

# Améliorer la direction des établissements scolaires

## VOLUME 1 : POLITIQUES ET PRATIQUES

Par Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman



# **Améliorer la direction des établissements scolaires**

VOLUME 1 : POLITIQUES ET PRATIQUES

Par Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman



# ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

*Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.*

Publié en anglais sous le titre :  
**Improving School Leadership**  
VOLUME 1: POLICY AND PRACTICE

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : [www.oecd.org/editions/corrigenda](http://www.oecd.org/editions/corrigenda).

© OCDE 2008

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

## Avant-propos

La direction des établissements scolaires est à présent une priorité de l'action gouvernementale en matière d'éducation dans le monde entier. L'autonomie plus large des établissements et l'attention plus grande portée à l'enseignement scolaire et aux résultats de l'école ont fait qu'il était essentiel de reconsidérer le rôle des chefs d'établissement. De grandes améliorations sont possibles pour professionnaliser la fonction de direction, apporter un soutien à ceux qui l'exerce actuellement et en faire un choix de carrière attrayant pour de futurs candidats. Le vieillissement des chefs d'établissement en poste et la pénurie générale de candidats qualifiés pour assurer la relève obligent à prendre des mesures.

*Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques* indique les raisons pour lesquelles la direction d'établissement scolaire est désormais une priorité essentielle des pouvoirs publics et définit quatre instruments d'action qui, conjugués, peuvent contribuer à améliorer cette direction ainsi que les résultats de l'école. Cet ouvrage est fondé sur une étude que l'OCDE a consacrée à la direction d'établissements scolaires dans le monde avec la participation de l'Australie, l'Autriche, la Belgique (communautés flamande et française), le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, Israël, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni (Angleterre, Irlande du Nord et Écosse), la Slovaquie et la Suède.

Chacun des 22 systèmes éducatifs concernés a établi un rapport de base détaillé analysant les stratégies nationales de direction d'établissement scolaire. En outre, cinq études de cas sur cette fonction, axées sur l'amélioration du système ainsi que la formation et le perfectionnement, viennent compléter le travail de comparaison en fournissant des exemples de pratiques novatrices (publiés dans un ouvrage d'accompagnement intitulé *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*). Nous avons pu ainsi recueillir les informations voulues pour comparer l'évolution dans les pays et adopter une approche novatrice et prospective de l'élaboration des politiques.

*Améliorer la direction des établissements scolaires* est une activité qui a permis de rassembler une masse de connaissances sur cette question sous forme de rapports de base par pays et de comptes rendus d'études de cas novatrices, qui tous peuvent être consultés sur le site Internet de l'OCDE à [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership). Nombreuses sont les personnes qui ont mis en commun leurs compétences et connaissances pour que cette activité soit un succès et les occasions d'échanges ont été multiples. Trois conférences internationales et trois séminaires ont réuni les coordonnateurs nationaux de cette activité, des représentants d'organisations internationales et un réseau de chercheurs.

Les auteurs sont redevables aux pays qui ont pris part à l'étude, aux coordonnateurs nationaux qui se sont pleinement investis dans cette activité, aux équipes d'experts qui ont participé aux missions dans les pays et formulé de précieuses observations au sujet

des rapports, et aux pays qui ont accueilli les conférences et séminaires. Nous sommes reconnaissants à HSBC Education Trust et à David Hopkins d'avoir apporté leur soutien pour les études de cas ainsi qu'à Judith Chapman, Andrew Hargreaves, Tony Mackay, Robert Schwartz et Fani Stylianidou de leur concours avisé à cette activité.

Cette activité a été conduite par la Division des politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation à l'OCDE, sous le pilotage d'Abrar Hasan (jusqu'à son départ à la retraite) et de Deborah Roseveare (depuis juin 2007). Peter Chambers et Susan Copeland ont préparé le rapport pour publication et Judith Corcoran, Jennifer Gouby et Ross Wilkins ont assuré le soutien administratif.

## *Table des matières*

<b>Résumé</b> .....	9
<b>Chapitre 1. L'importance de la direction dans les établissements scolaires</b> .....	15
1.1 Introduction.....	16
1.2 Le concept de direction d'établissement scolaire .....	17
1.3 La direction d'établissement scolaire est une priorité pour les décideurs publics .....	19
1.4 La direction d'établissement s'adapte à l'évolution de l'environnement politique .....	23
1.5 La réalité actuelle de la direction d'établissement scolaire.....	29
1.6 Résumé : pourquoi la direction d'établissement scolaire est importante.....	34
<i>Annexe 1.A1. Recherche concernant les facteurs influant sur l'apprentissage des élèves</i> .....	36
<i>Annexe 1.A2. Niveaux de la prise de décision en matière de politique scolaire</i> .....	39
Références.....	40
<b>Chapitre 2. (Re)définir les responsabilités de direction des établissements scolaires</b> .....	45
2.1 Soutenir l'autonomie de la direction des établissements scolaires .....	46
2.2 Les responsabilités fondamentales de la direction des établissements scolaires .....	49
2.3 Améliorer la définition des responsabilités de la direction des établissements scolaires .....	67
2.4 Synthèse des conclusions et des recommandations .....	70
<i>Annexe 2.A1. Évaluation des établissements scolaires publics dans le premier cycle</i> du secondaire (niveau 2 de la CITE) .....	74
Références.....	75
<b>Chapitre 3. La répartition des fonctions de direction dans les établissements scolaires</b> .....	79
3.1 Qui sont les différents acteurs de la direction des établissements scolaires ?.....	80
3.2 La répartition des fonctions de direction : mise en situation .....	88
3.3 Les conseils d'établissement : des acteurs importants de la direction des établissements.....	96
3.4 Synthèse des conclusions et recommandations.....	104
<i>Annexe 3.A1. La répartition des fonctions de direction et le rôle des conseils d'établissement</i> .....	107
Références.....	115
<b>Chapitre 4. Développer les compétences pour une direction efficace des établissements scolaires</b> .....	119
4.1 Professionnalisation de la formation des chefs d'établissement dans les différents pays.....	120
4.2 Les différentes étapes du développement des chefs d'établissement.....	125
4.3 Institutions spécialisées dans le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement .....	140
4.4 Méthodes et contenus.....	147
4.5 Synthèse des conclusions et recommandations.....	152
<i>Annexe 4.A1. Formation initiale à la direction d'établissement public, 2006/07</i> .....	156
<i>Annexe 4.A2. Programmes formels d'intégration pour les chefs d'établissement public en début de</i> <i>carrière, 2006/07</i> .....	160
<i>Annexe 4.A3. Perfectionnement professionnel en cours de service pour chefs d'établissement public,</i> <i>2006/07</i> .....	162
Références.....	166

<b>Chapitre 5. Faire de la direction des établissements scolaires un choix professionnel attrayant</b> .....	171
5.1 L'offre de chefs d'établissement.....	172
5.2 Recrutement d'un personnel efficace.....	175
5.3 Proposer une rémunération adéquate.....	185
5.4 Organisations professionnelles pour les chefs d'établissement.....	191
5.5 Soutenir l'avancement professionnel des chefs d'établissement.....	194
5.6 Synthèse des conclusions et recommandations.....	197
<i>Annexe 5.A1. Recrutement de chefs d'établissement public, 2006/07</i> .....	201
<i>Annexe 5.A2. Associations professionnelles de chefs d'établissement public, 2006/07</i> .....	205
<i>Annexe 5.A3. Statut professionnel et durée de l'emploi, 2006-07, établissements publics</i> .....	207
<i>Annexe 5.A4. Évaluation des résultats des chefs d'établissement public, 2006-07</i> .....	208
Références.....	213

## Encadrés

1.1 L'activité de l'OCDE intitulée <i>Améliorer la direction des établissements scolaires</i> .....	18
1.2 Scénarios de l'OCDE – À quoi l'école de demain pourrait-elle ressembler ?.....	22
2.1 Les « organisations apprenantes » en Suède.....	55
2.2 Angleterre : Mettre à profit les résultats de l'évaluation pour améliorer les performances.....	58
2.3 Les « groupements d'écoles » en Belgique (Communauté flamande).....	64
2.4 La coopération entre écoles et communes en Finlande.....	65
2.5 La direction systémique en Angleterre.....	67
2.6 Cadres de référence pour la direction des établissements scolaires selon les pays.....	69
3.1 Les enseignants en tant qu'acteurs de la direction des établissements scolaires.....	86
3.2 La répartition des fonctions de direction en Finlande.....	88
3.3 Ensemble de principes applicables à la répartition des fonctions de direction.....	91
3.4 Typologie des différents modes de direction des établissements scolaires en Angleterre.....	92
3.5 La répartition et la reconnaissance des fonctions de direction en Nouvelle-Zélande et en Irlande du Nord.....	95
3.6 Les offres de formation à l'intention des membres des conseils d'établissement.....	102
4.1 Un dispositif global pour la fourniture de formation et de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement dans l'État du Victoria, en Australie.....	126
4.2 Le développement des cadres de l'enseignement en Écosse.....	128
4.3 Quelques titres et diplômes se rapportant aux fonctions de direction.....	132
4.4 Des stages de « découverte » des fonctions de direction aux Pays-Bas.....	134
4.5 Le programme national de formation des chefs d'établissement en Suède.....	135
4.6. Quelques programmes d'intégration : description et impact.....	137
4.7 La formation des chefs d'établissement aux fonctions de direction au Chili.....	138
4.8 L'École des dirigeants en Autriche.....	140
4.9 S'allier au secteur privé pour perfectionner les compétences des chefs d'établissement scolaire.....	146
4.10 Quelques caractéristiques des programmes de formation à la direction d'établissement scolaire aux États-Unis.....	150
5.1 Faire entrer les chefs d'entreprise dans les écoles : l'expérience des Pays-Bas.....	178
5.2 Recrutement et critères de sélection des chefs d'établissement dans l'État de Victoria.....	179
5.3 Identifier et encourager les dirigeants de demain.....	182
5.4 Professionnalisation des procédures de recrutement en Autriche.....	183
5.5 Réponse apportée au problème des salaires des chefs d'établissement dans certains pays.....	188
5.6 Salaires individualisés en Suède.....	190



## Graphiques

1.1	Nombre de chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire public, 2006/07 ....	30
1.2	Pourcentage de chefs d'établissement âgés de 50 ans et plus, établissements publics, 2006/07 .....	31
1.3	Pourcentage de postes de chef d'établissement public occupés par des femmes, 2006/07 .....	33
2.1	Pouvoir de décision des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE (moyenne), 2006.....	47
2.2	Pouvoir de décision des établissements scolaires sur les programmes scolaires, 2006 .....	50
2.3	Suivi des cours par le chef d'établissement ou d'autres cadres, 2003 .....	52
2.4	Autonomie de la direction des établissements scolaires en matière de ressources, 2006 .....	59
2.5	Autonomie de la direction des établissements scolaires en matière de rémunération, 2006 .....	60
2.6	Autonomie de la direction des établissements scolaires en matière d'embauche et de licenciement, 2006.....	61
3.1	Les acteurs qui exercent des responsabilités au niveau des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE, 2003 .....	81
3.2	La participation des conseils d'établissement aux décisions relatives aux ressources des établissements, 2003 .....	98
4.1	Différentes stratégies nationales en matière de formation des chefs d'établissement public, 2006/07 .....	121
5.1	Salaires de chef d'établissement dans l'enseignement secondaire rapportés au PIB par habitant, 2002/03 .....	186
5.2	Salaires des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire par rapport à ceux des enseignants, 2002/03 .....	189



## Résumé

### Pourquoi la direction d'établissement est importante

La direction des établissements scolaires est désormais une priorité dans les programmes d'action gouvernementale en matière d'éducation à l'échelle internationale. Elle joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats de l'école en agissant sur la motivation et les capacités des enseignants ainsi que sur l'environnement et le climat à l'école. Une direction d'établissement efficace est essentielle pour améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement scolaire.

Alors que les pays cherchent à adapter leur système éducatif aux besoins de la société contemporaine, les attentes à l'égard des établissements scolaires et de ceux qui les dirigent évoluent. De nombreux pays se sont orientés vers la décentralisation ; ils ont donc élargi l'autonomie dont jouissaient les établissements scolaires dans leurs prises de décision et les ont soumis à une plus grande obligation de rendre compte de leurs résultats. Comme dans le même temps les établissements sont tenus d'améliorer les performances globales des élèves alors qu'ils desservent une population plus diverse, ils sont contraints de recourir à des pratiques pédagogiques qui ont déjà fait leurs preuves.

En raison de ces tendances, la fonction de direction d'établissement scolaire dans tous les pays de l'OCDE correspond de plus en plus à un ensemble de missions exigeant, dont la gestion des ressources financières et humaines et le pilotage au service de l'acquisition de connaissances. Les pays craignent que le rôle des chefs d'établissement conçu pour répondre aux besoins du passé ne soit plus adapté. Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement sont accablés de travail ; beaucoup atteignent l'âge de la retraite et il est de plus en plus difficile de les remplacer. Les candidats possibles hésitent souvent à se présenter en raison des responsabilités excessives, d'une préparation et d'une formation insuffisantes, des perspectives d'évolution de carrière limitées et de l'inadéquation de l'accompagnement et des rémunérations.

Du fait de ces évolutions, la direction des établissements scolaires est une priorité dans le système éducatif dans le monde entier. Les décideurs publics doivent renforcer de façon durable la qualité de cette fonction.

L'OCDE a relevé quatre grands moyens d'action qui, utilisés conjointement, peuvent améliorer la pratique de la direction d'établissement.

### 1. (Re)définir les responsabilités de la direction des établissements scolaires

Les recherches ont montré que les chefs d'établissement peuvent faire une différence dans les performances des écoles et des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie pour prendre les décisions importantes. Toutefois, l'autonomie à elle seule ne peut automatiquement aboutir à des améliorations à moins de bénéficier d'une large adhésion. En outre, il importe de définir et de délimiter clairement les responsabilités essentielles des chefs d'établissement. Pour définir ces responsabilités, il convient d'avoir

compris les pratiques les plus à même d'améliorer l'enseignement et l'acquisition de connaissances. Les décideurs publics doivent :

- **Assurer une plus grande autonomie, accompagnée d'un soutien adapté**

Les chefs d'établissement ont besoin de temps, de moyens et de soutien pour se focaliser sur les pratiques les plus à même d'améliorer l'apprentissage des élèves. Une plus grande autonomie doit aller de pair avec de nouveaux modèles de répartition des tâches de direction, de nouveaux types de responsabilité ainsi que des activités de formation et de valorisation des personnels concernés.

- **Redéfinir les responsabilités liées à la direction d'établissement scolaire en vue d'une amélioration des résultats des élèves**

Les décideurs publics et les praticiens doivent s'assurer que les rôles et responsabilités associés à une amélioration des résultats des élèves sont au cœur de la pratique de direction. Cette étude recense quatre grands domaines de responsabilités qui sont essentiels pour que la direction améliore les résultats des élèves :

- Favoriser, évaluer et développer la qualité des enseignants : les chefs d'établissement doivent être en mesure d'adapter les programmes d'enseignement aux besoins locaux, de développer le travail en équipe parmi les enseignants et de procéder au suivi, à l'évaluation et au perfectionnement professionnel des enseignants.
- Fixation des objectifs, évaluation et obligation de rendre compte : les décideurs publics doivent s'assurer que les chefs d'établissement ont la latitude de fixer leur orientation stratégique et optimiser leur capacité à définir les projets et les objectifs de l'établissement et à suivre les progrès réalisés en utilisant les données pour améliorer les méthodes.
- Gestion stratégique des ressources financières et humaines : les décideurs publics peuvent renforcer les capacités de gestion financière des équipes qui dirigent les établissements scolaires en assurant une formation aux chefs d'établissement, en définissant le rôle d'un gestionnaire des finances au sein de l'équipe de direction, ou en fournissant des services de soutien financier aux établissements. Par ailleurs, les chefs d'établissement devraient être en mesure d'influer sur les décisions de recrutement des enseignants afin d'améliorer l'adéquation entre les candidats et les besoins de leur établissement.
- Collaboration avec d'autres établissements scolaires : il faut reconnaître que ce nouvel aspect de la direction incombe spécifiquement au chef d'établissement. La collaboration peut être profitable pour le système scolaire tout entier et non pas simplement pour les élèves d'un seul établissement. Toutefois, les chefs d'établissement doivent renforcer leurs compétences pour s'impliquer dans des questions qui dépassent les limites de leur propre école.

- **Élaborer des cadres de direction d'établissement en vue d'améliorer les politiques et pratiques**

Les cadres de direction des établissements peuvent contribuer à donner une idée des principales caractéristiques, tâches et responsabilités des chefs d'établissement efficaces et indiquer la nature essentielle d'une direction au

service de l'apprentissage des élèves. Ces cadres peuvent jeter les bases d'une démarche cohérente de recrutement, de formation et d'évaluation des chefs d'établissement. Ils devraient définir clairement les principaux domaines de responsabilité incombant aux chefs d'établissement et permettre la mise en contexte des critères locaux et des critères propres à chaque école. La profession devrait participer à leur mise au point.

## 2. Répartir les fonctions de direction d'établissement

Les responsabilités et la responsabilisation accrues des chefs d'établissement rendent nécessaire de répartir les fonctions de direction aussi bien au sein des établissements scolaires qu'entre eux. Les conseils d'établissement doivent également accomplir de nombreuses nouvelles tâches. Si de l'avis des praticiens, l'exercice de responsabilités de gestion de niveau intermédiaire est essentiel à une bonne direction d'établissement, cette pratique demeure rare et souvent mal définie ; par ailleurs, le travail n'est pas toujours reconnu. Les décideurs publics doivent élargir la notion de direction d'établissement et adapter en conséquence les politiques et les conditions de travail.

- **Favoriser la répartition des fonctions de direction**

La répartition des fonctions de direction peut renforcer la gestion et la planification de la relève. Cette répartition entre différentes personnes et structures organisationnelles peut aider à relever les défis auxquels sont confrontées les écoles d'aujourd'hui et améliorer l'efficacité des établissements. Pour procéder à cette répartition, on peut recourir à des solutions formelles, telles que des équipes ou d'autres organes, ou à des modalités plus informelles, en mettant en place des groupes ponctuels en fonction des compétences requises et des besoins du moment.

- **Étayer la répartition des fonctions de direction**

Il y a lieu de renforcer le concept d'équipe de direction dans les cadres nationaux, de mettre au point des mécanismes d'incitation pour récompenser la participation et les performances au sein de ces équipes, et d'étendre les activités de formation et de perfectionnement en matière de direction aux personnels d'encadrement intermédiaire et aux chefs d'établissement potentiels. Enfin, les décideurs publics doivent réfléchir à la façon de modifier les mécanismes d'obligation de rendre compte en fonction de la répartition des fonctions de direction.

- **Accompagner les conseils d'établissement dans l'accomplissement de leurs missions**

Tout donne à penser que des conseils d'établissement efficaces peuvent contribuer à la réussite de leur école. Pour cela, il importe de clarifier les rôles et responsabilités de ces conseils et de s'assurer que les membres qui les composent ont les compétences et l'expérience voulues en fonction des objectifs visés. Les décideurs publics peuvent apporter leur aide en définissant des lignes directrices en vue d'améliorer les mécanismes de recrutement et de sélection et en mettant en place des structures d'accompagnement pour assurer une participation constructive des membres des conseils, ce qui inclut des possibilités de perfectionnement des compétences.

### 3. Acquérir les compétences nécessaires à un exercice efficace des fonctions de direction

Les pratiques des pays et les données émanant de différentes sources montrent que les chefs d'établissement ont besoin d'une formation spécifique pour faire face à l'élargissement des rôles et responsabilités qui leur incombent. Les stratégies doivent être axées sur l'acquisition et le perfectionnement des compétences en rapport avec l'amélioration des résultats scolaires (énumérés plus haut) et ménager des possibilités de mise en contexte.

- **Assimiler l'élargissement des compétences de direction à un continuum**

Élargir les compétences de direction implique plus que tel ou tel programme d'activités ou d'interventions. Il exige l'association de mécanismes formels et informels à tous les stades et dans tous les contextes de la pratique de cette fonction. Il s'agit d'étayer de façon cohérente la carrière de chef d'établissement scolaire aux stades suivants :

- *Encourager la formation initiale à la direction* : le caractère facultatif ou obligatoire de la formation initiale peut dépendre des structures de gouvernance nationale. Les pouvoirs publics peuvent définir des programmes nationaux, collaborer avec les administrations locales et mettre en place des incitations pour s'assurer de la participation des chefs d'établissement. Dans les pays où ce poste n'est pas permanent, il faut trouver une compensation pour que les chefs d'établissement aient intérêt à investir du temps dans leur perfectionnement professionnel. Des efforts doivent aussi être déployés pour trouver les bons candidats.
- *Organiser des programmes d'initiation* : les programmes d'initiation sont particulièrement utiles pour préparer à la pratique initiale de la direction d'établissement et influencer sur cette pratique ; par ailleurs, ils constituent des réseaux essentiels pour les chefs d'établissement qui peuvent faire part de leurs préoccupations et explorer les défis. Ces programmes devraient prévoir à la fois des connaissances théoriques et pratiques et des possibilités d'auto-formation.
- *Assurer une formation en cours d'emploi pour répondre aux besoins et tenir compte du contexte* : les programmes de formation en cours d'emploi doivent être envisagés dans l'optique des connaissances qui ont déjà pu être acquises pour exercer la fonction de direction d'établissement. En l'absence de toute autre condition, les programmes de formation de base en cours d'emploi devraient encourager l'acquisition des compétences de direction. Des formations en cours d'emploi devraient également être proposées à intervalles réguliers aux chefs d'établissement et aux équipes d'encadrement pour qu'ils puissent actualiser leurs compétences et s'informer des dernières innovations. Les réseaux (virtuels ou réels) offrent également aux chefs d'établissement et aux équipes d'encadrement un moyen informel de se perfectionner.

- **Assurer la cohérence des services des différentes institutions**

Une grande diversité de prestataires répond aux besoins de formation à la direction d'établissement scolaire, mais les formations qu'ils proposent doivent être plus cohérentes. Dans certains pays, les centres nationaux de formation à la

direction d'établissement scolaire ont sensibilisé aux possibilités de perfectionnement dans cette profession et amélioré l'offre de ces possibilités. Dans d'autres pays, où les prestataires sont nombreux mais où aucune orientation n'est donnée à l'échelle nationale, il est important de fixer des normes claires et de se focaliser sur la qualité. De nombreux gouvernements disposent de normes d'évaluation et d'autres mécanismes pour suivre et réglementer la qualité des programmes de formation.

- **Assurer la variété voulue pour que la formation soit efficace**

Un vaste ensemble de connaissances étayé par la pratique a mis en évidence les contenus, la conception et les méthodes qui caractérisent les programmes efficaces. Les facteurs essentiels suivants sont signalés : la cohérence des programmes d'enseignement, l'expérience en situation réelle, le regroupement par cohorte, le mentorat, le coaching, la formation par les pairs et les structures en vue d'activités en collaboration entre les programmes et les établissements scolaires.

#### 4. Faire de la direction d'établissement scolaire une profession attrayante

Le défi consiste à améliorer la qualité de la direction actuelle et de faire en sorte que cette fonction soit viable à l'avenir. Il a tout lieu de penser que les candidats potentiels sont dissuadés de se présenter en raison de la lourde charge de travail pesant sur les chefs d'établissement et de l'inadéquation de la rémunération ou du soutien dont bénéficie cette profession. Le caractère incertain des procédures de recrutement et des perspectives d'évolution professionnelle des chefs d'établissement risquent aussi de dissuader les candidats potentiels. Parmi les stratégies adoptées pour attirer, recruter et soutenir les chefs d'établissement très performants figurent les suivantes :

- **Professionaliser les recrutements**

Les dispositifs de recrutement peuvent avoir un impact considérable sur la qualité de la direction d'établissement. Si une participation de l'établissement lui-même est essentielle pour contextualiser les pratiques de recrutement, une action est nécessaire à l'échelle du système pour s'assurer que les procédures et les critères de recrutement sont efficaces, transparents et cohérents. La planification de la relève – c'est-à-dire repérer et former par anticipation des chefs d'établissement potentiels – peut permettre d'accroître l'effectif de cette profession à l'avenir et d'en améliorer la qualité. Les critères d'éligibilité devraient être élargis afin de réduire l'importance accordée à l'ancienneté et d'attirer des candidats dynamiques plus jeunes ayant suivi des parcours différents. Les méthodes de recrutement devraient aller plus loin que les entretiens d'emploi traditionnels et comprendre une série élargie d'outils et de procédures destinés à évaluer les candidats. Enfin, les personnes qui font partie des panels de recrutement ont besoin, elles aussi, de lignes directrices et de formation.

- **Privilégier l'attrait relatif des salaires des chefs d'établissement scolaire**

L'attrait relatif des salaires des chefs d'établissement peut avoir une influence sur l'offre de candidats de qualité. Les décideurs publics doivent veiller à ce que ces rémunérations soient comparables à celles de grades analogues dans le secteur public et privé et accroître la compétitivité de la fonction de chef d'établissement. En établissant des barèmes de rémunération distincts pour les enseignants et les

chefs d'établissement, on peut attirer un plus grand nombre de candidats parmi le personnel enseignant. Parallèlement, les barèmes de salaires devraient refléter les structures d'encadrement ainsi que les facteurs propres aux établissements afin d'attirer des individus très performants vers tous les établissements.

- **Reconnaître le rôle des organisations professionnelles de chefs d'établissement scolaire**

Les organisations professionnelles de chefs d'établissement scolaire offrent un forum où le dialogue, la mise en commun de connaissances et la diffusion de pratiques exemplaires peuvent avoir lieu entre les professionnels ainsi qu'entre ces derniers et les décideurs publics. La réforme de cette profession a peu de chance d'être couronnée de succès à moins que les chefs d'établissement ne participent activement à son élaboration et à sa mise en œuvre par l'intermédiaire de leurs organisations professionnelles.

- **Fournir les options et un soutien en vue d'une évolution professionnelle**

Offrir des perspectives d'évolution dans l'emploi aux chefs d'établissement scolaire peut éviter l'épuisement professionnel des personnels concernés et faire de cette profession un choix de métier plus attrayant. Il y a de multiples façons d'accroître la flexibilité et la mobilité de cette profession : on peut par exemple permettre aux chefs d'établissement de changer d'école ou encore de passer de la direction à l'enseignement ou à un autre métier. Les pratiques actuelles des pays offrent quelques exemples dont on peut s'inspirer : on peut notamment remplacer les contrats de durée indéterminé par les contrats de durée déterminée renouvelables et donner aux chefs d'établissement la possibilité de profiter de nouvelles opportunités, par exemple, un emploi dans l'administration de l'éducation, la direction de groupes ou de fédérations d'établissements scolaires ou encore un rôle de consultant en matière de direction.



## Chapitre 1

### L'importance de la direction dans les établissements scolaires

*Le présent chapitre indique les raisons pour lesquelles les décideurs publics doivent investir dans la politique en matière de direction d'établissement scolaire. Il décrit l'axe principal de cette étude, le rôle important de cette fonction et les grands défis que les pays doivent relever du point de vue de la politique suivie dans ce domaine. Une bonne direction est essentielle pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage au sein de chaque établissement et pour relier chaque établissement au monde extérieur. Toutefois, les chefs d'établissement dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires sont confrontés à des difficultés que les décideurs publics doivent surmonter. Ces dernières années, la charge de travail de cette profession s'est considérablement élargie et alourdie du fait de l'autonomie plus large des établissements scolaires et de l'obligation accrue de rendre compte des résultats des élèves. Dans la mesure où les attentes à l'égard de l'école ont radicalement changé, les pays cherchent à mettre en place de nouvelles formes de direction mieux adaptées pour répondre aux besoins de sociétés en mutation rapide. Cette démarche suppose de renforcer la capacité des chefs d'établissement actuels et de préparer et de former les personnels de direction de demain.*

## 1.1 Introduction

Principal intermédiaire entre la classe, l'école et le système éducatif dans son ensemble, une direction d'établissement efficace est essentielle pour améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement scolaire. Dans chaque établissement, la direction peut contribuer à améliorer l'apprentissage des élèves en influant sur les conditions et le climat dans lesquels l'enseignement et l'acquisition de connaissances se déroulent. En dehors de l'établissement, les chefs d'établissement peuvent le relier à son environnement extérieur et l'adapter aux mutations de ce milieu. Enfin, à l'interface école-système, le chef d'établissement sert de liaison entre les mécanismes internes d'amélioration de l'établissement et les réformes décidées à l'extérieur.

Toutefois, la direction d'établissement scolaire n'opère pas dans un environnement éducatif statique. Alors que les pays s'efforcent d'adapter leurs systèmes d'éducation aux besoins de la société contemporaine, les attentes à l'égard des écoles et de ceux qui les dirigent ont profondément changé. De nombreux pays ont accordé aux établissements scolaires une plus grande autonomie de décision tout en décidant au centre les normes à respecter et les impératifs en matière d'obligation de rendre compte et en exigeant de l'école qu'elle adopte de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage basées sur la recherche. Dans la logique de ces changements, les rôles et responsabilités des chefs d'établissement se sont beaucoup élargis et intensifiés. Étant donné l'autonomie et la responsabilisation accrues des établissements, la direction à l'échelle de l'établissement est plus importante que jamais.

Les décideurs publics doivent adapter leur politique en matière de direction d'établissement aux nouvelles conditions environnantes et pour cela relever les défis de taille qui ont vu le jour au cours des décennies passées. On craint de plus en plus que la mission du chef d'établissement conçue pour l'ère industrielle n'ait pas connu une évolution suffisante permettant de résoudre les problèmes complexes qui se posent aux écoles du 21<sup>e</sup> siècle. Les pays s'efforcent de définir des conditions nouvelles concernant la direction d'établissement, qui soient mieux adaptées à l'environnement éducatif du moment et de demain. De même que les attentes à l'égard des chefs d'établissement scolaire ont évolué, de même doivent changer la définition et la répartition des tâches ainsi que les niveaux de formation, le soutien et les incitations.

Pour améliorer l'école, il est également vital de préparer une direction de qualité à l'avenir. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'effectif des chefs d'établissement vieillit et un grand nombre d'entre eux prendront leur retraite au cours des cinq à dix prochaines années. À un moment où ces personnels vont connaître un fort renouvellement pour des raisons démographiques, les systèmes éducatifs doivent se focaliser sur la préparation des chefs d'établissement futurs et faire en sorte que cette profession soit attrayante. Le problème qui se pose actuellement à l'échelle des systèmes est non seulement d'améliorer la qualité des chefs d'établissement actuels mais aussi d'élaborer des plans clairs pour l'avenir de cette profession et des mécanismes efficaces pour assurer la relève.

