



**Les écoles anglophones
en transition :
Établir un leadership
pédagogique partagé**

**RAPPORT AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION**

DÉCEMBRE 2000

COMMISSION DE L'ÉDUCATION
EN LANGUE ANGLAISE

LES ÉCOLES ANGLOPHONES EN TRANSITION :
ÉTABLIR UN LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE PARTAGÉ

RAPPORT AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

DÉCEMBRE 2000

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE 1999-2000

Présidente	Gretta Chambers
Membres	Lynden Bechervaise Lynn Butler-Kisber Heidi Coleman Neville Gurudata Irene Konecny Mary Liistro-Hébert Dominic Martini Dennis McCullough Michael Palumbo Frank Pettinicchio Donald Reid Thomas A. Reisner Brian Rock Patrick Ryan Johanne Smith Joan K. Wasserman
Membre d'office	Elaine Freeland
Secrétaire	Jim Cullen
Services de secrétariat	Mireille Laroche
Recherche	Lauren Small

PRÉFACE

ADMINISTRATEURS SCOLAIRES ET RÉFORME DU CURRICULUM : UNE POSITION STRATÉGIQUE¹

Nicole Tardif

Université de Sherbrooke

Le renouveau pédagogique présente un double défi pour la direction d'établissement : la mise en œuvre d'un nouveau modèle de gestion et la mise en œuvre du curriculum.

Vers un nouveau modèle de gestion

À l'hiver 1997, la ministre de l'Éducation lançait le Plan d'action *Prendre le virage du succès*. Dans ce plan, les objectifs de la décentralisation qui y sont formulés placent l'école et son conseil d'établissement au centre de la dynamique scolaire. Le Conseil supérieur de l'éducation avait alors formulé une recommandation en ce sens dans son rapport annuel 1990-1991 selon laquelle il propose de revoir le partage des pouvoirs entre le niveau local et le niveau central d'une part, et, d'autre part, d'alléger les encadrements quant aux régimes pédagogiques, aux règles budgétaires et aux conditions de travail. En cela, il rejoint les tendances observées dans plusieurs pays européens. La Commission des États généraux sur l'éducation, à la fin des travaux de consultation, est arrivée aux mêmes observations. Dans *l'Exposé de la situation*, elle déplore le degré de centralisation atteint dans le système d'éducation et ses effets négatifs sur l'engagement des acteurs à tous les paliers de la structure.

Un souci d'équilibre des responsabilités

L'école

Tout en donnant suite au consensus clairement nommé de situer les décisions le plus près possible du lieu de l'action, c'est-à-dire l'école, le souci d'équilibre s'exerce dans le partage des pouvoirs et des responsabilités entre

le conseil d'établissement, la direction de l'école et les personnels. Au premier chef, la direction d'établissement devient ainsi responsable de la gestion de la réforme du curriculum qui comprend le Régime pédagogique et le Programme de formation.

La commission scolaire

La commission scolaire est maintenue comme instance intermédiaire avec des représentants élus au suffrage universel qui exercent un pouvoir de taxation. Elle maintient des fonctions de planification, de contrôle, d'évaluation, de reddition de comptes et de soutien aux écoles dans le cadre de la réforme du curriculum. Ces fonctions sont cependant établies et ajustées selon les nouveaux pouvoirs attribués à l'école. En outre, en tenant compte des besoins exprimés par les établissements, elle devra répartir les ressources de manière équitable et s'assurer de rendre publics les principes de la répartition des ressources financières.

L'État

L'État est responsable des grandes orientations système, du financement public, de la répartition des ressources, des régimes pédagogiques, des règles budgétaires, des négociations en matière de conditions de travail, des programmes de formation, des épreuves uniques et de la délivrance des diplômes et des certificats. «C'est le rôle du politique, à qui il appartient d'éclairer l'avenir par une vision à long terme,

1. Source : *Le Point en administration scolaire* (volume 2, n° 1, automne 99, p. 9) est une revue élaborée par le MEQ en collaboration avec les administrateurs des écoles primaires et secondaires. Nicole Tardif, précédemment membre de la Direction des programmes du MEQ, enseigne actuellement à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

d'assurer à la fois la stabilité du système éducatif et sa capacité de se réformer, de garantir la cohérence de l'ensemble tout en établissant des priorités, et d'ouvrir un véritable débat de société sur les choix économiques et financiers.» (Commission internationale sur l'éducation et l'apprentissage pour le XXI^e siècle. *L'éducation : un trésor est caché dedans* (UNESCO, Paris, 1996, p.155-156. Cette commission était présidée par Jacques Delors.)

Vers un modèle de gestion conviviale dans l'établissement scolaire

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans le rapport annuel *La gestion de l'éducation : nécessité d'un modèle*, propose de «substituer à un modèle de gestion caractérisé par des rapports hiérarchiques contrôlants, par une centralisation des pouvoirs de gestion sur l'administration des affaires courantes, par l'absence d'examen critique des actions, par l'absence d'évaluation des résultats atteints, un modèle axé sur le sens de la mission éducative et un souci de planification stratégique des activités qui fait appel à la concertation». La fonction de gestion ainsi renouvelée suppose, pour la direction d'établissement, des virages majeurs sur plusieurs plans, entre autres :

- la vision et les orientations de l'école qu'elle se donne;
- la manière de diriger qu'elle adopte;
- les missions et les mandats qu'elle assume;
- le type d'évaluation qu'elle pratique.

Cela exigera, pour la direction d'établissement :

- qu'elle s'engage davantage dans l'animation de son milieu;
- qu'elle prenne en considération la participation et la contribution des personnels qui travaillent avec elle;
- qu'elle exerce un leadership visionnaire;
- qu'elle crée une communauté éducative autour des exigences inhérentes à la mission de l'établissement et des responsabilités qui s'y rattachent;
- qu'elle favorise et soutienne activement l'innovation dans son milieu;
- qu'elle gère la mise en œuvre et l'application de la réforme du curriculum.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
CONTEXTE	3
CHAPITRE 2	
SITUATION DES ÉCOLES ANGLOPHONES	5
CHAPITRE 3	
ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS CONCERNANT LES ÉCOLES ANGLOPHONES ...	7
CHAPITRE 4	
LEADERSHIP PARTAGÉ	9
• NOUVELLE RÉPARTITION DES POUVOIRS	9
• MODIFICATION DE LA CULTURE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE	21
• OPINIONS DE REPRÉSENTANTS DE DEUX ÉCOLES PRIMAIRES ANGLOPHONES	22
CHAPITRE 5	
RESPONSABILITÉ FONDÉE SUR UN LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE PARTAGÉ	25
CONCLUSION	27
ANNEXES:	
A. Profil du personnel des écoles anglophones	29
B. Recommandations formulées dans le rapport 2000 de la Commission de l'éducation en langue anglaise intitulé <i>Les écoles anglophones en transition : établir un leadership pédagogique partagé</i>	30
C. Personnes consultées par la Commission de l'éducation en langue anglaise en 1999-2000	32
D. Bibliographie	33
E. Sites Internet à consulter	35

INTRODUCTION

La Commission de l'éducation en langue anglaise préconise un leadership pédagogique partagé pour soutenir la mise en œuvre de la nouvelle Loi sur l'instruction publique centrée sur l'école dans le secteur anglophone.

La Loi sur l'instruction publique insiste tout particulièrement sur ce leadership partagé et le ministère de l'Éducation s'affaire à élaborer un nouveau curriculum pour le Québec en réponse au vaste consensus qui réclame un changement de la culture de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans le présent rapport qui contient treize recommandations, la Commission examine la situation des écoles et des centres anglophones et conclut que chaque établissement d'enseignement devrait établir des liens authentiques avec sa communauté (chapitres 1 à 3). Au chapitre 4, la Commission suggère que les commissions scolaires anglophones établissent leurs objectifs en harmonie avec le plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation. Le chapitre 4 présente dix recommandations sur diverses questions telles que :

- l'élaboration de profils des écoles;
- la planification et l'établissement d'objectifs;
- l'attribution de ressources pour la formation continue des administratrices et des administrateurs scolaires anglophones;

- la formation du personnel enseignant et des administrateurs;
- la création et le soutien des organismes de participation des parents;
- le renforcement des capacités des organismes relevant des commissions scolaires.

Au chapitre 5, la Commission met en lumière les conditions propres à faciliter un leadership partagé dans les écoles.

Le chapitre 6 traite des conséquences de l'imputabilité dans le contexte du leadership partagé en éducation.

Le rapport conclut en faisant appel à un leadership partagé et empreint de vision qui commence par l'apport de soutien au personnel enseignant et aux élèves.

Les membres de la Commission désirent remercier toutes les personnes qui ont pris le temps de venir les rencontrer pour parler de cette importante question. Le désir de coopération et la capacité de vision constatés chez les gestionnaires lors de la préparation du présent rapport ont convaincu les membres de la Commission que les enseignants et les enseignantes, de même que les élèves des écoles et des centres anglophones, sont en bonnes mains.

CHAPITRE I

CONTEXTE

Décentralisation de la gestion et de la mission de l'école; démantèlement de l'apprentissage linéaire par discipline; remaniement des structures scolaires afin de décloisonner et de mieux intégrer l'enseignement et l'apprentissage, et afin d'accorder plus de place à la formation d'équipes, à l'enseignement coopératif et à la gestion participative.

Les dispositions de la Loi sur l'instruction publique² et le délai fixé pour leur mise en œuvre obligent à repenser rapidement et de façon radicale la gestion de l'enseignement primaire et secondaire au Québec. Les paliers³ traditionnels de responsabilité ne tiennent plus. La mise en place d'une répartition des pouvoirs conforme aux nouvelles lignes directrices qui requièrent la prise de décisions centrées sur l'école et non plus sur le système demande de modifier en profondeur les structures de l'éducation pour répondre à la réforme du curriculum qui met l'accent sur l'apprentissage coopératif, sur les horaires flexibles et sur l'enseignement interdisciplinaire plutôt que sur la démarcation rigide des disciplines⁴.

C'est à l'école qu'incombe désormais la responsabilité de ce qui est enseigné et appris dans ses locaux. Le moteur de l'élaboration et de l'exécution de la mission éducative de chaque école ou de chaque centre est le conseil d'établissement qui représente l'autorité ultime en la matière. «Le conseil d'établissement adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation⁵». Le conseil exerce ses fonctions et ses pouvoirs en collaboration avec les élèves, les parents, la direction de l'école ou du centre, les enseignants, de

même que les autres membres du personnel et les représentants de la communauté. Pour être efficace et constructive, une telle structure demande une interaction et un partage des pouvoirs soutenus par le leadership éclairé de personnes très habiles à établir des consensus. Comme les préoccupations des groupes disparates qui sont actuellement chargés de mener à bien la mission de chaque communauté scolaire peuvent différer compte tenu de leurs perspectives et de leurs intérêts respectifs, le processus d'apprentissage de toutes les parties concernées est appelé à varier selon les écoles ou les centres.

L'aspect le plus important du projet éducatif de chaque école est peut-être le nouveau modèle d'enseignement et d'apprentissage qui demande des classes axées sur les élèves et des écoles centrées sur le personnel enseignant⁶. Le passage d'un modèle organisationnel fondé uniquement sur un emploi du temps traditionnel et sur une logique unidimensionnelle à une communauté éducative ouverte à la réflexion, au changement, à la croissance, à l'innovation et à l'expérimentation ne peut pas être imposé. Les parents, en particulier ceux qui font partie du conseil d'établissement, ont la responsabilité de surveiller la mise en œuvre et les résultats du

2. Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3.

3. S. B. Sarason et E. M. Lorentz, *Crossing Boundaries: Collaboration, Coordination and the Redefinition of Resources*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

4. T. J. Sergiovanni, «Organizations or Communities? Changing the Metaphor, Changes the Theory», *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, n° 2, 1994, p. 214-226.

5. Loi sur l'instruction publique, article 74.

6. Linda Lambert, «Framing Reform for the New Millenium. Leadership Capacity in Schools and Districts», *CJEP 2000* (www.umanitoba.ca/publications/cjep/).

projet éducatif qui doit être mené à bonne fin grâce à l'interaction, à la planification et à la collaboration des enseignants, des administrateurs et des élèves. Cela demande de délaisser une planification structurée pour passer à l'établissement de programmes⁷ en équipe et à l'élaboration d'un plan d'action de l'école en harmonie

avec une philosophie pédagogique commune. L'intégration d'un tel changement dans la culture organisationnelle de l'école constitue un défi qui peut seulement être relevé avec l'aide de gestionnaires exceptionnellement sensibles au contexte et avec l'engagement personnel de tous les membres de la communauté scolaire⁸.

7. S. B. Sarason et E. Lorentz, *op. cit.*, «Épilogue : The Public Schools and the Private Sector». San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

8. Voir les documents de Manning et Saddlemire, ainsi que de Katzenback et Smith dans la bibliographie.

CHAPITRE 2

SITUATION DES ÉCOLES ANGLOPHONES

Écoles urbaines; écoles rurales; petites écoles; isolement; attentes des parents anglophones sur le plan pédagogique; nécessité de faire de son mieux avec des ressources locales moindres; importance des écoles communautaires pour l'équilibre sociolinguistique des communautés anglophones isolées; difficulté de répondre aux attentes élevées des parents en ce qui concerne la réussite de leurs enfants en mathématique et en sciences avancées, car les écoles anglophones peuvent offrir moins d'options que les écoles francophones.

La nouvelle Loi sur l'instruction publique attribue à l'équipe de chaque école et de chaque centre la responsabilité d'offrir le programme éducatif qui convient au contexte démographique, socioéconomique et géographique concerné. Par le passé, on avait coutume de tenir pour acquis que les communautés locales n'étaient pas responsables du système. L'administration de l'éducation était déterminée à l'échelle du système, alors que maintenant elle doit être adaptée au projet éducatif établi par l'équipe de l'école ou du centre pour répondre aux besoins et aux attentes de la population visée. La nouvelle Loi est un cadre conçu pour guider le passage à l'enseignement et à l'apprentissage centrés sur l'élève. Elle ne prescrit pas directement les changements à apporter aux structures et aux perspectives et ne fournit pas de lignes directrices pour mettre ces changements en œuvre. Ces décisions dépendent en grande partie des ressources financières, humaines et communautaires mises à la disposition de chaque école et de chaque centre⁹.

De nombreuses écoles anglophones du Québec sont petites, isolées¹⁰, très distantes l'une de l'autre et leurs ressources sont minces. Ces facteurs influent sur l'apprentissage et le leadership, mais non sur les attentes des parents qui demeurent entières malgré les contraintes

dues à l'isolement. Dans certaines régions «éloignées» de la province, les enseignants se font un devoir d'aider les élèves en difficulté en les gardant plus longtemps à l'école pour leur permettre de terminer leurs études secondaires. Le secteur francophone offre plus d'options, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle. Les parents du secteur anglophone continuent à insister pour que leurs enfants suivent les cours de sciences et de mathématique préparatoires aux études postsecondaires, même si le nombre d'élèves de l'école est insuffisant pour justifier l'embauche d'un enseignant ou d'une enseignante possédant une formation avancée en mathématique ou en sciences, ou encore même si les élèves ne possèdent guère les aptitudes requises pour suivre ces cours avancés. Le défi consiste à mettre le plus d'options possible à la disposition du plus grand nombre d'élèves possible.

La volonté manifeste dans la réforme du curriculum de transformer les écoles en communautés éducatives¹¹ demande d'apporter du soutien aux établissements dont les ressources sont limitées. Comme, dans les régions éloignées, les écoles sont aussi des centres communautaires, la disparition de l'école anglophone aurait des répercussions désastreuses sur les communautés déjà aux prises avec un équilibre sociolinguistique

9. M. G. Fullan, *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*, Bristol (PA), The Falmer Press, 1993. Voir le chapitre 3, intitulé *The Complexity of the Change Process*.

10. Voir à l'annexe A le tableau 4.2.13 concernant le profil du personnel dans les écoles anglophones du Québec.

11. A. Lieberman (1996). «Creating Intentional Learning Communities», *Educational Leadership*, vol. 54, n° 3, p. 51-55, et T. J. Sergiovanni (1994a), *Building Community in Schools*, chapitre 9 «Becoming a Community of Learners».

fragile¹². La population locale s'oppose d'ailleurs vigoureusement à ce qu'on fusionne les écoles situées sur de vastes territoires en vue de créer une masse critique d'élèves suffisante pour justifier l'offre d'un éventail complet de programmes d'études et la présence des ressources pédagogiques nécessaires pour les mettre en œuvre. La fusion d'écoles reste très déstabilisante pour les parents, même quand la modification des limites du territoire scolaire a des effets moins dramatiques sur la vie de la communauté et sur le fardeau du transport. Les parents et les élèves s'identifient à «leur école» et croient souvent qu'un autre établissement ne les servira pas aussi bien. L'autonomie accordée à chaque école par la Loi sur l'instruction publique ne peut que renforcer cette attitude possessive. Puisque la nouvelle autonomie augmente les besoins en ressources humaines et pédagogiques, on doit trouver des manières de relever le profil général des écoles et de fournir aux écoles qui sont inévitablement petites et isolées les moyens de mettre en œuvre un projet éducatif à jour.

Les écoles anglophones sont le pilier de l'éducation des anglophones du Québec, comme l'indique clairement un article d'Éducation Canada (automne 1999) qui met l'accent sur le rôle particulier de l'école de la minorité linguistique : «En se conformant au mandat des écoles de langue française, les conseils scolaires devront plutôt se doter d'un plan de responsabilisation qui ne se limite pas au rendement de l'élève mais aussi à l'épanouissement de sa culture et de sa langue. Cette responsabilisation par rapport au mandat devra être mise en œuvre au sein de chaque école à cause de la relation privilégiée entre l'école et la communauté en milieu minoritaire¹³.» Il en va de même pour les communautés anglophones du Québec : en raison des rapports particuliers qui lient ces communautés à leurs écoles, le mandat et la responsabilité d'assurer un leadership efficace et sensible au contexte doivent être intégrés à la mission de chaque école¹⁴.

**La Commission de l'éducation
en langue anglaise recommande :**

QUE le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires anglophones apportent un soutien à chaque école anglophone, étant donné que l'école établit des liens véritables avec sa communauté¹⁵

(Recommandation 1)

12. Marie-Josée Berger, «Enjeux de la responsabilisation en milieu éducatif minoritaire franco-ontarien», *Éducation Canada*, vol. 39, n° 3, 1999, p. 28-31.

13. Marie-Josée Berger, «Enjeux de la responsabilisation en milieu éducatif minoritaire franco-ontarien», *Éducation Canada*, vol. 39, no 3, 1999, p. 30.

14. Le rapport au ministre de l'Éducation établi en décembre 1999 par la Commission de l'éducation en langue anglaise et intitulé *La mise en jeu de la culture et de l'école de langue anglaise* formule des recommandations qui visent à aider la communauté anglophone à transmettre sa langue et sa culture (72-5017A).

15. Voir le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, 1991-1992, section 3.2.3, intitulée *Œuvrer à l'instauration de nouvelles conduites de gestion en lien avec une organisation communautaire* (p. 47-48).

CHAPITRE 3

ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS CONCERNANT LES ÉCOLES ANGLOPHONES

La Loi sur l'instruction publique a réaffecté l'établissement des objectifs et l'imputabilité. À l'échelle locale, les écoles doivent viser à améliorer les compétences du plus grand nombre d'élèves possible. À l'échelle du système, elle encourage le Ministère et les commissions scolaires à examiner des orientations communes et à fournir des ressources aux écoles.

La direction de l'école ou du centre est responsable devant le conseil d'établissement de l'exécution de la mission et du projet dont le conseil assume la responsabilité collective. À son tour, le conseil d'établissement rend des comptes à la communauté qui reçoit les services de l'école ou du centre. C'est toutefois à la direction de l'école ou du centre, et non au conseil d'établissement, qu'il incombe de rendre des comptes à la commission scolaire en la personne de son directeur général et, par son intermédiaire, au Ministère à propos de la mise en œuvre du projet éducatif de l'école, ainsi que de l'enseignement et de l'apprentissage visés par la réforme du curriculum. Celle-ci est prescrite par la Loi et appliquée par le Ministère par l'entremise de la commission scolaire.

Les enseignantes et les enseignants sont individuellement et collectivement responsables de la formation des équipes¹⁶ au sein desquelles ils doivent désormais exercer leur profession. Ils sont responsables de l'apprentissage des élèves et de la conformité au projet éducatif de l'école¹⁷, mais doivent rendre des comptes au directeur ou à la directrice de l'école et, par son intermédiaire, à la commission scolaire et au Ministère. Les enseignants et les enseignantes ont une responsabilité envers les enfants et leurs parents, mais ne sont pas tenus de leur rendre des comptes dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles.

• À l'échelle de l'école

La réforme du curriculum souligne l'importance des ressources humaines et techniques pour réaliser l'objectif d'aider les élèves à maîtriser la matière et à transférer les connaissances acquises à la vie quotidienne. Les écoles ont besoin de ressources pédagogiques et techniques pour faciliter l'apprentissage intégré fondé sur une approche interdisciplinaire axée sur les compétences¹⁸.

L'enseignement primaire compte maintenant trois cycles de deux ans, dotés de leurs propres programmes d'études. L'accroissement de l'apprentissage formatif et l'évaluation authentique du rendement visent principalement à encourager la progression de l'élève au lieu de mettre l'accent sur le redoublement de l'année scolaire, comme c'était le cas auparavant. Les enseignantes et les enseignants travaillent en équipe dans le cadre de chaque année plutôt qu'individuellement dans leur classe. L'accent est mis sur l'apprentissage des langues, la compréhension de l'écrit, la rédaction et la mathématique. Les 1^{re}, 2^e et 3^e années du secondaire forment désormais le 4^e cycle qui, outre les cours de base, consacre plus de temps au français, langue seconde, et à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'à une série de cours de sciences et de technologie, tout en permettant de s'initier à une troisième langue. Le 5^e cycle,

16. J. R. Katzenbach et D. K. Smith, *The Wisdom of Teams : Creating the High-Performance Organization*, New York, Harper Collins, 1993.

17. Loi sur l'instruction publique, article 22.

18. Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version approuvée, 2000.

qui regroupe les 4^e et 5^e années du secondaire de l'ancien système, vise à intégrer l'apprentissage de base de la langue maternelle, de la mathématique, de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté afin de favoriser la connaissance du monde contemporain et de la science moderne. Les élèves ont aussi la possibilité d'opter pour la formation générale ou la formation professionnelle, ou encore de choisir une combinaison de ces deux formations. En pratique toutefois, les installations des écoles et des centres ne sont pas organisées pour fournir ces options. Les élèves doivent consacrer 25 p. 100 de leur temps de cours à des activités d'appoint ou d'enrichissement élaborées sur place par l'école. Les manuels sont complétés par l'utilisation d'Internet, de cédéroms, de vidéos et d'autre matériel pertinent. La Commission attend beaucoup de la Fondation pour le développement de matériel pédagogique anglophone, organisme parrainé par les commissions scolaires anglophones du Québec et créé au début de l'an 2000 pour gérer la production de matériel pédagogique destiné à ces commissions scolaires, de même que les droits d'auteur qui en résultent. Toutes les commissions scolaires anglophones du Québec font partie de la Fondation et un représentant de chaque commission siège au conseil d'administration. La Fondation a créé un centre de production de matériel pédagogique.

• À l'échelle du système

À l'échelle du système, le MEQ et les commissions scolaires anglophones doivent s'assurer que l'ensemble des élèves, des enseignants et des gestionnaires du secteur anglophone sont soumis à des normes et que les ressources sont affectées de façon équitable dans toute la province. Pour harmoniser les efforts du MEQ et des commissions scolaires, les Services à la communauté anglophone du MEQ ont déjà créé

un éventail de mécanismes de soutien tels que le Comité de mise en œuvre de la réforme et la Coalition sur le curriculum. Il serait également souhaitable que les commissions scolaires anglophones tiennent compte du plan stratégique établi par le MEQ pour les années 2000 à 2003 dans le contexte de leur propre planification.

Le plan stratégique du MEQ comprend cinq orientations :

- accroître la réussite scolaire des élèves en visant la réalisation d'un maximum d'apprentissages et la persévérance jusqu'au diplôme;
- assurer la pertinence des programmes d'études au regard des réalités du monde actuel et de l'évolution du marché du travail;
- qualifier les personnes selon leurs aptitudes et en vue de leur intégration durable au marché du travail;
- accroître l'efficacité du système d'éducation en mettant l'accent sur les résultats, sur l'imputabilité et sur la transparence de la gestion publique;
- améliorer la performance des universités en ce qui a trait à la qualité de la formation et à l'efficacité de la gestion et des réponses à apporter aux besoins de la société¹⁹.

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE dans le contexte de leur propre planification l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ), l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones (ADGC-SA) et l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAESQ) tiennent compte des cinq orientations du Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation. (Recommandation 2)

19. *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation – Résumé*, juillet 2000, (49-1325A, disponible dans le site Internet du MEQ à l'adresse www.meq.gouv.qc.ca).

CHAPITRE 4

LEADERSHIP PARTAGÉ

*Leadership partagé; répartition des pouvoirs; facilitation du changement par les **directions d'école et de centre**; élaboration de profils des écoles; auto-évaluation des écoles; planification et établissement d'objectifs; ressources pour l'éducation permanente; **personnel enseignant** et temps consacré à sa formation; approche en équipe; **conseils d'établissement**, promotion de la création des organismes de participation des parents; **commissions scolaires**; mission et mandat des organismes qui relèvent des commissions scolaires; **Ministère**; cadre d'action concernant le leadership pédagogique; transformation de la culture de l'enseignement et de l'apprentissage; opinions de représentants de deux écoles primaires anglophones.*

• Nouvelle répartition des pouvoirs

Comme il incombe maintenant aux écoles de prouver l'efficacité de la mise en œuvre du nouveau curriculum, il appartient désormais à chaque communauté scolaire de prendre les décisions par le truchement du conseil d'établissement formé du directeur ou de la directrice d'école, d'enseignants et de parents²⁰. Ces décisions concernent le matériel didactique qui sera utilisé pour faciliter l'apprentissage, tout comme la documentation à établir pour tenir le conseil d'établissement au courant des options disponibles. Le curriculum précise ce que les élèves doivent connaître et savoir faire à différents points de leur cheminement, mais il revient à l'équipe d'éducateurs professionnels, avec la participation active des parents, de déterminer la manière d'y parvenir. La définition et l'exécution de la mission de chaque école doivent être un processus concerté qui demande aux personnes concernées de faire intervenir des habiletés dépassant leurs compétences professionnelles et un engagement personnel envers la qualité de l'éducation²¹. Désormais, les enseignantes et les enseignants chargés d'enseigner aux élèves d'une classe sont tenus de travailler en équipe, mais il incombe aux trois groupes directement intéressés à ce groupe d'élèves particulier d'établir par consensus l'orientation, les

objectifs et même la forme du projet éducatif de l'école, sans toutefois nécessairement partager les mêmes priorités. Les directeurs d'école, les enseignants, les parents et les représentants de la communauté, ainsi que les entreprises partenaires dans le cas de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, partagent maintenant la responsabilité d'élaborer et d'exécuter le contenu du curriculum²².

DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉCOLE ET DE CENTRE

Le rôle de leadership des directrices et des directeurs d'école et de centre est devenu de plus en plus déterminant dans la gestion des écoles. On s'attend encore à ce que ces personnes fassent preuve de leadership, mais la nature du contexte dans lequel celui-ci doit s'exercer a changé. Dans un contexte de consensus, le leadership demande une autre approche que dans un environnement hiérarchisé. Les directeurs d'école d'aujourd'hui doivent être des leaders dans le domaine pédagogique et posséder d'excellentes compétences en gestion pour amener les membres du conseil d'établissement à s'entendre sur les objectifs et les mécanismes communs qui favoriseront la mise en œuvre réussie du projet éducatif adopté conjointement. Les directrices et les directeurs

20. M. G. Fullan et A. Hargreaves, *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*, Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation, 1991.

21. M. Sheetz et T. Benson, *Structuring Schools for Success: A View from the Inside*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 1994.

22. T. J. Sergiovanni, *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994. Voir le chapitre 11, intitulé *The Challenge of Leadership*.

d'école ont la responsabilité de faire du personnel enseignant une équipe solidaire d'éducateurs désireux de partager les meilleures pratiques pédagogiques, un enseignement intégré et des classes centrées sur les élèves. Ils doivent connaître le contexte législatif et réglementaire de l'éducation au Québec, qui a considérablement changé au cours des dernières années, et gérer les relations humaines²³ en plus de posséder des compétences en gestion des finances, du matériel et des installations. Par le passé, on s'attendait idéalement à ce qu'un bon directeur d'école soit choisi parmi les enseignants experts. Aujourd'hui, on s'attend encore à ce que cette personne possède une solide formation en pédagogie et une profonde connaissance de la philosophie de l'éducation, mais le nouveau régime lui demande aussi une expérience et des compétences beaucoup plus vastes, puisqu'elle doit maîtriser des procédures et s'y connaître en planification stratégique. La Loi sur l'instruction publique demande aux directions d'école d'exercer, en collaboration avec les enseignants, les parents et la communauté, un vaste éventail de fonctions qui exigent de posséder des habiletés dans le domaine de la prise de décisions et du règlement des conflits.

Il n'est donc pas surprenant que, dans ce nouveau contexte assorti de responsabilités toujours plus complexes, il soit devenu difficile de trouver des directeurs et des directrices d'école, en particulier au secondaire où la mise en œuvre du nouveau curriculum sera beaucoup plus difficile et complexe. Les enseignantes et les enseignants expérimentés et attachés à leur travail qui possèdent les compétences pédagogiques et l'engagement nécessaires pour diriger une école ne sont guère disposés à troquer l'enseignement qu'ils aiment contre un fardeau administratif qu'ils sont souvent peu préparés à assumer. La mise en place d'une nouvelle échelle salariale mieux adaptée à la longue description de fonctions de la directrice ou du directeur d'école atténue un peu la situation au primaire, mais les directrices et les directeurs adjoints demeurent insuffisamment rémunérés et surchargés de travail, ce qui rend ces postes de premier échelon difficiles à combler.

Les directrices et les directeurs d'école n'ont par conséquent guère d'autre choix que de devenir des «travailleurs miracles», selon l'expression employée par un commissaire scolaire devant la Commission. Leur poste leur demande en effet de motiver le personnel, de constituer des équipes, d'effectuer des choix avisés lors du recrutement de nouveaux enseignants, de faire du consensus une priorité, de communiquer efficacement avec les parents, de bien connaître la communauté et la place que l'école y occupe, d'intervenir dans des situations familiales complexes, d'aider les élèves en établissant des contacts avec des organismes sociaux, de gérer des bâtiments anciens sans perdre de vue la mission première de l'école, et tout cela sans chefs de département, avec peu de directrices ou de directeurs adjoints et peu de conseillers pédagogiques ou de personnel affecté aux services aux élèves.

Yolande Nantel, qui coordonne une unité toute particulière, le Secteur du développement des compétences à la Commission scolaire de Montréal, a présenté à la Commission un exposé dans lequel elle a décrit les caractéristiques suivantes du dirigeant scolaire d'aujourd'hui :

Faciliter le changement²⁴

(Extrait d'un exposé présenté par M^{me} Yolande Nantel et adapté pour le présent document)

1. Un leadership pédagogique fort

À tous les niveaux, il faut un leadership pédagogique fort, qu'il s'agisse de la direction générale, de la direction de regroupement ou de la direction d'école. Plus on est près du terrain, plus les gens doivent sentir ce leadership. Le leader doit être présent, visible; il doit exprimer ses couleurs, ses croyances pédagogiques, les principes auxquels il adhère et accompagner son équipe dans la démarche avec un projet mobilisateur et une structure de gestion participative bien implantée.

23. Ministère de l'Éducation. *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire*, Québec, 1997 (75-0035A).

24. Extract : La gestion du changement à la CSDM tout un défi, par Yolande Nantel, coordinator of the secteur du développement des compétences, CSDM, 1999-2000. (Presentation to the Advisory Board on English Education, 20-01-2000)

2. Une vision et une volonté communes

- Définir clairement ses orientations;
- Les partager avec les membres de son équipe;
- Établir avec eux les stratégies et les priorités d'action.

Les dirigeants scolaires associent leurs ressources humaines au changement, aident à diminuer les résistances et en font de véritables partenaires.

3. Accepter la zone de turbulence, de chaos et gérer l'incertitude

Les dirigeants scolaires se donnent du temps pour permettre au changement de se faire et accordent à leur personnel tout comme à eux mêmes le droit de douter et de poser des questions.

4. Faciliter l'émergence de groupes de pilotage du changement

Les dirigeants scolaires amorcent des démarches réflexives dans les différents milieux et établissent des réseaux de communication efficaces permettant à l'information de circuler jusque dans la salle de classe.

5. Apprivoiser la prise de risques

Les dirigeants scolaires essaient de nouvelles façons de faire, ficellent tous les concepts pour se donner des occasions d'être et de travailler en équipe.

Dans une étude récente, le Conseil supérieur de l'éducation a étudié le rôle de la direction des écoles secondaires²⁵ et formulé plusieurs recommandations que la Commission approuve :

- le MEQ devrait revoir les normes administratives imposées aux écoles en vue d'alléger les rapports administratifs et d'allouer des outils de gestion et un personnel de soutien administratif compétent;

- les commissions scolaires devraient aider les directions d'école à améliorer leur capacité d'exercer un leadership pédagogique;
- les directions d'école et les enseignants devraient favoriser le développement d'un leadership partagé au sein des écoles;
- les équipes administratives des écoles devraient accroître les liens des établissements avec leur milieu social et établir de solides réseaux au sein de ce milieu.

Les préoccupations des directeurs d'école peuvent varier selon la taille, l'emplacement, la population et le contexte global de l'établissement. De façon générale pourtant, la question de la qualité de l'enseignement du français et la gestion de la réforme scolaire revêtent une importance particulière au secondaire où les conventions collectives reposent encore sur les disciplines, alors que le curriculum et l'administration de l'école requièrent une collaboration interdisciplinaire. La disponibilité d'écoles orientantes et les options professionnelles qu'elles proposent contribuent à diversifier les chemine-ments offerts aux élèves du secondaire. La réforme insiste davantage sur la nécessité d'offrir aux élèves une plus grande diversité d'options dans le domaine de la formation générale et professionnelle, options dont les directions d'école doivent maintenant tenir compte dans leurs discussions et leurs interventions. La formation générale et la formation professionnelle doivent collaborer. Les directions d'école sont chargées d'informer les élèves et les parents de toutes les options disponibles. Le régime pédagogique permet maintenant aux jeunes de suivre simultanément des cours de formation générale et professionnelle. La complexité de ce double cheminement devra être étudiée et nécessitera la collaboration des intervenants à tous les niveaux.

Les directions d'école doivent aussi s'adapter à l'importance accrue accordée aux indicateurs et aux profils statistiques. Désormais, le ministère de l'Éducation tiendra à la disposition de chaque école des profils statistiques accompagnés de l'information socioéconomique pertinente et il

25. Conseil supérieur de l'éducation, *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Québec, 1999 (Synthèse disponible dans le site Internet du CSE à l'adresse www.cse.qc.ca).

s'appuiera sur le plan de réussite²⁶ de l'école pour accorder des fonds en vue de l'amélioration de l'établissement. Les directrices et les directeurs d'école doivent donc se familiariser avec la manière d'utiliser et d'interpréter ces données afin de pouvoir intégrer à leur projet éducatif respectif le genre d'activités susceptibles de produire les résultats souhaités.

Le ministère de l'Éducation a élaboré des instruments d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative, qui ont aidé les directions d'école à dresser un profil d'après les opinions des élèves, des enseignants, des parents et des administrateurs²⁷.

Les candidates et les candidats à la direction d'une école doivent posséder une aptitude à communiquer avec les parents, les enseignants et la communauté, de même qu'une connaissance des technologies de l'information et de la communication. Ils doivent avoir de l'expérience dans des domaines qui ne sont pas directement reliés à l'éducation. Mais par-dessus tout, vu les innombrables responsabilités nouvelles qui leur incombent, ils doivent jouir de la confiance des enseignants pour assumer le rôle d'enseignants experts parmi leurs pairs.

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE le Ministère de l'Éducation et les commissions scolaires aident chaque établissement anglophone à élaborer un profil, et ce, afin de faciliter l'amélioration des écoles.

(Recommandation 3)

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE chaque commission scolaire anglophone surveille la progression de chaque école et s'assure qu'elle a accès aux ressources nécessaires à l'exécution d'une auto-analyse équitable et constructive.

(Recommandation 4)

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE les commissions scolaires anglophones et la direction de chaque école anglophone du Québec harmonisent leur planification et l'établissement de leurs objectifs avec les orientations du ministère de l'Éducation afin d'améliorer la réussite scolaire et qu'elles rendent compte des résultats à leurs communautés.

(Recommandation 5)

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE le Partenariat pour la croissance de l'école²⁸ collabore avec le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et l'École nationale d'administration publique (ENAP) pour fournir aux administratrices et aux administrateurs des écoles anglophones des ressources destinées à la formation continue, notamment :

26. Loi sur l'instruction publique, article 83 (le conseil d'établissement doit rendre des comptes à la communauté).

27. Ministère de l'Éducation, *Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire* (28-2641-06) et *Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école primaire* (82-0012). Pour favoriser l'amélioration continue de l'école, le Partenariat pour la croissance de l'école (PCE) s'est employé à promouvoir et à appuyer des approches soutenues et systématiques destinées à renforcer l'apprentissage des élèves et la capacité de l'école de gérer le changement. En 1999, le PCE a produit une trousse de départ intitulée *School Self-Assessment. Measuring What Matters* en collaboration avec plusieurs écoles et commissions scolaires et avec l'aide des Services à la communauté anglophone du Ministère de l'Éducation et du Bureau de recherche sur la politique scolaire de l'Université McGill.

28. Le Partenariat pour la croissance de l'école est formé des groupes suivants : Faculté d'éducation de l'Université McGill, Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation du Québec, Association provinciale des enseignants du Québec, Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec, Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec, Association des écoles privées du Québec.

- la traduction rapide en anglais des rapports importants du CSE touchant l'administration scolaire, tels que :
 - *Le rôle des Headmasters en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation, CSE, Études et Recherches, par Hélène Pinard, avril 1999, et*
 - *Le renouvellement du curriculum : expérience américaine, suisse et québécoise, CSE, janvier 2000;*
- un centre de documentation en ligne destiné aux directions d'école et inspiré du serveur de liste des dirigeants scolaires élaboré par l'Association canadienne des directeurs d'école et l'Observatoire – Vigie de l'ENAP²⁹. (Recommandation 6)

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE le ministère de l'Éducation entreprenne des négociations avec le conseil d'administration du Point en administration scolaire afin d'examiner la faisabilité de publier cette revue simultanément en français et en anglais.
(Recommandation 7)

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

L'image traditionnelle de l'enseignant vu comme un instructeur qui transmet des connaissances à une classe et guide ses élèves tout au long de leur apprentissage est fortement remise en question. Les tendances récentes ont amené à mettre davantage l'accent sur la collaboration accrue entre les membres du corps enseignant et sur une approche interactive plus marquée de l'enseignement et de l'apprentissage. Avec la réforme du curriculum et de l'administration scolaire, cette tendance devient la norme. La direction d'école a pour rôle de promouvoir la collaboration entre les enseignants maintenant exigée par la Loi sur l'instruction publique, tout en respectant et en appuyant les points forts et les approches de chacun. L'élaboration de thèmes et de projets communs

aux diverses disciplines demande que les enseignants disposent de temps pour travailler ensemble; elle requiert aussi l'introduction de mesures d'incitation individuelles pour rompre l'isolement traditionnel des différentes classes, ainsi que la mise en place d'un cadre dans lequel les enseignants se sentent en sécurité pour mettre en commun leurs ressources et leurs connaissances spécialisées afin de traiter en équipe les aspects interdisciplinaires de l'apprentissage intégré. Les enseignantes et les enseignants sont devenus les architectes désignés de l'implantation du nouveau curriculum. En conséquence, ils contribueront de façon notable à la définition de la mission globale de l'école et de son plan éducatif, à l'établissement de l'emploi du temps, au choix du matériel pédagogique, à l'intégration des diverses matières, aux méthodes d'évaluation et à l'établissement de liens entre la matière enseignée et la vie de tous les jours. On doit prévoir du temps et des moyens pour répondre avec succès au besoin d'interaction des membres du corps enseignant et pour favoriser une collaboration productive, capable d'accroître la contribution de chaque enseignant à l'orientation globale du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'école³⁰.

Les enseignants ont besoin qu'on leur donne du temps pour apprendre et qu'on leur accorde la latitude d'effectuer les changements structurels nécessaires pour établir collectivement les objectifs à atteindre en vue d'animer le projet éducatif. Un tel changement de culture dans les méthodes d'organisation et de présentation du contenu du curriculum ne peut être imposé; il doit être façonné par l'ensemble des enseignants et géré au sein de l'école. Les dirigeants scolaires doivent obtenir la confiance et troquer leur «autorité traditionnelle» contre un «leadership distributif» qui leur permettra de faciliter, plutôt que de diriger une approche consensuelle de l'enseignement en équipe et de l'apprentissage interdisciplinaire. Le leadership est l'affaire de tous : directeurs, enseignants, conseillers pédagogiques et membres des commissions scolaires. La confiance peut comporter certains risques pour la sécurité professionnelle des enseignants. Le leadership

29. Vigie est publiée cinq fois par année par l'Observatoire de l'administration publique, École nationale d'administration publique (www.enap.uquebec.ca).

Association canadienne des directeurs d'écoles, School leaders listserv : www.schoolfile.com/cap.htm.

30. G. Moller et M. Katzenmeyer (éd.), *Every Teacher As a Leader: Realizing the Potential of Teacher Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1996. Voir le chapitre 1, intitulé *The Promise of Teacher Leadership*.

partagé découle d'un dialogue constructif, de la reconnaissance des meilleures pratiques et du désir commun de renforcer la pertinence de l'école pour les élèves, tant sur le plan intellectuel que social. Ce renforcement de la pertinence de l'école s'impose en particulier au secondaire où, comme des études le montrent, l'absence de lien entre l'élève et le contenu ou la présentation du curriculum influe sur le taux élevé d'abandon scolaire. Les enseignantes et les enseignants du primaire sont plus habitués à enseigner en équipe, à évaluer et à adapter le contenu du curriculum aux intérêts et aux aptitudes de leurs élèves.

Les syndicats ont un rôle crucial à jouer en ce qui concerne l'utilisation du temps. Lors des négociations locales, ils devront se montrer ouverts à l'utilisation souple des journées pédagogiques et à l'établissement d'horaires flexibles. Le calendrier scolaire doit favoriser la collégialité. Le projet éducatif et la mission de l'école proposés par les conseils d'établissement influenceront sur le mode d'utilisation du temps par l'équipe-école et sur l'élaboration d'une approche coopérative de l'enseignement et de l'apprentissage. Les éléments nécessaires à l'établissement de ces nouvelles modalités existent déjà dans la Loi sur l'instruction publique et dans les conventions collectives. Chaque école a besoin d'un mécanisme pour gérer les divergences de vues liées à l'utilisation locale du temps. Le processus qui a mené à la convention collective actuellement en vigueur à l'échelle de la province a été marqué à certains moments par une large participation, alors qu'à d'autres, il a été dominé par les priorités politiques. Les aménagements locaux devront établir un équilibre entre les intérêts particuliers, la prise de décisions concertées et la nécessité pour les directeurs d'école de prendre en temps opportun des décisions délicates sur le plan politique.

L'appropriation du curriculum par les enseignants est plus difficile à l'école secondaire caractérisée par un cloisonnement rigide des disciplines. À mesure que les élèves venus du primaire où ils auront acquis l'expérience d'un vaste éventail de contextes d'apprentissage

chemineront au sein du système, ils influenceront de façon positive sur le passage à une approche globale et coopérative de la matière.

Comme les enseignants en exercice n'ont pas été initiés à l'enseignement en équipe, ils seront obligés d'apprendre à mesure et auront besoin de beaucoup de soutien tout au long de leur cheminement. À l'avenir, la formation des enseignants devra être adaptée aux exigences d'une approche généraliste mettant l'accent sur l'esprit critique et sur l'apprentissage actif, interdisciplinaire et coopératif³¹. Par ailleurs, le recrutement d'enseignants de mathématique et de sciences reste difficile. Comme on s'arrache les spécialistes de ces matières, il existe moins d'enseignants disponibles pour enseigner ces options dans les années supérieures du secondaire. La plupart des personnes possédant une formation en sciences et en mathématique ne veulent pas consacrer quatre années de plus à l'acquisition d'une formation pédagogique. Pourtant, même les meilleures méthodes d'enseignement ne parviennent pas à compenser l'absence de connaissances approfondies et solides dans ces disciplines exigeantes. Pendant la ronde de consultations effectuée par la Commission, des personnes ont suggéré d'examiner le modèle utilisé pour la formation professionnelle et de promouvoir des stages constructifs dans le cadre de la formation générale. Il arrive dans certains cas qu'avec l'accord des comités paritaires, les enseignants en formation professionnelle qui suivent un stage soient rémunérés pour leur travail. Pour favoriser l'enseignement coopératif et l'élimination des cloisons, on devrait peut-être offrir aux enseignants en formation générale la possibilité de faire des stages dans des contextes différents : autres écoles, organismes communautaires, universités, entreprises, gouvernement.

Le soutien des enseignants qui entrent dans le système est un autre domaine à explorer. En 2000, le Conseil supérieur de l'éducation a publié l'avis au ministre de l'Éducation intitulé *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*.

31. Ministère de l'Éducation et Fédération des comités de parents de la province de Québec, *Parlons-en... Réforme du curriculum au Québec*, brochure à l'intention des parents, 2000 (72-0097F).

Comme l'indique la synthèse, cet avis étudie avec sérieux la formation et l'encadrement des enseignants. Il suggère entre autres d'affecter une charge de travail plus légère aux nouveaux enseignants pendant une certaine période afin de leur permettre d'acquérir la formation voulue et de dispenser un enseignement de plus grande qualité à leurs élèves. Pour soutenir ces nouveaux membres du personnel et leur dispenser la formation, le Conseil suggère que des enseignants d'expérience jouent le rôle de mentors ou d'enseignants associés³².

Les nouveaux programmes qui demandent une approche en équipe pourront contribuer à familiariser les enseignants et les enseignantes avec le contexte scolaire. Comme le réseau scolaire anglophone fait face à des défis particuliers en ce qui concerne le recrutement et la stabilité du personnel enseignant, un programme d'encadrement pourrait avoir un effet bénéfique en facilitant le passage des enseignants d'un contexte d'apprentissage à un contexte de responsabilité pédagogique. Le maintien de la qualité du français et de l'anglais représente un autre défi extrêmement important dans le réseau anglophone puisque, lors d'un sondage sur les enseignants de maternelle mené par la Faculté d'éducation de l'Université McGill, 70 p. 100 des écoles primaires anglophones ont demandé des enseignants capables d'enseigner en français.

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE le ministère de l'Éducation porte une attention particulière à l'utilisation du temps et à l'exercice d'un leadership partagé par les enseignants et les administrateurs du secteur anglophone et qu'il harmonise son document d'orientation sur la formation et le perfectionnement des enseignants en cours d'emploi avec le document d'orientation qu'il doit publier sous peu sur la formation et le perfectionnement en cours d'emploi des directrices et des directeurs d'école.
(Recommandation 8)

CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

C'est dans les conseils d'établissement que se matérialise l'augmentation du pouvoir des parents sur l'éducation de leurs enfants, définie dans la Loi sur l'instruction publique. Au début de l'année scolaire, les parents élisent leurs représentants pour un mandat de deux ans. Les conseils d'établissement mettent principalement l'accent sur le projet éducatif et sur la réussite des élèves; l'une de leurs tâches principales est de déterminer les questions à propos desquelles leurs membres désirent collaborer. Loin d'être réservé à certains groupes, le pouvoir est exercé par le conseil vu comme un ensemble de représentants de différents groupes qui doivent apprendre à travailler ensemble. La démarche d'apprentissage des conseils d'établissements doit être conforme à la Loi sur l'instruction publique de façon à ce qu'elle atteigne une efficacité maximale quand elle est exécutée en présence de tous les groupes plutôt que par l'entremise de consultations avec les personnes qu'ils représentent. À la même période que les parents, les enseignants de l'école se réunissent en assemblée pour élire leurs représentants au conseil d'établissement, selon les modalités prévues dans la convention collective ou, à défaut, selon celles que détermine le directeur de l'école après consultation des enseignants³³.

Il incombe à l'équipe-école d'amener les parents³⁴ qui forment un vaste groupe disparate à participer pleinement au processus. Ceux-ci peuvent tirer profit de l'organisme de participation des parents (OPP) qui « a pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à la réussite scolaire de leur enfant » (article 96.2 de la LIP). La période actuelle est une période de transition pour les représentants des parents. Les locaux et les services de soutien de l'école sont mis à leur disposition pour les réunions. Comme on a mis l'accent davantage sur le

32. La Loi sur l'instruction publique précise qu'il est du devoir de l'enseignant de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière (LIP, art. 22, 6.1°).

33. Loi sur l'instruction publique, article 48. Le site Internet du MEQ contient des renseignements sur les conseils d'établissement (www.meq.gouv.qc.ca).

34. On trouvera des renseignements sur le leadership dans les écoles anglophones dans le site Internet du QESN (www.qesn.meq.gouv.qc.ca).

rôle de l'OPP dans la collecte de fonds pour les activités scolaires que sur son rôle dans l'éducation, cet organisme a besoin de soutien et d'encouragement pour collaborer au projet éducatif de l'école.

Bon nombre de parents ont encore de la difficulté à considérer les nouveaux buts et pouvoirs des conseils d'établissement comme une augmentation importante de leur propre pouvoir. Le remaniement de la représentation des parents a réduit l'efficacité de leur voix au sein de certains conseils où le nombre de parents élus à titre de représentants a effectivement diminué. À mesure que les écoles déterminent le rôle des différents groupes appelés à faire partie du conseil d'établissement, les parents s'adaptent à leur nouveau rôle. L'atteinte d'une vision commune demeure toutefois un défi pour les représentants traditionnels des parents. Certains conseils d'établissement fonctionnent comme des mini-parlements et s'appuient sur des votes, alors que d'autres s'efforcent de parvenir à des consensus. Puisque la Loi encourage le conseil d'établissement à collaborer au projet éducatif et à la planification de l'année scolaire, les professionnels doivent présenter de façon stratégique leurs projets concernant l'éducation et la gestion. La Loi a établi un cadre clair dans lequel la prise de décisions et le passage à l'action doivent être précédés par une phase de planification, de négociation et d'argumentation. On a demandé à la Commission de souligner le besoin de préciser le rôle des conseils d'établissement des centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes.

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE les écoles anglophones favorisent la création des organismes de participation des parents (OPP) et facilitent leur participation à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du projet éducatif de l'école.
(Recommandation 9)

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE le ministère de l'Éducation fournisse des éclaircissements à propos de la structure et des membres des conseils d'établissement des centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes.
(Recommandation 10)

COMMISSIONS SCOLAIRES : NOUVEAU RÔLE

Avec la réforme du curriculum et des écoles, les commissions scolaires sont devenues des facilitatrices plutôt que des directrices des projets éducatifs entrepris sur leur territoire respectif, mais elles demeurent essentielles à la stabilité des différentes écoles et à la transition réussie de leur mission dans le cadre de la réforme.

La modification considérable de la qualité et de la nature des responsabilités locales exige à la fois de l'encadrement et du soutien. Les commissions scolaires sont responsables de l'examen approfondi du dossier et de la sélection des directrices et des directeurs d'école qui sont devenus des éléments clés de la vie de chaque établissement. On ne saurait trop insister sur l'importance et la complexité de cette responsabilité : le recrutement des directrices et des directeurs d'école représente en effet un défi énorme pour les directeurs généraux des commissions scolaires — en particulier au secondaire où les candidatures sont moins nombreuses —, vu l'incertitude liée à la sécurité d'emploi et aux modalités de retour à l'enseignement si l'affectation ne donne pas les résultats escomptés et vu les connaissances et les compétences nécessaires pour gérer les écoles dans le contexte des changements touchant l'exercice de l'autorité et le curriculum. On peut trouver des exemples d'appels de candidatures aux postes de directrice ou de directeur d'école dans le site Internet des commissions scolaires³⁵.

35. L'adresse Internet du site des neuf commissions scolaires se trouve à l'annexe E du présent rapport.

Les compétences en gestion actuellement requises dans des domaines autres que l'éducation ne sont pas suffisamment enseignées à la plupart des administrateurs scolaires en exercice. Les commissions scolaires doivent fournir une partie de cet apprentissage paraprofessionnel.

La Faculté d'éducation de l'Université McGill a créé un certificat de deuxième cycle de 15 unités disponible à l'extérieur du campus. Les cours sont dispensés par des éducateurs d'expérience et peuvent servir de base à l'obtention d'une maîtrise³⁶.

Plusieurs commissions scolaires offrent régulièrement du perfectionnement professionnel aux directrices et aux directeurs d'école. Des stages locaux consistant par exemple à observer des administrateurs pendant dix jours sont mis à la disposition des enseignantes et des enseignants intéressés. De plus en plus de jeunes gens s'intéressent aux cours de leadership. On nomme actuellement des administratrices et des administrateurs prometteurs comptant seulement cinq ans d'expérience au sein du réseau et on s'attend qu'avec du soutien ils parachèvent leur formation en cours d'emploi.

La rareté et l'espacement des possibilités de formation et de stage offertes aux candidats provenant du corps enseignant préoccupent les membres des commissions scolaires qui craignent qu'on place précipitamment ou qu'on attire des personnes à des postes de direction d'école sans préparation adéquate. Antérieurement, le poste de directeur d'école adjoint servait à la formation, mais actuellement, les candidatures sont peu nombreuses vu la rémunération insuffisante du poste au regard du travail exigé. Les commissions scolaires ne peuvent donc pas s'attendre à disposer d'une vaste réserve de candidats d'expérience répondant à la nouvelle description de travail des directeurs d'école. La mise en œuvre de la réforme du curriculum a lieu au moment où les directrices et les directeurs d'école doivent s'adapter à des changements importants. Entre-temps, les personnes aptes à combler ces postes doivent posséder les qualités pédagogiques requises ainsi que des compétences manifestes en organisation et être prêtes

à assumer des risques. Les commissions scolaires étudient des moyens de rendre les cadres supérieurs responsables de la mise en œuvre de la réforme. Ces ressources constitueraient un important soutien pour compléter les compétences et le dynamisme des nouveaux leaders affectés à la direction des écoles.

En région, les directrices et les directeurs d'école sont plus isolés et l'accent mis sur la constitution d'équipes et la supervision pédagogique peut être plus stressant dans les écoles rurales et éloignées où le besoin de candidates et de candidats se fait souvent sentir. Vu le coût des déplacements à Montréal, il conviendrait vraiment d'offrir de la formation à distance et un soutien adaptés à la situation réelle des directrices et des directeurs d'école qui ne peuvent pas s'absenter pendant une longue période. Il existe par exemple dans les commissions scolaires Eastern Shores et du Littoral des enseignants principaux qui pourraient être de bons candidats au poste de directeur d'école, mais qui auraient besoin de formation à distance. Ces personnes devraient pouvoir bénéficier de ce genre de formation grâce à la diligence et à l'appui des commissions scolaires.

Comme les relations entre les commissions scolaires et les écoles traversent une période de transition, les directeurs d'école ont besoin du soutien entier de leur commission scolaire quand ils prennent des risques. Celles-ci ont donc la responsabilité d'établir des réseaux de ressources, de surveiller les changements et d'appuyer concrètement les directeurs d'école à mesure qu'ils aident leur communauté à s'adapter à la réforme. Internet constitue un outil efficace pour fournir des ressources en ligne à ces personnes, et la création de groupes peut les aider à réduire leur isolement. Les commissions scolaires devraient encourager l'enseignement mutuel et veiller à ce que les directrices et les directeurs d'école se rencontrent régulièrement.

Les commissaires et les agents des commissions scolaires se réunissent régulièrement lors d'ateliers axés sur la planification du soutien à apporter aux directions et aux écoles de leur territoire respectif. Dans plusieurs commissions

36. Voir le site Internet de l'Université McGill (www.mcgill.ca).

scolaires, comme la Commission scolaire Eastern Shores en particulier, ces rencontres sont très coûteuses vu la distance à parcourir. Pourtant, les commissaires doivent se tenir au courant de la progression de la réforme afin de pouvoir façonner la politique des commissions scolaires et affecter adéquatement les ressources. Les directrices et les directeurs d'école sont invités à leur signaler les services dont ils ont besoin. Une commission scolaire n'a pas embauché de directeur général adjoint parce qu'elle désire permettre aux directeurs d'école d'assumer la direction des services éducatifs. Comme la décentralisation des services éducatifs comporte des risques, les représentants des commissions scolaires continuent d'exercer un rôle important dans ce domaine. Il importe toutefois de distinguer les divers types de soutien de gestion à apporter aux écoles et, par exemple, d'évaluer l'utilité de nommer un gestionnaire scolaire en plus de la directrice ou du directeur d'école pour s'occuper de questions telles que les rapports avec les travailleurs sociaux, les services de conseillances, les services d'orientation professionnelle ou la gestion des bâtiments. De telles propositions peuvent exiger de négocier des ententes conformément à la Loi sur l'instruction publique et aux conventions collectives. Afin de faciliter le processus de décentralisation et de prêter main-forte aux directrices et aux directeurs d'école qui s'adaptent à leurs nouvelles responsabilités, une commission scolaire a recruté un directeur administratif qui aide à résoudre et à coordonner les complexités administratives à l'échelle du territoire.

Les commissions scolaires et leur superstructure, l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ), sont responsables de la mise en œuvre des réformes structurelles. Selon une observation entendue au cours des consultations menées par la CELA auprès d'éducateurs et d'administrateurs participant activement à la préparation du processus de transition, le succès face au défi sera mesuré par la rapidité et l'efficacité avec lesquelles les administrateurs des commissions scolaires réussiront à s'acquitter des tâches. Bon nombre des problèmes auxquels sont confrontées les écoles du secteur anglophone ont de vastes répercussions et ne peuvent s'accommoder de solutions fragmentées. Que ce soit séparément ou con-

jointement, les commissions scolaires seront toujours mieux placées pour se faire entendre et pour négocier au nom de l'ensemble des établissements.

Lorsque les secteurs francophone et anglophone font face aux mêmes problèmes et préoccupations, l'établissement de bonnes relations de travail avec les commissions scolaires francophones est à la fois plus facile et généralement plus fructueux à l'échelle des commissions scolaires ou des associations. Les problèmes liés à l'entretien des bâtiments et aux biens immobiliers dépassent souvent largement les responsabilités d'une seule administration scolaire. Les 25 millions de dollars que le MEQ a libérés pour l'amélioration et la réparation des écoles sont loin d'être suffisants pour répondre aux besoins. Selon l'ACSAQ, Patrimoine Canada a assumé 50 p. 100 des coûts liés à la construction d'écoles. La collaboration avec les municipalités pour la fourniture des terrains et des services courants dépasse les ressources de l'école même. Il convient également de s'occuper de la question des données sur les écoles. Si on veut que ces données soient utiles, elles doivent non seulement être exactes, opportunes et informatives, mais aussi être validées et interprétées en fonction des diverses missions et des divers groupes démographiques et socioéconomiques fondus dans les données globales. Les données sur les élèves ayant des besoins particuliers, par exemple, devraient être traitées de manière distincte afin de permettre l'élaboration d'indicateurs fiables pour toute la population scolaire hétérogène. Les commissions scolaires doivent adopter une démarche coordonnée pour gérer les ressources immobilières, les ressources en information et surtout les ressources humaines.

Actuellement, seulement 3 p. 100 des administratrices et des administrateurs scolaires du secteur anglophone ont moins de 40 ans et 65 à 70 p. 100 doivent prendre leur retraite au cours des cinq prochaines années. Des stratégies doivent être planifiées pour répondre à cette situation qui a des répercussions sur le réseau scolaire anglophone. Les commissions scolaires doivent mieux défendre leurs intérêts, améliorer leurs représentations auprès du gouvernement, renforcer leur collaboration avec les universités, élargir la diffusion de l'information en se rap-

pelant que ces mesures sont plus productives si elles sont prises à l'échelle régionale et provinciale plutôt qu'au niveau local.

Pour encourager l'établissement de réseaux, plusieurs commissions scolaires organisent des journées pédagogiques de concert avec d'autres commissions. Des mentors sont affectés à chaque directrice ou directeur d'école, ce qui donne à ceux-ci l'occasion de les observer pendant leur travail et de discuter de la gamme de services offerts par la commission scolaire et par la communauté. Si la masse critique fait défaut, les commissions scolaires coopèrent afin d'offrir un perfectionnement professionnel plus large. Le Québec Learning Consortium, qui est un partenariat entre les commissions scolaires et les universités, réunit trois commissions scolaires anglophones et l'Université Bishop's. On envisage de dispenser des services de formation à distance aux directrices et aux directeurs d'école de trois autres commissions scolaires.

En ce qui concerne les ressources humaines, les directeurs des services éducatifs qui exercent leurs fonctions à la commission scolaire peuvent collaborer avec les directions d'école en formant des sous-groupes et en travaillant en équipe. Cette structure facilite l'évaluation; elle permet de regrouper les écoles qui possèdent des structures similaires et, à l'occasion, d'organiser des rencontres utiles entre le personnel des écoles primaires et secondaires.

Les commissions scolaires ont un rôle important à jouer pour amener les secteurs de la formation générale et de la formation professionnelle à collaborer. Les directions d'école ont la responsabilité de renseigner les parents et les élèves sur toutes les options, puisque le régime pédagogique permet maintenant aux élèves de suivre simultanément des cours de formation générale et des cours de formation professionnelle. Les directions d'école considèrent cependant ce partage de la formation comme une perte de financement. La collaboration avec le secteur francophone est également envisagée. Comme, dans de nombreux domaines, les élèves anglophones disposent de peu d'options, ils terminent leurs études professionnelles en français. Certaines commissions scolaires anglophones s'efforcent d'obtenir un plus grand nombre d'op-

tions dans le domaine de la formation technique et professionnelle.

Plusieurs commissions scolaires doivent lutter pour éviter la fermeture de leurs petites écoles. Cette réalité se répercute sur l'affectation des directeurs d'école et impose un fardeau considérable en matière de transport. Il est difficile d'appliquer les normes de transport du ministère de l'Éducation au sein des commissions scolaires anglophones très étendues. Les commissions scolaires et le Ministère doivent étudier davantage les questions du transport, de la formation à distance et du coût exorbitant des lignes téléphoniques utilisées pour la formation à distance et pour la liaison à Internet, que les écoles ne peuvent supporter seules.

Les directrices et directeurs d'école doivent connaître le territoire desservi par leur école, ainsi que les services sociaux, les services d'emploi et les autres organismes gouvernementaux existant à l'échelle locale. Mais la tâche de coordonner cette multitude de services dépasse la responsabilité de l'école. Il arrive souvent qu'une multitude d'organismes relevant de nombreuses compétences communiquent avec le directeur. Or, la tenue de réunions avec tous ces services occasionne de fortes dépenses. Les organismes gouvernementaux supposent que, pour répondre aux besoins sociaux et communautaires de leurs élèves, les écoles et les commissions scolaires sont en mesure de traiter l'information fournie par un nombre infini de sources. Pour les enfants anglophones, il n'existe pas de guichet de services unique à l'exception de l'école. Une commission scolaire traite avec 26 CLSC. Les écoles, elles, quelles que soient les capacités d'organisation de leur directrice ou directeur, ne possèdent pas les ressources nécessaires pour faire face à cette fragmentation ou pour obliger les organismes gouvernementaux à trouver des solutions en communiquant entre eux. Il appartient aux commissions scolaires de mettre les établissements, en particulier les petites écoles isolées, en liaison avec les multiples organismes gouvernementaux et centres de services sociaux disséminés sur de vastes territoires. À de nombreux égards, l'existence d'un comité de relations professionnelles à la commission scolaire constitue un mécanisme de soutien et de communication appréciable pour les directions d'école.

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE les directeurs généraux des commissions scolaires anglophones précisent la mission et le mandat des organismes dont celles-ci ont la responsabilité collective (CACR, PROCEDE, CASER, etc.)³⁷. (Recommandation 11)

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE les directeurs généraux des commissions scolaires anglophones exigent un rapport annuel de chacun des organismes dont celles-ci ont la responsabilité collective (CACR, PROCEDE, CASER, etc), et ce, pour favoriser le renforcement des capacités et la reddition de comptes au public. (Recommandation 12)

MINISTÈRE

Le secteur anglophone est satisfait de disposer d'une sous-ministre adjointe (SMA) et de ses propres services — Direction des politiques et des projets (DPP) et Direction de la production en langue anglaise (DPLA) des Services à la communauté anglophone (SCA) — composés de spécialistes dévoués et expérimentés au courant de toutes les facettes du réseau scolaire anglophone du Québec. Depuis la nomination de la sous-ministre adjointe affectée au secteur en 1992, les écoles anglophones bénéficient au niveau ministériel d'un soutien dont les directeurs généraux des commissions scolaires, les directions d'école et le personnel enseignant en général ne pourraient plus se passer pour la collecte, l'analyse, l'évaluation et la diffusion de l'information, de même que pour la gestion des ressources destinées à renforcer et à améliorer l'ensemble de la formation scolaire dispensée dans le secteur anglophone.

Depuis décembre 1998, la DPP, sous la direction de la sous-ministre adjointe Elaine Freeland, s'est vu confier la responsabilité de la mise en œuvre de la réforme dans le secteur

anglophone. La DPP a amorcé le processus de transition en créant deux organismes — le Comité de mise en œuvre de la réforme et la Coalition sur le curriculum —, chargés d'établir des lignes directrices en vue de préparer et d'exécuter la réorganisation de la gestion scolaire d'une part et, d'autre part, d'adapter le nouveau curriculum aux besoins pédagogiques et aux réalités démographiques des écoles anglophones du Québec, de concert avec le secteur francophone.

La stratégie de transition a notamment consisté à créer le Comité de mise en œuvre de la réforme et à répondre à divers besoins démographiques en collaboration avec seize écoles ciblées par les commissions scolaires pour mettre à l'essai les meilleures pratiques sous la supervision active des trois universités anglophones du Québec. On a demandé aux universités Bishop's et McGill d'élaborer deux séries de documents multimédia concernant respectivement l'apprentissage centré sur les résultats et l'intégration de l'apprentissage; ces documents seront utilisés par les équipes-écoles dans le cadre de la réorientation du processus d'enseignement et d'apprentissage requise par la réforme. Les autres initiatives ont été la publication de *Curriculum Countdown*, bulletin très utile pour renseigner sur l'évolution de la mise en œuvre de la réforme dans le secteur anglophone, et la production d'une série de trois brochures en anglais et en français destinées à informer les parents, dans le cadre d'un projet conjoint réunissant l'Université McGill et le secteur anglophone de la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ).

La production de matériel pédagogique en anglais, dont la disponibilité demeure un problème, a été confiée à la Fondation pour le développement de matériel didactique anglophone. Créée par les directeurs généraux des commissions scolaires anglophones et par des représentants du Ministère à l'instigation des commissions scolaires et de la DPP, la Fondation est un organisme sans but lucratif chargé d'élaborer du matériel pédagogique pour le secteur

37. CACR (Comité responsable du programme scolaire, secteur anglophone);
PROCEDE (Association provinciale des directeurs des services de l'éducation permanente, secteur anglophone);
CASER (Comité des responsables anglophones aux handicapés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage).

anglophone. Une partie de ce matériel concernera probablement l'apprentissage de la langue seconde, vu qu'une partie importante de l'éducation en langue anglaise se fait en français, en particulier au primaire.

Après avoir consulté les autorités scolaires, le Ministère prépare actuellement une politique et des documents d'orientation qui lui serviront à établir un cadre pour le leadership dans le domaine de l'éducation. Le rapport du 15 novembre 1997 intitulé *Les nouveaux besoins de perfectionnement des directions d'école* recommande explicitement que la politique du Ministère s'applique aux secteurs francophone et anglophone : « Nous laissons aux instances concernées le soin d'évaluer (...) (l'opportunité) (...) de la mise en place des interventions de perfectionnement plus spécifiquement adaptées aux clientèles francophone et anglophone. »³⁸

Il importe que cette nouvelle politique tienne compte des besoins des gestionnaires, en particulier des directrices et des directeurs d'école du secteur anglophone.

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

QUE le MEQ prenne spécifiquement en compte les besoins du secteur anglophone lors de l'élaboration d'un ensemble d'orientations sur le leadership en milieu scolaire.
(Recommandation 13)

• MODIFICATION DE LA CULTURE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Les modifications structurelles et pédagogiques imposées au système scolaire par la Loi sur l'instruction publique sont radicales, mais non révolutionnaires. La réforme globale consiste en grande partie à sanctionner les meilleures pratiques pédagogiques et didactiques mises au point depuis un certain temps par les

écoles et leurs enseignants. Aujourd'hui, tous les membres du système sont appelés à collaborer à la construction d'un cadre structurel qui permettra d'adapter l'approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage aux élèves des différents niveaux et aux élèves ayant des besoins particuliers dans le contexte de chaque établissement³⁹. C'est là le véritable défi. Il ne peut y avoir de solutions toutes faites à l'échelle du système. Le processus d'enseignement et d'apprentissage n'est plus dicté par les règles du curriculum et ne peut être appliqué systématiquement à l'ensemble des établissements. Il doit être adapté à chaque communauté scolaire particulière.

La réforme porte autant sur la façon d'apprendre (compétence) que sur les choses à apprendre (matière incluse dans le programme d'études). Apprendre par cœur dans un manuel consacré à une discipline particulière ne suffit pas en soi à garantir la compétence dont les élèves ont besoin dans la vie. La réforme du curriculum vise principalement à améliorer l'apprentissage des élèves et à mieux les préparer à apprendre par eux-mêmes tout au long de leur vie.

Un système scolaire fondé sur l'acquisition d'habiletés et de compétences, plutôt que sur la connaissance approfondie des diverses matières ne peut réussir que si les éducateurs collaborent à la mise au point d'une démarche intégrée d'acquisition des compétences. Loin d'être sacrifiée, la connaissance approfondie est au contraire rehaussée par l'acquisition de compétences. Le leadership requis pour amener chaque école à se concentrer sur cette nouvelle perspective diffère du leadership hiérarchique présent dans les structures scolaires traditionnelles. Le leadership n'est plus un exercice de gestion descendante; il favorise la collaboration coordonnée à chaque étape de la vie scolaire, depuis l'établissement d'objectifs communs jusqu'à l'affectation du temps et au partage de la charge d'enseignement⁴⁰.

38. Henry J. et J. Cormier, *Les nouveaux besoins de perfectionnement des directions d'écoles. Document produit par le Comité de perfectionnement des directions d'établissement d'enseignement (DICAS)*, Québec, 15 novembre 1997.

39. M. G. Fullan, *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*, Bristol (PA), the Palmer Press, 1993. Voir le chapitre 4, intitulé *The School as a Learning Organization*.

40. *Ibid.*, voir le chapitre 2, intitulé *Moral Purpose and Change Agency*.

Lors des consultations menées par la Commission de l'éducation en langue anglaise dans l'ensemble du réseau, la question du leadership éclairé a été soulevée à plusieurs reprises et elle a constitué un point commun à tous les mémoires, exposés, discussions et rapports sur cette question. Anne-Marie Léveillée-Shields⁴¹, directrice de l'école primaire Elizabeth Ballantyne qui a commencé il y a quelque temps déjà à s'orienter vers un modèle d'enseignement coopératif, a fourni à la Commission un point de vue représentatif sur les habiletés et les compétences attendues des leaders actuels dans le domaine de l'éducation. Le modèle utilisé par M^{me} Shields est inspiré du modèle de réforme des compétences des élèves, adapté aux administrateurs. À partir d'un ensemble de compétences requises, on a élaboré des programmes mettant l'accent sur les pratiques de leadership requises pour répondre aux situations réelles rencontrées par les responsables de la mise en œuvre des nouvelles méthodes.

• OPINIONS DE REPRÉSENTANTS DE DEUX ÉCOLES PRIMAIRES ANGLOPHONES

Lorsqu'Anne-Marie Léveillée-Shields a exposé ses vues sur le leadership à la Commission, elle a mentionné cinq compétences pour améliorer le leadership dans le domaine de l'éducation.

1. Trouver et utiliser les connaissances. Tout leader devrait être en mesure :

- de définir la culture de l'organisation, ses normes et ses valeurs;
- d'acquérir des connaissances sur la réforme, le conseil d'établissement et les autres questions concernant les écoles;
- de trouver de l'information dans diverses sources;

- de trouver le temps et les moyens d'informer et de s'informer;
- de connaître les règlements, les politiques, les procédures de la commission et les ententes collectives;
- de se tenir au courant des techniques informatiques qui servent à acquérir de l'information et des connaissances et de perfectionner leurs compétences dans ce domaine.

2. S'occuper de planification stratégique :

- élaborer une vision organisationnelle commune;
- encourager une orientation centrée sur l'élève;
- planifier le perfectionnement adéquat et efficace du personnel;
- organiser et soutenir le dialogue en vue de l'apprentissage;
- établir des réseaux avec les universités et d'autres écoles.

3. Se comporter en chef d'équipe :

- perfectionner sa capacité de communiquer;
- faciliter les processus de groupe;
- servir de médiateur en cas de conflit;
- créer un dialogue efficace et montrer l'exemple;
- soutenir le travail d'équipe constructif;
- développer les relations qui favorisent l'apprentissage, la compréhension et la coopération;
- faire participer tous les partenaires aux programmes, aux activités et aux réalisations.

41. Anne-Marie Léveillée-Shields, qui a récemment quitté le poste de directrice de l'école Elizabeth Ballantyne de la Commission scolaire English-Montréal pour prendre sa retraite, a remporté le prix Femme de mérite du Conseil scolaire de l'île de Montréal dans la catégorie Administration.

Anne-Marie Léveillée-Shields détient une maîtrise en counselling de la State University de New York, ainsi qu'un baccalauréat en développement humain et statistiques informatiques de l'Université McGill et un baccalauréat en éducation de l'Université Concordia. Elle a représenté la Commission scolaire English-Montréal au ministère de l'Éducation pour la Coordination à la condition féminine.

Anne-Marie Léveillée-Shields et Marzia Michielli, directrice du Centre de technologie de Rosemont, sont des membres fondatrices de Women in Education (WE) lancé en février 1999. Formé de femmes issues des commissions scolaires anglophones de l'agglomération de Montréal, cet organisme est voué à la promotion des femmes occupant des postes de gestion et fait la promotion de la contribution des femmes en milieu de travail ainsi que de la parité salariale pour différents groupes tels que les secrétaires.

4. Mettre en œuvre et exécuter les décisions :

- être un mentor;
- élaborer des modèles de supervision;
- faire preuve d'efficacité dans la gestion financière, administrative et organisationnelle.

M^{me} Shields a ajouté une dimension aux compétences liées à la réforme (certainement applicable au leadership). La voici :

5. Devenir un leader qui encourage la réflexion dans le domaine de l'éducation :

- se comporter de manière à susciter la réflexion — partager des lectures, discuter en petits groupes des questions préoccupantes;
- soutenir les innovations;
- appuyer les leaders au sein de l'organisme;
- surveiller la mise en œuvre;
- créer des outils d'évaluation;
- servir de mentor;
- élaborer des stratégies et des pratiques de responsabilisation;
- élaborer des pratiques fondées sur la réflexion.

Dialogue avec Andrew Aitken, directeur de l'école primaire Ste-Foy

Andrew Aitken, directeur de l'école primaire Ste-Foy qui relève de la commission scolaire Central Québec, s'est entretenu du leadership au sein de l'école avec la CELA. Il a répondu à plusieurs questions et notamment à celles qui suivent.

Quels facteurs ont motivé le changement?

A. Aitken : Il y a cinq ans, le personnel avait de la difficulté à prendre des décisions et ne se préoccupait pas assez de l'innovation. Les enseignantes et les enseignants se sentaient isolés dans leur classe et souhaitaient communiquer davantage.

Nous nous sommes fixé pour principal objectif d'amener les enseignants à constituer une équipe et à collaborer pour accroître l'efficacité.

Nous avons invité Ann Kilcher à venir aider le personnel à élaborer une vision commune de l'école et à établir des plans d'action.

Chaque année, nous avons intégré à l'emploi du temps normal des périodes de réunion pour les enseignants. Nous avons entre autres remanié les charges de travail et embauché des personnes pour exercer la surveillance dans la cour de récréation, ce qui nous a permis de libérer une heure de plus par semaine pour le perfectionnement professionnel. Cela nous a coûté 8 000 \$. Les enseignants ont décidé que le fait de payer d'autres personnes pour surveiller la cour d'école constituerait un facteur de motivation.

Au cours de la première année, nous avons fortement amélioré notre capacité de travailler en équipe. Cette période a été très exigeante. Nous avons appris à écouter, à ne pas rabaisser les idées d'une autre personne ou la personne elle-même et à prendre des décisions. Nous décidons maintenant par consensus de la manière dont ont lieu les activités scolaires et nous sommes bien placés pour mettre en œuvre la nouvelle réforme.

Les personnes nouvellement arrivées à l'école s'intègrent facilement à la culture du travail en équipe.

Quel est le rôle du directeur ou de la directrice d'école?

A. Aitken : Le rôle du directeur ou de la directrice d'école consiste à créer le cadre de travail et à éliminer les obstacles qui empêchent l'équipe de faire ce qu'elle veut. Le directeur est le facilitateur : il trouve le temps et l'argent et encourage l'équipe à ne pas perdre son objectif de vue. La première année, je dirigeais les réunions, mais cela demandait beaucoup de préparation. La deuxième année, nous avons divisé les responsabilités de la planification préalable et au cours des deux dernières années, ce sont les enseignants qui ont dirigé les réunions. Je partage la responsabilité du leadership avec le personnel.

Quelle est la place du conseil d'établissement?

A. Aitken : Le processus a commencé avant la création des conseils d'établissement. Nous avons inclus les parents dans un groupe de dis-

cussion formé de personnes choisies au hasard. Les parents ont élaboré un projet éducatif répondant à la vision. Comme les parents du groupe sélectionné sont chargés de renseigner les autres parents sur la réforme, l'information sur la réforme est transmise à ce groupe. Nous avons maintenant mis sur pied un groupe de discussion avec les enfants au sujet de l'organisation de l'enseignement par cycle. Le personnel avait décidé de s'orienter vers un regroupement par cycle. Nous n'avons pas demandé la participation des parents, ce qui, nous l'avons reconnu après coup, a été une erreur. Les parents mettent fortement cette décision en doute et elle les inquiète.

Les enfants sont d'accord avec le passage aux cycles. Ils s'identifient à leur cycle. Le premier cycle compte 66 élèves et trois enseignants. Les enseignants planifient, enseignent et évaluent ensemble. Ce modèle force les enseignants à collaborer et il rompt l'isolement.

Cette manière de procéder deviendra-t-elle LE modèle?

A. Aitken : Ce modèle convient bien à notre école, mais il serait peut-être plus difficile à organiser dans une école plus grande.

Les enseignants ont souvent le sentiment que la présence d'un autre enseignant constitue une menace. Il se pourrait que le modèle «en boucle», dans lequel un enseignant reste avec un groupe pendant plus d'une année, se répande.

Notre modèle nous donne la latitude de créer des situations d'apprentissage variées et il offre aux enseignants l'occasion de mettre à profit leurs compétences particulières. Je crois qu'il aide aussi à déceler tôt les problèmes d'apprentissage, puisque chaque élève est suivi par trois enseignants.

CHAPITRE 5

RESPONSABILITÉ FONDÉE SUR UN LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE PARTAGÉ

Effet de la décentralisation; responsabilité administrative de l'école et de la commission scolaire; leadership partagé; auto-analyse de la valeur ajoutée.

La directrice ou le directeur d'école est responsable devant la commission scolaire des résultats pédagogiques et du curriculum de l'école, de même que de la saine gestion du budget antérieurement négocié avec la commission scolaire. Une fois que l'enveloppe budgétaire négociée a été remise à l'école, la commission scolaire n'a plus aucun droit de regard sur elle. À titre de représentante de l'administration scolaire locale, la direction est toutefois responsable de l'utilisation judicieuse de cette enveloppe devant l'administration de la commission scolaire.

La décentralisation transforme les anciennes structures hiérarchiques en un système à plusieurs paliers où la prise de décisions et les responsabilités liées à la prestation de l'éducation sont partagées. Les normes, les programmes d'études à suivre et l'évaluation des épreuves administrées à l'échelle de la province restent régies par des règles uniformes. Le Ministère doit rendre des comptes au gouvernement à propos de l'application des normes globales, et l'arbitre final est la population.

Les commissions scolaires doivent rendre des comptes au Ministère au sujet de plusieurs aspects : conformité aux normes établies pour l'enseignement primaire et secondaire, mise en place et soutien des systèmes de gestion de la réforme nécessaires pour surveiller et vérifier que les écoles suivent le régime pédagogique et répondent aux objectifs pédagogiques énoncés dans la Loi sur l'instruction publique. Les commissions scolaires ont cette responsabilité globale parce qu'elles sont des administrations locales dont les membres sont élus par les communautés respectives envers lesquelles ils sont responsables.

La réforme ne prévoit pas de décentralisation des objectifs éducatifs. Le curriculum précise ce que les élèves doivent connaître et savoir faire à différents points de leur cheminement. La réforme met l'accent sur le processus à suivre pour que l'enseignement et l'apprentissage atteignent les objectifs. Comme l'équipe d'enseignants élabore ensemble les manières et les moyens de dispenser l'enseignement, cela lui confère une certaine autonomie pour établir les cibles, choisir les valeurs à mettre en relief et établir des liens avec le milieu social. L'école est l'organisme qui entretient les liens les plus étroits avec la communauté, car celle-ci dépend de l'école pour l'éducation de ses enfants. L'école est le cœur de la réussite ou de l'échec de tout le processus. En conséquence, en plus d'être principalement responsable devant le directeur général, la direction de l'école l'est aussi devant plusieurs autres groupes de la communauté qui concentrent davantage leur attention sur l'éducation fournie par l'établissement que sur l'orientation générale du système d'éducation.

La décentralisation des pouvoirs et le transfert des responsabilités aux personnes qui exercent ces pouvoirs requièrent la mise en place de mécanismes destinés à garantir l'utilisation judicieuse des ressources affectées. La «gestion axée sur les résultats» constitue une priorité dans la philosophie de gestion du gouvernement du Québec, que ce soit dans le secteur de l'éducation ou dans les autres secteurs de la fonction publique. L'exécution des fonctions n'est plus seulement jugée d'après la conformité aux règles. La qualité des résultats du travail n'est pas jugée par l'auteur du travail, mais par ceux et celles devant lesquels il est responsable. Le MEQ et les commissions scolaires doivent pro-

téger le réseau scolaire des injustices et des dangers d'évaluer le rendement des écoles en comparant simplement les résultats obtenus dans l'ensemble du territoire, au lieu de procéder à une interprétation plus nuancée de ce que chaque établissement considère comme une valeur ajoutée dans le cadre de son auto-analyse.

Il semble important de ne pas rendre les écoles responsables⁴² des résultats en vertu de normes établies au sommet, mais plutôt de promouvoir l'auto-analyse de chaque école et la collaboration au sein du réseau scolaire. C'est par l'auto-analyse de chaque école que commence tout processus ouvert d'évaluation⁴³.

42. *L'ADIGÉCS et l'imputabilité dans le réseau scolaire*, rapport de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (29 mars 2000).

43. S. C. Purkey et M. S. Smith, «Effective Schools : A Review», *The Elementary School Journal*, vol. 83, n° 4, 1983, p. 426-452.

CONCLUSION

À mesure que la réforme du curriculum s'étendra des différents cycles du primaire au palier plus complexe du secondaire, la majeure partie du fardeau de la preuve incombera aux enseignants. L'exercice d'un leadership puissant, mais éclairé et souple par les commissions scolaires et par les directions d'école sera crucial pour la réorganisation réussie de la gestion du réseau scolaire dans son ensemble et dans chacun de ses établissements. Les ajustements territoriaux, les questions liées à la législation et à la réglementation, la prestation des services éducatifs, l'embauche du personnel, le suivi nécessaire à l'établissement des plans de réussite sont autant d'éléments qui exigent un leadership efficace et empreint de vision. Les dirigeants scolaires doivent créer le climat et fournir les ressources nécessaires à la promotion d'un éventail de modèles pédagogiques allant de la conception d'un 1^{er} cycle intégré à l'assemblage de la mosaïque de disciplines existant au 5^e cycle. Pourtant, en bout de ligne, c'est aux enseignants que reviendra la tâche de dispenser les services éducatifs aux élèves présents dans les classes. La réforme ne pourra se faire sans planification, mais celle-ci n'aura peut-être pas beaucoup d'effet sur l'esprit d'un enfant, ou sur les habiletés linguistiques et l'intérêt pour la physique d'un adolescent. On ne saurait donc exagérer les répercussions que le nouveau curriculum et la réforme des structures auront sur le personnel enseignant. Les résultats des recherches ont amplement montré l'incidence de la préparation des enseignants et de leur perfectionnement professionnel en cours d'emploi sur la réussite scolaire des élèves.

Les enseignants ont besoin de temps, de ressources et de soutien pédagogique pour les aider à déterminer, individuellement et collectivement, les meilleures manières de contribuer et de s'adapter au processus, aux procédures et

aux objectifs énoncés dans la réforme. Mais ils ont aussi besoin d'incitatifs à perfectionner les capacités de leadership qui assureront la réussite scolaire⁴⁴.

La réforme n'oblige pas seulement les enseignantes et les enseignants à assumer plusieurs nouveaux degrés de responsabilité; elle les contraint aussi à entreprendre l'enseignement de programmes auxquels, souvent, leurs études ne les avaient pas préparés. Il ne s'agit pas d'un phénomène propre au Québec ou au Canada. Il existe aujourd'hui à l'échelle internationale une pénurie d'enseignants en mathématique et en sciences. Cette situation n'est pas due à un manque antérieur d'intérêt ou d'encouragement à apprendre la mathématique et les sciences pour pouvoir les enseigner. Elle résulte plutôt du fait que, par le passé, la formation des enseignants mettait l'accent sur l'acquisition de compétences pédagogiques et d'une bonne formation générale, auxquelles il suffisait ensuite «d'ajouter» les connaissances nécessaires pour enseigner la matière. La manière actuelle, plus holistique et plus intégrée, de concevoir l'apprentissage n'a en aucune façon réduit l'importance de la pédagogie. Au contraire, on reconnaît de plus en plus que, pour éveiller et maintenir l'intérêt des élèves pour les sciences naturelles, la personne qui enseigne ces matières doit elle-même posséder la passion et une connaissance approfondie de ces disciplines. Il est toutefois irréaliste de s'attendre à ce que les enseignants en exercice retournent à leurs frais sur les bancs de l'école pendant toutes les années requises pour acquérir un autre diplôme spécialisé dans la matière enseignée.

Nous reconnaissons que les enseignantes et les enseignants constituent une ressource précieuse pour nos communautés et notre société⁴⁵. Pour préparer les enseignants aux

44. G. Moller et M. Katzenmeyer (éd.), *Every Teacher as a Leader : Realizing the Potential of Teacher Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1996.

45. M. G. Fullan et A. Hargreaves, *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*, Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation, 1991. Voir le chapitre 4, intitulé *Interactive Professionalism and Guidelines for Action*.

tâches qu'on leur demande, nous devons reconnaître leur valeur et fournir les ressources nécessaires. Quand il est devenu difficile de recruter des directrices et des directeurs d'école, on a offert aux enseignants qui aimaient leur profession d'assumer les tâches et les responsabilités supplémentaires associées à la fonction de directeur d'école. Les enseignants ont décliné ces offres parce que les avantages pécuniaires ne compensaient absolument pas la perte des récompenses professionnelles auxquelles ils tenaient. On a résolu le problème en rendant financièrement intéressant pour un enseignant expert possédant les qualités requises de mettre son expérience au service de l'école entière et non plus seulement d'une classe particulière. La mise en œuvre de la réforme est peut-être le moment opportun de revoir la rémunération, le soutien financier et le perfectionnement éducatif offerts aux enseignantes et aux enseignants. La qualité du système scolaire dépend en tout premier lieu de la qualité de l'enseignement en classe. Nos enfants ne pourront pas

recevoir la meilleure éducation possible, si la société n'est pas prête à leur fournir les meilleurs éducateurs possible. Même si l'amour de la profession est certainement un incitatif à bien l'exercer, le fait d'être reconnu socialement et financièrement comme un service essentiel contribuera nécessairement à attirer des personnes qualifiées vers la profession et à inciter celles qui l'exercent déjà à répondre aux exigences toujours plus grandes.

Les directions d'école et de centre, les conseils d'établissement, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation peuvent profiter de la réforme du curriculum pour mieux aider les enseignants et les élèves à exercer les principales activités de l'éducation, à savoir l'enseignement et l'apprentissage. Les recommandations que nous avons formulées dans le présent rapport appuient le leadership partagé et la responsabilisation. Or, un leadership empreint de vision commence par l'apport de soutien aux enseignants et aux élèves.

Annexe A

PROFIL DU PERSONNEL DES ÉCOLES ANGLOPHONES

Tableau 4.2.13 publié dans les Statistiques de l'éducation.
Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire.
Édition 2000

Tableau 4.2.13
Personnel des commissions scolaires, selon le secteur, la catégorie d'emploi,
le sexe et la langue du milieu de travail, 1998-1999
TOTAL DU PERSONNEL

		Français	Anglais	Langues autochtones	Non précisée	Total	
SECTEUR DES JEUNES ET DES ADULTES							
Personnel enseignant							
Formation générale au secteur des jeunes	Hommes	19 988	2 380	43	3	22 414	
	Femmes	51 744	6 317	167	3	58 231	
Formation générale au secteur des adultes	Hommes	1 133	158	3	6	1 300	
	Femmes	2 835	444	2	6	3 284	
Formation professionnelle	Hommes	4 473	233			4 706	
	Femmes	2 532	276			2 808	
SECTEUR DES JEUNES							
Personnel cadre	Hommes	684	96	1		781	
	Femmes	220	57	1	1	279	
Directrices et directeurs d'école	Hommes	1 771	221	1	1	1 994	
	Femmes	1 228	154			1 382	
Personnel de gérance	Hommes	382	62	3		447	
	Femmes	193	25	2	1	221	
Personnel professionnel	Hommes	1 618	133	8	57	1 816	
	Femmes	2 567	271	21	121	2 980	
Personnel de soutien	Hommes	12 414	1 651	101	247	14 413	
	Femmes	32 649	5 047	157	218	38 071	
SECTEUR DES ADULTES							
Personnel cadre	Hommes	82	13		1	96	
	Femmes	24	8			32	
Directrices et directeurs d'école	Hommes	228	24			252	
	Femmes	128	16			144	
Personnel de gérance	Hommes	17	1			18	
	Femmes	15	4			19	
Personnel professionnel	Hommes	216	28	3	5	252	
	Femmes	255	35	1	1	292	
Personnel de soutien	Hommes	542	67	7	9	625	
	Femmes	1 206	205	17	14	1 442	
TOTAL		Hommes	43 548	5 067	170	329	49 114
		Femmes	95 596	12 859	368	365	109 188
		Total	139 144	17 926	538	694	158 302

Source : Personnel des commissions scolaires (PERCOS II).

Remarque : Ces statistiques incluent toutes les personnes qui avaient un lien d'emploi avec une commission scolaire entre le 1^{er} juillet et le 30 juin.

Annexe

B

Recommandations formulées dans le Rapport 2000 de la Commission de l'éducation en langue anglaise intitulé *Les écoles anglophones en transition : établir un leadership pédagogique partagé*

Recommandation 1

QUE le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires anglophones apportent un soutien à chaque école anglophone, étant donné que l'école établit des liens véritables avec sa communauté

Recommandation 2

QUE dans le contexte de leur propre planification l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ), l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones (ADGCSA) et l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAESQ) tiennent compte des cinq orientations du Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation.

Recommandation 3

QUE le Ministère de l'Éducation et les commissions scolaires aident chaque établissement anglophone à élaborer un profil, et ce, afin de faciliter l'amélioration des écoles.

Recommandation 4

QUE chaque commission scolaire anglophone surveille la progression de chaque école et s'assure qu'elle a accès aux ressources nécessaires à l'exécution d'une auto-analyse équitable et constructive.

Recommandation 5

QUE les commissions scolaires anglophones et la direction de chaque école anglophone du Québec harmonisent leur planification et l'établissement de leurs objectifs avec les orientations du ministère de l'Éducation afin d'améliorer la réussite scolaire et qu'elles rendent compte des résultats à leurs communautés.

Recommandation 6

QUE le Partenariat pour la croissance de l'école collabore avec le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et l'École nationale d'administration publique (ENAP) pour fournir aux administratrices et aux administrateurs des écoles anglophones des ressources destinées à la formation continue, notamment :

- la traduction rapide en anglais des rapports importants du CSE touchant l'administration scolaire, tels que :
 - *Le rôle des headmasters en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*, CSE, Études et recherches, par Hélène Pinard, avril 1999, et
 - *Le renouvellement du curriculum : expérience américaine, suisse et québécoise*, CSE, janvier 2000;
- un centre de documentation en ligne destiné aux directions d'école et inspiré du serveur de liste des dirigeants scolaires élaboré par l'Association canadienne des directeurs d'école et l'Observatoire – Vigie de l'ENAP

Recommandation 7

QUE le ministère de l'Éducation entreprenne des négociations avec le conseil d'administration du *Point en administration scolaire* afin d'examiner la faisabilité de publier cette revue simultanément en français et en anglais.

Recommandation 8

QUE le ministère de l'Éducation porte une attention particulière à l'utilisation du temps et à l'exercice d'un leadership partagé par les enseignants et les administrateurs du secteur anglophone et qu'il harmonise son document d'orientation sur la formation et le perfectionnement des enseignants en cours d'emploi avec le document d'orientation qu'il doit publier sous peu sur la formation et le perfectionnement en cours d'emploi des directrices et des directeurs d'école.

Recommandation 9

QUE les écoles anglophones favorisent la création des organismes de participation des parents (OPP) et facilitent leur participation à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du projet éducatif de l'école.

Recommandation 10

QUE le ministère de l'Éducation fournisse des éclaircissements à propos de la structure et des membres des conseils d'établissement des centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes.

Recommandation 11

QUE les directeurs généraux des commissions scolaires anglophones précisent la mission et le mandat des organismes dont celles-ci ont la responsabilité collective (CACR, PROCÉDE, CASER, etc.)

Recommandation 12

QUE les directeurs généraux des commissions scolaires anglophones exigent un rapport annuel de chacun des organismes dont celles-ci ont la responsabilité collective (CACR, PROCÉDE, CASER, etc), et ce, pour favoriser le renforcement des capacités et la reddition de comptes au public.

Recommandation 13

QUE le ministère de l'Éducation prenne spécifiquement en compte les besoins du secteur anglophone lors de l'élaboration d'un ensemble d'orientations sur le leadership en milieu scolaire.

Annexe C

PERSONNES CONSULTÉES PAR LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE 1999-2000

Personnes invitées aux rencontres

Andrew Aitken	Directeur, école primaire Ste-Foy
Spencer Boudreau	Professeur, Faculté d'éducation, Université McGill
Noel Burke	Directeur, Services éducatifs, Commission scolaire New Frontiers
Ron Canuel	Directeur général, Commission scolaire Eastern Townships
Scott Conrod	Directeur général adjoint, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
John Cyr	Directeur général, Commission scolaire Central Québec
Diane Fyfe	Directrice générale, Commission scolaire Western Québec
David Hogg	Président, Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec et directeur, école Merton, Commission scolaire English Montréal
Cyrus Journeau	Directeur général, Commission scolaire Eastern Shores
Patricia Lamarre	Professeure-adjointe, Faculté d'éducation, Université de Montréal
Anne-Marie Léveillé-Shields	Directrice, École Elizabeth Ballentyne
Charley Levy	Directeur général adjoint, Commission scolaire English-Montréal
Lucy Mendonça	Représentante de Medric O'Brien, administrateur, Commission scolaire du Littoral
Maria Michielli	Directrice, Centre de technologie de Rosemont
Yolande Mantel	Coordonnatrice, Secteur de développement des compétences, Commission scolaire de Montréal
Alexander Norris	Journaliste, Montreal Gazette
Diane Ratcliffe	Présidente, Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)
André Reid	Coordonnateur du département d'administration de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Richard Schmid	Président, Faculté d'éducation, Université Concordia
Howard Schwartz	Directeur, école primaire Souvenir, Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier
Howard Simpkin	Directeur général, Commission scolaire New Frontiers
Jim Sullivan	Responsable des stages pratiques et de la formation en cours d'emploi, MEQ / SCA-DPP
David Wells	Coordonnateur de programme, Technologie éducative, Université Concordia

Annexe

D

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER, Marie-Josée, (1999) «Enjeux de la responsabilisation en milieu éducatif minoritaire franco-ontarien», *Éducation Canada*, vol. 39, n° 3, 1999, p. 28-31.
- BITTLE, J. «Primary Responsibilities of School Administrators», *The High School Magazine*, septembre 1995, p. 38-42.
- BROOKER, J. «A Top Educator in Our Midst!», *The Informer Montreal West*, juin 2000.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle (Rapport annuel 1991-1992)*, Québec, 1993.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Diriger une école secondaire : Un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Québec, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement (Rapport annuel)*, Québec, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Québec, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*, Québec, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Québec, 2000.
- DRUCKER, P. F. «My Mentor's Leadership Lessons», dans F. Hesselbein et P.M. Cohen, éd. *Leader to leader : Enduring insights on leadership from the Drucker Foundation's award-winning journal*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.
- FULLAN, M. G., et A. Hargreaves. *What's worth fighting for? Working together for your school*, Toronto, Fédération des enseignants et enseignantes des écoles publiques de l'Ontario, 1991.
- FULLAN, M. G. *Change forces : Probing the depths of educational reform*, Bristol (PA), The Falmer Press, 1993.
- GAUTHIER, R. «Planification stratégique ou improvisation stratégique dans un contexte de turbulence au sein des organisations publiques», *Source ENAP*, vol. 14, n° 1, 1998, p. 1-4.
- GIBTON, D., N. Sabar et E. B. Goldring «How Principals of Autonomous Schools in Israel View Implementation of Decentralization and Restructuring Policy : Risks, Rights and Wrongs», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, n° 2, 2000, p. 193-210.
- GUAY, M-M. «Le mentorat», *Source ENAP*, vol. 15, n° 1, 2000, p. 2-4.
- HENRY, J. et J. Cormier, *Les nouveaux besoins de perfectionnement des directions d'écoles. Document produit pour le Comité de perfectionnement des directeurs d'établissements d'enseignement (DICAS)*, Québec, 15 novembre 1997.
- KATZENBACH, J. R. et D. K. Smith. *The Wisdom of Teams : Creating the High-Performance Organization*, New York, Harper Collins, 1993.
- KATZENBACH, J. R, dans F. Hesselbein et P.M. Cohen. éd. *Leader to leader : Enduring Insights on Leadership from the Drucker Foundation's Award-Winning Journal*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.
- KERNAGHAN, K. «The Emerging Public Service Culture : Values, Ethics, and Reforms», *Administration publique du Canada*, vol. 37, n° 4, 1994, p. 614-630.

- LEE, V. E., B. A. Smerdon, C. Alfred-Liro et S. L. Brown. «Inside Large and Small High Schools : Curriculum and Social Relations», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, n° 2, 2000, p. 147-171.
- LIEBERMAN, A. «Creating Intentional Learning Communities», *Educational Leadership*, vol. 54, n° 3, 1996, p. 51-55.
- LINDQUIST, E. A. «Recent Administrative Reform in Canada as Decentralization : Who is Spreading What Around to Whom and Why?», *Administration publique du Canada*, vol. 37, n° 3, 1994, p. 416-430.
- LINN, R. L., et E. L. Baker. «Back to Basics – Indicators As a System», *The CRESST Line*, hiver 1998, p. 1-3.
- LUSTHAUS, C., G. Anderson, et E. Murphy. *Institutional Assessment : A Framework for Strengthening Organizational Capacity for IDCR's Research Partners*, Ottawa, Centre de recherches pour le développement international, 1995.
- MABRY, L., et L. Ettinger. «Supporting Community-Oriented Educational Change : Case and Analysis», *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 7, n° 4, 1999, p. 1-19. (<http://epaa.asu.edu/epaa/vol7n14.html>)
- MANNING, M. L. et R. Saddlemire. «Developing a Sense of Community in Secondary Schools», *MASSP Bulletin*, décembre 1996, p. 41-48.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire (1^{er} cycle), version approuvée. Enseignement primaire (2^e et 3^e cycles), version préliminaire*, Québec, 2000 (13-0003-01F).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan Stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*, Résumé (49-1325-F), Québec, 2000.
- MOLLER, G., et M. Katzenmeyer, éd. *Every Teacher As a Leader : Realizing the Potential of Teacher Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1996.
- PAYETTE, A. «Gestionnaires formateurs», *Source ENAP*, vol. 13, n° 6, 1997, p. 1-4
- PERRENOUD, P. «L'établissement, principal garant du renouveau pédagogique», *Le Point de Réflexion*, dans le Point en administration scolaire, vol. 2, n° 1, 1999, p. 1-16.
- PURKEY, S. C. et M. S. Smith. «Effective Schools : A Review», *The Elementary School Journal*, vol. 83, n° 4, 1983, p. 426-452.
- SARASON, S. B., et E. M. Lorentz. *Crossing Boundaries, Coordination and the Redefinition of Resources*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.
- SERGIOVANNI, T. J. *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994.
- SERGIOVANNI, T. J. «Organizations or Communities? Changing the Metaphor, Changes the Theory», *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, n° 2, 1994, p. 214-226.
- SCHEETZ, M., et T. Benson. *Structuring Schools for Success : A View from the Inside*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press Inc, 1994.
- SHIELDS, A-M. Communication personnelle, 9 juin, 2000. Courriel sur les qualités de leadership dans l'école.
- SMITH, W. J., et autres. *Student Engagement in Learning and School Life : Case Reports from Project Schools*, Montréal, Bureau de recherche sur la politique scolaire, Université McGill, 1998.
- SMITH, W. J., et autres. *Student Engagement in Learning and School Life : National Project Report*, Montréal, Bureau de recherche sur la politique scolaire, Université McGill, 1998.
- TARDIF, N. «La direction d'établissement et le renouveau pédagogique, Position stratégique», *Le Point en Administration Scolaire*, vol. 2, n° 1, p. 9-14.

Annexe E

Sites Internet à consulter

www.schoolfile.com/cap.htm	L'Association canadienne des directeurs d'école représente et sert les directeurs et les directeurs-adjoints des écoles du Canada. L'Association possède un serveur de liste des dirigeants scolaires qui livre régulièrement des messages à toutes les écoles membres du serveur de liste.
www.enap.quebec.ca/Observatoire/Vigie/accueilvigie.htm	Bulletin d'information visant à assurer un suivi périodique sur certaines réformes en cours, à attirer l'attention des lecteurs sur des événements significatifs dans d'autres administrations publiques et à faire connaître des publications dignes d'intérêt sur ces thèmes.
www.acea.ca	Association canadienne d'éducation
www.casa-acas.org	Association canadienne des administrateurs et administratrices scolaires.
www.umanitoba.ca/publications/cjeap	Canadian Journal of Educational Administration and Policy (revue électronique).
www.qesn.meq.gouv.qc.ca	Quebec English Schools Network
www.meq.gouv.qc.ca	Ministère de l'Éducation du Québec
www.qesba.qc.ca	Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ).
http://epaa.asu.edu/epaa/	Educational Policy Analysis Archives est une revue savante révisée par des pairs et publiée entièrement sur Internet.
www.middleweb.com/ash.html	«The principal as Chief Learning Officer» par Ruth Ash et Maurice Persall
www.csnewfrontiers.qc.ca	Commissions scolaires anglophones : – CS New Frontiers – CS Western Québec – CS Central Québec – CS Eastern Townships – CS Eastern Shores – CS English Montréal – CS Lester-B.-Pearson – CS Riverside – CS Sir-Wilfrid-Laurier
www.wqsb.qc.ca	
www.cqsb.qc.ca	
www.etsb.qc.ca	
www.easternshores.qc.ca	
www.emsb.qc.ca	
www.lbpsb.qc.ca	
www.rsb.qc.ca	
www.swlauriersb.qc.ca	

