigent un changement. D'abord, je me préoccupe de la relève pour l'équipe de la programmation. Les coordonnateurs responsables des dossiers clés du plan stratégique approchent de l'âge de la retraite. Ils possèdent beaucoup de connaissances et ont joué un rôle déterminant dans le développement de nos outils d'évaluation divisionnaire. Je dois prévoir la stabilité et la continuité à la suite de leur départ. Notre façon actuelle pour répondre à ceci est,

en effet, le prochain enjeu. Nous avons l'habitude de rechercher des services de contractuels pour mener à bonne fin les initiatives de notre secteur. Souvent, ses contractuels sont nos anciens employés à la retraite. Bien qu'ils assurent la stabilité, ce fonctionnement n'assure pas la continuité et augmente très peu la capacité interne de l'organisme.

À la lumière de cette réalité, j'ai proposé un plan de restructuration de l'appui offert par le secteur de la programmation en ajoutant des postes d'enseignant leader-pédagogique (ELP). Ces accompagnateurs auront la tâche d'aider les enseignants à faire le lien entre les formations et la pratique en salle de classe. Formées par les coordonnateurs et assignées à une famille d'écoles, pour mieux établir une relation de confiance avec les équipes, ces personnes aideront dans la réalisation des buts du plan local d'amélioration continue (PLAC). Pour réaliser ce changement, j'ai dû préparer le terrain longtemps à l'avance. D'abord, j'ai développé et présenté la vision et un plan de transition au DG pour approbation. Par la suite, avec l'aide d'une consultation externe et en collaboration avec les DGA et les trois directrices de secteur, nous avons travaillé un tableau comparatif des rôles et responsabilités pour chaque type d'employé de nos secteurs. Ceci a permis le développement des descriptions de tâches pour chacun, quelque chose qui avait été négligé dans notre division scolaire. Prochainement, la vision et le plan de transition seront présentés aux directions d'école afin qu'elles accompagnent les enseignants, leur permettant de faire preuve d'ouverture et d'accueil envers les accompagnateurs. Les premiers ELP débutent cette année. Nous aurons à évaluer l'impact de ce changement.

LA COLLECTE, L'ANALYSE ET L'UTILISATION DES DONNÉES

Contenu théorique

La collecte, l'analyse et l'utilisation des données occupent une grande place dans un système de redevabilité. En éducation, les plus importantes données sont celles reliées aux évaluations des apprentissages et du rendement des élèves. Les équipes scolaires les plus

performantes sont habiles à utiliser des données provenant d'une variété de sources afin de comprendre l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves (Lipton et Wellman, 2012). Les données quantitatives générées uniquement par des évaluations sommatives, qu'elles proviennent d'évaluations standardisées ou localement développées, ne donnent que de l'information partielle. Trop souvent, cette information se limite à dégager les tendances. Elle est très peu pertinente pour déterminer les interventions ponctuelles pour venir en aide aux élèves à un moment opportun. Si un organisme mesure son succès uniquement par l'effet final sans en comprendre la cause, il y a de fortes chances qu'il sera difficile, voire même impossible, de reproduire le succès (Reeves, 2010). C'est pourquoi les écoles et les divisions scolaires doivent se doter de moyens de cueillir, d'analyser et d'agir en fonction de données provenant d'évaluations *au service* de l'apprentissage, d'évaluations *en tant qu'*apprentissage ainsi que d'évaluations *de* l'apprentissage (Hulley et Dier, 2009). Nous qualifions les deux premières formes d'évaluations formatives, tandis que la dernière illustre l'évaluation sommative.

« Sans évaluation valide, les systèmes d'éducation sont à risque de se méprendre quant au degré d'atteinte de leurs objectifs ainsi que sur l'efficacité des moyens mis en œuvre » (Laveault, 2014, p. 1). Les notions de « internal and external accountability » (Fullan et Quinn, 2016, p. 109) vont dans ce même sens. De fait, les résultats des évaluations sommatives, tels que les résultats des tests internationaux (PISA – le Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'Organisation pour la coopération et de développement économique - OCDE), nationaux (PPCE – le Programme pancanadien d'évaluation), les tests basés sur les normes de la province et les résultats des évaluations divisionnaires de la DSFM, servent bien à répondre au mandat de la redevabilité *externe*, car ils permettent de mesurer l'efficacité de l'ensemble du système. Cependant, pour le bien des élèves, la redevabilité doit aussi être assumée comme une responsabilité *interne*.

Constantly improving and refining instructional practice so that students can engage in deep learning tasks is perhaps the single most important responsibility of the teaching profession and educational systems as a whole. In this sense, accountability as defined here is not limited to mere gains in test scores but on deeper and more meaningful learning for all students (Fullan et Quinn, 2016, p. 110).

Hattie (2012) soutient aussi que le succès d'une école ou d'un système se mesure plus par le progrès et l'amélioration continue que par le résultat final. Une école où le rendement des élèves est inférieur à d'autres, mais qui fait des gains substantiels d'année en année peut être qualifiée d'une école performante. Les écoles les plus efficaces sont celles qui assurent un progrès continu dans les apprentissages de chaque élève et qui adoptent un modèle de fonctionnement qu'il nomme « data teams' model » (Hattie, 2012, p. 67). Lipton et Wellman (2012) proposent aussi une approche d'analyse de données en équipe. Le cycle d'apprentissage collaboratif est un modèle à trois étapes qui permet au leader de guider (Wellman, 2016) l'équipe dans l'utilisation des données de manière à canaliser l'attention et l'énergie afin d'améliorer la productivité quant à l'apprentissage, à la planification et à la résolution de problèmes en groupe.

En somme, il y a consensus entre ces auteurs que les organisations performantes sont celles qui utilisent une variété de sources de données fiables pour mesurer l'atteinte de leurs objectifs et l'efficacité de leurs processus, de leurs interventions et de leur productivité. Ces organisations s'appuient sur leurs données pour prendre des décisions et passer à l'action dans le but de l'amélioration continue. Plus les membres des équipes deviennent habiles à examiner les données, plus ils seront engagés et motivés à agir. Il est donc important de suivre une démarche réfléchie, intentionnelle et bien encadrée afin de maintenir l'attention et la productivité des équipes.

Application dans mon milieu

Au moment de l'adoption de la nouvelle gouvernance à la DSFM, peu de données étaient recueillies. De plus, les quelques informations demandées au sujet du rendement des élèves servaient presque uniquement à orienter les initiatives et la formation offertes par les coordonnateurs divisionnaires et à rapporter le rendement des élèves à la commission scolaire. La grande majorité des écoles ne s'en servait pas pour mieux comprendre l'impact de l'enseignement, pour intervenir auprès des élèves ou pour guider les décisions et leur planification scolaire. Il fallait adresser ce manque de données et amener les écoles à en voir sa pertinence dans le quotidien.

La complexité et les enjeux nombreux dans ce domaine nous obligent à agir sur plusieurs fronts simultanément. D'abord, l'équipe de la programmation a eu le mandat de trouver et de développer des instruments de mesure dans les domaines prioritaires de la division : en lecture, en écriture, en communication orale et en numératie. L'objectif était de se doter d'un ensemble d'outils d'évaluation dans le but de déterminer des cibles divisionnaires et de rendre les écoles redevables. Ayant de plus en plus de données, il était nécessaire de voir à développer des outils pour gérer ces informations et les rendre accessibles aux écoles. La DSFM a donc fait l'achat d'un ensemble de logiciels pour combler ce besoin. Même avec ce produit commercial en main, nous avions à faire un gros travail de fond. Nous voulions que l'outil reflète notre milieu et que les données soient pertinentes. C'est une étape critique au bon fonctionnement et à la crédibilité des informations tirées d'une base de données et nous y travaillons depuis au-delà de deux ans. J'ai dû voir à plusieurs éléments pour assurer une implantation efficace. D'abord, j'ai réaffecté du personnel afin d'avoir un coordonnateur à temps plein responsable de mener le projet. Je le rencontrais fidèlement chaque semaine, car nos objectifs étaient nombreux et complexes : veiller à l'avancement continu du plan d'implantation développé; fixer ensemble des objectifs à court

et à long terme; prévenir les nombreux obstacles qu'un projet de si grande envergure engendre; assurer les suivis et communiquer les informations nécessaires pour une mise en œuvre efficace et souple.

La collaboration de toute mon équipe était nécessaire pour mener à bonne fin cette initiative. Il était donc essentiel que ce dossier occupe une place prioritaire dans les horaires de chacun. Nous avons dédié deux jours par mois pendant deux ans à travailler en grande équipe afin de déterminer les paramètres et le contenu des plateformes.

Avec tout l'essentiel en main pour accéder aux données, il ne nous restait qu'à nous attaquer à l'analyse. Habituellement, les coordonnateurs responsables de l'administration et de la correction des évaluations divisionnaires ou ministérielles me remettaient les données, une brève analyse ainsi que des recommandations de redressement à l'automne. Je compilais leur travail dans un rapport pour la DG. Évidemment, ce rapport a toujours été basé sur les données de l'année scolaire précédente. Le plan d'action pour l'année étant déjà établie par l'automne, c'était souvent impossible d'agir sur les recommandations avant l'année suivante. Je constate deux éléments problématiques dans ce processus. Premièrement, le processus de l'analyse est une responsabilité individuelle et, deuxièmement, l'analyse satisfaisait uniquement notre redevabilité externe, celle de rapporter notre rendement à la commission scolaire. Un changement s'imposait.

En premier lieu, il m'était important d'assurer un processus d'analyse qui cultive une responsabilité collective pour la réussite des élèves. Il en suit alors d'apprendre à faire l'analyse en équipe en participant à deux séances de formation offertes par Bruce Wellman (Wellman, 2016) abordant l'analyse des données et le cycle d'apprentissage collaboratif. Wellman (2016) a souligné l'importance d'étudier les éléments de succès. Trop souvent, les équipes s'attardent sur ce qui ressort comme le problème et passent rapidement à chercher des

solutions, sans prendre le temps de comprendre les éléments ou les stratégies gagnantes qui ont apporté le succès. Il est fort probable que les solutions aux problèmes se retrouvent dans les éléments de succès.

À la suite de ces formations, nous avons suivi la démarche proposée pour faire l'analyse de nos données en petite équipe. Avant de tirer nos conclusions et de formuler nos recommandations dans un rapport, nous avons invité des enseignants qui avaient connu des succès remarquables avec leurs élèves à un dialogue afin de leur partager nos observations et nous informer auprès d'eux à savoir ce qu'ils avaient fait, soit dans leur classe ou comme équipe-école, pour que leurs élèves aient de si grands gains. Nos recommandations dans le rapport ont tenu compte de ce que nous avons appris d'eux. À l'unanimité, les enseignants et les coordonnateurs ont trouvé la démarche valable. Les coordonnateurs ont exprimé un sentiment de soulagement à pouvoir partager la responsabilité de l'analyse et ils ont trouvé que la démarche permettait de voir l'ensemble des résultats et d'explorer des pistes de solutions qui pourraient avoir un impact dans plus d'un domaine. Les enseignants ont aussi exprimé que l'expérience était valorisante, car on reconnaissait leurs efforts et leur engagement à la réussite des élèves. Ils ont aussi dit que le partage entre eux leur a permis de partir de la session avec une ou deux stratégies nouvelles à ajouter dans leur coffre.

Le rôle de la direction de l'école est un aspect primordial dans cette nouvelle ère de la gestion axée sur les résultats et la responsabilité collective pour la réussite de chaque élève. Il va de soi, alors, que la direction est bien outillée pour aborder l'exploration et l'utilisation des données. J'exploite une variété de moyens pour faire valoir l'importance de la collecte, l'analyse et l'utilisation des données dans notre division. Premièrement, je me suis assurée que les données divisionnaires ainsi que les données locales soient visibles dès le point de départ dans les cadres de la planification annuelle. En lien avec le plan scolaire, je rencontre individuellement les équipes de direction de chacune de nos écoles deux fois par année afin de

revoir leurs données, de discuter des objectifs qu'elles se sont fixés dans leur domaine prioritaire et de voir comment nous pouvons les appuyer dans l'atteinte de leurs buts. La rétroaction reçue de la part des directions ainsi que des coordonnateurs est très positive. Les deux groupes expriment que ces rencontres aident à mieux cibler les améliorations à faire et la formation nécessaires pour les enseignants.

À titre de membre du Comité de développement professionnel de l'Académie de leadership, j'ai réussi à inclure quelques séances de formation touchant l'utilisation de notre nouvelle base de données ainsi qu'une séance pour amorcer un dialogue et une réflexion par rapport à l'analyse des données en équipe-école. Nous sommes au tout début de cette étape. En consultation avec l'équipe de la direction générale, j'avance doucement, car je ressens une certaine résistance, une crainte que le milieu ne soit pas encore prêt.

La cueillette, l'analyse et l'utilisation des données sont des éléments clés dans le NMP et notre nouvelle gouvernance à la DSFM. Il a fallu voir à l'infrastructure pour la gestion des données, à une structure, à une démarche de travail pour l'analyse des données et à la formation des employés à tous les paliers du système. Il est également important de travailler à changer les attitudes à l'égard de l'utilisation saine des données dans le but d'assurer une amélioration continue des apprentissages de nos élèves. De fait, pour notre organisme, c'est une transformation au niveau des structures ainsi que de la culture qui doit se faire en même temps.

LE PROCESSUS DU CHANGEMENT ET LA PLANIFICATION COLLABORATIVE

Contenu théorique

Fullan et Quinn (2016) nous rappellent que l'adoption d'une nouvelle forme de gouvernance axée sur les résultats et la réussite de chaque élève ne déclenche pas en soi un changement dans un organisme. Le changement, n'étant pas un événement ni une décision, mais plutôt un processus complexe, exige un doigté à mobiliser les gens autour d'une vision

commune et à bâtir la capacité interne de ces mêmes gens pour y arriver. Le rôle du dirigeant est de gérer le processus, de voir à la diffusion continue de l'état visé et de créer un milieu d'apprentissage continu pour tous les principaux acteurs touchés. D'autant plus nécessaire, le dirigeant doit être le premier modèle d'un apprenant à vie (Fullan et Quinn, 2016). Il faut être intentionnel dans sa démarche et mettre en place des structures ainsi que des processus réfléchis et explicites afin que le milieu comprenne le lien entre les gestes posés, les fondements sur lesquels ils s'appuient et les résultats visés (Fullan et Quinn, 2016).

En premier lieu, il faut comprendre le processus du changement. Collerette (2003) le résume en trois étapes : l'*éveil*, la *transition* et la *ritualisation*. La période d'*éveil* est consacrée à engager une masse critique de gens à voir la nécessité du changement. À partir de données et de toutes autres informations jugées pertinentes, le dirigeant facilite le dialogue d'un groupe cible afin d'exposer la problématique et de solliciter l'accord commun d'agir. C'est une étape critique, car si les gens ne voient pas la pertinence d'apporter un changement, ils n'en assumeront pas la responsabilité.

C'est au cours de la deuxième étape, soit la *transition*, qu'on est réellement appelé à changer. Pendant cette période, il s'agit de défaire les anciennes façons d'opérer pour en refaire des nouvelles (la reconstruction). Les agents du changement doivent être ouverts à remettre en question les pratiques inefficaces, c'est-à-dire celles qui ne font pas leurs preuves selon les données et les remplacer par des pratiques fondées dans la recherche. Forcément, il y a une réévaluation individuelle et collective afin d'appliquer de nouvelles connaissances, habiletés et attitudes. C'est ce que Roussel (2011) appelle le *transfert* dans le but d'améliorer la situation. Suite à cette reconstruction, la nouvelle façon d'opérer devient automatisée ou acquise et on est à la période de la *ritualisation*. Le changement est accompli, cependant, il faut veiller continuellement à ce qu'on soit capable de le maintenir (Collerette, 2003 - 2004).

Le modèle du processus de changement de Gagnon (2012) a plusieurs points en commun avec celui de Collerette. Entre autres, il soutient l'importance de la période du diagnostic (l'éveil), car malgré toutes nos connaissances sur comment s'opère un changement, environ 70 % des changements organisationnels sont des échecs ou des demi-succès. La cause principale réside dans le manque de considération accordée à la nature humaine et à la résistance naturelle au changement. Il est donc critique d'avoir l'adhésion des gens directement impliqués dans le changement.

C'est entre l'étape de l'éveil et de la *transition* que Gagnon insère une phase supplémentaire. Selon lui, une fois que le problème est identifié et que les gens reconnaissent qu'un changement doit s'opérer, il faut dresser un plan. Les gens doivent pouvoir envisager l'état futur désiré (la vision) et identifier spécifiquement ce qui doit changer pour réaliser cette situation souhaitée. Le tout doit s'insérer dans un plan d'actions concrètes délimitées dans le temps où l'on identifie qui est responsable de quoi. En dressant le plan, on doit considérer la capacité de l'organisme de mener le changement en évaluant la nécessité d'avoir recours à des ressources externes pour le réaliser. Ceci peut être en matière d'expert-conseil aussi bien qu'en fonction de formation, de matériel ou même, d'infrastructure. Il s'agit de bien comprendre les enjeux, de prévoir les obstacles à surmonter, les nommer et les affronter en temps et lieu (Gagnon, 2012).

Si la mobilisation et l'adhésion des individus les plus touchés par le changement sont la clé du succès, il en suit que le leader doit être habile à gérer le processus au complet et à faciliter le dialogue et le travail de groupe à chaque étape (Lipton et Wellman, 2012). Il faut être stratégique et délibéré dans les gestes posés et employer une démarche précise et structurée. Une démarche bien planifiée maintient l'attention du groupe et lui permet de se concentrer sur l'exploration et l'analyse profonde de la problématique. Ceci mènera à un engagement à agir collectivement. Sans cet encadrement, il y a un danger que le travail de

groupe se désintègre et que les membres du groupe tombent dans le piège de se raconter des histoires, de tirer des conclusions erronées ou de céder à agir en fonction de ceux qui parlent le plus fort (Lipton et Wellman, 2012).

En somme, on ne gère pas un changement, mais plutôt un processus. Un processus qui dépend de l'accord des individus concernés et de leur conviction qu'un changement est nécessaire. Alors, il faut accorder du temps et une importance à la dimension humaine lors de la planification du travail de groupe (Lipton et Wellman, 2012). Le dirigeant doit être habile à passer au travers des étapes du processus avec souplesse et rigueur, être intentionnel et transparent dans la démarche et fidèle à communiquer régulièrement la vision afin de maintenir l'attention et l'engagement du groupe (Collerette, 2003 - 2004).

Application dans mon milieu

De toute évidence, une gestion axée sur l'amélioration continue des résultats exige une bonne planification, autant au niveau de la division qu'au niveau des écoles. Il est parfois aidant d'avoir un cadre de référence qui guide cette planification en délimitant les composantes à considérer dans un plan scolaire. Le cadre en place lors de mon arrivée en poste n'avait pas été modifié depuis un bon nombre d'années et il ne reflétait pas les éléments critiques à la nouvelle gestion. Il manquait de cohérence entre les attentes de la division et le document utilisé pour communiquer l'engagement du milieu scolaire dans l'atteinte des objectifs.

Comme point de départ, j'ai proposé un nouveau gabarit du plan local d'amélioration continue (PLAC), mettant en valeur les données dans les domaines prioritaires de la division (lecture, écriture, communication orale et numératie) ainsi que les cibles d'amélioration recherchées. En plus, j'ai incorporé les éléments du processus de changement de Collerette (2003-2004), en les modifiant quelque peu, afin que les écoles puissent distinguer entre ce qui est d'ordre d'un élément de la phase de l'*éveil*, de la *transition* (que je

nomme changement) et de la *ritualisation* (que je nomme le maintien). J'ajoute une quatrième phase, celle de l'initiative, qui est pour les choses en exploration au sein d'une école. Je présente ceci comme un cycle de changement.

En plus de proposer un cadre de planification plus cohérent, deux réunions par année ont lieu avec chaque équipe administrative des écoles pour discuter de leur PLAC. Aussi, j'offre de la rétroaction suite à la réception du PLAC et de la formation pour les nouvelles directions afin d'assurer une bonne compréhension du PLAC et l'importance de la planification efficace. L'équipe de la direction générale s'implique dans les deux rencontres annuelles et vérifie le cheminement des écoles tout au long de l'année lors des visites dans les écoles. Le PLAC est réellement devenu le noyau et la carte de route de nos écoles. Le milieu s'est pleinement approprié du document, cependant l'analyse et l'utilisation des données pour guider les décisions reste à travailler.

La pierre angulaire des modèles de gestion associés au NMP est la planification stratégique, un plan à long terme qui dresse les grandes orientations et les objectifs d'un organisme (Lusignan et Pelletier, 2009). En 2015, la CSFM, avec l'équipe de la direction générale, entreprennent une série de consultations dans le but de faire le bilan du dernier plan stratégique (2011 – 2016) et de sonder les communautés à savoir ce sur quoi devraient porter les priorités du prochain plan stratégique (2016 – 2020). Les consultations ont été menées auprès des employés, des élèves et des parents de chacune des vingt-trois communautés de la DSFM. De plus, plusieurs partenaires communautaires ainsi que les employés du bureau divisionnaire ont été consultés. À la suite de cette consultation qui s'est étendue sur dix-huit mois, le directeur général rédige un rapport synthèse qui servirait comme point de départ pour la rédaction du nouveau plan stratégique et confie cette tâche à mon équipe et à moi-même.

Afin que le plan reflète le désir de la communauté et sollicite l'engagement de tous les intervenants responsables de sa réalisation, j'ai dû appliquer plusieurs principes de mes

lectures et de mes formations à l'exercice. Dans un premier temps, il fallait déterminer un processus pour la rédaction du plan. Je me suis inspirée d'un gabarit et d'un processus de planification collaborative de Lipton et Wellman (2012) qui propose huit étapes. Le tableau 1 en annexe est un sommaire des étapes franchies depuis le mois de février 2016.

À partir de ce que j'ai appris dans mes formations avec Bruce Wellman, je me suis doté d'une démarche de travail collaborative très structurée que j'ai suivie fidèlement à chaque étape. Tout au long, j'ai cherché à bien gérer et à faire respecter la limite de temps, à me concentrer sur les individus pour qu'ils se forment un sens de la tâche à accomplir et à m'assurer que la voix de chaque participant soit entendue. Je voulais que ces acteurs du changement s'approprient leurs responsabilités individuelles et collectives et se concentrent sur des objectifs communs à réaliser au cours des cinq prochaines années. En plus de mettre en place une démarche structurée, j'ai été stratégique en formant les regroupements des gens lors des sessions de travail. À la fin de chaque session, je demandais une rétroaction sur la démarche suivie. Sans exception, les participants exprimaient une grande satisfaction, disant que la démarche faisait en sorte qu'ils se sentaient écoutés, qu'ils restaient concentrés sur la tâche et qu'ils ont pu atteindre l'objectif ambitieux de la session de travail. Ils étaient toujours satisfaits et fiers de ce qu'ils avaient accompli ensemble.

Le résultat final était un document très complet comprenant plusieurs sections, mais qui se modifie en fonction des rôles variés dans notre organisme. Chaque groupe d'employés a eu l'occasion de voir et de réagir à la section qui le concerne et recevra une copie finale de ceci lors du lancement du plan à l'automne 2016. La rétroaction du milieu est très positive. Les commentaires qui reviennent le plus souvent sont : les énoncés dans les mots des élèves nous rappellent le pourquoi de notre travail; les objectifs sont ambitieux, mais nous ne commençons pas à zéro, ayant déjà certains aspects en marche dans nos écoles; en identifiant les connaissances et les compétences requises, c'est clair le développement professionnel

nécessaire pour notre groupe. Les questions qui nous reviennent les plus souvent sont : allez-vous nous former dans ce que nous devons apprendre? Comment assurer les suivis et l'évaluation de l'atteinte des objectifs? Il faut trouver des réponses à ces questions dans les plans opérationnels annuels qui découleront au niveau des écoles ainsi qu'au niveau des secteurs de la division. Nous en sommes actuellement à cette étape.

CONCLUSION

Le compte rendu du projet d'intervention portant sur l'imputabilité à la responsabilité collective m'a permis de poursuivre ma démarche de réflexion sur la gestion d'une initiative de changement complexe à l'intérieur de ma division scolaire. J'en tire quelques conclusions. La clé à assurer une amélioration continue des systèmes réside dans la capacité de l'organisme à mobiliser les individus autour d'une vision commune, à développer leur capacité d'apprendre et à cultiver la responsabilité individuelle ainsi que la responsabilité collective afin qu'ils passent à l'action. Plus ces facteurs sont agencés avec des structures et des stratégies efficaces et efficientes, plus l'organisme devient cohérent. C'est cette cohérence qui est l'essence même de l'amélioration continue.

En éducation, et plus particulièrement à la DSFM, nous sommes confrontés par la nouvelle réalité d'une gestion axée sur les résultats et la réussite de chaque élève. Trop souvent, nous n'avons pas pris le temps d'engager les premiers responsables de la réussite des élèves afin qu'ils soient parties prenantes et en mesure de fonctionner autrement afin de répondre adéquatement aux exigences de la redevabilité. Les deux éléments sur lesquels on peut avoir le plus grand influence comme système scolaire sont le leadership et l'enseignement (Reeves, 2010). C'est pourquoi il faut créer la cohérence entre les facteurs qui les touchent de plus près : le leadership partagé; la collaboration professionnelle et la responsabilité collective; l'apprentissage continu; la collecte, l'analyse et l'utilisation des données; le processus du changement et la planification collaborative.

La DSFM évolue continuellement vers cette cohérence recherchée. Le point culminant pour nous cette année fut le développement collectif du plan stratégique qui nous a permis de vivre une démarche et un processus axés sur la contribution de l'ensemble des intervenants afin de réaliser notre vision commune de ce que nous voulons pour nos élèves. Nous avons pu établir des attentes élevées pour nous tous, élèves et intervenants, et nous engager à faire les apprentissages nécessaires et les appliquer dans notre travail dans le but d'améliorer l'éducation offerte aux élèves. Les défis maintenant seront de maintenir cet élan, d'évaluer continuellement le progrès dans l'atteinte des objectifs du plan et de communiquer régulièrement la vision et le rendement. La crédibilité de la démarche en dépend. La responsabilité individuelle, la responsabilité collective ainsi que le leadership à tous les niveaux sont critiques pour surmonter les défis. Le facteur humain demeure au cœur de sa réussite. Il faudra rester vigilant dans la prise de décision et dans les interactions au quotidien.

EXEMPLE

RÉFÉRENCES

- Carver, J. (2000). Toward Coherent Governance. *The School Administrator*, 57(3), p. 6. Récupéré sur <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=14494>
- Collerette, P. (2003 - 2004). Programme de formation sur le pilotage du changement en milieu scolaire. *Cahier d'accompagnement*. Gatineau, Québec, Canada: Université du Québec en Outaouais.
- Costa, A. L., et Garmston, R. (2016). *Cognitive Coaching: Developing Self-Directed Leaders and Learners* (éd. 3e). Lanham, Maryland: Rowan et Littlefield.
- DuFour, R., et Eaker, R. (2008). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., et Karhanek, G. (2005). *Tous les moyens sont bons: la communauté d'apprentissage professionnelle face aux difficultés d'apprentissage*. Mission: National Educational Service.
- Eaker, R., DuFour, R., et DuFour, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington: National Educational Services.
- Fullan, M., et Quinn, J. (2016). *Coherence - The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Gagnon, Y. C. (2012). *Réussir le changement: mobiliser et soutenir le personnel*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Howden, J., et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Hulley, W., et Dier, L. (2009). *Gettin By or Getting Better*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Labelle, J., et Lecler, M. (2013, automne). Au coeur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie, XLI:2*. Québec, Québec, Canada: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Laveault, D. (2014, automne). Les politiques d'évaluation en éducation. Et Après? *Éducation et francophonie, XLII(3), numéro spécial*, 1-14. Québec, Québec, Canada: ACELF.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M., et Labelle, J. (2013, Automne). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie, XLI:2*, 1-9. (ACELF, Éd.) Québec, Québec, Canada: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Lessard, C. (2006, no. 18). *revue-éducation-et sociétés*. Récupéré sur Cairn.Info: www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-181.htm.

- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires?* Bruxelles: Groupe De Boeck s.a.
- Lipton, L., et Wellman, B. (2003). *Mentoring Matters: A Practical Guide to Learning-Focused Relationships*. Sherman, CT: MiraVia.
- Lipton, L., et Wellman, B. (2012). *Got Data? Now What? Creating and Leading Cultures of Inquiry*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Luc, É. (2010). *Le leadership partagé*. Montréal, PQ: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lusignan, J., et Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrements dans les politiques éducatives*. Paris: Édition DeBoeck.
- Mattos, M. (2008). Walk the Lign: Aligning School Practices With Essential PLC Characteristics. Dans A. Buffum, C. Erkens, C. Hinman, S. Huff, L. Jessie, T. Martin, . . . K. Williams, *The Collaborative Administrator: Working Together as a Professional Learning Community* (pp. 13 - 36). Bloomington: Solution Tree Press.
- Muhammad, A. (2009). *Transforming School Culture*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Peters, M., et Savoie-Zajc, L. (2013, Automne). Vivre une CAP: Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçus. *Education et francophonie, XLI:2*, 102-122. (ACELF, Éd.) Québec, Québec, Canada: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Pfeffer, J., et Sutton, R. I. (2000). The Knowing Doing Gap. États-Unis. Récupéré sur http://www.wenell.se/wp-content/uploads/2014/01/thinking_knowing.pdf
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming Professional Development Into Student Results*. Alexandria: ASCD.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation - Viser le transfert*. Québec: Guérin.
- St-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. Dans L. Langlois, et C. Lapointe, *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion* (pp. 113-151). Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education, 3*(1), 75 - 89.
- Wellman, B. (2016). *Go Data? Now What? Creating and Leading Cultures of Inquiry. The Road to Learning*. Winnipeg.

Annexe 1 – Démarche de la rédaction collective du plan stratégique

	ÉTAPES	GROUPES DE TRAVAIL/GROUPES CONSULTÉS	TÂCHES	SUIVIS
FINIS D'AMÉLIORATIONS VISÉES	1. Domaine d'action	Direction générale	Identifier les axes et les sous-axes d'intervention suite à la consultation communautaire	Directeur général - Rédaction du rapport <i>Faits saillants de la consultation provinciale portant sur le Plan stratégique</i>
	2. Résultats visés	Équipe des services éducatifs (programmation et services aux élèves	À partir du bilan des commentaires des participants à la consultation, rédiger un objectif général pour chaque sous-axe : Au cours de la période de quatre ans allant de 2016 à 2020 inclusivement, la DSFM s'engage à	À partir de chaque objectif, dégager ce que les élèves diraient si nous atteignons ces objectifs
	3. Résultats visés en mots des élèves	Équipe des services éducatifs	Reformuler les objectifs généraux en résultats visés pour les élèves formulés dans leurs propres mots.	Présenter les objectifs généraux et les énoncés des élèves à l'équipe de la direction générale afin de confirmer qu'ils respectent fidèlement la vision de la communauté selon la consultation.
	4. Connaissances, compétences et attitudes requises	Équipe des services éducatifs	Identifier pour chaque résultat visé, les connaissances, les compétences et les attitudes requises par les élèves.	Passer à l'étape 5

LES AGENTS DU CHANGEMENT	5. Les objectifs visés du personnel enseignant	Équipe des services éducatifs	Formuler les objectifs d'enseignement : si nous voulons que les élèves puissent avoir les connaissances, les compétences et les attitudes identifiées, quels sont les enseignements requis?	Passer à l'étape 6
	6. Connaissances, compétences et attitudes requises	Équipe des services éducatifs	Pour chaque résultat visé, identifier les connaissances, les compétences et les attitudes requises chez les enseignants.	Consultation auprès d'un groupe représentatif des directions pour une rétroaction au travail des étapes 3 – 6.
	7. Les objectifs visés de tous les autres groupes d'intervenants dans la division	Soit le groupe complet ou des représentants de chaque secteur et chaque type d'employés (direction générale, directions des écoles, programmation, services aux élèves, ressources humaines, communications, finances, technologie, transport et entretien, concierges, secrétaires, bibliothécaires	Session de travail individuelle avec chaque secteur ou une représentation de chaque groupe d'employés pour présenter le fruit du travail des étapes 1 à 6 afin de formuler des résultats visés pour leur groupe dans chaque sous-axe.	Passer à l'étape 8
	8. Connaissances, compétences et attitudes requises	Soit le groupe complet ou des représentants de chaque secteur et chaque type d'employés	Pour chaque résultat visé, identifier les connaissances, les compétences et les attitudes requises chez les employés du groupe.	1. Session pour rétroaction avec toutes les directions pour leur section. 2. En utilisant la démarche modélisée pour recevoir la

				<p>rétroaction, les directions présentent les objectifs généraux, les résultats visés en mots des élèves ainsi que la section qui les concerne aux 3 groupes suivants de leur école : 1- les enseignants, 2-les auxiliaires et 3- les concierges, secrétaires et bibliothécaires.</p> <p>3. Me remettre la rétroaction pour compilation et considération.</p>
--	--	--	--	---

EXEMPLE