Du fait des évolutions et des défis mentionnés plus haut, la direction d'établissement scolaire est une priorité dans les programmes d'action gouvernementale en matière d'éducation dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE, lors de leurs réunions de 2001 et 2004, ont insisté sur le rôle capital que joue cette profession en aidant les systèmes éducatifs des pays membres à s'adapter aux besoins de sociétés en mutation rapide. C'est pourquoi l'OCDE a proposé d'entreprendre un projet international afin d'aider les décideurs publics à comparer leurs

approches de la politique en matière de politique de direction d'établissement scolaire, à repérer les pratiques novatrices et à examiner différentes options d'action.

Vingt-deux systèmes éducatifs dans dix-neuf pays ont participé de façon constructive à l'activité de l'OCDE intitulée *Améliorer la direction des établissements scolaires* (encadré 1.1) en fournissant des rapports de base par pays et mettant en commun leurs connaissances afin de rechercher des solutions viables<sup>1</sup>. Ce vif intérêt et cette large participation montrent que les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE accordent désormais une grande importance à la mise en place et au maintien d'une fonction efficace de direction d'établissement scolaire, importance qui va sans doute s'accroître à l'avenir.

Fondé sur la documentation et les manifestations relatives à l'activité de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*, le présent rapport comparatif donne une vision analytique générale et comprend une série de recommandations pratiques en vue d'améliorer la direction d'établissements scolaires. Il recense quatre moyens d'action : redéfinir les rôles et responsabilités de la direction ; répartir les fonctions de direction ; inculquer les compétences nécessaires pour assurer une direction efficace ; faire de la direction d'établissement scolaire une profession attrayante. Un rapport d'accompagnement, *Améliorer la direction des établissements scolaires : études de cas sur la direction des systèmes*, porte sur les stratégies qui ont encouragé et conduit les chefs d'établissement à œuvrer de concert au service de l'amélioration de l'école à l'échelle du système (Pont, Nusche et Hopkins, 2008).

## 1.2 Le concept de direction d'établissement scolaire

Avant de passer à l'analyse de la politique en matière de direction d'établissement scolaire, il importe de comprendre le concept de direction retenu dans le présent rapport. Une abondante documentation traite des aspects génériques de cette fonction. Le présent rapport est centré sur la direction d'établissement scolaire mais il est admis que la pratique de direction présente des tendances et des éléments communs aux différents secteurs d'activité et que des leçons peuvent également être tirées d'environnements autres que l'éducation.

La notion de direction dans la plupart de ses définitions suppose au fond l'*exercice d'une influence* (OCDE, 2001a). Pour reprendre les termes de Yukl, « les définitions de la direction reflètent pour la plupart l'hypothèse que cette pratique suppose l'exercice d'une influence sociale en ce sens qu'une influence est intentionnellement exercée par une personne [ou un groupe] sur d'autres personnes [ou groupes] afin de structurer les activités et les interrelations dans un groupe ou une organisation » (Yukl, 2002). Le terme *intentionnellement* est important car la direction repose sur la formulation d'objectifs ou de résultats auxquels l'exercice de cette influence est censé aboutir.

---

1. Tous les documents relatifs à cette activité de l'OCDE se trouvent à [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

### **Encadré 1.1 L'activité de l'OCDE intitulée *Améliorer la direction des établissements scolaires***

La finalité de cette activité de l'OCDE était de présenter aux décideurs publics des données factuelles et analytiques pour les aider à formuler et à mettre en œuvre des politiques en matière de direction d'établissement scolaire, qui aboutissent à une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette activité avait les objectifs suivants : *i*) synthétiser les travaux de recherche sur les questions en rapport avec l'amélioration de la direction dans les établissements scolaires ; *ii*) repérer les initiatives et les pratiques novatrices et couronnées de succès ; *iii*) faciliter la confrontation entre les pays des leçons tirées de l'expérience et des possibilités d'action ; et *iv*) repérer des actions possibles à soumettre à l'examen des gouvernements.

**Méthode** : des approches complémentaires parallèles ont été définies pour atteindre ces objectifs avec plus d'efficacité. Les pays participants ont établi un rapport de base national suivant un plan commun (volet analytique). Par ailleurs, un petit nombre d'études de cas – portant sur *i*) la direction d'établissement scolaire au service de l'amélioration des systèmes et *ii*) la formation et le perfectionnement des chefs d'établissement scolaire – sont venues compléter ces travaux en présentant des exemples de pratiques novatrices (volet sur les études de cas d'innovation). Cette méthode a permis de recueillir les éléments d'information nécessaires pour comparer l'évolution dans les différents pays et dans le même temps d'envisager la formulation des politiques dans une optique plus novatrice et prospective.

**Résultats** : outre ce rapport, un document intitulé *Améliorer la direction des établissements scolaires : études de cas sur la direction des systèmes* (2008) porte sur cinq études de pratiques novatrices en matière de direction des systèmes et offre quelques recommandations. Une série de dossiers pratiques sur la direction d'établissement complète ces travaux afin d'aider à mettre les recommandations en œuvre. Tous les rapports se trouvent sur la page de l'OCDE dédiée à cette activité, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

**Pays participants** : l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande et Communauté française), le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, Israël, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni (Angleterre, Irlande du Nord et Écosse), la Slovénie et la Suède. Les Communautés française et flamande (Belgique) ainsi que l'Angleterre, l'Irlande du Nord et l'Écosse ont participé en qualité d'unités indépendantes en raison de la décentralisation de leurs politiques d'éducation. Tout au long de ce rapport, chaque fois que l'on dispose des données voulues, ces unités sont citées séparément.

La **définition du chef d'établissement** retenue dans cette activité de l'OCDE donne à penser que les tâches effectives de direction d'établissement scolaire ne résident peut-être pas exclusivement dans la fonction officielle mais peuvent éventuellement se trouver plutôt réparties entre un certain nombre de personnes dans l'établissement. Les chefs d'établissement et leurs adjoints, les principaux et leurs adjoints, les équipes de direction, les conseils d'établissement et d'autres personnels professionnels peuvent contribuer en qualité de membres de la direction à la réalisation de l'objectif d'un enseignement centré sur l'apprentissage. La répartition exacte de ces différentes contributions à la direction peut varier en fonction de facteurs tels que la structure de gouvernance et de gestion, le degré d'autonomie et de responsabilité, la taille et la complexité de l'établissement scolaire et les niveaux de performance des élèves.

Selon le contexte national, le terme direction lorsqu'il se rapporte à un établissement scolaire est souvent employé de façon interchangeable avec gestion et administration. Bien que ces trois concepts se recoupent, nous les utilisons en leur donnant un accent différent. Selon une formule souvent citée « celui qui gère fait comme il faut alors que celui qui dirige fait ce qu'il faut » (Bennis et Nanus, 1997). Si la direction suppose de piloter des organisations en influant sur les attitudes, les motivations et les

comportements des personnes, la gestion, quant à elle, est plus étroitement associée à la poursuite des activités du moment (Bush et Glover, 2003). Dimmock (1999) établit une distinction entre la direction, la gestion et l'administration d'établissement scolaire tout en reconnaissant aussi que les attributions des chefs d'établissement englobent souvent les trois activités :

*« Quelle que soit la définition donnée de ces expressions, les chefs d'établissement scolaire ont du mal à décider de la place relative à accorder aux tâches d'un rang supérieur destinées à améliorer les performances du personnel, des élèves et des écoles (direction), à la conduite courante des activités du moment (gestion) et aux attributions d'un rang plus faible (administration). »*

On considère que les bons établissements ont besoin d'une direction, d'une gestion et d'une administration efficaces. S'il est vrai que l'accent est mis sur la direction, cette expression peut englober également des tâches de gestion et d'administration. Ces trois activités sont si étroitement imbriquées qu'il est improbable que l'une puisse être couronnée de succès sans que les autres le soient aussi.

Dans le présent rapport, il est surtout question de la direction, concept qui englobe les chefs d'établissement<sup>2</sup> sans toutefois se limiter à cette catégorie de personnel. La notion de *chef d'établissement* est ancrée dans le modèle d'école propre à l'ère industrielle, dans lequel une personne assume la responsabilité de toute l'organisation. Le concept de *direction* est plus général puisque le pouvoir de diriger n'est pas confié à une seule personne mais peut être réparti entre différentes personnes au sein de l'école et en dehors de celle-ci. La direction peut englober des personnes ayant diverses missions et attributions, notamment les chefs d'établissement et leurs adjoints, les équipes de direction, les conseils d'établissement ou d'administration et les personnels accomplissant des tâches d'encadrement en milieu scolaire.

### 1.3 La direction d'établissement scolaire est une priorité pour les décideurs publics

La direction d'établissement scolaire est désormais une priorité dans les programmes d'action gouvernementale en matière d'éducation dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires car elle joue un rôle essentiel en améliorant les pratiques pédagogiques, les politiques des établissements et les liens entre chaque établissement et le monde extérieur.

#### ***La direction contribue à l'amélioration de l'apprentissage des élèves***

Il semble de plus en plus établi qu'au sein de chaque établissement, la direction peut contribuer à renforcer l'apprentissage des élèves en influant sur les conditions et le climat dans lesquels l'enseignement et l'acquisition de connaissances se déroulent. De multiples travaux de recherche sur l'efficacité et l'amélioration de l'école, empruntés à une grande diversité de pays et de contextes scolaires, révèlent invariablement le rôle charnière que joue la direction d'établissement dans l'accroissement de l'efficacité des écoles (Scheerens et Bosker, 1997 ; Teddlie et Reynolds, 2000 ; Townsend, 2007).

Une importante conclusion se dégageant de ces recherches est que la relation entre la direction et l'apprentissage des élèves est surtout indirecte. Dans la mesure où les chefs d'établissement travaillent principalement en dehors des classes, leur influence sur

2. Le terme général employé ici est « chef d'établissement », mais des termes comme « directeur » et « principal » sont également utilisés, en particulier quand un terme spécifique est exigé par le contexte.

l'apprentissage des élèves s'exerce en grande partie à travers d'autres personnes, manifestations et facteurs organisationnels, notamment les enseignants, les pratiques suivies en classe et le climat à l'école (Hallinger et Heck, 1998). La conclusion selon laquelle la relation entre la direction et l'apprentissage des élèves passe par ces facteurs montre bien le rôle puissant que joue la direction en aidant à créer les conditions d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces. La direction influe sur les motivations, les capacités et les conditions de travail du personnel enseignant qui lui-même définit les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves<sup>3</sup>.

Les recherches sur les effets de la direction ont, en outre, révélé qu'un certain nombre de rôles et responsabilités qui incombent à la direction sont particulièrement propices à un renforcement de l'apprentissage des élèves. Les conclusions de ces recherches ont été récemment synthétisées dans un certain nombre de rapports et méta-analyses dont il ressort que certaines pratiques de direction sont associées à une amélioration quantifiable des acquis des élèves (Hallinger et Heck, 1998 ; Marzano *et al.*, 2005 ; Robinson, 2007 ; Waters *et al.*, 2003). Le présent rapport recense quatre grands domaines comme étant les principales responsabilités grâce auxquelles les personnels de direction peuvent améliorer l'enseignement et l'apprentissage au sein de leur établissement : favoriser et accroître la qualité des enseignants, définir des objectifs et mesurer les progrès réalisés, assurer une gestion stratégique des ressources et collaborer avec les partenaires extérieurs (voir chapitre 2).

### *La direction sert de relais entre la politique et les pratiques éducatives*

La direction d'établissement joue aussi un rôle de premier plan dans la réforme de l'éducation. L'opposition entre les stratégies descendantes et montantes pour améliorer l'école a fait couler beaucoup d'encre et il est largement admis que les deux doivent être associées et synchronisées (Fullan, 2001 ; Hopkins, 2006 ; Moos et Huber, 2007). S'il est vrai que les instances supérieures du système éducatif peuvent indiquer aux établissements scolaires les grandes orientations à suivre, l'efficacité de ces dernières dépend souvent des motivations et des actions des personnels de direction dans les établissements eux-mêmes.

Pour que les réformes décidées au centre soient pertinentes pour tous les acteurs au niveau de l'établissement, elles doivent être associées de façon cohérente à des activités internes d'amélioration de l'école (Stoll *et al.*, 2002). La bonne mise en œuvre et institutionnalisation des réformes exigent de la direction qu'elle favorise à l'échelle de son établissement l'adaptation des processus et des systèmes scolaires ainsi que des cultures, des attitudes et des comportements.

Par conséquent, à moins que les chefs d'établissement n'aient le sentiment de s'être approprié la réforme et n'en approuvent les finalités, il est peu probable qu'ils mobilisent vraiment leur personnel et leurs élèves pour atteindre les objectifs d'une réforme définis par des instances extérieures. La réforme de l'école a plus de chances d'être couronnée de succès si les chefs d'établissement participent activement à la formulation et à la mise en œuvre des politiques. Des consultations et un dialogue permanents entre les décideurs publics et les personnels de direction se trouvant en première ligne sont donc essentiels pour assurer le succès d'une réforme à grande échelle.

---

3. Voir dans l'annexe 1.A1 des informations complémentaires sur les recherches concernant les facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves et les difficultés conceptuelles et méthodologiques en rapport avec l'impact de la direction.

### ***La direction établit un lien entre l'établissement scolaire et son environnement***

En outre, il appartient aux chefs d'établissement de relier et d'adapter l'école à son environnement immédiat. Selon Hargreaves *et al.* (2007), les chefs d'établissement seront de plus en plus contraints d'exercer leur fonction de direction également en dehors de l'école afin d'influer sur l'environnement qui agit sur leur propre travail avec les élèves. Dans les petites villes et en milieu rural, les chefs d'établissement scolaire ont toujours figuré parmi les personnalités locales les plus importantes. Si l'on peut affirmer que l'urbanisation, l'immigration et la taille des établissements ont atténué les liens entre l'école et sa localité, ces facteurs et d'autres contraintes qui pèsent sur les structures familiales ont dans le même temps contribué à rendre encore plus importantes aujourd'hui les responsabilités des chefs d'établissement auprès de la population locale.

Les chefs d'établissement peuvent jouer un rôle important en renforçant les liens entre le personnel de l'école et la population environnante (Fullan, 2001). Parmi les écoles qui opèrent dans des circonstances difficiles, celles qui réussissent le mieux sont en règle générale dirigées par des personnes qui sont très à l'écoute des parents d'élèves et de la population dans son ensemble, dont elles ont toute la confiance (Hargreaves *et al.*, 2008). Ces chefs d'établissement s'efforcent également d'améliorer les résultats et le bien-être des enfants en s'impliquant davantage auprès d'autres partenaires tels que les entreprises locales, les clubs sportifs, les groupes confessionnels et les organisations associatives, et en intégrant les fonctions de l'établissement scolaire et celles des organismes chargés, entre autres, de la protection sociale ou de faire respecter les lois (PricewaterhouseCoopers, 2007).

Par ailleurs, dans des sociétés qui évoluent rapidement, les objectifs et finalités que les établissements doivent atteindre et les modalités à suivre pour y parvenir ne sont pas toujours évidents et statiques. Dans des économies de plus en plus mondialisées et axées sur le savoir, les établissements scolaires doivent jeter les bases de la formation tout au long de la vie tout en relevant parallèlement de nouveaux défis comme l'évolution de la démographie, l'accroissement de l'immigration, la transformation des marchés du travail, les innovations technologiques et le développement rapide des domaines de connaissance.

Sous l'effet de ces évolutions, d'énormes pressions s'exercent sur les établissements scolaires pour qu'ils changent, et il appartient à ceux qui les dirigent de faire face avec efficacité à ce changement. On pourrait imaginer une grande diversité de scénarios pour l'avenir de l'école à partir des tendances sociétales actuelles et des différents contextes. Certes, il est impossible de prédire l'avenir, mais l'OCDE dans son projet intitulé *L'école de demain* (OCDE, 2001c) s'est penchée sur différentes évolutions possibles qui détermineront ce que seront les écoles à l'avenir et elle a proposé six scénarios hypothétiques pour les systèmes scolaires dans les 10 à 20 années suivantes (encadré 1.2). Les scénarios ne prétendent pas être absolument réalistes mais peuvent contribuer à clarifier des évolutions possibles de l'école et à préciser comment les décideurs publics, les parties prenantes et les acteurs en milieu scolaire peuvent exercer une influence et s'adapter à ces évolutions. Les rôles et responsabilités des personnels de direction des établissements scolaires dans chacun de ces scénarios varieraient considérablement.

Encadré 1.2 Scénarios de l'OCDE – À quoi l'école de demain pourrait-elle ressembler ? De la stabilité des systèmes bureaucratiques à la désintégration des systèmes		
<b>SYSTÈME BUREAUCRATIQUE</b>	<b>1</b>	Écoles dans <b>Maintien à l'avenir des systèmes bureaucratiques</b> Dans ce scénario, les écoles opèrent dans des systèmes bureaucratiques puissants qui résistent aux changements. Les écoles poursuivent leurs activités pour l'essentiel sans changement, constituant des unités isolées – écoles, classes, enseignants – dans des administrations centralisées. Le système réagit peu à son environnement élargi et obéit à ses propres conventions et réglementations.
<b>RE-SCOLARISATION</b>	<b>2</b>	Les écoles comme <b>organisations apprenantes ciblées</b> Dans ce scénario, les écoles fonctionnent comme des organisations apprenantes ciblées, dont la revitalisation s'articule autour d'un programme d'action axé sur le savoir dans des cultures d'expérimentation, de diversité et d'innovation. Le système bénéficie d'investissements considérables au profit en particulier des populations défavorisées et assure de bonnes conditions d'emploi pour les enseignants.
	<b>3</b>	L'école <b>au cœur de la cité</b> Dans ce scénario, les écoles ouvrent leurs portes sur la cité mais demeurent des organisations solides, partageant les responsabilités avec d'autres instances publiques telles que les services de santé ou sociaux. Une grande importance est accordée aux acquis non formels, aux tâches collectives et aux activités intergénérationnelles. Un soutien important de l'État garantit un environnement de qualité et les enseignants jouissent d'une grande considération.
<b>DÉSCOLARISATION</b>	<b>4</b>	<b>Extension du modèle de marché</b> Ce scénario décrit la généralisation de la logique de marché – pour déterminer qui assure les services d'éducation, comment ils sont dispensés, comment les choix sont établis et comment les ressources sont réparties. L'État se retire de l'administration du système scolaire sous la pression des « consommateurs » mécontents. Cette situation pourrait engendrer innovation et dynamisme et pourrait aussi être synonyme d'exclusion et d'inégalité.
	<b>5</b>	<b>Des réseaux d'apprenants à la place des écoles</b> Dans ce scénario, on imagine la disparition des écoles en tant que telles, remplacées par des réseaux d'apprenants fonctionnant dans une société en réseau extrêmement élaborée. Les réseaux basés sur une diversité d'intérêts culturels, religieux et collectifs conduisent à la mise en place de structures d'activités formelles, non formelles et informelles à la fois multiples et diverses, ayant largement recours aux TIC.
<b>CRISE</b>	<b>6</b>	Exode des enseignants et la <b>désintégration du système</b> Ce scénario décrit une désintégration du système scolaire. Celle-ci résulte principalement d'une grave pénurie d'enseignants provoquée par les départs à la retraite, des conditions de travail laissant à désirer et des possibilités d'emploi plus séduisantes ailleurs.

Source : OCDE (2001), *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?*, OCDE, Paris.

Selon l'OCDE (2005), du fait que les pays « se transforment rapidement en sociétés du savoir dans lesquelles les demandes de formation et les attentes des citoyens sont



nouvelles, il est impératif de faire des choix stratégiques non seulement pour réformer les systèmes éducatifs mais aussi pour les réinventer de telle sorte que les jeunes d'aujourd'hui puissent relever les défis de demain ». Dans les établissements, la direction a de plus en plus la responsabilité de piloter les enseignants pour leur permettre de faire face à un avenir incertain et à de nouveaux défis. Elle doit en permanence adapter son établissement aux exigences du monde extérieur et redéfinir ses tâches en fonction d'un environnement en mutation (Stoll *et al.*, 2002). Elle a donc entre autres pour rôle primordial de s'assurer que les élèves tout comme les enseignants peuvent en permanence se former, se perfectionner et s'adapter à l'évolution des conditions environnantes.

#### 1.4 La direction d'établissement s'adapte à l'évolution de l'environnement politique

L'organisation des établissements scolaires s'est considérablement transformée au fil du temps en raison des changements profonds survenus au sein des sociétés desservies par ces écoles. Certes, les différences entre les pays du point de vue du contexte de l'école et du système se répercutent dans l'exercice de la direction d'établissement scolaire, mais un certain nombre de tendances mondiales ont eu une incidence sur les écoles dans tous les pays de l'OCDE. D'une façon très générale, au cours des décennies passées, la fonction de chef d'établissement scolaire dans les pays de l'OCDE a évolué, passant de celle d'enseignant devant la classe, assumant des responsabilités supplémentaires, à celle de professeur principal chargé de tâches administratives puis à celle de gestionnaire professionnel et, dans certains pays, à celle de directeur pédagogique. La présente section fait un rapide tour d'horizon des grandes tendances qui, en matière de gouvernance de l'éducation, ont défini les caractéristiques de la direction d'établissement scolaire au fil du temps.

##### *Le modèle d'enseignement scolaire à l'ère industrielle : administration*

Avant l'arrivée de l'enseignement de masse dans le primaire et le secondaire, les établissements scolaires étaient le plus souvent gérés par un enseignant qui assumait en plus des responsabilités de supervision pour les bâtiments, les élèves et le personnel (OCDE, 2001b). La fonction de directeur est apparue lorsque l'enseignement public est devenu un service social de base assuré dans les économies en voie d'industrialisation au cours de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle. Avec l'intensification de l'industrialisation et l'accélération de la demande de travailleurs maîtrisant les savoirs fondamentaux, il a fallu procéder à une organisation plus systématique de l'école, d'où la nomination d'un administrateur à temps plein ou à temps partiel dans l'établissement même.

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, les écoles étaient conçues suivant les modèles de production efficiente de type industriel. Selon l'OCDE (2001b), « l'organisation et le contenu de l'enseignement reflétait de nombreuses manières l'évolution de l'industrie. De même que les usines faisaient partie de grandes entreprises et fonctionnaient suivant des normes prédéterminées, de même l'enseignement public se conformait à des directives définissant les résultats à atteindre, et le chef d'établissement jouait le rôle d'un directeur d'usine. »

Dans les systèmes de gestion bureaucratique qui ont prédominé pendant la plus grande partie du 20<sup>e</sup> siècle, le directeur était globalement chargé du fonctionnement de son établissement dans le cadre d'un système plus vaste dirigé par l'administration centrale (Aalst, 2002). Au sein de l'établissement scolaire, le rôle de chacun était assez clairement délimité. Les enseignants travaillaient de façon assez isolée les uns des autres et, dans sa conception la plus courante, la fonction de directeur était celle d'un administrateur ou celle d'un professeur principal ou encore une conjugaison des deux.

On considérait que l'*administrateur* était chargé d'assurer le fonctionnement général de l'établissement ou la mise en œuvre du projet d'établissement. Il lui appartenait de veiller au respect de la législation, des réglementations et des lignes directrices établies à l'échelle nationale, des états ou municipale, et de rendre compte de l'utilisation des ressources.

Le *professeur principal* était considéré comme le *primus inter pares*, le premier entre ses pairs. Cette personne conservait une part plus ou moins grande des fonctions d'enseignement et exerçait des fonctions non pédagogiques de gestion des ressources et de communication avec les parents et d'autres acteurs du système éducatif. La collégialité entre les enseignants était recherchée, en ce sens que ces derniers étaient considérés comme des experts en pédagogie, avaient carte blanche, étaient rarement dérangés dans leurs classes.

### ***Nouvelle gestion publique : vers la décentralisation, l'autonomie et l'obligation de rendre compte***

Alors que les pays s'emploient à transformer leur système éducatif pour doter les élèves des savoirs et savoir-faire nécessaires pour fonctionner dans des sociétés en mutation rapide, les pays de l'OCDE pour la plupart suivent un certain nombre de tendances analogues. Depuis le début des années 80, de nouvelles structures de gestion publique privilégiant la décentralisation, l'autonomie des établissements, le droit de regard des parents et de la population, le partage des prises de décision, l'évaluation fondée sur les résultats et le choix de l'école, occupent désormais une place prédominante dans le mode de gouvernance des établissements scolaires dans de nombreux pays et ont sensiblement modifié les systèmes éducatifs (Mulford, 2003). La raison d'être de ces modes de gouvernance est que l'autonomie et la responsabilisation peuvent répondre avec plus d'efficacité aux besoins locaux. Cette section décrit brièvement l'impact de ces changements sur les rôles et responsabilités des chefs d'établissement scolaire (voir aussi le chapitre 2).

#### *Décentralisation et autonomie des établissements scolaires*

De nombreux pays ont confié des pouvoirs de décision plus larges aux niveaux inférieurs du système éducatif. La décentralisation des prises de décision en matière d'éducation peut s'opérer de diverses façons et les conséquences pour les chefs d'établissement varient en conséquence. La décentralisation peut supposer une délégation des responsabilités à l'école elle-même ou à des niveaux d'administration intermédiaires tels que les états, les provinces, les autorités scolaires locales (OCDE, 2004a). Parmi les mesures récentes de décentralisation ayant une incidence sur la direction d'établissement scolaire, Glatter *et al.* (2003) établit une distinction entre deux modèles de décentralisation qui ont des conséquences importantes pour le rôle des chefs d'établissement.

La *responsabilité locale* s'entend du transfert des pouvoirs de décision à une autorité intermédiaire entre l'administration centrale (ou l'état) et l'établissement scolaire, telle que les autorités scolaires locales au Royaume-Uni ou les circonscriptions scolaires (*school districts*) aux États-Unis. Dans les situations de ce genre, les établissements scolaires font en général partie d'un système éducatif local ou d'un réseau plus vaste d'établissements dans lesquels il y a une réciprocité des droits et obligations (Glatter *et al.*, 2003). L'autorité scolaire municipale ou locale peut jouer un rôle en reliant les établissements à d'autres services publics et d'autres dispositifs locaux ainsi qu'en

encourageant les établissements à collaborer entre eux. Les chefs d'établissement peuvent donc être appelés à jouer un rôle de pilotage plus large « en dehors du périmètre de l'école » (chapitre 2).

La *responsabilité de l'école* (ou l'autonomie de l'école) s'entend de la délégation de pouvoirs de décision à l'établissement lui-même. Le transfert des pouvoirs de décision aux établissements scolaires a été un objectif de premier plan des réformes entreprises depuis les années 80 en faveur de la décentralisation et de la restructuration. Lorsque les établissements jouissent d'une plus grande autonomie, les chefs d'établissement sont appelés à assumer des responsabilités qui nécessitent des compétences que beaucoup n'ont pas acquises lors de leur formation initiale. Les nouvelles responsabilités comprennent, entre autres : établir un système de budgétisation et de comptabilité, choisir et commander du matériel, instaurer des relations avec des sous-traitants et des fournisseurs, concevoir des dispositifs de recrutement pour embaucher des enseignants. Bien souvent, du fait de l'autonomie de l'école, le poste de chef d'établissement devient plus fastidieux car la charge de travail administrative et de gestion est plus lourde. Dans la mesure où les responsabilités en matière de finance et de personnel augmentent fortement, l'autonomie va parfois de pair avec une diminution du temps et de l'attention pouvant être accordés au pilotage destiné à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

La décentralisation exige aussi souvent des chefs d'établissement qu'ils s'investissent davantage dans la communication, la coopération et la conclusion d'ententes. Lorsque la responsabilité locale prédomine, ils sont tenus d'acquérir de solides compétences en matière de réseaux et de collaboration, et de coopérer avec leurs pairs et des instances intermédiaires dans l'ensemble du système éducatif local. Lorsque la responsabilité de l'école prédomine, le personnel enseignant, les parents et les représentants locaux sont souvent impliqués de façon formelle ou informelle dans la prise de décision concernant l'établissement (OCDE, 2001b). Les chefs d'établissement doivent donc en permanence négocier des solutions qui tiennent compte des exigences émanant des instances centrales de réglementation et de normalisation, des demandes internes venant des enseignants et des élèves et des attentes de l'extérieur exprimées par les parents et la population locale.

S'il est vrai que les pays pour la plupart s'orientent vers des modèles de gouvernance plus décentralisée, d'importantes différences demeurent entre les pays (annexe 1.A2). Dans les systèmes fortement centralisés où les décisions sont pour l'essentiel prises à l'échelon national ou de l'état, la tâche du chef d'établissement est assez restreinte et consiste à concrétiser, à l'intention des enseignants et des élèves, les politiques décidées à des niveaux supérieurs d'administration. À l'autre bout du continuum, dans les systèmes où les pouvoirs de décision concernant les programmes d'enseignement, les personnels et les budgets sont délégués à l'établissement, celui qui le dirige a une fonction très différente puisqu'il assume des responsabilités infiniment plus grandes dans des domaines tels que la gestion des ressources humaines et financières et dans la direction pédagogique. Dans la plupart des pays, cependant, la gouvernance des établissements scolaires se situe plus près du centre du continuum, certaines fonctions étant centralisées, d'autres décentralisées et d'importantes interactions s'opérant entre les chefs d'établissement aux différents niveaux du système.

### *L'obligation de rendre compte des résultats*

Si les pays de l'OCDE pour la plupart s'orientent clairement vers une décentralisation des responsabilités concernant le budget, le personnel et la fourniture d'activités éducatives, beaucoup ont simultanément centralisé la réglementation des programmes

d'enseignement et/ou les dispositifs d'obligation de rendre compte au niveau de l'administration centrale ou de l'état afin de mesurer et de favoriser la progression scolaire (OCDE, 2007b). L'obligation de rendre compte et la notification des performances imposent aux établissements et aux dirigeants de nouvelles obligations, celles de se conformer aux normes et aux attentes définies au centre.

Dans la mesure où l'obligation de procéder à des évaluations normalisées à intervalles réguliers se généralise, le chef d'établissement a vu son rôle évoluer dans de nombreux pays : désormais, il est tenu de rendre compte non plus de la mise en œuvre des moyens mais des résultats obtenus par les enseignants et les élèves. Cet impératif, qui l'oblige à fournir les données prouvant les bonnes performances de son école, peut alourdir considérablement son travail administratif et son emploi du temps car il doit minutieusement enregistrer, documenter et communiquer la progression de son école et de ses élèves.

Dans leurs travaux de planification, les chefs d'établissement sont de plus en plus souvent censés aligner les programmes d'enseignement locaux sur les normes prescrites par l'administration centrale. Selon Leithwood (2001), ils sont censés désormais adopter une attitude « plus stratégique dans leurs choix d'objectifs et planifier davantage, à l'aide de données plus abondantes, les moyens d'atteindre ces objectifs ». Cette activité suppose d'interpréter les résultats aux tests aux fins de l'amélioration de l'école et de maîtriser les compétences en rapport avec la gestion de données.

### *Choix de l'école et concurrence*

Autre constat, les pays de l'OCDE tendent à permettre de plus en plus le choix de l'établissement. Un tiers des pays de l'OCDE communiquent aux parents des informations concernant l'évaluation des établissements scolaires afin d'éclairer leur choix d'école (OCDE, 2007b). Dans certains cas, ce choix est un moyen délibérément utilisé pour renforcer la concurrence entre des établissements autonomes. Dans les systèmes où le financement suit l'élève, les parents sont traités comme des clients qui choisissent l'école qui offre la meilleure qualité.

Même si en réalité tous les dispositifs de choix n'obligent pas les écoles et leur direction à se faire concurrence, dans certains endroits, on attend de plus en plus du chef d'établissement qu'il sache bien « vendre » son école, qu'il soit informé de ce que les écoles concurrentes proposent, qu'il crée des créneaux pour son établissement et qu'il entretienne de bonnes relations de clientèle avec les élèves et les parents (Leithwood, 2001). Les chefs d'établissement sont donc obligés d'exercer un pilotage stratégique et de discerner toutes sortes d'évolutions, de menaces et d'opportunités qui surviennent à l'échelle locale, nationale et internationale et risquent d'avoir une incidence sur leur établissement (Barnett, sans date).

### *Un recentrage sur l'enseignement et l'apprentissage*

Les grandes orientations examinées plus haut s'inscrivaient dans une évolution plus générale tendant à renforcer les systèmes éducatifs et à améliorer les performances des élèves. Dans la plupart des pays, cette tendance a conduit à fixer certains ou l'ensemble des objectifs suivants : élever les niveaux de performance globale des élèves, réduire les écarts de résultats entre les populations d'élèves, assurer l'intégration scolaire de certaines populations telles que les élèves ayant des besoins particuliers et les enfants issus de l'immigration, réduire les taux de décrochage scolaire et parvenir à une plus grande efficacité. Les divers mandats et programmes mis au point pour atteindre ces

objectifs ont un dénominateur commun : focaliser davantage les établissements sur l'enseignement et l'apprentissage.

Dans plusieurs pays, il est en particulier demandé aux établissements scolaires d'*individualiser et de personnaliser* davantage l'instruction et l'apprentissage et de renforcer l'*intégration scolaire* et l'*éducation multiculturelle*. En tant que principal intermédiaire entre la politique décidée au centre et la pratique pédagogique en classe et en tant que principal acteur définissant les conditions propices à un enseignement et à un apprentissage efficaces à l'école, le chef d'établissement est celui à qui incombe en grande partie la tâche de traduire l'action gouvernementale en un enseignement et un apprentissage de meilleure qualité.

Des chercheurs (Elmore, 2008 ; Mulford, 2003) laissent à présent penser que l'une des fonctions essentielles du chef d'établissement est de favoriser l'« apprentissage organisationnel », autrement dit de donner à l'établissement les moyens d'obtenir de bonnes performances et de s'améliorer en permanence en valorisant le personnel, en créant un climat et des conditions propices à un apprentissage collectif et en faisant un usage judicieux des données pour améliorer les programmes d'enseignement et l'instruction.

### *Répondre aux besoins de populations d'élèves de plus en plus diverses*

Dans la quasi-totalité des pays, les établissements scolaires accueillent une population plus hétérogène et sont poussés à proposer des programmes plus propices à l'intégration et plus en phase avec une éducation multiculturelle. Des pays aussi divers que l'Autriche, le Chili et la Finlande déclarent se trouver confrontés aux défis que représentent des populations sans cesse plus hétérogènes à l'égard desquelles les enseignants doivent adopter des méthodes pédagogiques plus adaptées et déployer des efforts supplémentaires pour faire tomber les obstacles liés aux compétences et à la langue. De nombreux pays se fixent des objectifs pour résoudre ces problèmes.

En Autriche, par exemple, tous les établissements doivent élaborer un programme pour s'assurer que chaque élève qui n'a pas atteint les objectifs du cursus bénéficie d'une formation personnalisée adaptée. De même, au Danemark, les écoles municipales du primaire et du premier cycle du secondaire doivent établir un projet d'études pour chaque élève. Les établissements scolaires dans plusieurs pays notamment l'Angleterre, l'Espagne et l'Irlande, sont confrontés à la difficulté d'assurer une formation efficace à un effectif considérable d'élèves issus du voyage et de l'immigration. En Angleterre et en Suède, les stratégies de personnalisation de l'enseignement conduisent les établissements scolaires : à inscrire dans la pédagogie habituelle l'évaluation, l'analyse des données et la conception de parcours de formation ; à adopter un éventail plus large de techniques pédagogiques ; à proposer des programmes d'enseignement plus souples ; à adapter l'organisation de l'établissement scolaire ; et à instaurer des liens avec des prestataires de services hors milieu scolaire.

### *Nouvelles perceptions et approches de l'enseignement et de l'apprentissage*

Les recherches ont enrichi et, dans certains cas, modifié radicalement la conception de l'acquisition de connaissances et de la cognition des élèves ainsi que de la pédagogie et de l'instruction de sorte que les établissements doivent adopter de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que de l'organisation de l'instruction. Dans de nombreux pays, les programmes scolaires privilégiaient dans le passé le travail passif d'apprentissage par cœur et l'instruction didactique centrée sur l'enseignant. Les

évaluations mesuraient la mémorisation et la réactivation de l'information factuelle plutôt que la compréhension en profondeur, l'aptitude à faire des synthèses avec d'autres connaissances et la mise en application dans des situations réelles en dehors de la classe.

Les impératifs induits par l'avènement des sociétés du savoir et la plus grande comparabilité des résultats des élèves entre les différents pays grâce aux enquêtes internationales telles que le PISA conduisent certains pays à modifier leurs modes d'instruction et le travail des élèves (OCDE, 2007a). Nombreux sont les pays qui s'emploient à mettre à profit les possibilités qu'offrent les formes plus dynamiques d'apprentissage actif et de pédagogie constructiviste au service de la compréhension. L'Irlande, par exemple, a révisé le programme d'enseignement primaire pour encourager l'utilisation des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage et le cursus post-primaire pour privilégier un apprentissage actif plus autonome.

Traditionnellement, l'art d'enseigner était pratiqué en solitaire par chaque enseignant dans sa classe. L'autonomie était extrêmement valorisée et toute atteinte à cette pratique en solo s'opposait à des résistances. Toutefois, un vaste ensemble de recherches probantes menées au cours des deux dernières décennies ont conduit à une vision nouvelle d'un enseignement efficace qui repose sur la création de communautés apprenantes de professionnels (Louis *et al.*, 1996 ; Stoll et Louis, 2007).

Le chef d'établissement doit lui-même maîtriser les nouveaux styles de pédagogie et par ailleurs apprendre à suivre et à améliorer les nouvelles pratiques de ses enseignants. De plus, au lieu d'occuper la fonction de professeur principal, *primus inter pares*, il doit devenir le leader de l'apprentissage, chargé de créer des communautés de professionnels. Les méthodes d'évaluation et de valorisation professionnelles se présentent sous des formes plus élaborées, et le chef d'établissement doit les intégrer dans la trame de la journée de travail.

Bien que les pratiques varient selon les pays, il est évident que le chef d'établissement est généralement censé jouer un rôle plus actif dans le pilotage de l'instruction : suivre et évaluer les performances des enseignants, conduire et organiser des activités de mentorat et de soutien, gérer l'évolution professionnelle des enseignants et orchestrer le travail en équipe et le travail pédagogique en groupe. Les pays notent également que les fonctions d'administration et de gestion cèdent à présent la place à d'autres qui consistent à définir une vision de l'enseignement scolaire, procéder à une planification stratégique, mettre en place des strates plus profondes de pilotage, construire une culture et une communauté de l'apprentissage.

Par suite de la centralisation des missions et des programmes, de l'évolution des populations d'élèves et de la sensibilisation accrue aux bonnes pratiques, les établissements scolaires sont soumis à d'énormes pressions pour changer, et il incombe à sa direction de gérer la mise en œuvre de ce changement. La concrétisation des grandes orientations en résultats s'opère essentiellement par l'adaptation des pratiques suivies à l'école et en classe. Ce processus est complexe et doit être piloté avec habileté et sans rien laisser au hasard. Dans certains cas, il faut vaincre les résistances au changement, en apportant un soutien minutieusement encadré, en fournissant des informations pertinentes, en indiquant clairement la finalité et l'utilité du processus et en offrant des possibilités d'acquérir les compétences requises (Hall et Hord, 2005). Tandis que certains changements sont purement techniques et peuvent être aisément opérés, d'autres, plus importants, nécessitent un ajustement plus profond des valeurs et des convictions au sujet de l'activité professionnelle (Heifetz, 1998). Le chef d'établissement a besoin dans ce cas de compétences très pointues pour procéder à des adaptations (Heifetz et Linsky, 2002) et

à des transformations (Burns, 1978 ; Leithwood, 1992 ; Leithwood et Jantzi, 1990 ; Leithwood et Jantzi, 2000).

## 1.5 La réalité actuelle de la direction d'établissement scolaire

Nous devons mettre ces tendances en contraste avec la pratique et la forme actuelles de la direction d'établissement dans les pays de l'OCDE. Dans le passé, dans de nombreux pays, une seule personne – le chef d'établissement – occupait un poste officiel de direction dans les écoles. S'il est vrai que les rôles et attributions du chef d'établissement ont évolué diversement selon les contextes et dans le temps, l'existence de cette fonction demeure une caractéristique commune des systèmes éducatifs dans la zone de l'OCDE.

Dans de nombreux pays, on craint de plus en plus que la fonction de chef d'établissement, conçue pour les besoins d'une époque révolue, ne soit peut-être plus adaptée aux problèmes de direction auxquels l'école est confrontée au 21<sup>e</sup> siècle. Même si les pays adoptent des formes de direction donnant une plus large place à la collaboration et à la répartition des fonctions, dans les pays de l'OCDE, en moyenne, le chef d'établissement est celui à qui incombe la plus grande partie des responsabilités de direction à l'échelle de l'école (OCDE, 2004b). La présente section fait un survol des caractéristiques des chefs d'établissement scolaire et des principaux défis que cette profession doit relever.

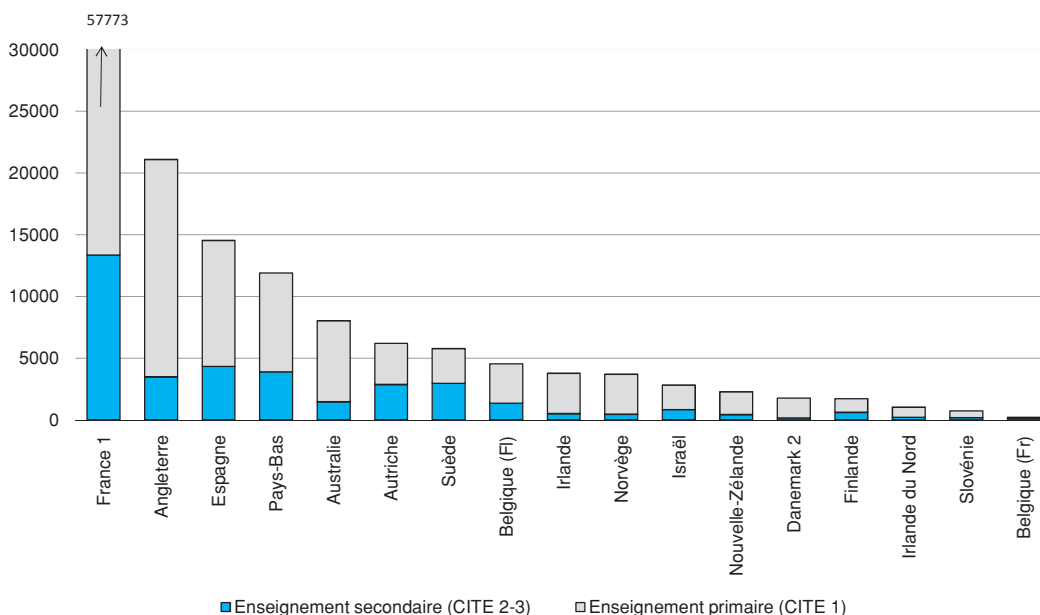
### *Les chefs d'établissement exercent dans une diversité de contextes*

Selon le contexte scolaire dans lequel ils travaillent, les chefs d'établissement sont confrontés à une grande diversité de défis. Les différences ou les facteurs contextuels propres à chaque établissement ont d'importantes conséquences pour la pratique de la direction. Examinant les conclusions d'études de cas conduites dans sept pays, Leithwood (2005) a mis en évidence les caractéristiques du contexte organisationnel ou, d'une façon plus générale, du contexte social dans lequel les chefs d'établissement travaillent, qui ont une incidence sur les pratiques de ces derniers. Ces caractéristiques comprennent : les facteurs liés au milieu d'origine des élèves, la situation géographique de l'école (zone urbaine ou rurale, par exemple), la taille de l'école, la catégorisation de l'école – publique ou non publique –, et le type de l'école et le niveau d'enseignement concerné (élémentaire, intermédiaire, secondaire).

Dans d'autres études, on a constaté que le niveau d'enseignement influe sur les types de pratiques de direction requis. Les écoles primaires sont en général de plus petite taille et ne se heurtent pas aux mêmes problèmes de direction que les grands établissements d'enseignement secondaire. Dans les petites structures du primaire, le directeur d'école a plus d'occasions de passer du temps en classe et de suivre de près les enseignants alors que dans les grands établissements du secondaire, l'influence pédagogique du chef d'établissement est plus indirecte et il se peut qu'il compte sur les professeurs principaux ou les chefs de section pour s'occuper des questions en rapport avec les programmes d'enseignement (Leithwood *et al.*, 2004). Dans de nombreuses écoles primaires, les directeurs sont également des enseignants, ce qui peut les conduire à envisager leur direction dans une optique plus collégiale et participative. Heck par exemple a constaté que les directeurs des écoles primaires performantes s'impliquent plus directement dans les questions pédagogiques que ceux des bons établissements secondaires (Heck, 1992).

Il ressort du graphique 1.1 que dans tous les pays sauf en Belgique (Communauté française) et en Suède, les chefs d'établissement travaillent dans leur majorité dans des écoles primaires. Des pays comme l'Australie, l'Irlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Danemark et l'Irlande du Nord comptent depuis toujours un grand nombre de petites écoles primaires en milieu rural. Comme Southworth (2002) l'a fait observer, l'incapacité à analyser les différences dans le secteur scolaire peut conduire à des imprécisions dans l'examen et la conception des fonctions de direction. Lorsque les pouvoirs publics définissent leur politique en matière de direction d'établissement scolaire, ils doivent tenir compte des facteurs contextuels afin de répondre avec plus d'efficacité aux différents besoins des chefs d'établissement dans les divers types d'établissement.

**Graphique 1.1 Nombre de chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire public, 2006/07**



*Note* : Le « chef d'établissement » désigne le proviseur, le principal, le directeur ou l'administrateur qui dans chaque école occupe le poste de direction le plus élevé. Le primaire correspond en général au niveau 1 de la CITE et le secondaire aux niveaux 2 et 3 (premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire)

1. Pour la France, le nombre de chefs d'établissement du secondaire comprend les proviseurs et les proviseurs adjoints.
2. Pour le Danemark, l'école primaire désigne la *Folkeskole* qui est un établissement municipal d'enseignement primaire et secondaire du premier cycle correspondant aux niveaux 1 et 2 de la CITE (une année d'éducation préscolaire, neuf années d'enseignement primaire et secondaire du premier cycle et une dixième année d'études).

*Source* : OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Questionnaires nationaux.

### ***Un effectif restreint chargé de lourdes responsabilités***

L'effectif de chefs d'établissement varie considérablement puisque les pays comptent entre 250 et 55 000 personnes occupant ce poste. Les pays participant à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* recensent pour la plupart moins de 5 000 chefs d'établissement (graphique 1.1).

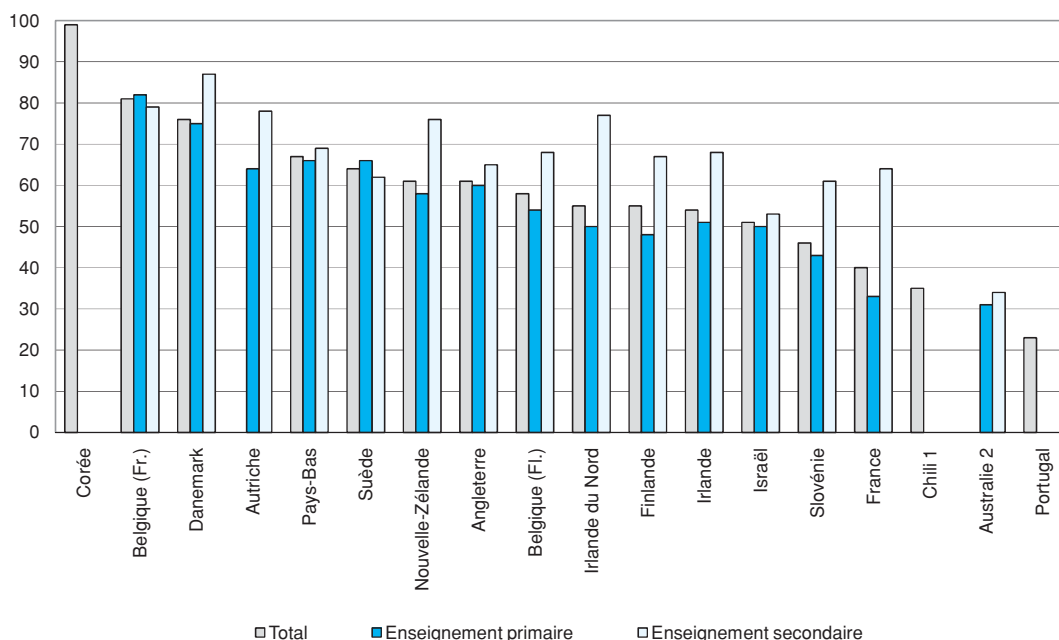
Dans la mesure où les personnes qui occupent des postes de chef d'établissement sont peu nombreuses dans la plupart des pays, il est envisageable de fournir une formation, un



soutien et des incitations à une grande proportion d'entre elles – peut-être même à chacune. La mise en valeur de l'effectif de chefs d'établissement promet d'être un investissement en capital humain extrêmement rentable puisqu'une direction de qualité peut influencer directement sur les motivations, les attitudes et les comportements des enseignants et contribuer indirectement à améliorer l'apprentissage de leurs élèves. Le fait qu'un si petit groupe de personnes puisse éventuellement avoir un impact sur chaque élève et chaque enseignant dans le pays signifie que les chefs d'établissement offrent aux pouvoirs publics un moyen d'action essentiel pour améliorer l'éducation.

Toutefois, l'effectif limité de chefs d'établissement est aussi un sujet de préoccupation. Comme on l'a vu plus haut, la charge de travail de ces professionnels s'est considérablement élargie et intensifiée au cours des quelques décennies passées. Autrefois limité à des fonctions d'administrateur ou de principal, ce poste correspond désormais par définition à un ensemble de fonctions nouvelles, beaucoup plus larges et plus exigeantes. Les chefs d'établissement sont censés, entre autres, accomplir des tâches de gestion et d'administration plus nombreuses, s'occuper de ressources financières et humaines, gérer les relations publiques et conclure des ententes, veiller à la gestion de la qualité, procéder à l'établissement de rapports à l'intention du grand public et animer les processus d'apprentissage. Cette charge de travail va au-delà de ce qu'une seule personne peut en tout état de cause assumer avec succès.

**Graphique 1.2 Pourcentage de chefs d'établissement âgés de 50 ans et plus, établissements publics, 2006/07**



1. Les données relatives au Chili portent sur 2005.

2. Les données relatives à l'Australie renvoient aux chefs d'établissement et à leurs adjoints directs.

Source : OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires* - Rapports de base par pays et questionnaires nationaux accessibles à : [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

### *Une profession vieillissante*

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'effectif de chefs d'établissement vieillit et un grand nombre d'entre eux prendront leur retraite dans les cinq à dix prochaines années. L'âge moyen dans cette profession a augmenté au cours des deux décennies passées. Dans les pays participants pour lesquels on dispose de données (graphique 1.2), l'âge moyen des chefs d'établissement était de 51 ans en 2006/07. À présent, une majorité significative de ces personnels a plus de 50 ans dans de nombreux pays, en particulier en Corée (99 %), en Belgique (Communauté française) (81 %) et au Danemark (76 %). La pyramide des âges est particulièrement inquiétante dans l'enseignement secondaire dans presque tous les pays. Vu que les chefs d'établissement issus de la génération du baby-boom vont prendre leur retraite, le nombre de nouveaux chefs d'établissement qui devra accéder à la profession au cours de la prochaine décennie sera beaucoup plus important qu'au cours de périodes équivalentes dans le passé.

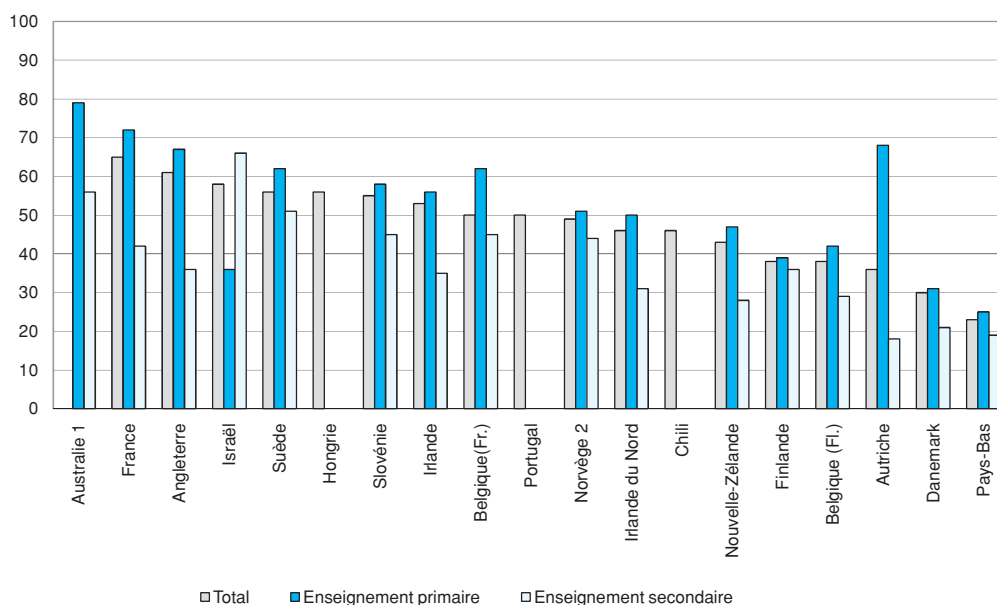
Le départ imminent à la retraite de la majorité des chefs d'établissement génère à la fois des défis et des opportunités nouvelles pour les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. Si ce phénomène représente une énorme perte d'expérience, il offre cependant une occasion sans précédent de recruter et de former une nouvelle génération de chefs d'établissement dotés des savoirs, des savoir-faire et des attitudes les mieux adaptés pour répondre aux besoins actuels et futurs des systèmes éducatifs.

### *Répartition inégale des postes entre les hommes et les femmes aux différents niveaux d'enseignement*

Alors que dans la plupart des pays, les femmes représentent la majorité du personnel enseignant, une minorité d'entre elles occupent des postes de chef d'établissement et leur carrière dans bien des cas se déroule pour l'essentiel dans les écoles primaires de petite taille. Dans tous les pays sauf l'Australie, Israël et la Suède, les femmes sont sous-représentées à la direction des établissements du secondaire (graphique 1.3). En Angleterre, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Irlande du Nord et en Nouvelle-Zélande, le pourcentage de femmes occupant un poste de chef d'établissement dans le secondaire demeure inférieur à 40 %. Dans le même temps, les femmes chefs d'établissement sont surreprésentées dans l'enseignement primaire dans environ la moitié des pays pour lesquels on dispose d'informations.

### *Une profession de moins en moins attrayante*

Alors que l'âge moyen des chefs d'établissement augmente dans les pays de l'OCDE, nombre de ces derniers sont simultanément confrontés à une diminution du nombre de candidats pour occuper ces postes. Sur les 22 pays et régions participant à l'activité, 15 signalent des difficultés à trouver un nombre suffisant de candidats valables aux postes de chef d'établissement. Dans bien des pays, les avis de vacances de postes doivent être diffusés pendant très longtemps faute de candidatures valables. Dans certains cas, le nombre de candidats par poste a considérablement diminué au cours des décennies passées.

**Graphique 1.3 Pourcentage de postes de chef d'établissement public occupés par des femmes, 2006/07**

*Note:* Le « chef d'établissement » désigne le proviseur, le principal, le directeur ou l'administrateur qui dans chaque école occupe le poste de direction le plus élevé.

1. Les données relatives à l'Australie renvoient aux chefs d'établissement et à leurs adjoints directs.
2. Les données relatives à la Norvège portent sur 2005.

*Source :* OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapports de base par pays et questionnaires nationaux, accessibles à : [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

Les résultats des recherches tendent à montrer que parmi les facteurs qui dissuadent les candidats potentiels de se présenter figurent au premier chef les suivants : l'image négative associée à ce poste, la surcharge de travail et de responsabilités, l'absence de préparation et de formation, ainsi que le niveau insuffisant des traitements et rémunérations. Des études provenant de plusieurs pays révèlent que les enseignants et les chefs d'établissement adjoints, pour la plupart, ne souhaitent pas être promus au poste de chef car la faible majoration salariale correspondante ne reflète pas suffisamment le gros surcroît de travail et de responsabilités qui résulte de cet avancement (chapitre 5). Dans certains pays, la jeune génération est par ailleurs dissuadée d'opter pour cette profession de peur de s'y trouver enfermée sans beaucoup d'autres perspectives d'évolution professionnelle.

Selon une diversité d'études, nombre des frustrations que vivent les chefs d'établissement sont liées à un excès de missions et au sentiment permanent d'être dans l'incapacité de mener à bien toutes les tâches et obligations requises. Plusieurs pays font état du surmenage accru des chefs d'établissement. Ce stress a des origines diverses : l'élargissement et l'intensification des missions et responsabilités ; l'ambiguïté et les contradictions que génèrent les nouvelles fonctions ; le rythme du changement et les exigences qu'impose la gestion des personnels en période de mutation ; le renforcement de l'obligation de rendre compte des résultats et de la surveillance exercée par l'État ; parfois, la baisse des effectifs d'élèves et la nécessité de rivaliser avec d'autres établissements pour les recruter ; et la réduction des financements. Ces différents facteurs

de stress peuvent diminuer la capacité du chef d'établissement à fournir un travail excellent et au fil du temps entamer leur ardeur au travail.

### *De la fonction de chef d'établissement à celle de direction ?*

Le poste de chef d'établissement demeure une caractéristique essentielle des écoles dans tous les pays participants mais il est confronté à un certain nombre de défis. Dans la mesure où les attentes à l'égard des établissements scolaires ont changé de façon spectaculaire ces dernières années, les pays doivent concevoir de nouvelles formes de direction d'établissement mieux adaptées aux environnements éducatifs d'aujourd'hui et de demain. À cette fin, ils ont besoin de relever simultanément deux séries de défis.

Premièrement, ils doivent accompagner et recycler les chefs d'établissement actuellement en poste. Ces derniers ont pour la plupart été recrutés à une époque où l'environnement éducatif était fondamentalement différent de ce qu'il est aujourd'hui. Avec le temps, les règles de recrutement concernant les chefs d'établissement et le personnel de direction ont évolué. De même que les missions et responsabilités des chefs d'établissement ont évolué, de même les modalités et les conditions de service doivent être revues. Aujourd'hui, les chefs d'établissement doivent apprendre à adopter de nouvelles formes de direction prévoyant une plus grande répartition des fonctions. Ils ont besoin d'une formation en cours d'emploi pour enrichir et actualiser leurs compétences, et il leur faut une rémunération et des incitations plus adéquates pour qu'ils conservent leur motivation professionnelle et assurent une direction de qualité.

Deuxièmement, les pays doivent préparer et former la génération suivante de chefs d'établissement. Du point de vue de la direction systémique, il est essentiel de réfléchir et de s'intéresser à l'avenir surtout à une époque de fort renouvellement des personnels de direction pour des raisons démographiques. Une amélioration durable dépend d'une diversité de mesures : une définition claire et une meilleure répartition des tâches de direction au sein des établissements scolaires, la planification du renouvellement des personnels, la professionnalisation des mécanismes de recrutement, une formation préparatoire, le mentorat des nouveaux chefs d'établissement, des conditions de travail qui attirent des diplômés de qualité vers cette profession, et un attachement à densifier au sein des établissements scolaires le gisement de personnel de direction dont pourraient émerger à l'avenir des chefs d'établissement de haut niveau.

Dans le même temps, il importe de situer les politiques de direction d'établissement dans leur contexte. Il n'existe pas de modèle unique de direction qui puisse être aisément transféré d'un contexte scolaire ou systémique à un autre. Les contextes spécifiques dans lesquels les établissements fonctionnent peuvent restreindre la marge de manœuvre de leurs chefs d'établissement ou offrir la possibilité de recourir à des types de direction différents. Selon les contextes scolaires dans lesquels ils travaillent, les chefs d'établissement sont confrontés à des séries de défis très différents. Les approches de la politique en matière de direction doivent donc être établies sur la base d'un examen attentif du contexte dans lequel les établissements fonctionnent et des défis particuliers auxquels ceux-ci sont confrontés.

## **1.6 Résumé : pourquoi la direction d'établissement scolaire est importante**

La direction d'établissement scolaire est désormais une priorité dans les programmes d'action gouvernementale en matière d'éducation dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Elle joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats en influant sur les

motivations et les capacités des enseignants ainsi que sur l'environnement et le climat dans lequel ces derniers travaillent. Une direction d'établissement efficace est essentielle pour améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement scolaire.

Les changements apportés à la gouvernance du secteur éducatif et aux contextes scolaires ont grandement influé sur la pratique de la direction d'établissement. D'un côté, des initiatives sont prises dans le sens de la décentralisation et de l'autonomie conjuguées à une plus grande obligation de rendre compte ; de l'autre, les missions et responsabilités de la direction évoluent du fait des nouvelles façons d'envisager l'enseignement et l'acquisition de connaissances et de la diversité croissante des populations d'élèves.

Sous l'effet de ces tendances et facteurs, la fonction de direction d'établissement scolaire a connu une évolution spectaculaire dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Elle correspond maintenant de plus en plus à un ensemble d'attributions exigeantes portant, entre autres, sur l'administration et la gestion, les ressources humaines et financières, les relations publiques, l'assurance qualité et le pilotage au service d'une amélioration de l'enseignement et de l'acquisition de connaissances.

Dans de nombreux pays, la génération actuelle de chefs d'établissement arrive à l'âge de la retraite et il est de plus en plus difficile de les remplacer. Les candidats potentiels sont dissuadés de se présenter en raison des missions trop lourdes, de l'absence de préparation et de formation, du manque de perspectives d'évolution professionnelle, et d'un soutien et d'un salaire insuffisants.

Du fait de ces développements, la direction d'établissement scolaire est une priorité dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE et des pays partenaires. Il y a lieu d'améliorer durablement la qualité de cette fonction. Dans les chapitres qui suivent, le présent rapport identifie quatre moyens d'action, qui ensemble, peuvent améliorer la pratique de la direction. Ces moyens devraient aider les pouvoirs publics à décider comment préparer et mettre en place une direction de qualité :

1. (Re)définir les responsabilités attachées à la direction d'établissement.
2. Répartir les fonctions de direction.
3. Définir les compétences nécessaires pour assurer une direction efficace.
4. Faire de la direction d'établissement scolaire une profession attrayante.

## Annexe 1.A1

### Recherches concernant les facteurs influant sur l'apprentissage des élèves

Trois grandes conclusions semblent se dégager de l'analyse des facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves (OCDE, 2005b). Premièrement, les caractéristiques du milieu d'origine des élèves – en particulier l'origine sociale, économique et culturelle – se révèlent être souvent la principale cause de variation dans les résultats des élèves. La politique de l'éducation ne saurait agir aisément à court terme sur ces caractéristiques. Deuxièmement, les facteurs liés à l'école, sur lesquels les pouvoirs publics peuvent agir davantage, expliquent moins les écarts d'acquis entre les élèves que les caractéristiques propres aux élèves (Hallinger et Heck, 1996 ; Leithwood *et al.*, 2006 ; OCDE, 2005b). Troisièmement, parmi les variables relatives à l'établissement scolaire, les facteurs qui sont le plus étroitement liés à l'apprentissage des élèves, notamment la qualité des enseignants et les pratiques pédagogiques, sont en général ceux dont l'incidence sur les résultats des élèves est la plus forte (Leithwood et Riehl, 2003 ; OCDE, 2005b).

Parallèlement, la documentation consacrée au cours des trois dernières décennies à l'efficacité et à l'amélioration de l'école ont invariablement mis en lumière le rôle charnière des chefs d'établissement scolaire (Scheerens et Bosker, 1997 ; Teddlie et Reynolds, 2000 ; Townsend, 2007). Une documentation plus récente sur l'effet de la direction apporte de nouvelles preuves que cette dernière fait une différence dans l'apprentissage des élèves (Leithwood *et al.*, 2006). Les recherches sur la corrélation entre la direction et l'apprentissage des élèves reposent depuis toujours sur deux types de données empiriques : les données recueillies à l'occasion d'études de cas et les études quantitatives à grande échelle (Leithwood et Riehl, 2003).

Les études de cas mettent immanquablement en évidence le rôle essentiel de la direction dans l'efficacité et l'amélioration des établissements scolaires. Portant sur une grande diversité de pays et de contextes scolaires, ces études montrent que les établissements qui réussissent ont à leur tête des chefs d'établissement qui apportent une contribution significative à l'efficacité de leur établissement. Le plus souvent, les études de cas sur la direction d'établissement scolaire commencent par repérer les bons établissements à partir de leurs résultats, y compris les acquis scolaires des élèves et la réalisation des objectifs sociaux, puis analysent les caractéristiques propres à une bonne direction dans ces établissements. Toutefois, il est difficile de faire des généralisations à partir des résultats de ces études.

Les données empiriques découlant des études quantitatives menées à grande échelle afin de mesurer l'impact des chefs d'établissement sur les résultats des élèves semblent révéler une plus grande ambiguïté et incohérence, puisque cet impact peut être d'une importance très variable – inexistant aussi bien que très significatif. Selon les conclusions des analyses de ce type d'études (Hallinger et Heck, 1996 ; Hallinger et Heck, 1998 ; Witziers *et al.*, 2003), les disparités dans les résultats des recherches peuvent s'expliquer par des différences conceptuelles et méthodologiques dans les activités de recherche.

La conclusion qui globalement se dégage de la quarantaine d'études considérées dans ce travail d'analyse, est que les chefs d'établissement ont une *influence quantifiable, essentiellement indirecte* sur les résultats des élèves. Il faut en déduire que cette influence sur l'apprentissage des élèves s'exerce en général à travers d'autres personnes, manifestations et facteurs organisationnels tels que les enseignants, les pratiques suivies en classe et le climat à l'école (Hallinger et Heck, 1998). La conclusion selon laquelle la corrélation entre la direction et l'apprentissage des élèves passe par ces facteurs montre bien que les chefs d'établissement jouent un rôle puissant en aidant à créer les conditions nécessaires à un enseignement et à un apprentissage efficaces. Ils influent sur les motivations, les capacités et les conditions de travail du personnel enseignant, qui elles-mêmes influent sur les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves.

Il convient de noter que les recherches empiriques sur les facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves sont ambitieuses sur le plan des concepts et des méthodes. L'apprentissage des élèves dépend d'une diversité de facteurs extra- et intra-organisationnels parmi lesquels l'origine socioéconomique des intéressés, leur aptitude et leur comportement, l'organisation et la prestation des activités d'enseignement, et les politiques et pratiques des établissements. Les études mesurant l'impact de différents facteurs sur les résultats des élèves sont en général fondées sur des séries de données et des méthodes qui fournissent des mesures limitées des connaissances acquises et des indicateurs partiels de l'ensemble des facteurs influant sur ces acquis. Les conséquences de ces recherches, en particulier pour l'action des gouvernements, peuvent être contestées, surtout lorsque les études tendent à généraliser les résultats à des situations contextuelles différentes.

Certains problèmes conceptuels et méthodologiques devront encore être résolus dans le cadre des recherches futures sur l'impact de la direction des établissements scolaires. Dans l'examen de la direction centrée sur l'apprentissage, réalisé dans les pays de l'OCDE en vue de l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Chapman (2008) a repéré un certain nombre de sujets de préoccupation et de questions conceptuelles en suspens, qui ont d'importantes conséquences pour les décideurs publics :

- Qu'entend-on par résultats significatifs de l'enseignement scolaire ?
- Quels résultats peut-on raisonnablement attendre des établissements scolaires, compte tenu de facteurs tels que l'origine des élèves, leur situation socio-économique et l'attachement personnel de la famille à l'éducation ?
- Quels résultats peut-on raisonnablement attendre des établissements scolaires, étant donné les différents niveaux de ressources, la mission prioritaire confiée à l'établissement et le type de structure (public ou privé) ?
- Quels apprentissages sont surtout valorisés ?
- A quelles connaissances attache-t-on de la valeur – celles des élèves, des enseignants, de la communauté scolaire ?
- Comment les cadres d'action à l'échelle nationale et des états (y compris ceux qui concernent le programme d'enseignement et les évaluations, la qualité et l'amélioration des établissements scolaires) peuvent-ils s'appliquer avec succès aux activités et aux caractéristiques essentielles de l'établissement (notamment la focalisation des apprentissages, sa structure, sa culture, sa capacité de prise de décision) et à la classe (en particulier la taille, les méthodes d'enseignement, les ressources affectées aux apprentissages) et interagir avec elles de manière à

optimiser les moyens dont disposent les chefs d'établissement pour favoriser un apprentissage efficace et le travail qu'ils accomplissent à cette fin ?

Leithwood et Levin (2005) sont arrivés à la conclusion que toute tentative faite pour concevoir et réaliser une analyse exhaustive des différentes manières dont les activités de direction influent sur la réussite des résultats et la favorisent, exigera qu'un grand nombre de décisions soient prises au sujet des méthodes et des procédures, qui toutes peuvent raisonnablement être mises en question. Un examen des rapports de base par pays destinés à l'activité de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires* et une analyse des recherches existantes ont montré qu'aucune étude à grande échelle révélant un lien direct entre la direction, l'apprentissage des élèves et les résultats de l'établissement n'était, de l'avis des décideurs publics, représentative et généralisable à l'échelle nationale. Toutefois, grâce à l'importance croissante qui lui est accordée, ce domaine d'étude génère un ensemble de connaissances qui s'enrichit progressivement et permet d'avoir une compréhension plus fine et plus large de ses différents aspects. Les décideurs publics et les chercheurs peuvent le mettre à profit pour définir des cadres utiles susceptibles d'influer sur les politiques et pratiques en matière d'éducation.



## Annexe 1.A2

## Niveaux de la prise de décision en matière de politique scolaire

Pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration concernant le premier cycle de l'enseignement secondaire public, 2003

	Niveau central	État	Provincial / régional	Infrarégional	Local	École	Total
Allemagne	4	30	17		17	32	100
Angleterre	11				4	85	100
Australie		76				24	100
Autriche	27	22			23	29	100
Belgique (Fr.) <sup>1</sup>		32	25			43	100
Corée	9		34		8	48	100
Danemark	19				38	44	100
Espagne		57	15			28	100
Finlande	2				71	27	100
France	24		10	35		31	100
Grèce	80		4		3	13	100
Hongrie	4				29	68	100
Islande	25				50	25	100
Italie	23		16		15	46	100
Japon	13		21		44	23	100
Luxembourg	66					34	100
Mexique	30	45	2			22	100
Norvège	32				32	37	100
Nouvelle-Zélande	25					75	100
Pays-Bas						100	100
Portugal	50		8			41	100
République slovaque	33		2		15	50	100
République tchèque	7		1		32	60	100
Suède	18				36	47	100
Turquie <sup>2</sup>	49		27			24	100

Note: Les espaces laissés en blanc indiquent que les décisions n'appartiennent pas au premier chef au niveau d'administration correspondant.

1. Pour la Belgique (Communauté française), le niveau provincial/régional correspond au niveau de l'État pour 61 % des établissements, au niveau provincial pour 21 % et au niveau local pour 18 %.

2. Les données portent sur l'enseignement primaire.

Source: OCDE (2004), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2004*, OCDE, Paris, accessible à : [www.oecd.org/edu/eag2004](http://www.oecd.org/edu/eag2004).

## Références

- Aalst, H.F. v. (2002), « Education in Europe in the 21st Century: Trends and Challenges », document de travail préparé pour le premier atelier académique international: Educational Systems in East Asia and Western Europe: A Comparative Approach, organisé par l'Université normale Shenyang, Chine et l'Université catholique de Louvain, Belgique.
- Barnett, B.G. (sans date), *The Changing External Policy Context and the Role of the School Principal*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Bennis, W. et B. Nanus (1997), *Leaders: Strategies for Taking Charge*, Harper Business, New York, NY.
- Burns, J. (1978), *Leadership*, Harper and Row Publishers, New York, NY.
- Bush, T. et D. Glover (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, NCSL, Nottingham.
- Chapman, J. (2008), « Learning-centred Leadership, Policies and Strategies across OECD Countries Targeting the Relationship between Leadership, Learning and School Outcomes », document préparée en vue de l'activité de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*.
- Dimmock, C. (1999), « Principals and School Restructuring: Conceptualising Challenges as Dilemmas », *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-462.
- Elmore, R. (2006), « L'encadrement comme pratique de l'amélioration des écoles », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Fullan, M. (2001), *The New Meaning of Educational Change* (troisième édition), Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- Glatter, R., W. Mulford et D. Shuttlework (2003), « Governance, Management and Leadership », dans OCDE (2003) *Réseaux d'innovation : Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, OCDE, Paris.
- Hall, G. et S. Hord (2005), *Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes* (deuxième édition), Pearson Education, Boston, MA.
- Hallinger, P. et R. Heck (1996), « Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1998-1995 », *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.

- Hallinger, P. et R. Heck (1998), « Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hargreaves, A., G. Halász et B. Pont (2007), « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique », compte rendu d'étude de cas en vue de l'activité de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*, à [www.oecd.org/edu/schooleadership](http://www.oecd.org/edu/schooleadership) et dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Heck, R. (1992), « Principal Instructional Leadership and the Identification of High- and Low- Achieving Schools: The Application of Discriminant Techniques », *Administrator's Notebook*, 34 (1-4),
- Heifetz, R. (1998), *Leadership Without Easy Answers*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Heifetz, B. et M. Linsky (2002), *Leadership on the Line*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Hopkins, D. (2006), « Exploiter les possibilités de la direction systémique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Leithwood, K. (1992), « The Move Towards Transformational Leadership », *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. (2001), « School Leadership in the Context of Accountability Policies », *International Journal of Leadership in Education*, 4 (3).
- Leithwood, K. (2005), « Understanding Successful Principals: Progress on a Broken Front », *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 619.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris et D. Hopkins (2006), *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Report Number 800), NCSL/Department for Education and Skills, Nottingham.
- Leithwood, K. et D. Jantzi (1990), « Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures », *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood, K. et D. Jantzi (2000), « The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement with School », *Journal of Educational Administration*, 38.
- Leithwood, K. et B. Levin (2005), « Understanding Leadership Effects on Pupil Learning », document établi pour le Department for Education and Skills du Royaume-Uni.
- Leithwood, K., K.S. Louis, S. Anderson, S. et K. Wahlstrom (2004), *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning*, Learning from Leadership Project, Wallace Foundation, New York, NY.
- Leithwood, K. et C. Riehl (2003), *What We Know About Successful Leadership*, Laboratory for Student Success, Temple University, Philadelphia, PA.

- Louis, K.S., H. Marks et S. Kruse (1996), « Teachers' Professional Community in Restructuring Schools », *American Journal of Education*, 104 (2), 103-147.
- Marzano, R., T. Waters et B. McNulty (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Moos, L. et S. Huber (2007), « School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership » dans Townsend, T. (dir. pub.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, pp. 579-596, Springer, Dordrecht, Pays-Bas.
- Mulford, W. (2003), « School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness », document établi pour l'activité de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Paris.
- OCDE (2001a), *Le secteur public au XXIème siècle : repenser le leadership*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001b), *Gestion des établissements : De nouvelles approches*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001c), *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2004*, OCDE, Paris.
- OECD (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *The Starterpack. Futures Thinking in Action*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris
- OCDE (2007a), *PISA 2006. Les compétences en sciences: un atout pour réussir*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Edition 2007*, OCDE, Paris.
- Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 2 :Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- PricewaterhouseCoopers (2007), *Independent Study into School Leadership: Main Report*, Department for Education and Skills, Londres.
- Robinson, V.M.J. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australie.
- Scheerens, J. et R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Southworth, G. (2002), « Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence », *School Leadership and Management*, 22 (1), 73-91.
- Stoll, L., R. Bolam et P. Collarbone (2002), « Leading for Change: Building Capacity for Learning », dans Leithwood, K., and P. Hallinger (dir. pub.), *Second International*

- Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp. 41-73, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Stoll, L. et K.S. Louis (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, Maidenhead.
- Teddlie, C. et D. Reynolds (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, Londres.
- Townsend, T., (dir.pub.) (2007), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht.
- Waters, T., R. Marzano et B. McNulty (2003), *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-Continent Research for Education and Learning, Denver, CO.
- Witziers, B., R. Bosker et M. Krüger (2003), « Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association », *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 389-425.
- Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.



## Chapitre 2

### **(Re)définir les responsabilités de direction des établissements scolaires**

*Ce chapitre allie la théorie et la pratique pour proposer des recommandations permettant aux pays de préciser les responsabilités fondamentales de la direction des établissements scolaires. Cette (re)définition des responsabilités constitue une stratégie essentielle pour améliorer la direction des établissements scolaires. Les chefs d'établissement ne peuvent obtenir des résultats que s'ils ont suffisamment d'autonomie et de soutien pour prendre des décisions importantes et si leurs tâches sont clairement définies. Ce chapitre présente des données scientifiques sur les fonctions d'encadrement spécifiques qui peuvent améliorer l'enseignement et l'apprentissage, et montre que les responsabilités de la direction d'établissement devraient être redéfinies pour privilégier la qualité de l'enseignement, la définition des objectifs et la mise en œuvre de systèmes d'évaluation performants, la gestion stratégique des ressources et la collaboration avec des partenaires extérieurs. On cherchera également à déterminer comment élaborer et améliorer les définitions ou les cadres relatifs à la direction des établissements scolaires afin de faciliter le recrutement, la formation et l'évaluation des chefs d'établissement.*

Ainsi qu'il est souligné dans le chapitre 1, la direction d'un établissement peut contribuer à l'amélioration des résultats scolaires en mettant en place les conditions permettant aux enseignants d'améliorer les méthodes pédagogiques et l'apprentissage des élèves. La recherche démontre que certaines fonctions particulières de la direction d'établissement ont une plus grande incidence que d'autres sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances. Dans la pratique toutefois, les chefs d'établissement ne peuvent avoir une influence sur les résultats des élèves que s'ils ont suffisamment d'autonomie et de soutien pour prendre des décisions importantes et si leurs responsabilités principales sont bien définies et axées sur l'enseignement et l'apprentissage.

La définition des responsabilités fondamentales de la direction d'établissement doit reposer sur des études consacrées aux pratiques les plus susceptibles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage ainsi que sur les besoins et les problèmes propres à chaque pays. Dans de nombreux pays, les tâches auxquelles les chefs d'établissement doivent se consacrer en priorité ne sont pas clairement spécifiées. Une définition plus précise des fonctions de l'encadrement peut servir de fondement à la profession et constituer un point de référence essentiel, tant pour ceux qui envisagent de postuler que pour ceux qui sont chargés de recruter, de former et d'évaluer les chefs d'établissement.

## 2.1 Soutenir l'autonomie de la direction des établissements scolaires

Une large part des politiques nationales de l'éducation actuelles et nouvelles part du principe qu'une plus grande autonomie des directions d'établissements scolaires peut avoir un rôle bénéfique sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement et favoriser l'impulsion nécessaire à l'amélioration de l'apprentissage. Selon les rapports de leurs chefs d'établissement, une part non négligeable des élèves des pays de l'OCDE et de pays partenaires sont scolarisés dans des établissements dont la direction bénéficie d'un grand pouvoir de décision dans divers domaines (OCDE, 2007a).

Le graphique 2.1 montre qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, les écoles bénéficient d'une grande marge de manœuvre en ce qui concerne les ressources et les programmes scolaires, mais qu'elles sont moins libres en ce qui concerne les décisions relatives au personnel, telles que les niveaux de salaire des enseignants et leur recrutement. En moyenne dans l'OCDE, 90 % ou plus des élèves de 15 ans sont inscrits dans des établissements ayant une très grande autonomie en matière de mesures disciplinaires, d'admission, de choix des manuels scolaires et de ventilation du budget, et environ 70 % ou plus de ces élèves sont scolarisés dans des écoles très largement responsables de l'élaboration du budget, des stratégies d'évaluation des élèves, des programmes proposés et de leurs contenus.

Il va sans dire que la moyenne de l'OCDE masque de grandes disparités entre les pays. Si, dans des pays tels que les États-Unis, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède, le pouvoir de décision des chefs d'établissement est généralement élevé dans la plupart des domaines, il est bien plus limité dans des pays comme la Grèce, la Pologne, le Portugal et la Turquie (OCDE, 2007a). En outre, il y a dans certains pays de fortes variations selon les domaines de décision.

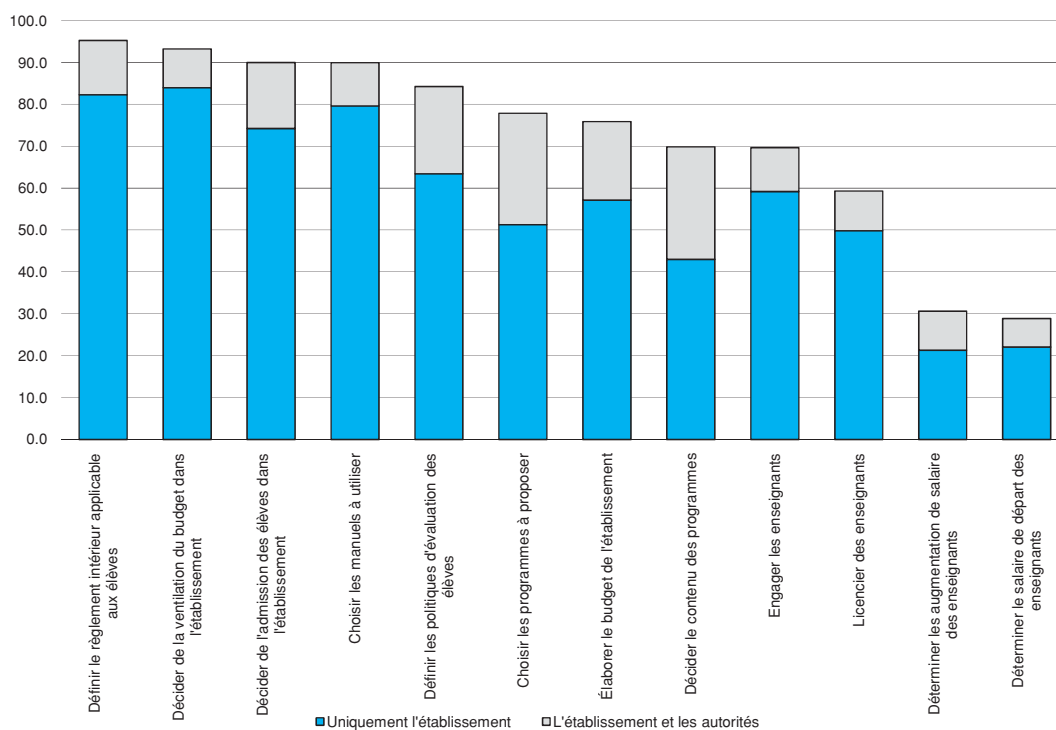
En termes de comparaison internationale, l'analyse du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indique que l'autonomie des établissements scolaires dans les zones étudiées est en corrélation positive avec les



résultats des élèves. Les données laissent supposer que, dans les pays où les chefs d'établissement déclarent bénéficier, en moyenne, d'une plus grande autonomie dans la plupart des domaines de décision analysés, les résultats moyens des élèves sont généralement meilleurs (OCDE, 2007a).

### Graphique 2.1 Pouvoir de décision des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE (moyenne), 2006

Pourcentage moyen, dans l'OCDE, des élèves de 15 ans inscrits dans des écoles dont la direction déclare que l'établissement (chef, enseignants et/ou conseil d'établissement) bénéficie d'un pouvoir de décision très important



Source : OCDE (2007a), PISA 2006 : *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>.

Toutefois, l'autonomie des directions d'établissements scolaires ne permet pas à elle seule d'améliorer l'encadrement. D'une part, dans les écoles de plus en plus autonomes, il est important que les responsabilités fondamentales des chefs d'établissement soient précisément définies et délimitées. Ces derniers doivent avoir pour mission explicite de s'attacher aux aspects les plus susceptibles d'améliorer les résultats de l'école et des élèves. L'autonomie risque autrement de rendre la tâche des chefs d'établissement trop lourde, le travail exigeant alors plus de temps, avec davantage de tâches administratives et de gestion et moins de temps et d'attention pour la conduite de l'enseignement.

D'autre part, une autonomie réelle des établissements scolaires demande du soutien. Les chefs d'établissement ont besoin de temps et de moyens pour s'investir dans des pratiques d'encadrement essentielles qui contribuent à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il importe donc que la dévolution des responsabilités s'accompagne de nouveaux modèles prévoyant des fonctions d'encadrement mieux réparties, de

nouveaux programmes de formation et de perfectionnement pour les chefs d'établissement ainsi qu'un soutien et des incitations adaptés (chapitres 3 à 5).

Les études menées et les pratiques nationales semblent amplement démontrer l'intérêt qu'il y a à encourager les autorités nationales, régionales et locales à s'appuyer sur une nouvelle approche des aspects essentiels de l'encadrement afin de définir les principaux domaines de responsabilité de leurs futurs chefs d'établissement. Des recherches récentes, reposant sur des méta-analyses de données, ont permis d'étendre et de renforcer les connaissances permettant d'orienter une réforme globale de la politique, visant la direction des établissements et l'enseignement (Leithwood *et al.*, 2006 ; Marzano *et al.*, 2005 ; Robinson, 2007). Le présent chapitre s'articule autour de quatre grands ensembles de responsabilités interdépendantes de la direction d'établissement, qui sont constamment associées à l'amélioration des résultats scolaires.

En premier lieu, il est généralement admis que la *volonté de soutenir, d'évaluer et d'améliorer le niveau de qualité des enseignants* représente un élément essentiel de l'efficacité de l'encadrement. La qualité des enseignants est, au niveau de l'établissement, le premier déterminant des résultats des élèves (OCDE, 2005). Parmi les tâches de la direction associées à un meilleur niveau des enseignants figurent la coordination des programmes scolaires et d'enseignement, le suivi et l'évaluation des enseignants, la promotion du perfectionnement professionnel des enseignants et de l'esprit de collaboration.

Deuxièmement, on sait que les directions d'établissement qui s'efforcent de *définir des objectifs éducatifs et de mettre en œuvre des systèmes d'évaluation performants* aident les élèves à développer pleinement leur potentiel. Aligner l'instruction avec les normes nationales, définir des objectifs au niveau de l'école concernant les résultats des élèves, mesurer les progrès accomplis en vue de ces objectifs et ajuster les programmes scolaires en conséquence pour améliorer les performances individuelles et globales : autant d'actions relevant de la gestion des programmes et de l'enseignement. L'exploitation des données par les chefs d'établissement est essentielle pour veiller à ce que l'accent soit mis sur les progrès de chaque élève.

Troisièmement, les établissements scolaires bénéficiant d'une autonomie accrue, les chefs d'établissement ont de plus en plus de latitude sur la gestion des ressources humaines et financières. *L'utilisation stratégique des ressources et leur harmonisation avec des objectifs pédagogiques* sont essentielles pour concentrer toutes les activités fonctionnelles au sein de l'établissement sur l'objectif d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quatrièmement, des recherches récentes (Pont, Nusche et Hopkins, 2008) ont mis en évidence les avantages d'une *direction d'établissement présente au-delà du périmètre de l'école*. Divers engagements de la direction en dehors de l'établissement, dans le cadre de partenariats avec d'autres écoles, des collectivités, des organismes sociaux, des universités et des décideurs, peuvent améliorer l'apprentissage professionnel, renforcer l'amélioration grâce à l'entraide et susciter une cohésion accrue entre toutes les parties soucieuses de la réussite et du bien-être de chaque enfant.

Si ces questions se sont révélées importantes pour l'encadrement dans de nombreuses situations, il convient de laisser une place à l'individualisation selon la taille et le type d'établissement, ainsi que le contexte local, régional et national. Il ne faut pas ignorer les critiques à propos des « chefs d'établissement-produits », issus de programmes de perfectionnement très uniformisés ou centraux (Ingvarson *et al.*, 2006), notamment parce

que la plupart des recherches poursuivies sur la direction d'établissement efficace ne proviennent que de quelques pays et ne sont pas toujours facilement transposables dans d'autres contextes.

## 2.2 Les responsabilités fondamentales de la direction des établissements scolaires

Cette section explore les quatre responsabilités fondamentales des chefs d'établissement scolaire présentées plus haut. Le degré d'autonomie des chefs d'établissement dans ces domaines est analysé dans l'ensemble des pays participants, et des données sont présentées sur l'incidence de chaque domaine de responsabilité sur les résultats des établissements et des élèves.

La situation dans ce domaine s'éclaire en partie lorsqu'on étudie les dernières données disponibles de l'enquête PISA 2006, pour laquelle on a demandé à des chefs d'établissement secondaire s'ils avaient un pouvoir de décision dans différents domaines (OCDE, 2007a). Les données de l'enquête PISA sont complétées par des informations d'ordre qualitatif issues des rapports nationaux de base du projet consacré à l'amélioration de la direction des établissements scolaires dans le primaire et le secondaire. La direction d'établissement scolaire, telle qu'elle est étudiée dans ce chapitre, ne se limite pas au chef d'établissement, mais peut être partagée par plusieurs professionnels au sein de l'école (chapitre 3).

### *Soutenir, évaluer et améliorer le niveau de qualité des enseignants*

Tous les pays cherchent à combler les écarts entre les établissements scolaires les moins performants et les plus performants ainsi qu'à améliorer les résultats de tous les élèves. Dans ce contexte, certains chercheurs (Elmore, 2006 ; Mulford, 2003) laissent entendre que l'une des fonctions essentielles de la direction d'établissement est d'encourager « l'apprentissage organisationnel », c'est-à-dire renforcer la capacité de l'établissement d'obtenir des performances élevées et une amélioration continue par la gestion des programmes d'enseignement, le perfectionnement du personnel et la création d'un climat et de conditions propices à l'apprentissage collectif.

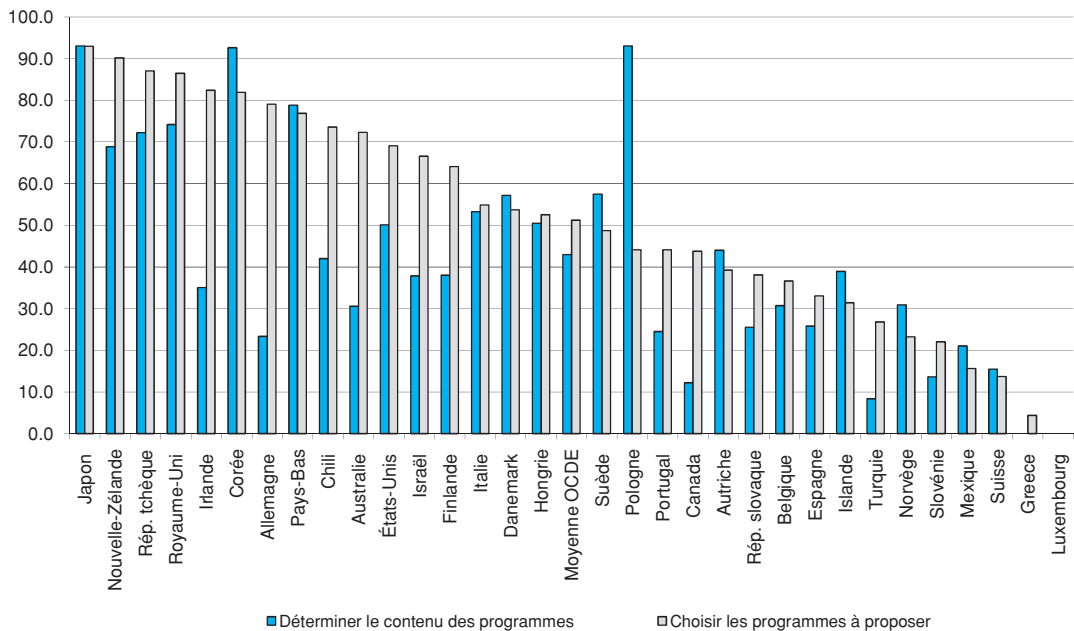
### *Gérer les programmes d'enseignement*

Les établissements scolaires bénéficient d'un grand pouvoir de décision sur les programmes scolaires. Des différences apparaissent dans les trois domaines mesurés dans l'enquête PISA 2006 : déterminer le contenu des programmes, décider quels programmes proposer et choisir les manuels scolaires. Dans les pays de l'OCDE, 80 % des élèves de 15 ans fréquentent des établissements qui choisissent eux-mêmes les manuels scolaires. En revanche, ils ne sont que 51 % à être inscrits dans des établissements où les parties prenantes au niveau de l'école ont toute latitude pour décider des programmes devant être proposés et 43 % dans des établissements qui peuvent en déterminer le contenu.

Comme le montre le graphique 2.2, les disparités sont grandes entre les pays. Au Japon et en Nouvelle-Zélande, plus de 90 % des élèves sont scolarisés dans des établissements qui décident des programmes proposés, contre moins de 16 % en Grèce, au Luxembourg, en Suisse et au Mexique. S'agissant du contenu des programmes, plus de 90 % des élèves japonais, polonais et coréens fréquentent des établissements qui déterminent leur contenu, tandis qu'en Grèce, au Luxembourg, en Turquie, au Canada, en Slovénie et en Suisse, ils sont 16 % ou moins.

**Graphique 2.2 Pouvoir de décision des établissements scolaires sur les programmes scolaires, 2006**

Pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans des écoles dont la direction déclare que l'établissement (chef, enseignants et/ou conseil d'établissement) est responsable du contenu et du choix des programmes proposés



Source : OCDE (2007a), PISA 2006 : *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>.

Les données du PISA montrent également que la détermination du choix et du contenu des programmes relève souvent de la responsabilité commune des autorités régionales et/ou nationales et de l'établissement : en moyenne dans l'OCDE, 27 % des élèves fréquentent des établissements qui suivent ces dispositions. La plupart des pays qui participent à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* définissent un programme scolaire de base ou un cadre à cet effet au niveau national. Dans le cas contraire, une certaine forme d'orientation nationale en matière de programme scolaire est souvent présente. La politique nationale est généralement spécifiée plus en détail au niveau régional ou municipal. Il incombe au chef d'établissement de mettre en œuvre les programmes scolaires et l'enseignement dans le cadre de cette politique en veillant à répondre aux attentes des décideurs de manière efficace et efficiente.

Les chefs d'établissement jouissent généralement d'une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne l'élaboration des contenus et l'ordre des programmes, sur l'organisation de l'enseignement et des ressources pédagogiques et sur le suivi de la qualité. Dans la mesure où le programme de base ou le cadre d'enseignement ne spécifie généralement pas l'ensemble des programmes, la direction peut en principe ajouter certains éléments ou mettre davantage l'accent sur tel ou tel contenu. Cependant, dans certains pays comme le Luxembourg, la Grèce, la Suisse, le Mexique, la Slovénie et la Turquie, une grande part des décisions concernant les programmes scolaires est prise par divers niveaux d'administration.

Il semble qu'accorder aux établissements un droit de regard plus important sur les programmes scolaires soit en corrélation positive avec les résultats des élèves. Les

données semblent indiquer que dans les pays où les chefs d'établissement signalent un degré plus élevé de responsabilité, les résultats en sciences sont généralement plus élevés (corrélation positive statistiquement significative). D'après les conclusions de l'étude PISA (OCDE, 2007a), le pourcentage d'établissements scolaires ayant signalé un pouvoir de décision très étendu concernant le contenu des programmes explique 27 % des écarts de performances entre les pays, et pour ce qui est du choix des manuels scolaires, ce pourcentage est de 26 %. Il va de soi que ces liens entre pays peuvent subir l'influence de nombreux facteurs.

Bon nombre d'études scientifiques sur l'efficacité de l'encadrement présentent le pouvoir de décision sur les programmes scolaires comme un élément essentiel pour l'amélioration des résultats scolaires. Ainsi que Goldring et ses collègues le disent : « des dirigeants efficaces comprennent l'importance d'un programme scolaire rigoureux dispensé par les enseignants pour les élèves, ainsi que ses effets sur l'amélioration des résultats des élèves » (Goldring *et al.*, 2007). D'après leur étude bibliographique, l'enseignement reposant sur un contenu scolaire ambitieux conduit à de meilleures performances scolaires (Teddlie et Springfield, 1993 ; Wong *et al.*, 1996), et l'on peut améliorer les résultats des élèves plus faibles en leur proposant de meilleurs contenus (Biancarosa et Snow, 2004 ; McKnight *et al.*, 1987 ; Peterson, 1988).

Dans sa méta-analyse des études pertinentes, Robinson (2007) montre que « la supervision directe des programmes par une coordination globale dans l'ensemble des classes et des niveaux scolaires et l'harmonisation des objectifs scolaires » a un impact positif faible à modéré sur les résultats des élèves. L'auteur fait également observer que les responsables des établissements les plus performants consacrent plus de temps à encadrer ou à coordonner les programmes avec leur personnel enseignant que les chefs d'établissements similaires moins performants, une constatation qui va dans le même sens que les recherches effectuées sur la conduite de l'enseignement (Heck *et al.*, 1990 ; Heck *et al.*, 1991 ; Marks et Printy, 2003). Marzano *et al.* (2005) définissent également l'implication directe des chefs d'établissement dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes scolaires comme l'une des pratiques d'encadrement ayant une influence statistiquement significative sur les résultats des élèves mesurés par des évaluations normalisées menées aux États-Unis.

### *Suivi et évaluation des enseignants*

Les rapports nationaux de base rédigés pour cette étude indiquent que le suivi et l'évaluation des enseignants représentent une responsabilité importante des chefs d'établissement. Bien que la nature et les conséquences de l'évaluation des enseignants varient largement d'un pays participant à l'autre, des dispositions officielles pour l'évaluation sont stipulées dans 14 pays (sur les 18 ayant spécifiquement évoqué cette question). La forme, la rigueur, le contenu et les conséquences de l'évaluation diffèrent largement entre les pays, voire à l'intérieur des frontières nationales. Dans la plupart des pays qui pratiquent l'évaluation des enseignants, celle-ci est menée dans le cadre d'un examen plus large de la qualité ou d'un processus d'amélioration des établissements scolaires. Les objectifs de l'évaluation se répartissent de façon assez équilibrée entre évaluation formative, estimation des performances, planification du perfectionnement professionnel et base pour les promotions.

En règle générale, les évaluations régulières impliquent le chef d'établissement et d'autres membres de l'équipe de direction, mais dans certains pays comme la France et la Belgique (Communauté française), un panel composé de personnes extérieures est

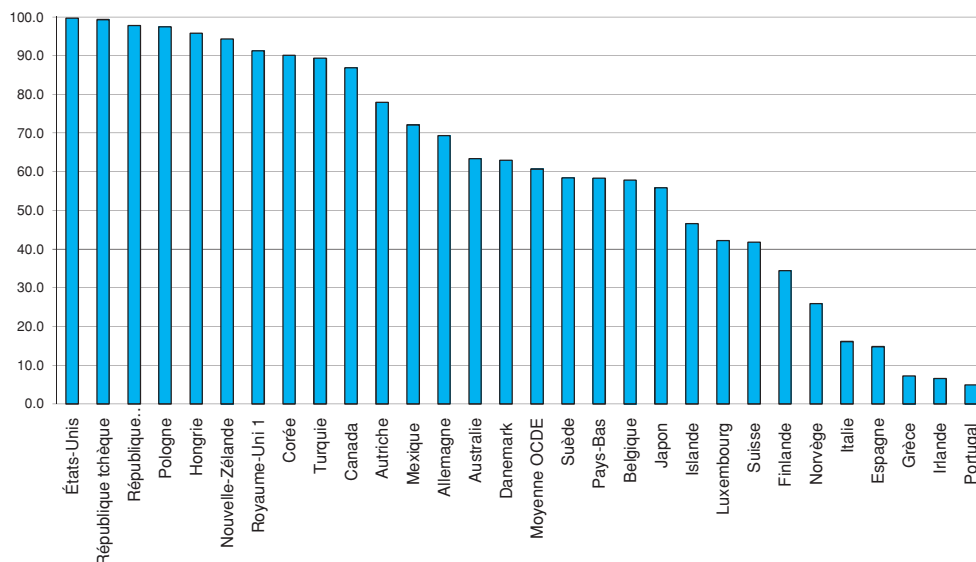
également présent (OCDE, 2005). Divers critères d'évaluation peuvent être utilisés : évaluation de la qualité de l'enseignement, formation en cours d'emploi et, dans certains cas, indicateurs des résultats des élèves. L'observation en classe, les entretiens et les documents préparés par l'enseignant font partie des méthodes d'évaluation courantes.

L'importance accordée aux observations ou au suivi effectués par le chef d'établissement peut être très élevée (Slovénie) ou modeste (au Chili par exemple, où les contributions du chef d'établissement ne représentent que 10 % du total), et les chefs d'établissement peuvent compter presque uniquement sur leurs observations (Slovénie) ou sur un large éventail d'autres données, telles que l'examen des plans de cours des enseignants, la présence à leurs réunions, la revue du dialogue entre enseignants et parents, des données sur les résultats des élèves, des examens par les pairs et des auto-évaluations des enseignants, entre autres (en Angleterre, en Corée, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, par exemple). La fréquence des observations peut aller jusqu'à trois à six fois par an en Angleterre, à une fois tous les quatre ans au Chili, tandis que plusieurs pays semblent avoir opté pour une observation annuelle. Lorsque l'évaluation des enseignants existe, elle semble presque toujours s'accompagner d'une forme d'entretien annuel officiel entre le chef d'établissement et l'enseignant.

Les données de l'enquête PISA 2003 permettent de déterminer dans quelle mesure les chefs d'établissement s'investissent dans le suivi des cours. Le graphique 2.3 montre qu'en moyenne dans l'OCDE, 61 % des élèves de 15 ans fréquentent des établissements scolaires dont le chef déclare que les méthodes des professeurs de mathématiques ont été contrôlées l'année précédente au moyen d'observations effectuées par lui-même ou par d'autres cadres de l'établissement.

### Graphique 2.3 Suivi des cours par le chef d'établissement ou d'autres cadres, 2003

*Pourcentage d'élèves de 15 ans scolarisés dans des établissements dont le principal déclare que les méthodes des professeurs de mathématiques ont été contrôlées l'année précédente au moyen d'observations effectuées par lui-même ou par d'autres cadres de l'établissement*



1. Taux de réponses trop faible pour permettre des comparaisons.

Source : OCDE (2004a), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Plusieurs études indiquent que l'implication du chef d'établissement dans l'observation en classe et le retour d'information semble associée à de meilleurs résultats scolaires. Robinson (2007) cite quatre études montrant que la mise en place de normes de qualité de l'enseignement et des observations en classe régulières contribuent à améliorer l'enseignement (Andrews et Soder, 1987 ; Bamburg et Andrews, 1991 ; Heck, 1992 ; Heck *et al.*, 1990). Woessmann *et al.* (2007), à partir d'une analyse économétrique des données du PISA, constatent que les résultats scolaires semblent s'améliorer lorsque les enseignants sont tenus responsables à travers le suivi des cours par le chef d'établissement et des inspecteurs externes.

Dans la pratique toutefois, les chefs d'établissement n'ont pas toujours suffisamment de temps ni de moyens pour se concentrer sur cette importante responsabilité. Bien que l'évaluation des enseignants soit désormais plus courante, les chefs et les autres cadres des établissements scolaires de nombreux pays de l'OCDE manquent souvent de temps, d'outils ou de formation pour évaluer correctement les enseignants. D'après l'OCDE (2005), il semble que l'observation en classe soit peu développée dans l'enseignement secondaire, et les enseignants s'inquiètent souvent de l'insuffisance des moyens dont disposent le chef d'établissement et les autres cadres pour l'évaluation ainsi que des critères employés. Dans plusieurs pays, il ne semblait pas y avoir de systèmes cohérents et dotés de moyens suffisants pour l'évaluation des performances des enseignants. Par conséquent, les enseignants ne voient pas leur travail reconnu à sa juste valeur et il n'existe que peu d'informations systématiques pour orienter les priorités en matière de perfectionnement professionnel (OCDE, 2005).

### *Soutenir le perfectionnement professionnel des enseignants*

La direction d'établissement joue également un rôle essentiel en faveur des programmes de formation et de perfectionnement professionnels des enseignants ainsi que de la participation de ces derniers à ces programmes. L'OCDE (2005) présente un aperçu des responsabilités des établissements scolaires dans l'élaboration et le financement des possibilités de perfectionnement professionnel. Les pays où les établissements scolaires bénéficient de plus d'autonomie consacrent également plus de ressources à la mise en œuvre de programmes de formation plus individualisés pour les enseignants.

Différents types d'activités de perfectionnement professionnel coexistent mais leur importance relative a évolué au fil du temps. L'OCDE (2005) fait observer que les activités de perfectionnement professionnel propres aux écoles auxquelles prennent part tous les enseignants ou une grande partie d'entre eux se généralisent, tandis que les activités laissées à l'initiative de l'enseignant deviennent probablement moins fréquentes, du moins pour ce qui est des programmes financés sur fonds publics. Désormais, la plupart des pays associent le perfectionnement professionnel aux priorités d'amélioration des écoles et coordonnent en conséquence la formation continue en milieu scolaire. La direction des établissements et, dans certains cas, les autorités scolaires locales, jouent un grand rôle dans la planification de ces activités. Certains pays, notamment l'Angleterre, veillent également à ce que les enseignants déterminent leurs propres besoins de perfectionnement professionnel.

Dans son analyse des recherches consacrées à l'encadrement centré sur l'apprentissage, Robinson (2007) désigne le développement des activités de formation et de perfectionnement des enseignants et la participation de ces derniers à ces activités comme la dimension de l'encadrement la plus étroitement associée à de meilleurs

résultats scolaires. Robinson calcule 17 ampleurs de l'effet à partir de six études, d'où une ampleur moyenne de l'effet de 0.84, ce que l'auteur interprète comme un effet important et significatif en termes d'enseignement. L'auteur souligne que cette dimension ne se limite pas à offrir des possibilités de perfectionnement professionnel, mais englobe aussi la participation du chef d'établissement au perfectionnement du personnel en qualité de « premier apprenant ».

Leithwood *et al.* (2006) mettent également en avant l'importance du perfectionnement professionnel en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, et estiment qu'il faut compléter les programmes de perfectionnement professionnel par un soutien moins formel, comme par exemple la reconnaissance individuelle et la stimulation intellectuelle. Plusieurs études montrent en outre que le rôle de la direction dans le perfectionnement professionnel est particulièrement important dans les écoles peu performantes confrontées à des situations difficiles (Day, 1999 ; Gray, 2000 ; Harris et Chapman, 2002). Dans leur méta-analyse des « directions d'établissement efficaces », Marzano *et al.* (2005) désignent la reconnaissance et la récompense des réalisations individuelles ainsi que la connaissance d'aspects personnels de l'effectif comme des pratiques essentielles d'un encadrement efficace.

Une autre étude récente sur la direction au service de l'apprentissage organisationnel et des résultats scolaires (LOLSO) montre également l'importance des possibilités de formation professionnelle continue pertinentes (Mulford *et al.*, 2004), et met en avant non seulement l'apprentissage organisationnel, mais aussi un climat de confiance et d'entraide, une mission partagée et suivie, la capacité de prendre des initiatives et des risques, et les possibilités de formation continue. Une autre étude encore, qui porte sur trois pays européens, indique que les écoles ayant à leur tête une direction efficace sont aussi celles où les enseignants sont prêts à suivre des formations et où l'on peut établir un lien entre la direction, le climat à l'école et la volonté de participer à des programmes de perfectionnement professionnel (Rajala *et al.*, 2007).

Toutefois, le projet de l'OCDE (2005) sur la politique à l'égard des enseignants a révélé que les activités de perfectionnement professionnel étaient souvent morcelées et peu intensives, sans rapport avec les pratiques d'enseignement et qu'elles manquaient de suivi. Les données tirées de cette étude font état dans plusieurs pays d'un manque de coordination entre la formation initiale des enseignants et leur formation en cours d'emploi, ainsi que de préoccupations au sujet de la qualité des programmes d'initiation pratique et de perfectionnement professionnel. Bien qu'il existe dans la plupart des pays de nombreuses possibilités de formation en cours d'emploi, elles sont souvent fragmentaires et insuffisamment ordonnées et harmonisées.

Les chefs d'établissement peuvent jouer un rôle crucial dans l'offre et le développement des programmes de perfectionnement professionnel en cours d'emploi des enseignants. Il est essentiel qu'ils considèrent cet aspect de l'encadrement comme l'une de leurs principales responsabilités. Ils peuvent faire en sorte que le perfectionnement professionnel des enseignants s'inscrive dans le contexte local et soit harmonisé avec les objectifs d'amélioration de l'établissement ainsi qu'avec les besoins des enseignants. Pour renforcer la marge de manœuvre des chefs d'établissement dans ce domaine, les décideurs devraient mettre l'accent sur cette responsabilité fondamentale et envisager de transférer les budgets de formation et de perfectionnement au niveau des écoles afin que les chefs d'établissement puissent proposer et coordonner des possibilités de perfectionnement utiles pour tous leurs enseignants.



### *Soutenir le travail en collaboration*

Bien que l'on ne dispose guère de données comparables à l'échelle internationale, les rapports nationaux de base indiquent que l'attention portée au travail en collaboration constitue une responsabilité de plus en plus importante et reconnue des chefs d'établissement dans plusieurs pays. Il s'agit d'encourager le travail en équipe parmi les enseignants et de créer un environnement au sein duquel l'apprentissage de l'élève est l'objectif central. Dans des pays de l'OCDE tels que le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède (encadré 2.1), le corps enseignant a l'habitude de travailler en équipe et de coopérer, en particulier à l'école primaire, et dans d'autres, comme en Irlande, on commence à encourager cette pratique. Le Danemark précise que la réforme des contenus oblige les enseignants de différentes disciplines à collaborer davantage.

#### **Encadré 2.1 Les « organisations apprenantes » en Suède**

Dans une étude suédoise récente, Scherp et Scherp (2006) mettent en évidence le rapport entre le travail du chef d'établissement et la façon dont l'école agit en tant qu'organisation. Onze écoles ayant pour objectif de travailler de telle sorte qu'elles puissent être qualifiées d'organisations apprenantes ont été étudiées pendant cinq ans. Les dirigeants des établissements les plus performants dans ce domaine consacrent plus de temps à dire aux enseignants ce qu'ils pensent de leur travail et encouragent également plus fréquemment la réflexion avec leur personnel. En posant des questions telles que « comment savons-nous cela ? », « Pourrions-nous essayer une nouvelle façon de faire ceci ? » et « Que savons-nous de la façon dont les autres écoles font cela ? », ils contribuent à créer une culture d'apprentissage. Les dirigeants des établissements davantage orientés vers l'apprentissage encouragent les enseignants à consacrer une partie de leur temps à des discussions axées sur l'apprentissage. Dans ces établissements, les équipes d'enseignants sont acceptées et les chefs d'établissement communiquent beaucoup avec le personnel par l'intermédiaire des chefs d'équipe.

*Source* : Scherp et Scherp (2006).

Les chefs d'établissement sont de plus en plus appelés à encourager un apprentissage organisationnel permettant de renforcer la capacité des établissements scolaires à appliquer des « processus d'apprentissage intelligents » de façon à améliorer l'efficacité de l'organisation et son potentiel d'amélioration continue (Mulford, 2003). Si l'enseignement a jusqu'à présent été pratiqué comme un art individuel confiné entre les murs des salles de classe, de nombreuses recherches menées de façon convaincante au cours des 20 dernières années privilégient un enseignement collégial, transparent et concerté, et qui serait dirigé par des équipes et des « organisations apprenantes professionnelles » au sens large (Little, 1982 ; Louis et Kruse, 1995 ; Louis *et al.*, 1996 ; Stoll et Louis, 2007).

La recherche a montré que les chefs d'établissement qui soutiennent ces organisations apprenantes s'appuient sur des principes de collégialité, de responsabilité collective et d'objectifs communs (Louis et Kruse, 1995), ainsi que sur des processus de perfectionnement professionnel, de réflexion et d'amélioration de la qualité. Ces organisations favorisent la confiance des enseignants en contribuant à éclaircir les objectifs communs et les possibilités de collaboration, encouragent un dialogue continu au sein du personnel et fournissent des ressources adéquates pour soutenir le travail en collaboration (Leithwood *et al.*, 2006).

Les décideurs peuvent promouvoir et encourager le travail en équipe en reconnaissant explicitement le rôle crucial des chefs d'établissement dans l'instauration d'un esprit de collaboration et en diffusant les pratiques exemplaires dans ce domaine.

### ***Définition des objectifs, évaluation et obligation de rendre compte***

Une direction d'établissement axée sur la définition et l'évaluation des objectifs peut améliorer les résultats des enseignants et des élèves. Harmoniser l'enseignement avec des normes externes, définir des objectifs au niveau de l'établissement concernant les résultats scolaires, mesurer les progrès par rapport à ces objectifs et ajuster le programme de l'école pour améliorer les performances : autant d'aspects dynamiques de la gestion des programmes scolaires et de l'enseignement. Les chefs d'établissement contribuent largement à amalgamer les mécanismes de responsabilisation externe et interne en encourageant leurs enseignants à harmoniser l'instruction avec les objectifs d'apprentissage convenus et les normes de résultats définies.

L'annexe 2.A1 offre un aperçu des différents cadres de responsabilisation appliqués au niveau national. La plupart des pays ont établi depuis longtemps un système d'inspection au titre duquel les chefs d'établissement doivent rendre compte de leur utilisation des fonds publics et des structures et processus qu'ils mettent en place. Si l'inspection reste importante dans la plupart des circonscriptions scolaires, nombre de pays ont élaboré d'autres méthodes de mesure des performances des écoles, comme par exemple l'auto-évaluation des établissements et les indicateurs de résultats des élèves (OCDE, 2007b).

La majorité des pays de l'OCDE déclarent avoir ou élaborer, au niveau national, des objectifs ou des normes de résultats des élèves. Pour les évaluer, les règles de responsabilisation de la plupart des circonscriptions reposent sur des données concernant tant les établissements que les élèves. Pour évaluer les *performances des établissements scolaires*, deux tiers des pays de l'OCDE disposent de règlements en vertu desquels les établissements du premier cycle du secondaire doivent être inspectés régulièrement et un nombre légèrement inférieur de pays impose aux établissements de mener des auto-évaluations régulières. La moitié des pays membres ont ces deux types d'exigences réglementaires. Pour obtenir des informations sur les *résultats des élèves*, une évaluation normalisée régulière durant la scolarité obligatoire est appliquée dans deux tiers des pays de l'OCDE, et un peu plus de la moitié impose des examens nationaux qui ont des conséquences sur le plan civil pour les élèves du premier cycle du secondaire (comme par exemple accéder au cycle d'enseignement suivant).

Des études empiriques récentes soulignent que des normes de formation élevées et des mécanismes de responsabilisation rigoureux sont essentiels pour améliorer les résultats des élèves. Hanushek et Raymond (2004) font état d'un rapport positif entre ces mécanismes et la réussite des élèves, tandis que West et ses collègues estiment que l'utilisation constructive des données est l'une des principales raisons de l'efficacité de l'encadrement dans des écoles confrontées à des circonstances difficiles (West *et al.*, 2005). Selon Woessmann *et al.* (2007), les indicateurs de responsabilisation portant sur les élèves, les enseignants et les établissements se conjuguent pour relever les résultats scolaires. À partir des données du PISA, Woessmann *et al.* (2007) montrent que les résultats scolaires semblent quelque peu meilleurs lorsqu'il existe des examens de fin d'études normalisés, lesquels peuvent encourager des performances élevées. Les auteurs présentent également certains éléments semblant indiquer que les élèves réussissent

mieux lorsque leur établissement doit répondre de ses résultats au regard de normes établies.

Il va toutefois sans dire qu'il ne suffit pas de produire des données pour que les mécanismes de responsabilisation aient un effet bénéfique sur les résultats scolaires. Selon O'Day (2002), ces mécanismes n'entraînent des améliorations que s'ils permettent « de mettre en avant les informations pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage, d'encourager les personnes et les établissements à utiliser ces informations, d'engager des efforts pour améliorer la pratique, d'acquérir les connaissances nécessaires pour interpréter et appliquer les nouvelles informations aux fins d'amélioration, et d'allouer des ressources pour parvenir à ces résultats ». Plusieurs auteurs estiment que la responsabilisation administrative doit être complétée par une « responsabilisation professionnelle » (Adams et Kirst, 1999 ; Darling-Hammond et Ascher, 1991 ; O'Day, 2002 ; O'Reilly, 1996), autrement dit, un travail en collaboration entre les professionnels, enseignants comme chefs d'établissement, afin de répondre aux besoins des élèves et d'améliorer en permanence leurs propres méthodes.

D'après l'OCDE (2007b), 19 pays membres utilisent les données d'évaluation des élèves et des établissements scolaires pour motiver leurs décisions concernant l'amélioration des établissements scolaires, tandis que seuls quelques pays, notamment la Corée et les États-Unis, se fondent sur les informations que les établissements sont tenus de fournir pour accorder à ces derniers des gratifications ou leur imposer des sanctions financières. D'après les rapports nationaux de base préparés pour l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande du Nord utilisent des données relatives aux performances pour suivre les progrès des élèves et guider l'amélioration continue, même si l'Irlande du Nord note que les données de l'évaluation interne ne sont pas suffisamment exploitées pour vérifier les progrès des élèves sur la durée ou modifier les méthodes pédagogiques et améliorer les normes de résultats des élèves.

Pour que les exigences de responsabilisation externes bénéficient aux élèves, il est nécessaire que la direction d'établissement fasse une utilisation judicieuse des données. Cela signifie que les chefs d'établissement doivent se perfectionner dans l'interprétation des résultats des tests et dans l'utilisation des données en tant qu'instrument central de la planification et de l'élaboration de stratégies d'amélioration appropriées (encadré 2.2). Ils doivent également encourager leur personnel à utiliser des données liées à la responsabilisation. L'évaluation participative et l'analyse des données peuvent renforcer les organisations apprenantes professionnelles à l'intérieur des établissements scolaires et inciter ceux qui doivent changer leurs méthodes à améliorer leurs résultats (Earl et Katz, 2002).

### ***Une gestion stratégique des ressources***

Dans les systèmes scolaires de plus en plus autonomes, les chefs d'établissement bénéficient d'une marge de manœuvre croissante pour la gestion des ressources humaines et financières. Une utilisation stratégique des ressources, harmonisée avec les objectifs pédagogiques, peut aider à tendre toutes les activités fonctionnelles de l'établissement vers l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

### Encadré 2.2 Angleterre : Mettre à profit les résultats de l'évaluation pour améliorer les performances

Lors d'une visite de l'OCDE en Angleterre menée dans le cadre d'une étude de cas, l'équipe des examinateurs a recensé des pratiques d'encadrement remarquables d'efficacité pour améliorer les résultats de l'enseignement. Les deux établissements étudiés avaient amélioré leurs performances et leurs résultats au cours des années précédentes et présentaient des similarités positives : ils considéraient par exemple les données comme un élément clé pour inciter l'équipe d'encadrement et le corps enseignant à améliorer les performances de l'école et utilisaient les informations relatives aux résultats des élèves pour élaborer des stratégies d'apprentissage individuel et en classe. Dans les deux établissements, les informations étaient mises à jour toutes les six semaines. Les données étaient analysées pour chaque élève et pour la classe, ce qui permettait de déterminer où se situaient les problèmes. Les équipes d'intervention pouvaient ensuite prévoir les mauvaises performances éventuelles et y faire face. Ce bon usage des données permet d'adopter des processus d'apprentissage personnalisés. Ces écoles possédaient les atouts suivants pour résoudre rapidement les problèmes :

- **Répartition des fonctions d'encadrement** : les équipes de direction sont bien implantées et ont des rôles et des tâches clairement définis.
- **Création d'équipes d'intervention** : elles sont capables de réagir rapidement et interviennent pour aider et soutenir les élèves ou les enseignants qui pourraient avoir des résultats insuffisants.
- **Culture d'évaluation en continu** : dans les deux écoles, les classes sont ouvertes et tous sont prêts pour l'évaluation et l'action.
- **Adoption d'une approche systémique de l'encadrement**, en exploitant les possibilités de développement et en mettant à profit les sources extérieures.

Source : Huber et al. (2008).

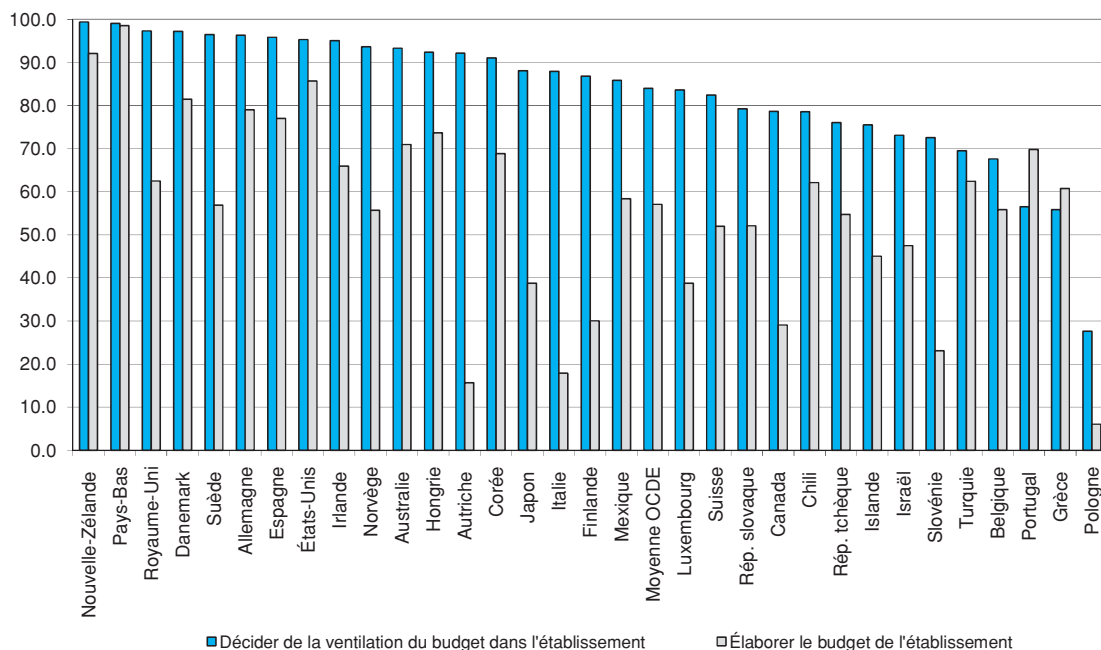
### Les ressources financières

Le graphique 2.4 montre que les chefs d'établissement disposent d'un grand pouvoir de décision sur les ressources financières. En moyenne dans l'OCDE, 84 % des élèves de 15 ans sont inscrits dans des établissements qui décident seuls de la façon dont sont dépensés les budgets, et 57 % fréquentent des établissements qui élaborent librement leurs budgets. Toutefois, de grandes disparités existent entre les pays sur le degré d'autonomie budgétaire. Alors qu'en Pologne, en Autriche et en Italie, moins de 20 % des élèves sont scolarisés dans des établissements dont le chef déclare décider seul de l'élaboration des budgets, aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande, ils sont plus de 90 %. Dans l'ensemble, le pouvoir de décision concernant les dépenses au sein de l'école est plus étendu que celui concernant l'élaboration des budgets dans tous les pays à l'exception de la Grèce et du Portugal.

En outre, dans la majorité des pays, les chefs d'établissement sont responsables de la gestion des biens et des installations. La valeur des biens scolaires est considérable. Lorsque, du fait de la décentralisation, les chefs d'établissement ont plus de pouvoir de décision en matière d'entretien et de réparations, et encore davantage en termes de projets d'investissement, la gestion de ces biens leur prend d'autant plus de temps, et on leur demande d'assumer des responsabilités qui exigent des compétences que nombre d'entre eux n'ont pas acquises pendant leur formation initiale. Lorsqu'elle est du ressort du conseil de direction, cette tâche est souvent déléguée, officiellement ou non, au chef d'établissement.

**Graphique 2.4 Autonomie de la direction des établissements scolaires en matière de ressources, 2006**

*Pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans des écoles dont la direction déclare que l'établissement (chef, enseignants et/ou conseil d'établissement) est responsable de l'élaboration du budget de l'école et de sa ventilation*



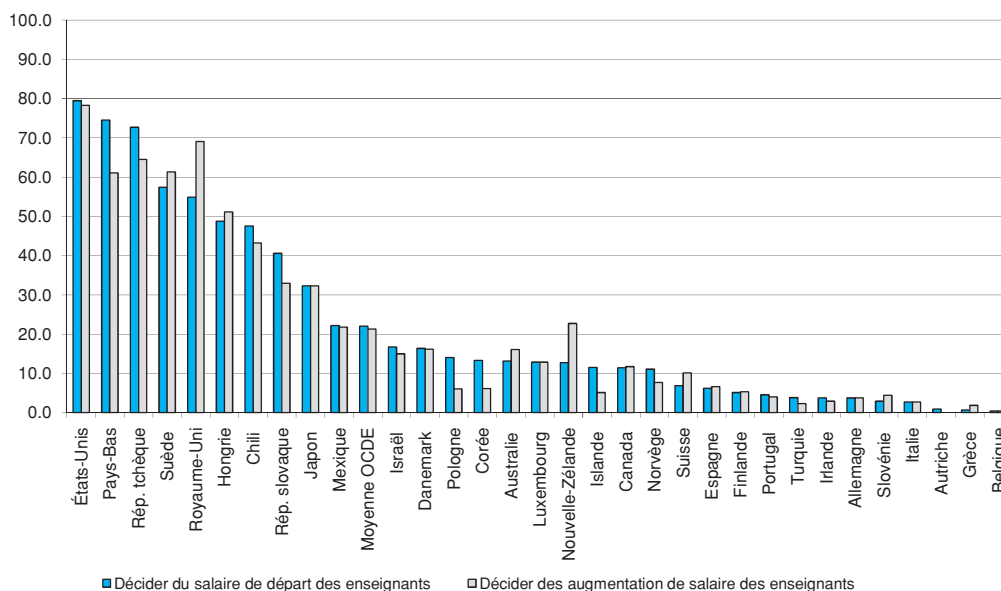
Source : OCDE (2007a), *PISA 2006 - Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>.

Si les chefs d'établissement bénéficient dans l'ensemble des pays de l'OCDE d'une grande autonomie en matière de budget, ils n'ont en général qu'un rôle modeste dans les décisions relatives au salaire de départ des enseignants ou aux augmentations de salaire (graphique 2.5). En moyenne dans l'OCDE, les élèves de 15 ans inscrits dans des établissements qui décident librement des salaires de départ et des augmentations sont respectivement 22 et 21 %. Il y a toutefois des exceptions : aux États-Unis, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Suède, au Royaume-Uni et en Hongrie, les établissements influent largement sur les décisions liées aux rémunérations des enseignants.

Le pouvoir de décision limité sur le salaire des enseignants modifie quelque peu l'impression première d'une grande autonomie budgétaire des établissements dans l'ensemble des pays. En effet, les salaires des enseignants, sur lesquels la plupart des autorités scolaires n'ont aucun contrôle, représentent la plus grande part des ressources scolaires locales dans quasiment tous, si ce n'est tous, les pays participants. La part des ressources sur laquelle les chefs d'établissement peuvent exercer leur influence est donc assez mince. En outre, certains pays (la Hongrie, par exemple) indiquent qu'un repli économique au plan national a entraîné une diminution des fonds alloués au niveau des établissements, réduisant d'autant le pouvoir de décision des chefs d'établissement sur les ressources financières.

**Graphique 2.5 Autonomie de la direction des établissements scolaires en matière de rémunération, 2006**

Pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans des écoles dont la direction déclare que l'établissement (chef, enseignants et/ou conseil d'établissement) décide des salaires de départ des enseignants et de leurs niveaux de rémunération



Source : OCDE (2007a), *PISA 2006 - Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>.

### Les ressources humaines

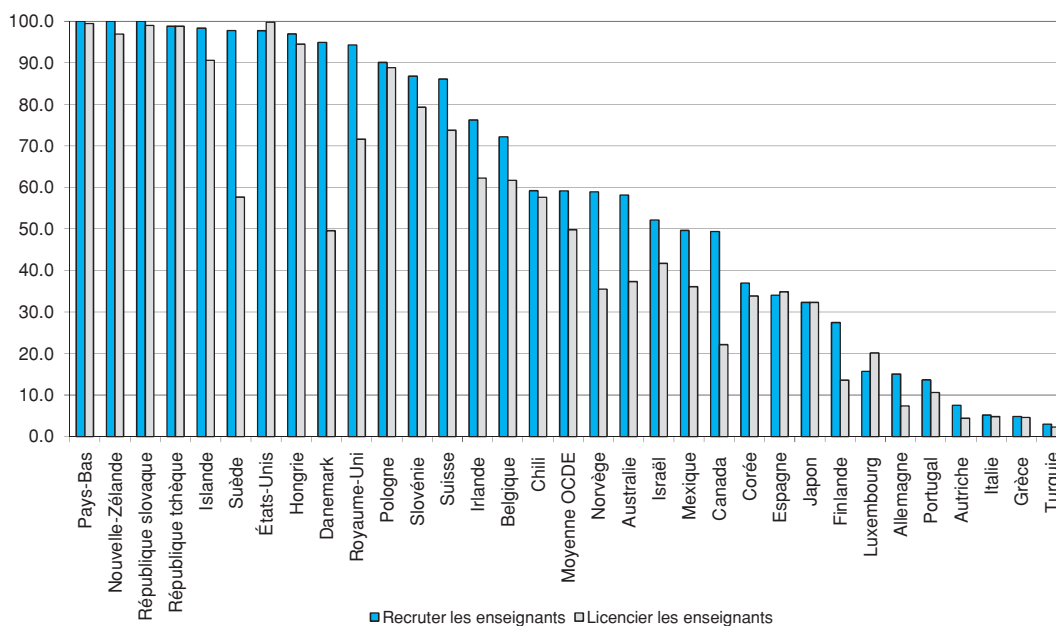
Autre décision essentielle liée aux ressources stratégiques des établissements : le recrutement et le licenciement des enseignants (graphique 2.6). En moyenne, 59 % des élèves sont scolarisés dans des établissements qui déclarent pouvoir librement embaucher leurs enseignants et 50 % sont dans des écoles pouvant licencier leurs enseignants. Il s'agit là d'un autre aspect du transfert des responsabilités au niveau des écoles mais la situation varie encore d'un pays à l'autre. Un groupe de pays, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la République slovaque, la République tchèque, les États-Unis et la Hongrie, ont délégué aux établissements scolaires la responsabilité quasi-totale de l'embauche et du licenciement des enseignants. À l'autre extrémité, dans des pays comme la Turquie, la Grèce, l'Italie, l'Autriche, le Portugal, l'Allemagne et le Luxembourg, les chefs d'établissement ont très peu de marge de manœuvre dans ce domaine. Il est intéressant de noter que le pouvoir de décision en matière de recrutement est plus étendu que celui lié au licenciement. Dans certains d'entre eux, par exemple au Danemark ou en Suède, il y a une nette différence entre les deux : 95 et 98 % des élèves fréquentent des établissements responsables du recrutement, contre respectivement 50 et 58 % dans des établissements responsables du licenciement.

Bien que ces données englobent les responsabilités des cadres et du conseil d'établissement, si l'on regarde de plus près les informations quantitatives fournies dans les rapports nationaux de base, on obtient un tableau plus précis de la situation. Dans plusieurs pays, même lorsque le conseil d'établissement est chargé de la sélection et du licenciement des enseignants, il est courant que le chef d'établissement participe à ces processus et exerce donc une influence plus grande que ce qui est officiellement reconnu. Parmi les pays participant à cette étude, les chefs d'établissement interviennent dans le

recrutement et le licenciement des enseignants ou ces pouvoirs leur sont délégués au Chili, au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Norvège. À l'inverse, dans d'autres pays tels que la Communauté française de Belgique, la France et le Portugal, ils ne sont, en règle générale, absolument pas impliqués dans ces processus.

### Graphique 2.6 Autonomie de la direction des établissements scolaires en matière d'embauche et de licenciement, 2006

*Pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans des écoles dont la direction déclare que l'établissement (chef, enseignants et/ou conseil d'établissement) décide du recrutement et du licenciement des enseignants*



Source : OCDE (2007a), *PISA 2006 - Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris  
<http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>.

Si le pouvoir de décision des chefs d'établissement en matière de recrutement semble plutôt élevé, il est souvent restreint par une série de règles complexes qui peuvent limiter leur capacité de retenir les meilleurs candidats. Dans certains pays, comme en Belgique (Communauté flamande), la priorité doit être accordée au candidat ayant le plus d'ancienneté, et les enseignants qui bénéficient d'un contrat permanent sont prioritaires sur les enseignants temporaires. Dans d'autres cas, la priorité est accordée à ceux qui travaillent depuis un certain nombre d'années et, lorsque deux candidats sont à égalité sur ce plan, celui qui a travaillé dans le même réseau d'écoles ou a été employé par la même administration est prioritaire (OCDE, 2005).

En outre, le licenciement peut ne pas être prévu dans les statuts, ou il peut être prévu en cas d'excédent de personnel, lorsque le nombre d'élèves diminue ou que les matières ne sont plus enseignées. En réalité, si de nombreux pays déclarent que les enseignants peuvent être congédiés, il est rare, semble-t-il, qu'un enseignant d'un établissement public soit licencié au vu de ses performances (OCDE, 2005). Faute de procédures simples, transparentes et acceptées pour agir à l'encontre des enseignants inefficaces, le problème est souvent négligé et l'image des écoles et de la profession en souffre (OCDE, 2005).

La possibilité pour les chefs d'établissement de sélectionner leur personnel enseignant est au cœur de leur capacité d'établir une culture propre à l'établissement et des conditions propices à de meilleurs résultats scolaires. Le manque d'implication de la direction dans l'embauche et le licenciement des enseignants peut limiter sa capacité de réaction, et il est difficile de tenir la direction responsable des résultats scolaires si elle n'a pas voix au chapitre quant à la sélection de son personnel. Les conséquences de l'absence d'implication dans un domaine d'une telle importance sont résumées par un chef d'établissement autrichien, qui compare la direction d'une école à celle d'une équipe de football : « Si je ne peux pas choisir les membres de mon équipe, je ne peux pas être tenu de gagner sur le terrain ». (Stoll *et al.*, 2007).

Plusieurs études soutiennent que l'allocation du budget constitue un élément central de l'encadrement pour obtenir de meilleures performances. Une gestion stratégique des ressources désigne un aspect de l'encadrement impliquant d'obtenir des ressources et de veiller à ce que leur utilisation coïncide avec les objectifs pédagogiques (Robinson, 2007). En particulier lorsque les ressources sont employées pour la dotation en personnel et l'enseignement, on a constaté que leur utilisation stratégique était associée à de meilleurs résultats scolaires (Bamburg et Andrews, 1991 ; Brewer, 1993 ; Heck et Marcoulides, 1996 ; Heck *et al.*, 1990 ; Heck *et al.*, 1991 ; Hoy *et al.*, 1990 ; Wellisch *et al.*, 1978).

Si une gestion stratégique des ressources aura probablement des retombées bénéfiques pour les établissements scolaires, on s'inquiète généralement de l'efficacité avec laquelle les chefs d'établissement remplissent cette responsabilité. Leur capacité de moduler les ressources financières et humaines de manière stratégique peut être limitée par le manque de formation et de focalisation dans ce domaine. Les chefs d'établissement déclarent souvent devoir s'occuper de questions de fonctionnement au détriment de la planification stratégique nécessaire pour obtenir une vision et un choix structurés par rapport aux ressources. Si le recrutement du personnel peut être de leur ressort, c'est rarement le cas du licenciement, et l'élaboration du budget global de l'école est souvent limitée par une formule prenant en compte le nombre d'élèves inscrits.

### *L'encadrement au-delà du périmètre de l'établissement*

Encore un rôle qui s'est ajouté récemment à la panoplie des tâches que doivent assumer les chefs d'établissement : collaborer avec d'autres écoles ou collectivités qui les entourent. Les établissements et leurs dirigeants renforcent leur collaboration, forment des réseaux, partagent des ressources ou travaillent ensemble. En outre, ils s'engagent plus largement dans des activités au-delà de leurs écoles, avec leur environnement immédiat et en créant des connexions entre l'école et le monde extérieur.

Ces engagements de plus grande portée permettent aux chefs d'établissement de s'intéresser, au-delà de leurs propres murs, au bien-être de tous les jeunes d'une ville ou d'une région ainsi qu'à l'amélioration de la profession et de tous les aspects de leur travail, tout en bénéficiant de l'expérience et du soutien de tiers, avec à la clé des avantages réciproques pour les propres organisations des chefs d'établissement. Cette articulation et cette coordination des efforts et des énergies entre les personnes et les organismes, sur la base de finalités et d'objectifs d'amélioration communs, constituent ce que Hopkins (2008) définit comme une *direction systémique*, « une approche systémique qui englobe la salle de classe, l'école et le système en vue d'améliorer les résultats des élèves » (Hopkins, 2008). Il s'agit de penser le système dans son ensemble comme



fondement de la gestion du changement, et cela demande des liens réciproques et des interdépendances entre différents niveaux du système.

**Tableau 2.1 Collaboration scolaire dans différents pays**

Pays	Caractéristiques
Angleterre	Les pouvoirs publics encouragent diverses méthodes de coopération : fédérations d'écoles, responsables nationaux de l'éducation, partenaires pour l'amélioration des établissements scolaires, etc.
Belgique (Fl.)	Des groupements d'écoles ont été créés sous forme de partenariats volontaires entre établissements scolaires. Leur but est de mettre en commun la gestion des ressources humaines, informatiques et relatives au bien-être.
Corée	De petits établissements scolaires coopèrent pour surmonter les problèmes liés à leur taille : échange d'enseignants, organisation des programmes scolaires, activités de développement conjointes et utilisation commune des installations.
Danemark	La coopération dans l'enseignement post-obligatoire a été encouragée en créant des groupes administratifs pouvant être organisés au niveau local ou régional entre des organismes autonomes pour optimiser leurs ressources communes.
Écosse	Promotion politique importante en faveur de la collaboration. <i>Heads together</i> est une organisation nationale en ligne visant à mettre en commun les expériences d'encadrement. <i>Community schools</i> unifiées.
Finlande	La réforme législative de 2003 a permis de renforcer la coopération entre les établissements afin de veiller à l'intégrité des parcours scolaires des élèves.
France	Des « bassins scolaires » ont été mis en place pour former des partenariats entre les écoles afin qu'elles travaillent ensemble sur l'orientation des élèves, la cohérence éducative entre différents types d'écoles, la gestion commune de ressources matérielles et humaines partagées.
Hongrie	Des partenariats « micro-régionaux » fondés sur la rationalisation économique et professionnelle ont été créés en 2004 et ont débouché sur un système d'entretien commun dans quasiment toutes les microrégions hongroises. Ces réseaux de coopération contribuent à l'apprentissage professionnel et organisationnel, et débouchent sur de nouvelles formes de gouvernance et des structures d'innovation efficaces.
Irlande du Nord	Les établissements post-primaires partagent leurs programmes scolaires avec d'autres établissements et <i>further education colleges</i> (instituts de formation complémentaire). Le <i>School Collaboration Programme</i> (programme de collaboration scolaire) encourage la coopération entre les établissements pour élargir l'accès à l'enseignement au niveau local. Le modèle des <i>Specialist Schools</i> (écoles spécialisées) exige des écoles spécialisées post-primaires qu'elles travaillent en partenariat avec d'autres établissements post-primaires et primaires.
Norvège	Tendance à fusionner plusieurs écoles pour former une unité administrative gouvernée par un chef d'établissement. Il est très courant que les chefs d'établissement forment des réseaux au sein des communes.
Nouvelle-Zélande	Des groupements d'écoles fondés sur des communautés géographiques et des communautés d'intérêts ont été facilités.
Pays-Bas	Dans le primaire, une « direction supérieure » est chargée de la gestion de plusieurs écoles. Environ 80 % des conseils d'établissements primaires ont un bureau de direction supérieur pour la gestion centrale, le personnel stratégique et le personnel de soutien.
Portugal	Structures communes de gouvernance en vertu desquelles les écoles sont regroupées autour d'une structure de gestion collective. Les conseils exécutifs, pédagogiques et administratifs sont responsables de leurs domaines de compétence.
Suède	Des responsables de l'éducation municipaux orientent les chefs d'établissement. La plupart sont membres du groupe de pilotage des responsables de l'éducation, au sein duquel sont étudiées des questions de stratégie, développement et résultats.

Source : Rapports nationaux de base pour l'activité Améliorer la *direction des établissements scolaires*, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

La coopération scolaire peut aller de méthodes souples – formation de réseaux – à des approches formelles de coopération menant à une modification des structures de gestion, par exemple les stratégies portugaise ou néerlandaise, au titre desquelles les établissements scolaires disposent de structures de gestion de niveau supérieur qui leur permettent de partager les problèmes de gestion. Dans tous les pays participant à cette étude, il existe une forme de coopération entre les établissements scolaires (tableau 2.1) et

ce sont les chefs d'établissement qui doivent gérer les différentes structures tout en étant fortement influencés par de nouveaux mécanismes de coopération. Cette collaboration peut avoir différents objectifs et raisons d'être, par exemple la rationalisation des ressources et une plus grande cohérence de l'offre éducative. Les groupements d'écoles belges (Communauté flamande) montrent différents degrés de coopération, selon une échelle progressive allant d'une coopération nulle ou quasi-nulle jusqu'à des groupements d'écoles qui ont créé des réseaux solides et des structures de gestion supérieures qui apportent leur soutien aux chefs d'établissement (encadré 2.3).

### **Encadré 2.3 Les « groupements d'écoles » en Belgique (Communauté flamande)**

En Communauté flamande, les pouvoirs publics encouragent depuis 1999 la mise en place de groupements d'écoles primaires et secondaires afin de favoriser le travail en collaboration par le partage des ressources, de rationaliser l'offre de programmes scolaires et de promouvoir la réduction des coûts dans l'ensemble des établissements. Avec ce nouveau système, les objectifs des autorités étaient les suivants : étoffer les services d'orientation, notamment en liaison avec le parcours scolaire des élèves ; alléger la charge de gestion/administrative des chefs d'établissement de manière à ce qu'ils se consacrent à l'encadrement pédagogique ; développer l'utilisation des TIC ; et rationaliser la fourniture des ressources, tant pour ce qui est du recrutement du personnel, du fonctionnement et de l'évaluation que de la coopération en matière de programmes scolaires. Les pouvoirs publics encouragent la participation en augmentant les dotations en personnel et en allouant d'autres ressources (des « enveloppes » d'heures d'enseignement, par exemple) devant être spécifiquement utilisées en recourant à des processus décisionnels collectifs établis librement par les groupements d'écoles.

S'ils connaissent des évolutions différentes, ces groupements d'écoles sont globalement parvenus à renforcer la coopération dans un contexte fondé sur le choix de l'établissement et la concurrence. L'évaluation menée sur les groupements d'écoles secondaires montre que ceux-ci ont renforcé leur coopération pour élaborer des politiques du personnel communes et des stratégies d'allocation des ressources humaines dans l'ensemble des écoles concernées. Une coopération informelle semble également s'être établie avec d'autres niveaux scolaires, tels que le primaire et l'enseignement spécialisé. Pourtant, il est encore possible de coopérer pour rationaliser l'offre d'enseignement et les infrastructures scolaires ainsi que pour offrir des services d'orientation efficaces aux élèves.

L'exemple d'un de ces groupements d'écoles qui a réussi peut permettre de mieux comprendre leur fonction : l'ancienne principale de l'un des établissements scolaires les plus prestigieux, respectés et performants a été nommée directrice coordinatrice à temps plein du groupement en question. Sous sa houlette, les chefs des établissements concernés ont commencé à se réunir tous les mois et, bien qu'ils disent eux-mêmes « être en phase d'examen », « apprendre à se connaître les uns les autres » et « établir la confiance », ils ont élaboré un programme précis pour améliorer les services d'orientation individuelle et de conseil aux élèves, décidé d'une procédure de sélection commune, ce qui limite la concurrence en sein du groupement, négocié des conditions de travail communes pour les enseignants et créé un programme d'enseignement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les enseignants eux-mêmes sont décrits comme « à peine conscients » des changements jusqu'à présent, et malgré une « vision collective de l'unification », chaque établissement a « sa propre stratégie et ses propres intérêts ». Le groupement a récemment décidé d'apporter un soutien ciblé (sur l'enveloppe d'heures consacrées aux groupements) à l'un de ses membres qui a des difficultés de recrutement et de dotation en personnel.

*Source : Day et al. (2007).*

Les chefs d'établissement travaillent de plus en plus *en collaboration avec leur environnement immédiat*. En Angleterre et en Irlande du Nord par exemple, de gros efforts ont été déployés autour du programme *Extended Schools*, dont l'objectif est de s'assurer que tous les élèves et leurs familles ont accès à une série de services et autres organismes tels que les services de protection sociale et de santé, en dehors des heures de cours. En Irlande du Nord, le modèle *Extended School* englobe désormais plus de 500 écoles, soit 40 % de tous les établissements scolaires d'Irlande du Nord. Des conditions socio-économiques telles que la mobilité résidentielle, le niveau d'instruction des parents, la santé familiale et les conditions de vie, influent probablement sur le degré de réussite des élèves. Les dirigeants doivent donc se rapprocher de la collectivité pour peser sur les conditions qui ont des conséquences sur leur propre travail auprès des élèves (Hargreaves *et al.*, 2008). Ces engagements peuvent également contribuer au développement du capital social dans son ensemble (Kilpatrick *et al.*, 2001).

Dans une étude de cas sur la Suède, Hoog *et al.* constatent que les chefs des établissements performants en termes de résultats scolaires et d'objectifs d'ordre social participent à l'évolution des structures et des cultures scolaires afin de les ouvrir aux collectivités locales (Hoog *et al.*, 2005), qui sont considérées comme une ressource nécessaire pour l'amélioration des établissements scolaires.

Enfin, dans certains pays, les chefs d'établissement se rapprochent également des autorités locales ou municipales chargées de l'éducation afin de resserrer les liens avec d'autres services publics et avec le développement local, ainsi que pour améliorer les résultats de tous élèves au sein du système éducatif local. L'approche adoptée par la Finlande (encadré 2.4) peut fournir certaines informations sur les caractéristiques de l'encadrement systémique au niveau des communes.

#### **Encadré 2.4 La coopération entre écoles et communes en Finlande**

Une ville finlandaise dans laquelle s'est rendue une équipe d'examineurs de l'OCDE pour une étude de cas a mis en œuvre un programme pilote au titre duquel cinq chefs d'établissement dirigent également leur circonscription : ils consacrent un tiers de leur temps à la circonscription et deux tiers à leur propre école. Cette réforme a pour objet d'améliorer la scolarité des enfants de la commune en veillant à ce que les chefs d'établissement soient responsables de leur école mais aussi de leurs circonscriptions, et à ce qu'il y ait partage de la gestion et de la supervision, ainsi que de l'évaluation et de la planification de l'enseignement.

Le programme pilote finlandais incite les écoles et la commune à penser de manière systémique, l'objectif premier étant de favoriser une vision commune de l'enseignement ainsi qu'un système scolaire unifié. La réforme a eu certains résultats positifs, mais l'une des principales conclusions est que pour que chaque chef d'établissement puisse assumer son rôle au sein du système, les fonctions d'encadrement doivent être réparties au niveau de l'école, avec des directeurs adjoints plus actifs et des équipes de direction pouvant remplir certaines des tâches du chef d'établissement lorsque celui-ci se consacre à la circonscription.

Source : Hargreaves *et al.* (2008).

Dans l'ensemble, la recherche a mis en évidence les avantages que procure le travail en coopération (Pont, Nusche et Hopkins, 2008). En premier lieu, de nombreux types de coopération entre établissements scolaires sont axés sur les questions de gestion et d'administration et peuvent ainsi alléger les tâches administratives du chef

d'établissement. La coopération scolaire peut être coordonnée par une structure supérieure de gestion, comme au Portugal et aux Pays-Bas, où les écoles peuvent se regrouper et partager leurs ressources humaines et financières pour en tirer des avantages d'un point de vue administratif. Les chefs d'établissement peuvent ainsi être déchargés d'une partie de leurs fonctions administratives les plus pesantes et consacrer plus de temps et d'attention à un encadrement dirigé vers l'amélioration des résultats scolaires.

En second lieu, au-delà de ces questions d'ordre opérationnel, la collaboration des chefs d'établissement avec d'autres écoles et avec leurs collectivités peut contribuer à améliorer la résolution de problèmes grâce à des processus renforcés d'interaction, de communication et d'apprentissage collectif. Elle peut également aider à développer les capacités de la direction des établissements scolaires et faciliter les remplacements et la stabilité en multipliant les possibilités d'exercer des fonctions d'encadrement au sein des établissements et au niveau local.

Les engagements de la direction au-delà de l'école peuvent prendre la forme de partenariats avec d'autres écoles, des collectivités, des organismes sociaux, des universités et des décideurs au niveau local, national et international, et peuvent améliorer l'apprentissage professionnel, renforcer l'amélioration grâce à l'entraide et susciter une cohésion accrue entre toutes les parties soucieuses de la réussite et du bien-être de chaque enfant.

Même s'il semble que beaucoup de chefs d'établissement aient étendue leurs activités de cette façon, certains éprouvent plus de difficultés à s'adapter. Lorsqu'ils doivent choisir entre se concentrer sur le programme de leur école ou travailler au-delà de ses limites, la plupart des chefs d'établissement choisiront la première option, dans la mesure où il s'agit de leur préoccupation principale et l'élément central de l'évaluation de leurs performances. Les fonctions au niveau du système viennent après que les problèmes liés à l'établissement ont été réglés et peuvent ne pas faire partie des priorités, bien qu'elles puissent générer des avantages à long terme pour les dirigeants et leur établissements. En outre, la direction est parfois mal préparée à relever les défis du travail en collaboration avec le monde extérieur.

Ainsi en Angleterre, où le programme d'encadrement systémique progresse très rapidement (encadré 2.5), les enseignants désignent l'amélioration des compétences de gestion des services étendus comme leur première exigence de formation future. D'autres problèmes ou enjeux ont été mis en lumière, notamment le manque de temps pur et simple pour les travaux en coopération, le manque de capacité et des problèmes liés aux pouvoirs de décision de différents organismes.

Si les activités en collaboration sont perçues comme imposées par des instances supérieures et non comme découlant d'un engagement réel, elles seront d'une efficacité limitée. En Corée par exemple, les structures en coopération relèvent d'une obligation plutôt inefficace : des intérêts divergents peuvent exister au sein des groupes concernés et la collaboration peut rester superficielle à moins que le changement ne soit provoqué. Dans certains établissements de la Communauté flamande de Belgique, l'évolution vers des « groupements d'écoles » est ressentie comme une sorte de « collégialité artificielle » (Hargreaves et Dawe, 1990), qui impose aux chefs d'établissement de travailler ensemble afin de percevoir plus de ressources (sous forme de points de dotation) de la part des pouvoirs publics.

### Encadré 2.5 La direction systémique en Angleterre

En Angleterre, diverses méthodes de collaboration scolaire ont vu le jour récemment, en partant de l'hypothèse que la collaboration peut contribuer à faire de « chaque école une bonne école ». En vertu du principe d'encadrement systémique, les dirigeants du système sont des chefs d'établissement prêts à apporter leur contribution, à s'investir et à travailler pour la réussite d'autres écoles et collectivités en plus des leurs. Plusieurs approches ont été adoptées à cette fin :

- Élaborer et *diriger un partenariat réussi pour l'amélioration de l'enseignement* entre plusieurs établissements scolaires, souvent axé sur un ensemble de thèmes spécifiques, accompagnés d'objectifs déterminants et précis qui dépassent les capacités d'un seul organisme quel qu'il soit. Il peut s'agir de partenariats pour l'élaboration des programmes d'études et des spécialités, y compris la mise en commun des innovations relatives aux programmes. Bien que nombre de partenariats se limitent à une simple collaboration, certains ont évolué vers des mécanismes plus structurés et formalisés, et pris la forme de confédérations (en vue de concevoir des mécanismes plus solides de gouvernance et de responsabilisation communes) ou de partenariats pour l'amélioration de l'enseignement (afin de formaliser le transfert de certaines responsabilités en matière de prestation et de ressources qui relevaient précédemment de leur autorité locale).
- Agir en qualité de *dirigeant collectif* pour faciliter et modeler des partenariats et/ou des réseaux plus vastes touchant l'ensemble des collectivités locales en vue de préserver le bien-être des enfants et leur potentiel, souvent grâce au travail de multiples organismes. Cette direction systémique répond, dans les termes d'Osbourne, à « la reconnaissance du fait que certaines questions sont si complexes et liées entre elles qu'elles ne peuvent être résolues que par plusieurs organismes travaillant ensemble. [...] La notion d'école complète, où toute une gamme de services publics et privés sont situés dans ou à proximité de l'école, en est une illustration. » (Osbourne, 2001, pp.1 et 188)
- Œuvrer en tant *qu'agent du changement ou dirigeant expert* au sein du système, définir les méthodes pédagogiques exemplaires et les diffuser pour soutenir l'amélioration dans d'autres établissements. Cette catégorie est la plus vaste et regroupe : les chefs d'établissement travaillant en qualité de « dirigeants mentors » dans des réseaux d'écoles, en associant aspiration et motivation afin que d'autres écoles progressent, grâce à des connaissances pratiques et à des conseils ; les chefs d'établissement qui sont aussi des dirigeants actifs et efficaces au sein de programmes de direction systémique organisés de manière plus centralisée, par exemple au sein du *Consultant Leader Programme*, des *School Improvement Partners* (SIP) et des *National Leaders of Education* (NLE) ; et les chefs d'établissement qui élaborent avec leur personnel des programmes d'études et des programmes pédagogiques exemplaires pour des groupes d'élèves particuliers ou pour obtenir des résultats spécifiques sous une forme transposable dans d'autres écoles ou contextes.

Source : Hopkins (2008).

## 2.3 Améliorer la définition des responsabilités de la direction des établissements scolaires

L'analyse empirique a montré que dans des environnements de plus en plus décentralisés et axés sur la responsabilisation, les chefs d'établissement assument un ensemble de fonctions beaucoup plus vaste qu'il y a dix ans. Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement font part de niveaux élevés de stress, d'un excès de fonctions et

d'incertitudes dans la mesure où nombre de ces nouvelles responsabilités ne sont pas explicitement prises en compte dans leur description de poste. Souvent, les définitions ou les cadres de référence de la direction d'établissement ne sont pas explicitement axés sur les pratiques visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage mais plutôt sur les tâches classiques d'un enseignant principal ou d'un administrateur bureaucratique.

Pour que les chefs d'établissement atteignent des niveaux de performance élevés, il semble essentiel que leurs responsabilités soient bien définies et leurs attentes énoncées de manière précise. Certains pays se sont ainsi lancés dans l'élaboration de cadres de référence, ou normes, pour la profession (encadré 2.6). Ces cadres servent à définir la nature et la portée de la direction d'établissement ainsi que les types de responsabilités que les chefs d'établissement doivent remplir. D'après l'étude d'Ingvarson *et al.* (2006) concernant les recherches menées sur les normes applicables à l'encadrement, les cadres relatifs à la direction des établissements scolaires sont importants pour trois raisons au moins.

Premièrement, ces cadres représentent un moyen de fixer des limites et de préciser ce que la direction d'établissement n'inclut pas. Ils fournissent des bases solides pour la profession et peuvent constituer un point de repère essentiel, tant pour ceux qui envisagent de devenir chefs d'établissement que pour ceux qui sont chargés de leur recrutement.

Deuxièmement, des cadres qui définissent l'ensemble des tâches de direction au niveau de l'établissement montrent sans ambiguïté que certaines conditions doivent être remplies pour que les chefs d'établissement soient à même de travailler efficacement. Par exemple, des cadres peuvent constituer une base essentielle pour améliorer la pertinence et l'efficacité de la formation et du perfectionnement professionnel des chefs d'établissement. Ils peuvent être un point de départ pour élaborer des programmes de formation et de perfectionnement professionnel de meilleure qualité et plus cohérents.

Troisièmement, ces cadres servent de référence pour évaluer l'efficacité de la direction. À moins que les responsabilités ne soient précisément délimitées et définies de manière réaliste, il est impossible d'évaluer la qualité de la direction. Des cadres de référence peuvent aider les chefs d'établissement eux-mêmes en orientant leur apprentissage et en évaluant leurs progrès, et/ou ils peuvent aider les autorités à gérer les performances et à déterminer si les chefs d'établissement remplissent leurs obligations contractuelles.

La profession peut plus ou moins intervenir dans l'élaboration des normes ou cadres applicables à l'encadrement. Aux Pays-Bas par exemple, les normes professionnelles relatives aux chefs d'établissements primaires (2005) ont été élaborées par une association professionnelle indépendante créée par le ministre de l'éducation, tandis qu'en Angleterre, les autorités ont chargé deux agences publiques non ministérielles (*Training and Development Agency et National College for School Leadership*) d'élaborer et de mettre en œuvre des normes nationales relatives aux chefs d'établissement (2004), alors qu'en Écosse, c'est le gouvernement investi de compétences déléguées (l'Exécutif écossais) qui s'est chargé de la conception et de l'examen des normes pour la direction des établissements scolaires (Ingvarson *et al.*, 2006).

### Encadré 2.6 Cadres de référence pour la direction des établissements scolaires selon les pays

En **Nouvelle-Zélande**, les *Professional Standards for Principals* (normes professionnelles pour les chefs d'établissement), qui font partie du cadre réglementaire, ont été élaborées par le ministère de l'Éducation en collaboration avec les associations professionnelles des chefs d'établissement et d'autres acteurs du secteur éducatif dans le cadre de conventions collectives. Les normes professionnelles traduisent la volonté du gouvernement de s'assurer que les élèves ont la possibilité d'apprendre auprès d'enseignants de haut niveau et que les écoles sont dirigées par des professionnels qualifiés. Des règles supplémentaires complètent ce cadre, avec les *National Administration Guidelines* (NAGS) – notamment des règlements généraux sur l'enseignement et l'évaluation, le personnel, les financements, les biens, la santé et la sécurité, que le conseil doit observer pour la gestion de l'établissement.

Au **Chili**, le ministère de l'Éducation a adopté en 2005 une approche pratique : il a défini le cadre pour l'efficacité de la direction des établissements scolaires, axé sur quatre domaines de compétences professionnelles regroupant 18 normes de performance et de perfectionnement professionnel : encadrement, gestion des programmes scolaires, gestion du climat et des relations à l'école, et gestion des ressources. Ce cadre offre au Chili un point de repère commun pour commencer à mettre en place l'évaluation professionnelle des chefs d'établissement, des autres cadres et des enseignants des unités techniques/pédagogiques, afin de renforcer les processus de professionnalisation et améliorer ainsi la qualité de la gestion des établissements et de l'apprentissage pour tous les élèves. Ce cadre fournit des lignes directrices pour tous les acteurs du système éducatif sur ce qui est attendu des chefs d'établissement.

Au **Danemark**, le ministère de l'Éducation a travaillé en coopération avec des associations de chefs d'établissement et a présenté en 2003 une brochure (« Ledelse af uddannelsesinstitutioner – overordnet visioner for ledelse og ledelsesudvikling ») qui précise les exigences, les conditions et les critères généraux et communs associés à la direction des établissements. Les objectifs et les exigences de base/spécifiques sont énoncés dans cinq domaines : direction générale, conduite de la politique de l'éducation, encadrement pédagogique et scolaire, gestion administrative et financière, et conduite de la politique du personnel.

En **Irlande du Nord**, des normes nationales concernant les chefs d'établissement ont été élaborées en 2005. Les six principaux domaines définis ne sont pas uniquement destinés aux chefs d'établissement, mais aussi au perfectionnement professionnel des cadres supérieurs et intermédiaires qui pourraient souhaiter devenir chefs d'établissement. Les normes éclairent les objectifs, offrent des indications pour les parties prenantes sur ce qu'on attend du chef d'établissement et sont également utilisées pour définir des niveaux limites de performance pour l'évaluation au titre du certificat d'aptitude à la direction d'établissement en Irlande du Nord. Les autorités employeurs s'appuient de plus en plus sur ces normes pour les descriptions des fonctions des chefs d'établissement. Elles fournissent un cadre pour l'auto-évaluation des chefs et des autres chefs d'établissement, au niveau individuel et au niveau des établissements dans leur ensemble, par le biais d'un rapport sur le perfectionnement professionnel continu encouragé par l'unité régionale de formation.

En **Écosse**, le rapport *A Teaching Profession for the 21<sup>st</sup> Century* (2001) aborde la question de la répartition des fonctions d'encadrement en définissant les tâches et responsabilités fondamentales des chefs d'établissement, chefs adjoints et enseignants principaux, et en donnant des précisions sur les rémunérations et autres primes additionnelles.

En **Corée**, l'Institut coréen pour le développement de l'enseignement (KEDI) a proposé une série de niveaux de performances pour les administrateurs scolaires à partir de certaines recherches sur les conditions présidant aux résultats des enseignants : gérer et évaluer les programmes d'études, guider et soutenir les élèves, superviser et soutenir le personnel, superviser et organiser la gestion de l'école, gérer la coopération extérieure avec les parents et les tiers, et soutenir le perfectionnement professionnel.

Source : Rapports nationaux de base pour l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, disponibles à l'adresse : [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

Bien qu'elles offrent une base commune à partir de laquelle les fonctions peuvent être remplies et les résultats évalués, les normes suscitent néanmoins certaines préoccupations. Si elles sont trop prescriptives et détaillées, elles peuvent contribuer à accroître « l'intensification » du rôle du chef d'établissement et décourager les professionnels (Gronn, 2002, dans Ingvarson *et al.*, 2006). Les détracteurs des normes aux États-Unis leur reprochent de perpétuer des conceptions dominantes du pouvoir (English, 2000). Il est néanmoins vital qu'elles définissent les fonctions de la direction des établissements scolaires qui permettent d'en améliorer les performances, fonctions qui sont étudiées à la section 2.2.

## 2.4 Synthèse des conclusions et des recommandations

La recherche a montré que les chefs d'établissement peuvent contribuer à améliorer les résultats des écoles et des élèves s'ils ont suffisamment d'autonomie pour prendre les décisions importantes. Cependant, l'autonomie des établissements scolaires n'améliore pas à elle seule l'encadrement, à moins qu'elle ne s'accompagne d'un soutien approprié. En outre, il importe que les responsabilités essentielles des chefs d'établissement soient précisément définies et délimitées et que la définition des responsabilités de la direction des établissements scolaires repose sur la connaissance des aspects les plus susceptibles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

### *Renforcer l'autonomie et mettre en place un soutien adapté*

Si l'autonomie des établissements scolaires semble être en corrélation positive avec l'amélioration des résultats scolaires mesurés par des évaluations internationales telles que le PISA, elle ne garantit pas à elle seule une amélioration des établissements scolaires. À moins qu'ils n'aient la capacité, la motivation et le soutien nécessaires pour mettre à profit leur autonomie afin d'appliquer les pratiques qui sont les plus susceptibles d'améliorer l'apprentissage, l'autonomie pourrait n'avoir que peu d'incidence sur les performances des établissements.

- Les pays où les chefs d'établissement n'ont guère de pouvoir de décision devraient envisager de leur accorder une plus grande autonomie, tout en gardant à l'esprit que certaines conditions doivent être remplies pour que l'autonomie mène à un encadrement centré sur l'apprentissage.
- Une plus grande autonomie doit s'accompagner de nouveaux modèles prévoyant des fonctions d'encadrement mieux réparties, de nouveaux types de responsabilité, et des programmes de formation et de perfectionnement pour les chefs d'établissement.

### *Redéfinir les responsabilités de la direction d'établissement pour améliorer les résultats scolaires*

Sans perdre de vue la prise en compte nécessaire du contexte, les études menées et les pratiques nationales semblent amplement démontrer l'intérêt qu'il y a à encourager les autorités nationales, régionales et locales à s'appuyer sur les données disponibles concernant les aspects fondamentaux de la direction des établissements pour définir les attributions de leurs futurs chefs d'établissement. À cet égard, quatre grands ensembles de responsabilités interdépendantes de la direction d'établissement sont régulièrement associées à l'amélioration des résultats scolaires :



*a) Encourager les chefs d'établissement à soutenir, évaluer et améliorer le niveau de qualité des enseignants*

Le niveau de qualité des enseignants constitue probablement le déterminant principal des résultats des élèves (OCDE, 2005) ; une direction d'établissement s'attachant à améliorer la motivation, les capacités et les conditions de travail des enseignants a donc toutes les chances d'améliorer les acquis scolaires. Afin de permettre à l'encadrement de mieux soutenir, évaluer et développer le niveau de qualité des enseignants, les décideurs doivent :

- Renforcer la responsabilité des chefs d'établissement dans les décisions concernant les programmes scolaires, afin qu'ils puissent les adapter aux besoins locaux et veiller à la cohérence entre les filières et les classes pour atteindre les objectifs de l'établissement et les normes de résultats définies.
- Former les chefs d'établissement au suivi et à l'évaluation des enseignants, soit dans le cadre de la formation initiale de chefs d'établissement, soit sous forme de cours de formation professionnelle en cours d'activité. S'assurer que les chefs d'établissement ont le temps et les capacités nécessaires pour remplir correctement la tâche essentielle de l'évaluation des enseignants.
- Renforcer le rôle des chefs d'établissement dans le perfectionnement professionnel des enseignants. Les chefs d'établissement peuvent veiller à ce que le perfectionnement professionnel des enseignants s'inscrive dans le contexte local et soit harmonisé avec les objectifs d'amélioration d'ensemble de l'établissement ainsi qu'avec les besoins des enseignants. Pour donner plus de marge de manœuvre aux chefs d'établissement dans ce domaine, les décideurs devraient envisager de transférer les budgets de formation et de perfectionnement au niveau des établissements.
- Encourager les chefs d'établissement à favoriser le travail en équipe parmi les enseignants en reconnaissant explicitement le rôle essentiel de la direction dans l'instauration d'un esprit de collaboration et en diffusant les pratiques exemplaires dans ce domaine.

*b) Soutenir la définition d'objectifs, l'évaluation et la responsabilisation*

La définition d'objectifs, l'évaluation et la responsabilisation des établissements constituent des responsabilités fondamentales des chefs d'établissement dans la plupart des pays. Pour que la direction optimise l'utilisation de mécanismes de responsabilisation en vue d'améliorer les performances, les décideurs doivent s'assurer qu'un certain nombre de conditions sont remplies :

- Laisser la direction des établissements établir ses orientations stratégiques et renforcer sa capacité d'élaborer des projets et des objectifs harmonisés avec les normes nationales relatives aux programmes scolaires et adaptés aux besoins locaux.
- Encourager la direction à faire un usage judicieux des données en fournissant soutien et possibilités de formation aux chefs d'établissement afin de s'assurer qu'ils possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour suivre les progrès et employer les données de manière efficace pour améliorer les pratiques.

- Encourager les chefs d'établissement à répartir les tâches liées à l'évaluation et à la responsabilisation au sein de leur école, en formant un groupe de personnes compétentes et prêtes à analyser et à exploiter des données pour élaborer des stratégies d'amélioration appropriées (Earl et Katz, 2002).

### *c) Renforcer la gestion stratégique des ressources financières et humaines*

Une planification et une gestion efficaces des ressources peuvent améliorer les performances des établissements en permettant une harmonisation stratégique des ressources avec des objectifs pédagogiques. Il est dès lors important de s'assurer que les chefs d'établissement possèdent tous les éléments nécessaires pour faire un usage stratégique des ressources.

- Renforcer les compétences en gestion financière des équipes de direction des établissements scolaires : cela peut se faire en fournissant une formation dans ce domaine, en recrutant un économiste ou un cadre ayant des qualifications en matière de budget au sein des écoles (pour les grands établissements ou des regroupements de petits établissements) ou en offrant un soutien et des services financiers aux établissements.
- Faire participer les chefs d'établissement aux décisions de recrutement. Les chefs d'établissement doivent pouvoir influencer sur les décisions de recrutement des enseignants afin d'améliorer l'adéquation entre l'école et le candidat retenu. Parallèlement, il importe de prendre d'autres mesures au sein du système pour professionnaliser la procédure de recrutement au niveau des établissements afin d'éviter une répartition inéquitable de la qualité des enseignants et de protéger les droits de ces derniers (OCDE, 2005).

### *d) Adopter une approche systémique des politiques et des pratiques d'encadrement*

La collaboration avec des partenaires extérieurs à l'école représente une nouvelle dimension de la direction des établissements scolaires, qui est de plus en plus reconnue comme une fonction essentielle des chefs d'établissement, dans la mesure où elle bénéficie à l'ensemble du système et non aux seuls élèves d'un établissement donné. Pour que les fonctions d'encadrement systémique soient efficaces, les décideurs doivent veiller à ce que les chefs d'établissement aient le temps, les capacités, le soutien administratif et les outils nécessaires pour intervenir sur des questions qui dépassent les limites de leur école.

- Créer de possibilités de coopération entre la direction des établissements scolaires, les écoles environnantes et les collectivités locales afin d'obtenir de meilleurs parcours scolaires, l'harmonisation des programmes d'enseignement au niveau local, des offres de programmes coordonnées et un partage des ressources.
- Encourager la répartition des fonctions d'encadrement au sein de l'établissement afin que d'autres personnes puissent assurer la continuité des tâches d'encadrement fondamentales pendant que les chefs d'établissement travaillent au dehors (chapitre 3).

### ***Élaborer des cadres pour la direction d'établissement afin d'améliorer les stratégies et les pratiques***

Des cadres pour la direction des établissements scolaires peuvent créer l'uniformité nécessaire, en offrant un point de repère fondé sur des données scientifiques pour les procédures visant à renforcer le domaine, telles que la préparation et la sélection. Ils peuvent également mettre en évidence le caractère essentiel de la direction d'établissement, qui est de guider l'apprentissage. Il est toutefois important de prendre en compte le contexte afin de laisser une place à d'éventuels critères au plan local ou au niveau de l'établissement. Il convient d'envisager un certain nombre d'étapes lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de cadres pour la direction des établissements scolaires :

- S'appuyer sur l'engagement et non sur la conformité (Ingvarson *et al.*, 2006) : Les cadres pour la direction d'établissement peuvent être élaborés avec la participation plus ou moins forte de la profession. Pour qu'ils soient pertinents et deviennent de réels principes directeurs, il importe que des représentants des chefs d'établissement participent à leur conception et à leur évolution.
- Définir les principaux domaines de responsabilité des chefs d'établissement. Ces domaines doivent reposer sur des données concernant des pratiques de direction efficaces, telles que celles étudiées dans la section 2.2, ainsi que sur les besoins spécifiques des systèmes éducatifs nationaux.
- Utiliser des cadres pour harmoniser différents domaines de la politique de direction des établissements scolaires. Les cadres doivent fournir des indications sur les caractéristiques, les tâches et les responsabilités principales des chefs d'établissement performants. Ils peuvent et devraient donc être utilisés comme base pour le recrutement, la formation et l'évaluation des chefs d'établissement.

## Annexe 2.A1

## Évaluation des établissements scolaires publics dans le premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE)

Pays	Données sur les établissements		Données sur les élèves	
	Inspection régulière obligatoire des établissements	Auto-évaluation régulière obligatoire	Examens nationaux	Évaluation nationale régulière durant la scolarité obligatoire
Allemagne <sup>2</sup>	•	•	•	•
Angleterre	•	•	•	•
Australie	•	•		•
Autriche			1	
Belgique (Fl.)	•			•
Corée	•	•	•	•
Danemark		•	•	•
Écosse	•	•	•	•
Espagne	•	•		
États-Unis				•
Finlande				•
France	•	•	•	•
Grèce	•	•	•	
Hongrie		•	•	•
Irlande	•	•	•	
Irlande du Nord	•	•		•
Islande	•	•	•	•
Italie				•
Japon		•		
Luxembourg	•	•	•	•
Mexique	•		•	•
Norvège		•	•	•
Nouvelle-Zélande	•	•	•	
Pays-Bas	•	•	•	
Portugal	•	•	•	•
République tchèque	•			
Suède	•	•	•	•
Suisse	•			
Turquie	•		•	•
Israël	•		•	•

Note : • = existe dans le pays

1. L'essai national de normes instaurées depuis peu dans l'enseignement primaire et secondaire deviendra obligatoire au cours de l'année scolaire 2008/09.

2. Réponse positive si 50 % au moins des *Länder* ayant fourni des données ont répondu par l'affirmative.

Source : OCDE (2007a), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2007*, OCDE, Paris. Complété par d'autres informations obtenues auprès des coordinateurs nationaux de l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* pour l'Autriche, l'Angleterre et l'Irlande du Nord.

## Références

- Adams, J.E. et M. Kirst (1999), « New Demands for Educational Accountability: Striving for Results in an Era of Excellence », dans Murphy, J., et K.S. Louis (dir. pub.), *Handbook of Research in Educational Administration*, seconde édition pp. 463-489, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Andrews, R. et R. Soder (1987), « Principal Leadership and Student Achievement », *Educational Leadership*, 44 (6), 9-11.
- Bamburg, J. D. et R. Andrews (1991), « School Goals, Principals and Achievement », *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 175-191.
- Biancarosa, G. et C.E. Snow (2004), *Reading Next - A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report from Carnegie Corporation of New York*, Alliance for Excellent Education, Washington, DC.
- Brewer, D. J. (1993), « Principals and Student Outcomes: Evidence from US High Schools », *Economics of Education Review*, 12 (14), 281-292.
- Darling-Hammond, L. et C. Ascher (1991), « Creating Accountability in Big City School Systems », *Urban Diversity Series*, n° 102.
- Day, C. (1999), *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*, Palmer Press, Londres.
- Day, C., J. Moller, D. Nusche et B. Pont (2008), « L'approche de la direction systémique en Belgique flamande », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Earl, L. et S. Katz (2002), « Leading Schools in a Data-Rich World », dans Leithwood, K., et Hallinger, P. (dir. pub.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas.
- Elmore, R. (2008), « L'encadrement comme pratique de l'amélioration de l'école », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- English, F. (2000), « Psssst! What Does One Call a Set of Non-Empirical Beliefs Required to Be Accepted on Faith and Enforced by Authority [Answer: A Religion AKA the ISLLC Standards] », *International Journal of Leadership in Education*, 3 (2), 159-167.
- Goldring, E., A.C. Porter, J. Murphy, S.N. Elliot et X. Cravens (2007), « Assessing Learning-Centred Leadership. Connections to Research, Professional Standards, and Current Practices », document préparé pour le Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment.

- Gray, J. (2000), *Causing Concern But Improving: A Review of Schools' Experience*, Department for Education and Skills (DfES), Londres.
- Gronn, P. (2002), « Distributed Leadership as a Unit of Analysis », *Leadership Quality*, 13 (4), pp. 423-451.
- Hanushek, E. et M.E. Raymond (2004), « Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? », *National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper 10591*,
- Hargreaves, A. et R. Dawe (1990), « Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Cultures, and the Use of Peer Coaching », *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 227-241.
- Hargreaves, A., G. Halász et B. Pont (2008), « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Harris, A. et C. Chapman (2002), *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*, National College for School Leadership (NCSL), Nottingham, Royaume-Uni.
- Heck, R. (1992), « Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 21-34.
- Heck, R. et G.A. Marcoulides (1996), « School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model », *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 76-95.
- Heck, R., T.J. Larsen et G.A. Marcoulides (1990), « Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model », *Educational Administration Quarterly*, 26 (2), 94-125.
- Heck, R., G.A. Marcoulides et P. Lang (1991), « Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques », *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (2), 115-135.
- Hoog, J., O. Johansson et A. Oloffson (2005), « Successful Principals: The Swedish Case », *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 595.
- Hopkins, D. (2008), « Exploiter les possibilités de la direction systemique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Hoy, W., J. Tater et J. Bliss (1990), « Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis », *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Huber, S.G., H. Moorman et B. Pont (2008), « L'approche anglaise de la direction systémique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.

- Ingvarson, L., M. Anderson, P. Gronn et A. Jackson (2006), « Standards for School Leadership, A Critical Review of the Literature », document préparé pour Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Kilpatrick, S., S. Johns, W. Mulford, I. Falk et L. Prescott (2001), *More Than Education: Leadership for Rural School-Community Partnerships*, Rural Industries Research and Development Corporation, Canberra.
- Leithwood, K. (2005), « Understanding Successful Principalship: Progress on a Broken Front », *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 619.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris et D. Hopkins (2006), *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Rapport numéro 800), National College for School Leadership/Department for Education and Skills, Université de Nottingham, Nottingham, Angleterre.
- Little, J. (1982), « Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success », *American Educational Research Journal*, 19, 325-240.
- Louis, K.S. et S. Kruse (1995), « Getting There: Promoting Professional Community in Urban Schools », dans Louis, K. S., et S. Kruse (dir. pub.), *Professionalism and Community*, pp. 208-227, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Louis, K.S., H. Marks et S. Kruse (1996), « Teachers' Professional Community in Restructuring Schools », *American Journal of Education*, 104 (2), 103-147.
- Marks, H.M. et S.M. Printy (2003), « Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership », *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Marzano, R., T. Waters et B. McNulty (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- McKnight, C., J.J. Crosswhite, J.A. Dossey, E. Kifer, J.O. Swafford, et K.J. Travers (1987), *The Underachieving Curriculum: Assessing US School Mathematics from an International Perspective*, Stipes, Champaign, IL.
- Mulford, W. (2003), « School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness », document préparé pour l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*.
- Mulford, W., D. Kendall, B. Edmunds, L. Kendall, J. Ewington et H. Silins (2007), « Successful School Leadership: What is it and Who Decides? » *Australian Journal of Education*, 51 (3), 228-246.
- Mulford, W., H. Silins et K. Leithwood (2004), *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
- O'Day, J. (2002), « Complexity, Accountability, and School Improvement », *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293-329.
- O'Reilly, F.E. (1996), *Educational Accountability: Current Practices and Theories in Use*, Harvard University, Consortium for Policy Research in Education, Cambridge, MA.

- OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats du PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants - Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2007*, OCDE, Paris.
- Peterson, P.L. (1988), « Teachers' and Students' Cognitive Knowledge for Classroom Teaching and Learning », *Educational Researcher*, 19 (5), 9-15.
- Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Rajala, R., M.A. Flores, A. Tornberg et A.M. Veiga Simao (2007), « The Role of School Leadership in Learning at Work and Professional Development in Three European Countries », étude présentée à la réunion annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australie-Occidentale, Université de Notre Dame, 25-29 novembre.
- Robinson, V.M.J. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Winmalee, Nouvelle-Galles du Sud, Australie.
- Scherp, H.-A. et G.-B. Scherp (2006), *Förstaelseinriktat Ledarskap och Lärende*, manuscrit pour Karstad University Studies, Karlstad.
- Stoll, L. et S.K. Louis (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, Maidenhead.
- Stoll, L., H. Moorman et S. Rahm (2008), « Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire en Autriche », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Teddlie, C. et S. Springfield (1993), *Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*, Teachers College Press, New York, NY.
- Wellisch, J., A. Macqueen, R. Carriere et G. Duck (1978), « School Management and Organization in Successful Schools (ESAA In-Depth Study Schools) », *Sociology of Education*, 51 (3), 211-226.
- West, M., M. Ainscow et J. Stanford (2005), « Sustaining Improvement in Schools in Challenging Circumstances: A Study of Successful Practice », *School Leadership and Management*, 25 (1), 77-93.
- Woessman, L., E. Luedemann, G. Schuetz, et M. R. West (2007), « School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003 », *document de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE*, n° 13.
- Wong, K.K., L.V. Hedges, G.D. Borman et J.V. D'Agostino (1996), *Prospectus: Special Analyses. Final Report*, Department of Education, Washington, DC.



## Chapitre 3

### La répartition des fonctions de direction dans les établissements scolaires

*Le présent chapitre est consacré à une autre stratégie fondamentale d'amélioration de la direction des établissements scolaires : la répartition, au sein de ces établissements, des fonctions de direction entre différents individus ou groupes d'individus. Il ressort des données disponibles que les différentes catégories de personnel des établissements scolaires et les conseils d'établissement assument à leur manière les rôles et les responsabilités exposés au chapitre précédent, et que leur action peut avoir une influence sur les résultats scolaires. On reconnaît désormais le rôle essentiel que jouent les équipes de direction, et non les individus pris séparément, dans le développement des établissements scolaires. Il est par ailleurs admis que la clarification des rôles et de leur répartition peut contribuer à l'amélioration de l'efficacité et de l'exécution des fonctions de direction. Il importera de tenir toujours compte du contexte, car les rôles peuvent varier en fonction de la taille, de l'emplacement et du niveau de l'établissement, ainsi que du contexte socioéconomique des élèves.*

En raison de l'élargissement et de l'intensification de la fonction de direction des établissements scolaires, les chefs d'établissement sont désormais responsables des décisions liées à l'enseignement, à l'évaluation, aux ressources et, de plus en plus, à la collaboration avec les partenaires extérieurs. Face à cette évolution, les systèmes éducatifs doivent adopter une conception plus large de la direction des établissements scolaires. Si l'on observe dans certains pays une tendance nette en direction d'une plus grande répartition des rôles et des responsabilités entre les différentes catégories de personnel des établissements scolaires, le chef d'établissement est celui, parmi tous ceux qui interviennent dans le fonctionnement autonome de l'établissement – les enseignants, les chefs de département, les chefs d'établissement et les conseils d'établissement – entre les mains duquel repose la plus grande partie du pouvoir discrétionnaire. Les conseils d'établissement se voient eux aussi confier un nombre croissant de responsabilités, sans toutefois bénéficier d'un soutien approprié.

Plusieurs stratégies visant à améliorer l'affectation et la répartition des tâches entre les équipes de direction sont à l'essai dans différents pays. Les recherches sont de plus en plus nombreuses à soutenir l'idée selon laquelle la répartition des fonctions de direction, qu'elle soit organisée de manière formelle ou sans règles strictes, peut avoir une influence sur les résultats scolaires. Dans plusieurs pays, la constitution plus ou moins systématique d'équipes de direction a donné des résultats satisfaisants. Cependant, l'attribution des responsabilités semble un facteur important de la qualité de la direction dans les établissements scolaires ; elle doit être reconnue et s'accompagner de dispositifs d'incitation et de récompense, et des structures de soutien appropriées.

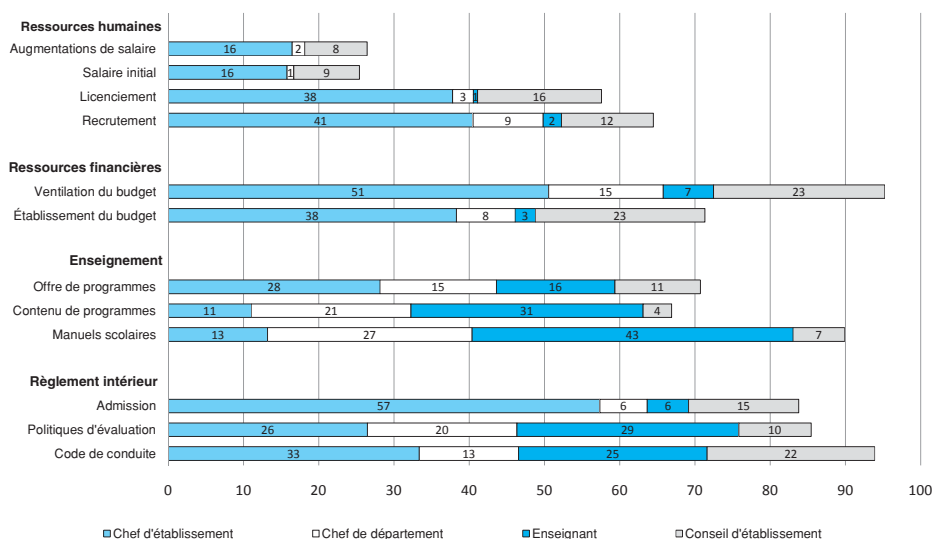
### 3.1 Qui sont les différents acteurs de la direction des établissements scolaires ?

Le graphique 3.1 illustre la participation des différents acteurs de terrain au processus de décision dans les pays de l'OCDE. Il représente la proportion des élèves de 15 ans inscrits dans des établissements qui, selon leurs responsables, disposent d'une certaine autonomie pour ce qui est de la stratégie et de la gestion de leur établissement. La longueur des bâtons représente le niveau d'autonomie de l'établissement, alors que la ventilation chromatique désigne les foyers d'autonomie au sein de l'établissement. S'il existe des différences importantes entre les pays, ces moyennes, établies sur la base des données du PISA, donnent un aperçu de la répartition des responsabilités au niveau des établissements. Le graphique révèle que ce sont les chefs d'établissement qui, en moyenne dans les pays de l'OCDE, exercent la plus grande partie du pouvoir discrétionnaire au niveau de l'établissement, en particulier dans les domaines de la formulation et de la ventilation du budget. Bien que les établissements jouissent d'une moindre latitude pour ce qui est de la gestion du personnel, qui relève davantage des autorités régionales ou centrales, le chef d'établissement est, dans ce domaine encore, celui des acteurs présents sur le terrain qui détient le plus de responsabilités. Il est épaulé par les chefs de département et les enseignants (règlement intérieur et programme), ainsi que par les conseils d'établissement (ressources financières).

Cette section dresse la liste des acteurs qui occupent une fonction de direction, et donne un aperçu de la répartition des tâches dans les différents pays. Les conseils d'établissement sont abordés dans la section suivante, compte tenu de leur rôle à la fois interne, au niveau du fonctionnement de l'établissement, et externe, en tant qu'organe de représentation de la communauté. Ils sont en effet généralement composés d'acteurs de premier plan de l'établissement et du monde extérieur.

### Graphique 3.1 Les acteurs qui exercent des responsabilités au niveau des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE, 2003

Pourcentage des élèves de 15 ans inscrits dans des établissements dans lesquels des spécialistes (chef d'établissement, chef de département, enseignants ou conseils d'établissement) sont responsables des aspects suivants liés à la stratégie et la gestion de l'établissement, PISA 2003 (moyenne OCDE)



Source : OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats du PISA 2003*, OCDE, Paris.

#### Le chef d'établissement

La composition du personnel détenant des responsabilités de direction dans les établissements scolaires est globalement la même d'un pays à l'autre. Chaque établissement est dirigé par un individu unique qui porte le titre de chef d'établissement ou de directeur d'établissement. Cette personne est responsable du fonctionnement de l'établissement, conformément aux structures nationales de gouvernance.

Si dans certains pays (Angleterre, Écosse, Irlande, Irlande du Nord) la direction se définit par des concepts très élaborés et de manière très détaillée, dans d'autres, les attributions du chef d'établissement ne sont formulées qu'en termes vagues (Finlande, Belgique francophone), ne sont guère réglementées (Danemark, Norvège), voire ne sont officialisées dans aucun cadre législatif (Pays-Bas).

Même dans les pays dotés de cadres législatifs qui définissent les responsabilités des chefs d'établissement, la pertinence et la clarté de la législation sont remises en cause. Ainsi en Autriche, les attributions des chefs d'établissement, bien que fixées par la loi, ne sont que peu détaillées. En Belgique flamande, il n'existe aucune description officielle exhaustive de la fonction de chef d'établissement. Le rapport général sur l'Australie fait également état de la nécessité de clarifier les attributions du chef d'établissement.

Les responsabilités du chef d'établissement et le niveau d'autonomie dont il bénéficie dans son établissement varient fortement d'un pays de l'OCDE à l'autre, voire au sein

d'un même pays. Cette diversité transparait dans la terminologie employée dans les différents pays pour désigner les chefs d'établissement. En Finlande, le chef d'établissement est un *Forestandare* – c'est-à-dire celui qui représente l'établissement. Au Danemark, il est l'*Inspektor*, celui qui supervise. En Suède, le chef d'établissement est celui qui détient les plus hautes responsabilités dans les écoles confessionnelles, et il porte le titre de *Rektor* depuis la fin du XIII<sup>e</sup> siècle. Au Royaume-Uni, les chefs d'établissement sont des *head teachers*. En Irlande, bien qu'ils accomplissent des fonctions variées de direction, l'appellation officielle des chefs d'établissement est celle de *Priomhoide*, que l'on pourrait traduire par « enseignant principal », et qui en fait davantage des membres du corps enseignant, que d'une catégorie distincte de direction.

Dans de nombreux pays, les directeurs d'établissement sont depuis longtemps considérés comme des *head teachers* ou des *primus inter pares*, c'est-à-dire des enseignants qui ne se différencient de leurs collègues que par le nombre plus élevé de responsabilités qu'ils exercent. Cette situation, que l'on retrouve dans plusieurs pays, trouve en partie son origine dans la procédure de recrutement des chefs d'établissement et dans la sélection des candidats autorisés à postuler : dans bien des cas, seuls les anciens enseignants pouvant justifier de plusieurs années d'expérience dans l'enseignement peuvent être nommés chefs d'établissement (voir chapitre 5). La fonction de chef d'établissement est par conséquent davantage l'apogée d'une carrière dans l'enseignement qu'une profession distincte. Dans l'enseignement primaire en France, les directeurs d'école sont les premiers de leurs pairs et bénéficient d'un allègement de leurs heures d'enseignement afin de se consacrer à des tâches administratives et organisationnelles, et à des activités liées à la gestion du personnel et aux relations publiques. En Espagne, en Irlande, en Irlande du Nord, en Norvège et au Portugal les chefs d'établissement peuvent être des enseignants à horaires réduits, mais les dispositions dans ce domaine varient en fonction du niveau ou de la taille de l'établissement.

Cependant, même lorsqu'ils font partie d'une catégorie de personnel différente de celle des enseignants, les chefs d'établissement remplissent des fonctions d'enseignement dans plus de la moitié des pays qui participent à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* : Angleterre, Autriche, Belgique (Communauté flamande), Belgique (Communauté française), Écosse, Espagne, France, Irlande, Nouvelle-Zélande et Slovénie. Il s'agit dans ce cas-là le plus souvent de chefs d'établissements de petite taille ou de l'enseignement primaire. Dans plusieurs pays (Autriche, Finlande, Hongrie et Irlande), les chefs d'établissements de plus petite taille ont des attributions officielles d'enseignement. Ainsi en Irlande, ils sont des enseignants à temps plein, dans les établissements de petite taille de l'enseignement primaire (soit plus de 70 % des établissements de l'enseignement primaire du pays), et n'enseignent que peu, voire pas du tout, dans les établissements de plus grande taille de l'enseignement primaire et dans la totalité des établissements de niveau supérieur au primaire. On estime dans certains pays qu'il est important que les chefs d'établissement continuent d'enseigner, ne serait-ce que quelques heures, afin qu'ils soient plus à même de comprendre et de soutenir les enseignants, et qu'ils se tiennent au courant de l'évolution des pratiques pédagogiques, deux missions qu'ils ne pourraient remplir s'ils se trouvaient entièrement coupés de la vie dans les salles de classe et de l'expérience de l'enseignement.

Dans l'enseignement primaire, le chef d'établissement est dans la plupart des cas la seule personne qui occupe une fonction officielle de direction. Les établissements plus petits confient eux aussi en général la totalité des fonctions de direction et d'administration à un individu unique. Dans de nombreux établissements de petite taille

ou de l'enseignement primaire, ces fonctions sont assumées par le chef d'établissement qui enseigne par ailleurs à temps plein ou partiel.

D'autres pays cultivent une tradition dans laquelle le chef d'établissement est une sorte d'*administrateur*. En Autriche, par exemple, le rôle du chef d'établissement, bien qu'actuellement en évolution, consiste principalement à mettre en œuvre, au niveau de l'établissement, les orientations définies aux échelons supérieurs de l'administration scolaire. Cette responsabilité vise à garantir l'application des réglementations et ne laisse que peu de place à une formulation active des stratégies.

Certains pays partagent une conception plus vaste de la notion de « direction » et estiment que les fonctions qui lui sont liées peuvent être réparties entre plusieurs individus. En Norvège, par exemple, les établissements ont toute latitude pour opter pour des modalités de fonctionnement moins conventionnelles et certains d'entre eux se sont dotés d'une direction « tricéphale », composée d'un responsable pédagogique, d'un responsable des ressources humaines et d'un directeur financier. Au Portugal, les établissements sont regroupés sous une structure de direction commune, qui a relégué les chefs d'établissement au rang de « coordinateurs d'établissement » dont les attributions se limitent à l'enseignement, et qui n'ont pratiquement aucun pouvoir de décision. Les Pays-Bas ont opté pour un mode de fonctionnement décentralisé et enregistrent de fortes variations entre les établissements. Ces derniers sont habilités à répartir les tâches et les fonctions entre plusieurs responsables.

Pour finir, on remarque que dans de nombreux pays, la définition ou la description du rôle de chef d'établissement évolue pour reconnaître la nécessité de mettre en place un pilotage et une direction réels des établissements en tant qu'organisations apprenantes. Dans des pays comme la Suède, l'Angleterre, l'Écosse, l'Irlande et l'Irlande du Nord, les chefs d'établissement ont pour attribution officielle de fixer les stratégies à long terme de l'établissement et d'en garantir la réussite. On leur demande de définir la mission et de formuler les objectifs globaux de l'établissement, ainsi que les mesures concrètes relatives à leur mise en œuvre, et d'assurer le suivi des performances des élèves et/ou des enseignants afin de veiller à ce que les objectifs soient atteints. La Suède est un exemple de pays dans lequel les chefs d'établissement sont officiellement tenus « de diriger et non d'administrer leur établissement ».

Si la situation des chefs d'établissement varie d'un pays à l'autre, certaines données nationales indiquent qu'ils sont satisfaits de leurs attributions et qu'ils ressentent une forte motivation professionnelle. On peut toutefois dégager des publications consacrées à l'efficacité en matière de direction une longue liste de pratiques et de compétences figurant dans les programmes de développement professionnel à l'intention des chefs d'établissement, liste dont il ressort que ces derniers font face à des exigences non seulement trop élevées, mais qui portent également sur des domaines très variés (Mulford, 2003). Le concept de « *superchef* » est parfois même évoqué dans ces publications, pour désigner le chef d'établissement idéal et fantasmagorique (Copland, 2003 ; Pierce, 2001).

Des témoignages recueillis en Australie et en Angleterre révèlent que les chefs d'établissement ont des horaires de travail généralement longs, qui les empêchent de concilier de manière harmonieuse leur vie professionnelle et leur vie personnelle. En Angleterre, les chefs d'établissement de l'enseignement primaire travaillent en moyenne, tout au long de l'année scolaire, 54 heures par semaine, contre 65 heures pour leurs homologues de l'enseignement secondaire. Nombre d'entre eux qualifient leurs horaires de travail hebdomadaires (qui ne cessent de s'allonger pour certains) de « longs », et

estiment que ces horaires sont inextricablement liés à la complexité et au nombre croissant de leurs attributions (PricewaterhouseCoopers, 2007). Dans les faits, 61 % des chefs d'établissement (69 % dans l'enseignement secondaire et 60 % dans l'enseignement primaire) qualifient l'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle de précaire, voire très précaire. Certains attribuent cette situation à des méthodes de travail inadaptées, notamment à leur incapacité d'établir des priorités ou de déléguer. En Nouvelle-Zélande, une étude réalisée huit ans après la mise en place de réformes majeures dans l'éducation a révélé que les tâches administratives des chefs d'établissement s'étaient considérablement alourdies, et que ces derniers travaillaient en moyenne dix heures hebdomadaires de plus qu'avant les réformes. Ces recherches, ainsi que d'autres, ont révélé que les obligations administratives entrent clairement en conflit avec les attributions pédagogiques sur la liste des priorités des chefs d'établissement, et qu'elles occupent 34 % de leur temps (Wylie, 2007).

Les chefs des établissements situés dans certains contextes spécifiques font par ailleurs face à des difficultés particulières. Ainsi, les chefs d'établissements de petite taille ou de l'enseignement primaire en milieu rural doivent se conformer aux mêmes exigences de reddition des comptes et obligations légales (telles que celles ayant trait à la législation du travail, de la santé et de la sécurité, par exemple), alors qu'ils disposent de ressources moins importantes que leurs homologues qui dirigent des établissements de plus grande taille. Certains directeurs, en particulier dans les zones rurales et/ou les établissements de plus petite taille, sont obligés de consacrer une proportion relativement élevée de leur temps, par rapport à leurs homologues des autres établissements, à enseigner ou à remplacer leurs collègues. Ces facteurs peuvent accentuer leur charge de travail et léser l'efficacité future de leurs établissements.

### ***Les chefs d'établissement adjoints***

Les établissements scolaires de plus grande taille et plus complexes sont logiquement dotés de structures plus élaborées de direction et de gestion, en particulier dans l'enseignement secondaire et l'enseignement professionnel et technique. La fonction de chef d'établissement adjoint est celle que l'on retrouve le plus fréquemment au côté de celle de chef d'établissement. Plus des deux tiers des pays participant à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* ont déclaré avoir créé un tel poste, et plusieurs autres semblent avoir pris des dispositions dans ce sens. Dans la plupart des pays, le chef d'établissement adjoint accomplit des tâches d'administration ou de gestion que lui délègue le chef d'établissement ; toutefois, il ne supervise pas directement les enseignants.

Dans de nombreux établissements, certaines attributions du chef d'établissement sont dans les faits déléguées, avec l'accord du conseil d'administration, à un ou plusieurs adjoints. Il s'agit en particulier des tâches traditionnelles d'administration, mais aussi souvent des fonctions de direction. Cette pratique peut toutefois être limitée par le système de gestion choisi par les autorités pour l'établissement. En Corée, le rôle du chef d'établissement adjoint et ses domaines de compétences sont relativement flexibles, et dépendent du mode de direction instauré par le chef d'établissement. Dans l'enseignement secondaire français, le chef d'établissement est secondé par une équipe de direction constituée d'un ou de plusieurs adjoints, d'un directeur administratif et d'un ou de plusieurs conseillers pédagogiques.

La nomination d'un adjoint est conditionnée, dans certains pays, par le nombre d'élèves inscrits dans l'établissement. Un chef d'établissement adjoint peut être embauché dans tout établissement scolaire qui compte plus de 43 classes (Corée) ou

600 élèves (Belgique, Communauté flamande). Le chef d'établissement peut en outre s'appuyer, généralement dans les établissements plus complexes et de plus grande taille, sur un ou plusieurs assistants, dont les attributions portent dans la plupart des cas sur des domaines précis de la gestion administrative, comme le règlement intérieur de l'établissement ou la coordination des programmes.

Le rôle, la composition, la taille et la structure des équipes de direction varient considérablement selon les pays. Le Chili et l'Angleterre privilégient des dispositifs de grande ampleur et une organisation complexe. Au Chili, l'« équipe de direction » est définie dans le Cadre pour une bonne direction des établissements scolaires : la direction des établissements doit associer le chef d'établissement ainsi qu'une équipe de responsables au sein de chaque unité pédagogique. Cette équipe est constituée du chef d'établissement, d'un adjoint, d'un responsable technique, d'un inspecteur général, de responsables de l'évaluation, de responsables des programmes et d'autres professionnels de l'éducation dont les fonctions sont à l'interface de la direction et l'enseignement, ou de la technique et la pédagogie. En Angleterre, certains établissements scolaires parmi les plus cotés sont dotés d'une structure de direction très riche, dont les membres se retrouvent à tous les échelons hiérarchiques.

### ***L'encadrement intermédiaire***

Dans les pays qui participent à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, les cadres moyens occupent des rôles divers et exercent toutes sortes de responsabilités. Cette appellation désigne, dans certains pays, le vice-chef d'établissement, le ou les chefs d'établissement adjoint(s), les assistants, les chefs de département de l'enseignement technique/professionnel, les responsables d'atelier, les coordinateurs, et les enseignants qui exercent des responsabilités spécifiques. Dans d'autres pays, elle fait plus étroitement référence aux enseignants qui ont des responsabilités dans des domaines pratiques, comme les responsables de matière ou les conseillers pédagogiques. De plus en plus de pays mettent en place ce type de postes.

Plus un établissement est grand et complexe, plus sa structure de direction est sophistiquée et se compose de strates nombreuses et différenciées sur le plan horizontal. Certains rôles sont alignés sur des fonctions dans les domaines des ressources humaines, des finances, des TIC ou de la responsabilisation (Pays-Bas, Angleterre). Certains établissements constituent, parallèlement à leur structure organisationnelle officielle, des équipes qui rassemblent les responsables de matière ou des différents niveaux, ou qui apportent un soutien aux fonctions purement pédagogiques, en se concentrant sur l'enseignement, l'évaluation et la formation du personnel. La répartition des rôles et des attributions est généralement du ressort de l'établissement. Ainsi au Portugal, les cadres moyens sont responsables de domaines spécifiques. Ils remplissent des fonctions officielles de coordination de leur département et sont chargés, depuis 2008, de l'évaluation des enseignants. Si les fonctions « d'administration de haut niveau » sont réparties entre le président du conseil d'établissement, le président du conseil pédagogique et le président de la direction, les compétences des membres de l'encadrement intermédiaire s'étendent pour leur part à la gestion des départements et du conseil pédagogique.

Dans les établissements d'enseignement professionnel et technique, l'organisation des rôles de direction est plus complexe et s'articule autour des départements et des fonctions. Les établissements qui proposent des programmes d'enseignement professionnel ou

technique peuvent également employer, entre autres, des coordinateurs d'atelier, des surveillants, des chefs de département et des responsables de formation.

### **Encadré 3.1 Les enseignants en tant qu'acteurs de la direction des établissements scolaires**

En **Nouvelle-Zélande**, des enseignants expérimentés sont responsables des niveaux ou des programmes. Dans l'enseignement secondaire, les établissements ont nommé des responsables du personnel enseignant et des chefs de département, ainsi que des enseignants chargés d'occuper la fonction de conseiller. La fonction d'enseignant spécialiste a vu le jour récemment et permet d'apporter un soutien pédagogique aux autres enseignants. En 2006, des négociations ont abouti à la mise à disposition de l'ensemble des établissements scolaires publics et intégrés de l'enseignement secondaire, d'un financement public destiné à leur permettre de promouvoir un membre de leur personnel au poste d'enseignant spécialiste, pour une durée limitée à celle de l'année scolaire. Le rôle de cet enseignant est d'apporter un soutien pédagogique à ses collègues. Quatre heures hebdomadaires lui sont allouées pour exercer cette fonction, ainsi qu'une prime qui s'ajoute à son salaire de base (site Internet du ministère de l'Éducation). Cette initiative est en cours d'évaluation.

En **Angleterre**, des établissements scolaires tentent d'inciter les enseignants à occuper des fonctions de responsables, en créant notamment des postes de *middle teachers*, pouvant être assimilés aux chefs de département, de *learning managers*, chargés de l'analyse des performances et de la conception des interventions dans des domaines ciblés, et d'*assistant head teachers* qui font, à tour de rôle, partie de l'équipe principale de direction. De nombreux établissements scolaires ont par ailleurs intégré des *advanced skills teachers* (AST) à leurs équipes de direction. Ces AST contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en favorisant la valorisation du personnel et en faisant bénéficier leurs collègues enseignants de leurs compétences.

En **Irlande du Nord** où le chef d'établissement et le(s) vice-chef(s) d'établissement sont les seuls à exercer des fonctions de direction, les enseignants des grands établissements scolaires peuvent occuper les fonctions de chef de département, et plus rarement, de responsable du personnel enseignant, et avoir à ce titre sous leur responsabilité une vingtaine d'enseignants, voire davantage. Les fonctions de conseiller occupent une place de plus en plus importante et des responsables du deuxième cycle de l'école primaire, du premier cycle de l'enseignement secondaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont été nommés. Dans les petits établissements de l'enseignement primaire, un enseignant peut exercer des fonctions multiples de direction.

En **Belgique (Communauté flamande)**, les établissements scolaires disposent d'une certaine latitude dans l'organisation de leur équipe de personnel intermédiaire. Un système de points (établi d'après le nombre des élèves inscrits) permet aux écoles primaires de nommer des coordinateurs supplémentaires qui seront chargés des TIC, de l'accueil ou du soutien administratif. Dans l'enseignement secondaire, un maximum de 3 % des heures totales consacrées à l'enseignement peuvent être réservés à des fonctions pédagogiques spécifiques, telles que la coordination. Nombre de ces fonctions sont considérées comme faisant partie des attributions des « cadres moyens » et sont comptabilisées en tant que telles.

*Source* : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle Zélande (2007) ; Higham *et al.* (2007) ; Fitzpatrick *et al.* (2007) ; Devos et Tuytens (2007).



Les enseignants commencent eux aussi à exercer des rôles et des responsabilités officiels en matière d'encadrement et de direction. En Australie, par exemple, les enseignants dirigeants animent des équipes, ou sont responsables de matière ou de niveau ; en Corée, les « enseignants chefs » assurent une supervision à l'échelon intermédiaire. En Norvège, les établissements scolaires mettent progressivement en place des équipes d'enseignants dirigées par un « chef d'équipe », lui-même enseignant. En Espagne, des enseignants bénéficiant d'un allègement de leurs horaires d'enseignement occupent le rôle d'assistants à la direction et sont chargés des questions administratives afin de dispenser les chefs d'établissement de ces tâches. Dans plus d'un tiers des pays qui participent à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, des postes officiels de direction sont pourvus par des enseignants. Dans d'autres pays, ceux-ci occupent, à titre moins formel, des fonctions de cadre moyen (encadré 3.1).

La fonction de cadre intermédiaire est très appréciée des chefs d'établissement et des autres acteurs. Selon certains observateurs, l'existence de structures intermédiaires est une condition essentielle à une collaboration et une direction réussies au-delà des frontières de l'établissement (encadré 3.2). Lors d'une mission en Belgique (Communauté flamande) menée dans le cadre de l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, de nombreux intervenants ont insisté sur le rôle fondamental de ces cadres moyens, qui permettent au chef d'établissement de se consacrer plus entièrement à la démarche pédagogique de l'établissement, et qui contribuent à la répartition des fonctions de direction et au renforcement des capacités d'exécution des stratégies au sein de l'établissement (Day *et al.*, 2008). Si certains établissements visités par l'équipe de l'OCDE chargée de l'examen étaient dotés de structures intermédiaires au fonctionnement bien rodé, qui se partageaient différentes responsabilités administratives ayant trait aux TIC, au matériel ou au bien-être des élèves, ces pratiques constituent souvent plus l'exception que la norme (Devos et Tuytens, 2006).

De nombreux pays réclament la poursuite du développement des fonctions d'encadrement intermédiaire. En Corée, si les chefs d'établissement et les vice-chefs d'établissement ont besoin de coopérer avec des cadres moyens motivés, le rôle de ces derniers demeure très limité et ses avantages ne sont pas entièrement reconnus. Selon le rapport général sur la Corée, des incitations supplémentaires doivent être mises en place pour « susciter des vocations » (Kim *et al.*, 2007).

En Irlande du Nord, où le concept de répartition des fonctions de direction gagne du terrain, on ne parvient guère à s'entendre sur les modalités souhaitables de cette répartition, ou sur les moyens à mettre en œuvre pour renforcer les capacités de direction. Certains établissements ont mis en place des stratégies convaincantes de répartition des fonctions de direction, qui prévoient la participation de la grande majorité des enseignants aux fonctions de direction, éventuellement dans des domaines spécifiques ou pour une courte période. Le statut des « cadres moyens » reste toutefois flou, et un programme de formation et de renforcement des capacités de direction a été mis au point pour remédier à cette imprécision.

### Encadré 3.2 La répartition des fonctions de direction en Finlande

En Finlande, une municipalité a proposé de réformer la direction des établissements scolaires en confiant à certains chefs d'établissement, sur une base de temps partiel, des responsabilités de direction à l'échelon du district. La stratégie globale consistait à organiser la « mise en commun » des chefs d'établissement en poste au niveau municipal : cinq chefs d'établissement ont été nommés chefs de district, une fonction à laquelle ils devaient consacrer un tiers de leurs horaires de travail, les deux tiers restants étant réservés à leur propre établissement.

- Cette réforme a entraîné une redistribution des fonctions de direction entre l'autorité municipale et les établissements scolaires. En plus de diriger leurs propres établissements, les chefs de district coordonnent diverses fonctions telles que la planification, le développement ou l'évaluation. De cette manière, la municipalité partage avec eux certaines fonctions de direction qui dépassent désormais les frontières des établissements.
- Les nouveaux chefs de district font partie intégrante d'une équipe de direction municipale. Les responsabilités ne sont plus placées entre les mains du seul chef du département municipal de l'éducation, mais au sein d'un groupe avec lequel il partage ses problèmes et élabore des solutions.
- Les chefs de district ventilent leurs activités, leurs compétences et leurs connaissances en matière de direction entre leur propre établissement et les autres. Tout en coordonnant des activités telles que la planification des programmes, la formation professionnelle et la prise en charge des besoins spéciaux dans leur région d'intervention, ils exercent des fonctions de direction aussi bien à l'échelon de leur établissement qu'à celui du district local.
- Dans les établissements les plus grands (qui sont également dirigés par les chefs de district), les fonctions de direction ont été réparties en interne entre les différentes catégories de personnel, ce qui a permis au chef d'établissement de se consacrer à ses nouvelles responsabilités régionales. Cette redistribution s'est également traduite par le renforcement des capacités de direction au sein des établissements.

Dans ce nouveau réseau d'interdépendances horizontales et verticales, des comportements inédits font également leur apparition. Les chefs d'établissement doivent désormais prendre en compte les besoins plus vastes de la communauté au lieu de défendre farouchement et dans un climat de concurrence les intérêts de leur propre établissement. Les interactions entre les établissements ouvrent de nouvelles perspectives d'apprentissage mutuel. Par ailleurs, du fait qu'ils disposent de moins de temps à consacrer à leur propre établissement, les chefs de district doivent déléguer certaines de leurs attributions à d'autres catégories de personnel, ce qui favorise la mise en place d'une direction latérale plus ouverte au sein de l'établissement, un renforcement plus prononcé des capacités de répartition des fonctions de direction et par conséquent une approche plus constructive en matière de succession et de pérennité de la direction.

Source : Hargreaves et al. (2008).

## 3.2 La répartition des fonctions de direction : mise en situation

### *Les enseignements dégagés des recherches*

Selon des analystes et des spécialistes, la plus grande répartition des fonctions de direction est due à l'intensification de la fonction de direction dans les établissements scolaires, à un changement organisationnel caractérisé par la diminution des distances hiérarchiques dans divers secteurs, et à l'opinion selon laquelle la répartition des

fonctions de direction est plus adaptée pour évoluer au sein d'une société complexe et d'une multitude d'informations. Sur le plan conceptuel, la répartition des fonctions de direction est justifiée. Elle est par ailleurs appuyée par des recherches empiriques encourageantes, bien que peu nombreuses. Les moyens les plus efficaces à mettre en œuvre pour pourvoir les postes de direction et répartir les rôles et les responsabilités dans ce domaine ne font pour leur part l'objet que de peu de recherches théoriques, mais il est possible d'analyser les différentes structures nationales de personnel à l'aide de données concrètes.

Le concept de répartition des fonctions de direction revêt des significations variées et semble se recouper avec celui d'une direction « décentralisée », « déléguée », « partagée », « en équipe » ou « démocratique ». Pour s'en faire une idée plus précise, il peut être utile de partir de l'affirmation de Leithwood et Riehl (2003), selon laquelle la direction est une fonction plus qu'un rôle. Il faut éviter de la cantonner dans des postes ou des rôles officiels, car elle peut être aux mains de tout individu, quel que soit son niveau hiérarchique, qui exerce une certaine influence dans l'établissement (Goleman, 2002). Elle peut par conséquent être répartie de multiples façons.

Selon une étude exhaustive des ouvrages consacrés à la répartition des fonctions de direction menée par le National College for School Leadership (Bennett *et al.*, 2003a, 2003b), il est possible de dégager une définition commune de cette répartition à partir des caractéristiques présentes dans les diverses interprétations en vigueur. Les auteurs suggèrent que la répartition des fonctions de direction est une façon d'*envisager* la direction, qui remet en cause nombre des idées reçues relatives à la direction et au contexte dans lequel elle s'exerce.

Gronn (2002) propose une analyse empirique convaincante. Il établit en premier lieu une distinction utile entre deux formes de direction. La direction répartie sur un mode numérique ou quantitatif au sein d'une organisation ou d'un système peut être mesurée comme étant la somme des interventions de direction dans cette organisation. Sous cet angle quantitatif, le concept de répartition des fonctions de direction semble aller de pair avec la notion traditionnelle de « rôles » de direction et avec une structure professionnelle hiérarchique. À l'opposé, il affirme que le produit de la direction qui s'apparente à une « action concertée » est supérieur à la somme de ses parties.

Dans les rapports des pays, et dans d'autres témoignages concrets, la répartition des fonctions de direction est souvent apparentée à la somme des interventions dans ce domaine. Bartlett (2007) décrit une chaîne ininterrompue de direction, qui commence par le « président directeur général » et se termine par le « spécialiste ». Les compétences des directeurs des différents types d'établissement varient le long de cette chaîne. Selon Portin *et al.* (2003) les chefs d'établissement sont chargés de veiller à ce que la direction s'exerce dans tous les domaines clés, mais, tels des chefs d'orchestre, ils ne l'accomplissent pas au sens strict. