

Principaux Concepts du Cadre de Leadership de l'Ontario Révisé

Le CLO définit ce qu'est un leader chevronné et est essentiel à la mise en œuvre de la SOL. Il s'agit d'un outil d'apprentissage professionnel s'échelonnant sur toute la carrière qui permet de diriger des conversations axées sur l'apprentissage portant sur des pratiques réussies et des approches efficaces dans le but de surmonter les lacunes.

L'édition révisée du CLO incorpore des résultats d'études récentes et permet de mieux définir en quoi consiste un bon leadership.

Le document résume plusieurs éléments clés du CLO révisé. Ces éléments clés comprennent :

- Une définition du leadership
- Les pratiques en leadership
- La contingence du leadership, ou, le leadership contextuel, naturel
- Les ressources personnelles en leadership, qui feront objet de discussion et d'activité lors du Colloque

Cette synthèse et les tableaux décrivant le leadership au niveau de l'école et le leadership au niveau du conseil scolaire sont des outils qui vous aideront lorsque vous complèterez les questions préparatoires.

DÉFINITION DU LEADERSHIP

Pour toutes fins pratiques, dans le *Cadre de leadership de l'Ontario* (CLO), le leadership se définit comme l'exercice d'une influence sur les membres de l'organisation et les autres intervenantes et intervenants dans le but de définir et de réaliser le mandat éducatif et culturel de l'école de langue française, la vision et les objectifs de l'organisation. Cette influence peut s'exercer par différentes personnes (leaders scolaires, leaders du système, parents, personnel enseignant, etc.), est généralement réciproque, plutôt qu'unidirectionnelle, et se produit lorsque des personnes interagissent entre elles ou au sein d'un groupe, et dans le milieu où elles se trouvent.

Le leadership, ainsi défini, est « efficace » s'il engendre des contributions importantes, positives et acceptables sur le plan éthique¹ à la réalisation de la vision et des objectifs de l'organisation.

LE CONCEPT DE « PRATIQUE » DE LEADERSHIP

Le CLO révisé traite pratiques de leadership et des pratiques organisationnelles efficaces comme étant distincte des compétences (un concept utilisé fréquemment dans le domaine du développement de la gestion et qui regroupe les habiletés, les connaissances et les attitudes dans le CLO original).

¹ Il existe de nombreux points de vue sur la façon de juger le caractère acceptable de l'influence d'un leader sur le plan éthique. Une opinion intéressante et plutôt réalisable a été formulée par Warwick et Kelman (1992); selon eux, les méthodes d'influence qui sont les plus transparentes et qui offrent la plus grande liberté de choix à ceux et celles qui subissent l'influence sont les plus éthiques. Elles sont généralement « facilitantes » et sont suivies de stratégies « persuasives ». Les méthodes les moins éthiques consistent en une « manipulation », suivie de stratégies « coercitives ».

Une compétence est généralement définie comme « une caractéristique sous-jacente d'une personne qui est liée de façon causale au bon rendement ou au rendement supérieur dans le cadre d'un travail »². Voici certaines faiblesses que l'on trouve couramment dans les définitions des compétences de gestion et, particulièrement, de leadership :

- La fragmentation des rôles qui sont mieux compris lorsqu'ils forment un ensemble intégré;
- La supposition selon laquelle un ensemble générique des capacités convient dans tous les contextes;
- L'accent mis sur le rendement passé et actuel plutôt que sur les outils nécessaires pour surmonter les obstacles futurs;
- L'accent mis sur les comportements mesurables jusqu'à en exclure les détails plus subtils et les « qualités interpersonnelles souples que recherchent les personnes dans divers échelons de l'organisation »³;
- Le manque de preuves empiriques liant les compétences à l'amélioration des résultats de l'organisation;
- L'incitation à la conformité plutôt qu'à la diversité des personnes;
- La supposition selon laquelle ceux qui excellent dans les mêmes fonctions affichent les mêmes comportements.

Lorsqu'on invoque le concept de « pratique » plutôt que de « compétence », on fait référence aux éléments suivants :

- La situation et le contexte social dans lesquels le leadership est exercé;
- Le caractère central des relations dans le travail de leadership;
- L'importance de la souplesse d'intervention des leaders dans les situations, les événements et les défis qui se présentent pour atteindre des objectifs importants;
- La répartition du travail de leadership dans presque toute l'organisation.

En d'autres mots, une « pratique » est un ensemble d'opérations effectuées par une personne ou un groupe de personnes reflétant les circonstances particulières dans lesquelles elles se trouvent et dont certaines des attentes sont pratiques.

Le CLO décrit maintenant les pratiques gagnantes en matière de leadership tant sur le plan individuel et de petits groupes que sur le plan organisationnel dans les écoles et au niveau du système.

Voir les documents suivants :

- Synthèse du leadership au niveau des écoles
- Synthèse du leadership au niveau du système

CONTINGENCE DU LEADERSHIP

Le CLO est aussi explicitement « contingent », c'est-à-dire que même si les pratiques qui s'y trouvent sont celles que la plupart des meilleurs leaders adoptent dans différents contextes, leur valeur pratique dépend du fait que les leaders les appliquent de façon

² Carroll, Levy et Richmond, page 364.

³ Bolden et Gosling, page 364.

adaptée aux caractéristiques particulières des circonstances et du contexte dans lesquels ils se trouvent. Par exemple, la façon dont un leader aborde le « développer la capacité des gens » risque d'être différente dans une école composée majoritairement de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants enthousiastes et dans une école disposant d'un personnel enseignant chevronné aux compétences solides.

Le caractère contingent du CLO s'appuie également sur l'importance du temps pour mieux comprendre la nature et les effets des accomplissements des leaders qui ont rencontré du succès. Même si la plupart des approches officielles en matière de leadership ne tiennent aucun compte du temps⁴, les professionnels du leadership sont bien conscients, par exemple, que :

- leurs propres habiletés et leur rendement changent au fil du temps;
- la dynamique interne de leur personnel change au fil du temps, ce qui nécessite une adaptation de leur part;
- leurs relations interpersonnelles avec le personnel évoluent au fil du temps;
- le fait de susciter la confiance du personnel exige beaucoup de temps;
- la plus grande partie de leur influence repose non seulement sur leurs actions, mais aussi sur le moment où ils les accomplissent.

La contingence d'un bon leadership a d'importantes conséquences sur la façon dont le CLO est utilisé. Par exemple, l'analyse des progrès d'un leader ne consiste pas seulement à évaluer la mesure dans laquelle il est doué pour l'application des pratiques du CLO, mais également à évaluer la mesure dans laquelle il est capable d'utiliser ces pratiques en les adaptant au contexte. Si nous prenons par exemple la priorité instaurée par le gouvernement de l'Ontario pour la justice sociale dans les écoles publiques de la province, laquelle vise à réduire l'écart de rendement et à rendre l'organisation scolaire plus inclusive, les principaux éléments de contexte dont tiendront compte les leaders comprennent la diversité économique, culturelle et religieuse manifestement présente dans les communautés des écoles.

Bien que le CLO fournisse des lignes directrices permettant d'évaluer la sensibilité contextuelle des pratiques des leaders, les personnes qui se fondent sur le CLO doivent démontrer de solides connaissances sur la situation locale lors de cette tâche.

RESSOURCES PERSONNELLES EN LEADERSHIP

En complément aux pratiques qui se sont avérées efficaces pour la plupart des écoles, des systèmes et des leaders dans la plupart des contextes, le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) comprend quelques ressources personnelles importantes sur lesquelles les leaders peuvent s'appuyer pour mettre en œuvre des pratiques de leadership efficaces. Ces ressources, dans l'ensemble, recoupent certains « traits de personnalité » des leaders qui ont été étudiés dans le cadre des premières recherches sur le leadership et dont le rôle crucial dans la réussite des leaders a été prouvé récemment.

Les traits liés au leadership ont été définis de manière générale comme l'expression continue et cohérente de caractéristiques personnelles qui se traduit régulièrement par

⁴Pour obtenir une analyse très intéressante sur l'importance du temps dans la compréhension du leadership et du manque d'intérêt à son égard au cours des recherches sur le leadership, voir Shamir (2011).

des comportements de leadership dans différents groupes et différentes situations organisationnelles.

Bien que l'on associe de nombreux traits de personnalité ou caractéristiques personnelles aux leaders et au leadership, le CLO ne présente que ceux dont le rôle déterminant dans la réussite des leaders a été démontré de manière empirique. Ces caractéristiques, appelées « ressources personnelles » dans le CLO, se rangent en trois catégories : cognitives, sociales et psychologiques⁵.

Ressources cognitives

Quantité de données recueillies sur plusieurs décennies indiquent que le succès ou l'efficacité des leaders est attribuable en partie à leur intelligence et à leur expérience. Le contraire eut été surprenant, bien que certaines recherches antérieures montrent qu'un environnement stressant ou chaotique (dans lesquels se trouvent souvent les leaders scolaires) annule presque totalement les avantages que procure une intelligence supérieure.

L'intelligence et l'expérience sont toutefois des caractéristiques « superficielles » des leaders, qui n'orientent pas vraiment les personnes responsables de choisir ou de former les leaders, ni les leaders et les leaders potentiels eux-mêmes. Lorsqu'on fait référence à l'« intelligence » d'un leader, on fait allusion à sa capacité à résoudre les problèmes et par « expérience », on entend les connaissances acquises liées à un domaine précis qu'il utilise pour résoudre ces mêmes problèmes. On estime habituellement que l'intelligence est statique et que l'expérience est difficile à transmettre par la formation. De nombreuses recherches montrent toutefois que la capacité de résolution de problèmes et les connaissances propres à un domaine sur lesquelles elle dépend peuvent être grandement améliorées à l'aide d'activités planifiées. Le CLO présente donc deux catégories de ressources cognitives, la capacité de résolution de problèmes et les connaissances des conditions qui ont un effet direct sur l'apprentissage des élèves et que les écoles peuvent influencer.

Capacité de résolution de problèmes

Le terme « problème » tel qu'il est employé dans cette section ne comporte pas la connotation négative habituelle. Il y a un problème si a) il existe un écart entre l'état actuel d'une situation et l'état souhaité à l'avenir et b) les solutions requises pour réduire l'écart demandent réflexion. Les publications portant sur les processus de résolution de problème de haut niveau décrivent différents processus ou compétences employés pour combler l'écart. Ces différents points de vue présentent néanmoins de nombreux points communs et l'approche du CLO s'inspire des deux seuls programmes de recherche continus portant sur la résolution de problème de haut niveau chez les leaders scolaires et les leaders du système, en particulier⁶. Cet axe de recherche s'intéresse d'abord à la manière dont les leaders solutionnent les problèmes « non structurés », c'est-à-dire les problèmes inhabituels qui requièrent davantage que l'expertise déjà acquise – une compétence que l'on appelle parfois « leadership d'adaptation ».

⁵ Ces trois catégories correspondent grosso modo à celles proposées dans le programme de développement du leadership de l'Université du Maine, qui portent les noms « interpersonnelles », « cognitives » et « interpersonnelles » (voir Ackerman et al, 2011).

⁶ Pour une étude récente portant sur le recours aux arts pour stimuler la capacité de résolution de problèmes des leaders, voir Katz-Buonincontro et Phillips (2011).

Selon les meilleures données disponibles, l'expertise des leaders scolaires fait appel à six éléments au processus⁷ de résolution de problème. La présente section décrit chacun de ces éléments et fait la synthèse des résultats de recherche portant sur la mise en œuvre du processus par les leaders scolaires qui possèdent un haut niveau d'expertise.

L'*interprétation du problème* désigne la capacité du leader à comprendre la nature spécifique du problème, dans les cas où plusieurs problèmes potentiels ont pu être décelés. Les problèmes auxquels rencontrent les leaders scolaires ne portent généralement pas d'étiquettes, en particulier les problèmes non structurés, qui semblent au premier abord de vrais casse-têtes, et parfois même, des bourbiers. De nombreuses interprétations s'avèrent possibles, certaines plus productives que d'autres. Les leaders scolaires experts choisiront la plupart du temps de s'attaquer aux problèmes en fonction des conséquences anticipées qu'ils auront sur l'apprentissage des élèves (habituellement sur la plupart de leurs élèves). Ces leaders estiment que les problèmes difficiles sont surmontables (plutôt que stressants et effrayants) en prenant le temps de réfléchir et en se fiant aux renseignements pertinents recueillis, plutôt qu'à des suppositions, pour y voir plus clair. En général, les leaders scolaires prennent le temps nécessaire pour arriver à une interprétation claire et complète du problème, avant d'aller plus loin. Ils consultent souvent les autres personnes touchées par le problème, pour parvenir à une interprétation productive et soutenable.

Le leader définit presque immédiatement des *objectifs* en fonction de l'interprétation à laquelle il est finalement arrivé. Pour les leaders scolaires experts, ces objectifs visent en général l'amélioration de l'apprentissage des élèves et de la qualité du programme. Ces objectifs visent à garder les parents informés et misent davantage sur les connaissances nécessaires à la résolution du problème qu'aux émotions que pourrait susciter le processus.

Les *principes et les valeurs* correspondent aux objectifs à long terme, aux principes de fonctionnement, aux lois fondamentales, aux doctrines, ainsi qu'aux hypothèses qui orientent la réflexion du leader. Les leaders scolaires experts fondent davantage leurs décisions sur un ensemble de valeurs bien enracinées, qu'ils peuvent défendre aisément, que la moyenne des leaders scolaires. Ils ont recours à leurs valeurs pour régler les problèmes non structurés plutôt qu'à leurs connaissances, possiblement insuffisantes dans le contexte.

Les *contraintes* constituent les barrières, les obstacles ou les facteurs importants qui limitent considérablement les solutions envisageables aux yeux du leader. Les leaders scolaires experts voient en général peu d'obstacles à la résolution des problèmes, trouvent rapidement des moyens pour surmonter ces contraintes, et ne les considèrent jamais comme des obstacles insurmontables qui les empêcheraient d'aller de l'avant.

Les *processus de recherche des solutions* englobent les actions prises par les leaders et les autres intervenantes et intervenants pour résoudre le problème. Les leaders experts effectuent une planification minutieuse avant d'appliquer leur solution. Ils consultent souvent les personnes qui y participent. Puisque les leaders experts investissent

⁷ Ces processus ont été largement définis d'après un modèle de résolution de problème de haut niveau élaboré dans un cadre non scolaire par Mumford et al (2007). Les processus de ce modèle comprennent notamment : cerner les causes du problème, déterminer les ressources disponibles pour résoudre le problème, déterminer ce qui limite le choix d'actions possibles, et anticiper les éventualités.

beaucoup de temps à interpréter le problème, ils parviennent plus rapidement à trouver des solutions que ceux qui comprennent mal le problème qu'ils tentent de résoudre.

Le *tempérament* fait référence à la réaction émotionnelle du leader vis-à-vis du problème et des mesures à prendre pour le régler. Les leaders experts restent calmes et confiants au moment d'affronter des problèmes non structurés et communiquent ce sentiment de calme et de contrôle aux personnes qui collaborent à la résolution du problème. Ce tempérament les aide à faire preuve de souplesse dans leur réflexion pour résoudre les problèmes.

Connaissance des conditions dans l'école et la salle de classe qui ont un effet direct sur l'apprentissage des élèves

Puisque l'influence des leaders scolaires sur l'apprentissage des élèves est en grande partie indirecte (une hypothèse bien documentée du CLO), ils doivent connaître les conditions dans l'école et la salle de classe qui ont un effet notable sur l'apprentissage des élèves (conditions d'apprentissage) et sur lesquelles ils peuvent avoir une influence. En effet, « le leadership au service de l'apprentissage » peut être défini de manière simple, mais juste, comme un processus visant a) à évaluer l'état des conditions d'apprentissage potentiellement efficaces dans l'école et la salle de classe, b) à repérer les conditions d'apprentissage susceptibles d'entraver l'apprentissage des élèves dans une école et c) à améliorer l'état de ces conditions d'apprentissage. Plusieurs synthèses d'études récentes portant sur les conditions dans les écoles et les salles de classe qui atténuent l'influence des leaders scolaires sur l'apprentissage des élèves les classent en quatre catégories : conditions techniques ou rationnelles, émotionnelles, organisationnelles et familiales⁸.

Conditions techniques ou rationnelles. Pour exercer une influence positive sur les conditions de cette catégorie, les leaders scolaires doivent faire appel à leur connaissance des techniques de base de l'enseignement; ces conditions s'observent dans l'école comme dans la salle de classe. En ce qui concerne la salle de classe, par exemple, une synthèse récente de données indique que les leaders scolaires évaluent l'importance de miser sur l'amélioration de la rétroaction immédiate et constructive que donne le personnel enseignant aux élèves, l'utilisation par le personnel enseignant de stratégies d'enseignement réciproque, les relations entre le personnel enseignant et les élèves, la gestion des salles de classe, et la qualité générale de l'enseignement dans l'école. Plusieurs variables à l'échelle de l'école ont des effets avérés sur l'apprentissage des élèves qui sont aussi importants que ceux de la vaste majorité des variables à l'échelle des salles de classe. La pression liée au contexte scolaire, l'accent mis sur les résultats et le climat disciplinaire, par exemple, font partie des variables qui ont des conséquences particulièrement importantes.

Conditions émotionnelles. Les conditions rationnelles et émotionnelles sont inter-reliées. Des données probantes montrent par exemple que les émotions influencent le processus cognitif; elles structurent la perception, dirigent l'attention, donnent accès plus facilement à certains souvenirs et influencent le jugement, ce qui aide les individus à interagir de manière appropriée avec leur environnement. Selon une étude récente sur les émotions du personnel enseignant et les conséquences de celles-ci sur leur pratique et l'apprentissage des élèves, les leaders doivent assurément se pencher sur cette

⁸ Voir Leithwood et al (2010) pour consulter le test empirique sur les effets de ces quatre conditions d'apprentissage sur le leadership et le rendement des élèves.

catégorie de conditions pour améliorer l'apprentissage des élèves. Parmi les conditions les plus déterminantes de cette catégorie figurent l'efficacité des enseignantes et enseignants, mais aussi du corps enseignant dans son ensemble, la satisfaction professionnelle, l'engagement envers l'organisation, le moral, le stress et l'épuisement, la participation au sein de l'école ou de la profession, ainsi que la confiance du personnel enseignant envers les collègues, les parents et les élèves.

Conditions organisationnelles. Cette catégorie comprend les structures, la culture, les politiques et les méthodes de travail normalisées. Ces conditions réunies déterminent les conditions de travail du personnel enseignant, qui influencent grandement les émotions de celui-ci. Ces variables constituent à la fois l'infrastructure de l'école et sa mémoire collective. Les infrastructures d'une école ne devraient pas empêcher le personnel et les élèves d'exploiter leurs capacités au maximum. Elles devraient idéalement les accroître et faciliter l'adoption de pratiques productives, tout en décourageant les pratiques non productives. Une synthèse récente des meilleures données a permis de classer plus d'une dizaine de conditions dans cette catégorie. Certaines s'observent dans les salles de classe (effectif des classes, groupements par habileté), et d'autres à l'échelle de l'école (taille de l'école, classes à niveaux et âges multiples, politiques de rétention, etc.).

Conditions familiales. On allègue souvent que l'amélioration de l'apprentissage des élèves passe par l'amélioration de l'enseignement. Bien que l'amélioration de l'enseignement en salle de classe soit importante et nécessaire dans plusieurs écoles, il ne faut pas négliger les effets potentiels des conditions émotionnelles et organisationnelles. Plus grave encore, cette affirmation semble écarter les conditions engendrées par les familles des élèves, auxquelles on peut attribuer jusqu'à 50 % des écarts de rendement entre les écoles. Comme l'ensemble des mesures prises à l'intérieur des murs des écoles ne compte que pour que 20 % de l'écart de rendement entre les écoles selon les meilleures estimations, les conditions familiales représentent donc un domaine d'intervention important pour les leaders scolaires. À ce sujet, une synthèse de données récente cible sept conditions liées à la famille qui influencent considérablement et de différentes manières l'apprentissage des élèves. L'école peut intervenir sur au moins quatre de ces conditions, dont le milieu de vie ($d = 0,57$), la participation des parents (effets positifs et modérément déterminants), le temps passé devant la télévision (effets négatifs peu déterminants) et les visites à domicile du personnel scolaire (effets positifs peu déterminants). Ces données et d'autres récemment publiées indiquent également que les attentes des parents constituent les effets les plus déterminants sur l'apprentissage des élèves.

Ressources sociales

On reconnaît depuis longtemps l'importance des ressources sociales pour les leaders scolaires. Par exemple, les premières ébauches de théories sur le leadership élaborées par les Universités d'État de l'Ohio et du Michigan dans les années 1950 et 1960 plaçaient la capacité à nouer des relations parmi les deux ou trois conditions les plus importantes pour exercer un leadership efficace. D'après ces théories, les leaders efficaces manifestent de l'intérêt envers leurs collègues en témoignant de l'amitié et du soutien, en faisant preuve d'empathie et en veillant à leur bien-être.

Les données récentes établissent toujours un lien entre l'efficacité d'un leader et l'empathie qu'il démontre envers ses collègues, ce qui confirme l'affirmation de Goleman selon laquelle l'empathie « constitue l'aptitude indispensable pour développer toutes les

compétences sociales nécessaires dans le milieu de travail⁹ ». Dégager de la confiance et de l'assurance, tenir ses collègues informés, exprimer de l'appréciation pour leurs idées et reconnaître leurs réalisations constituent d'autres exemples de comportement qui favorisent de bonnes relations.

Les théories récentes sur le leadership transformationnel vont toujours dans ce sens, en classant la « considération individualisée » parmi les catégories de pratiques de leadership. La théorie de l'échange leader-membre (LMX)¹⁰ soutient également que l'efficacité du leadership repose sur l'établissement de relations individualisées, qui répondent aux besoins, aux désirs et aux capacités de chaque collègue.

Il a donc été établi depuis longtemps que la capacité à nouer et à maintenir de bonnes relations de travail est fondamentale pour les leaders, dans presque tous les contextes organisationnels. Cependant, cette compétence joue un rôle plus ou moins important en fonction de l'intensité des relations interpersonnelles au sein de l'organisation et des défis que pose cette réalité pour les leaders. Peu d'organisations maintiennent un niveau d'intensité des relations interpersonnelles aussi élevé que les établissements scolaires. Le personnel enseignant comme les leaders scolaires travaillent dans ce contexte. Pour le personnel enseignant, l'intensité découle du fait qu'il travaille avec de nombreux élèves à la fois et qu'il doit tenir compte de leurs besoins, capacités et intérêts particuliers afin de les aider à atteindre les objectifs du programme d'enseignement de l'école. Le leader scolaire doit lui aussi interagir avec les élèves, souvent dans des circonstances chargées d'émotion. Toutes les intervenantes et tous les intervenants de l'école, et non seulement les élèves, ont le droit de consulter les membres de l'administration, en particulier la direction d'école, un droit que plusieurs exercent, d'ailleurs. Les intervenantes ou intervenants comprennent toutes les personnes qui travaillent dans le bâtiment scolaire, ainsi que les parents, les représentantes et représentants de commerces et de groupes communautaires locaux, des conseillères et conseillers scolaires, des membres de l'administration centrale du système d'éducation et à l'occasion, des représentantes et représentants du ministère de l'Éducation.

De plus, le pouvoir des leaders scolaires vis-à-vis tous ces intervenantes et intervenants est assez limité. Selon la nature du problème, les parents, le personnel de l'administration centrale, les syndicats d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que les conseillers scolaires peuvent souvent exercer une autorité égale ou supérieure à celle des directions d'école. Ces dernières assument de nombreuses responsabilités, mais détiennent en réalité peu de pouvoir. Dans de telles circonstances, être un bon leader demande par exemple de savoir discerner les attentes des autres, de tenir compte de leur point de vue, de concilier des intérêts divergents et d'établir une vision commune qui rejoint la majorité des intervenantes et intervenants de l'école. Les leaders scolaires sont constamment en relation avec les autres, ce qui est exigeant sur le plan émotif. Ils sont appelés à faire plus que de « témoigner de la considération » ou de « nouer des relations », comme le suggèrent les théories énoncées précédemment.

⁹ Sadri, Weber et Gentry (2011, page 819).

¹⁰ Bien que cette théorie du leadership ne soit pas souvent analysée dans la littérature pédagogique, elle est souvent évoquée dans la littérature dominante sur le leadership. Voir par exemple Graen et Uhl-Bien (1995).

La capacité des leaders à accomplir ce genre de travail dépend de leur « intelligence sociale », leur « sensibilité sociale » et leur « intelligence émotionnelle », des concepts qui ont été abordés dans le CLO et englobés sous le terme « ressources sociales ». Ces ressources constituent le fondement des compétences interpersonnelles des leaders, ce que confirme une qualité impressionnante de données, qui démontrent la contribution positive de ces ressources interpersonnelles pour les individus et de l'organisation¹¹.

Les ressources sociales d'un leader incluent sa capacité à comprendre les sentiments, les pensées et les comportements d'une personne, ainsi que les siens, lorsqu'il établit des relations interpersonnelles et d'agir de manière appropriée selon les circonstances. Le CLO distingue trois groupes de ressources sociales : la perception des émotions, la gestion des émotions et la réaction appropriées à ses émotions et à celles des autres. L'actualisation de ces ressources sociales contribue certainement à créer un climat émotionnel positif dans l'école, ce qui permet en retour, aux leaders d'exercer une réelle influence sur le rendement de leur organisation¹².

Percevoir les émotions

Ce groupe de ressources sociales comprend la capacité à détecter, à partir d'une multitude d'indices, ses propres émotions (conscience de soi) et celles des autres. Les personnes qui possèdent cette ressource relationnelle parviennent à :

- reconnaître leurs propres réactions émotives et comprendre comment elles modifient leur niveau d'attention et influencent leurs actions;
- discerner les émotions ressenties par les autres, par le ton de la voix, les expressions faciales, le langage corporel, ainsi que les autres renseignements verbaux et non-verbaux.

Gérer les émotions

Ce groupe de ressources sociales comprend la gestion de ses propres émotions et de celles des autres, exprimées par différentes personnes ou différents groupes de personnes. Les personnes qui possèdent cette ressource relationnelle peuvent :

- comprendre ce qui provoque leurs réactions émotives « intuitives » et réfléchir aux conséquences possibles de leurs réactions;
- convaincre les autres d'être plus attentifs à leurs réactions émotives « intuitives » et de réfléchir aux conséquences possibles de leurs réactions.

Avoir des réactions émotives appropriées

Ce groupe de ressources sociales comprend la capacité de réagir aux émotions des autres de manière appropriée en fonction des objectifs de l'interaction :

- parvenir à exercer un contrôle cognitif élevé qui leur permet de se laisser guider par leurs émotions;
- parvenir à aider les autres à maîtriser leurs émotions, dans leur propre intérêt.

¹¹ Pour une description évocatrice des moyens pris par un groupe de directrices d'écoles secondaires pour gérer leurs propres émotions et le climat émotionnel de leurs écoles, voir Smith (2011).

¹² Pour un exemple, voir Menges, Walter, Vogel and Bruch (2011).

Ressources psychologiques

Deux raisons principales justifient l'ajout de ressources psychologiques au CLO. Premièrement, le travail des leaders scolaires est complexe. Ce type d'emploi comporte des niveaux supérieurs à la moyenne :

- d'ambiguïté (p. ex., les attentes des parents sont parfois différentes de celles du système d'éducation ou du ministère de l'Éducation);
- de risque (p. ex., les leaders scolaires sont à l'avant-plan quand à la redevabilité au public).
- d'incertitude par rapport à l'atteinte des objectifs (p. ex. « la réduction de l'écart de rendement » est un objectif poursuivi par plusieurs écoles et il revient aux leaders de veiller à sa réalisation, même si les connaissances codifiées qui expliquent comment y parvenir sont limitées).

Les leaders doivent relever des défis de plus en plus complexes, et la pression qui s'exerce sur leurs ressources psychologiques augmente. Les leaders qui disposent de solides ressources psychologiques peuvent faire face efficacement à des situations complexes sans se décourager, céder sous la pression ou se rendre à l'épuisement professionnel.

La deuxième raison qui motive l'ajout des ressources psychologiques, en particulier les trois ressources retenues ici, est leur contribution au sens de l'initiative, à la créativité et à la prise de risque responsable des leaders¹³. Les leaders ne s'écartent pas des pratiques bien établies dans le but d'améliorer leur école, à moins d'être persuadés d'atteindre leur but. Les trois ressources psychologiques présentées dans le CLO reposent sur cette hypothèse.

Ces trois ressources psychologiques sont l'optimisme, l'auto-efficacité et la résilience. Bien que les recherches aient démontré que chacune de ces ressources contribue de façon importante au sens des initiatives en leadership, à la prise de risque responsable et au succès, de récentes théories et recherches indiquent qu'elles sont particulièrement déterminantes pour le succès des leaders quand elles agissent en synergie, c'est-à-dire quand une personne possède ces trois ressources.

Optimisme

La notion d'optimisme telle qu'elle est définie ici englobe les définitions générales d'« optimisme » et d'« espoir », bien qu'on les considère parfois comme deux sentiments distincts. L'optimisme est l'attente du succès après avoir fourni des efforts pour relever des défis ou faire face au changement, maintenant et à l'avenir. Les leaders optimistes s'attendent à ce que leurs initiatives produisent des résultats positifs, tandis que les leaders pessimistes prévoient la plupart du temps que leurs efforts seront contrecarrés. Quand les attentes des leaders positifs ne sont pas satisfaites, ils trouvent de nouveaux moyens pour atteindre leur but. Leurs attentes, cependant, ne s'étendent pas nécessairement à l'organisation dans son ensemble. Ils prévoient plutôt que leurs efforts porteront leurs fruits s'ils sont dirigés vers un projet qu'ils peuvent influencer directement ou qu'ils contrôlent, mais qu'ils ne seront pas suffisants pour contrer les

¹³ Des données probantes indiquent que le sens de l'initiative est une caractéristique très importante d'un leader efficace (p. ex. Murphy et Johnson, 2011).

forces négatives de leur organisation, sur lesquelles ils n'ont que peu ou pas d'influence ou de contrôle; ils sont à la fois optimistes et réalistes.

L'optimisme est un facteur de succès du leadership, parce que, comme l'explique un groupe de chercheurs :

Les optimistes ont tendance à attribuer le succès à des causes internes, stables et générales, mais les échecs à des causes externes, instables et spécifiques. Ainsi, si un résultat négatif se produit pendant le processus de changement, les optimistes auront tendance à rester motivés, parce qu'ils concluent que l'échec ne leur est pas attribuable (interne), mais dépend plutôt des circonstances uniques de la situation (spécifique) et qu'un deuxième essai produira un résultat différent (instable) [...]. De plus, [...] les personnes optimistes s'attendent à des résultats positifs quelles que soient leurs aptitudes personnelles.

Les leaders optimistes sont par conséquent plus susceptibles de prendre l'initiative et de prendre des risques responsables en ayant des attentes positives, indépendamment des problèmes ou des revers subis auparavant.

Auto efficacité

Un leader qui fait preuve d'optimisme et a un sentiment d'auto efficacité (ou de confiance en soi) est plus susceptible de redoubler ses efforts pour atteindre son but, même dans l'adversité. Contrairement à l'optimisme, l'efficacité repose sur les aptitudes. Le sentiment d'efficacité dépend de la confiance envers sa capacité à remplir une tâche ou à atteindre un but. Il s'agit de la perception de ses aptitudes et non des aptitudes réelles. Les leaders qui se croient efficaces pensent qu'ils peuvent faire face à tous les défis, difficultés ou problèmes qui peuvent miner les efforts qu'ils déploient pour assurer le succès de leur organisation. Le sentiment d'auto efficacité contribue à la réussite du leader, parce qu'il oriente ses choix d'activités et contextes de travail, et soutient ses efforts d'adaptation en cours de route. Ce sentiment détermine également le degré de risque que la personne sera prête à prendre et le niveau d'efforts qu'elle saura consentir, ainsi que sa persévérance devant l'adversité ou les difficultés. La persévérance dépend de la force du sentiment d'efficacité.

Certains ont avancé que le sentiment d'auto efficacité ou de confiance du leader était probablement la principale variable cognitive qui règle la conduite d'un leader dans un environnement dynamique, et qu'elle est étroitement liée à son efficacité. La confiance en leurs capacités pousse les leaders à trouver de nouveaux moyens pour atteindre leurs objectifs, à passer à l'action et à persévérer dans l'adversité.

Résilience

La résilience, c'est-à-dire la « capacité à se relever d'un malheur ou à s'adapter au changement », s'appuie sur un fort sentiment d'efficacité, mais ce sentiment va au-delà de la conviction de réussir à long terme. La capacité à rebondir après un échec et même à dépasser les objectifs établis au départ est inhérente au concept de résilience. Les leaders scolaires ou les leaders potentiels résilients ont la capacité de faire face aux circonstances difficiles dans lesquelles ils se trouvent régulièrement.

L'effet combiné de l'optimisme, de l'auto efficacité et de la résilience, comme l'expliquent Luthans et ses collègues, engendre :

1) la confiance (auto efficacité) nécessaire pour fournir les efforts nécessaires à l'accomplissement de tâches difficiles avec succès; 2) des attentes positives (optimisme) quant à la réussite de projets actuels et futurs; 3) la volonté de persévérer dans la poursuite des objectifs et, au besoin, de trouver de nouveaux moyens pour y parvenir, et 4) la volonté de résister et de rebondir, et même de se dépasser (résilience) pour arriver à ses fins, lorsque confronté à des problèmes et à l'adversité.

Utilisation des ressources personnelles dans le recrutement et la sélection des leaders

Les trois groupes de ressources personnelles présentés dans le CLO (cognitives, sociales et psychologiques) offrent un début d'explication sur les différents comportements qu'adoptent les leaders et sur leur capacité à intégrer les pratiques efficaces de leadership du CLO. Pour la plupart des gens, l'acquisition de certaines ressources prend du temps, en général beaucoup plus que ce qui est alloué dans les programmes de développement du leadership, même ceux qui sont minutieusement planifiés et suivis. Des trois groupes de ressources personnelles en leadership, les ressources cognitives raisonnent le plus avec les interventions à court et à long terme. Bien que des efforts considérables ont été consacrés à l'élaboration d'interventions visant l'amélioration des ressources sociales des leaders, celles-ci demeure encore compliquées et indécises et nous avons encore beaucoup à apprendre quand il s'agit de bâtir avec succès les ressources psychologiques du CLO. C'est pourquoi plusieurs de ces ressources devraient figurer parmi les principaux critères de recrutement et de sélection des leaders scolaires.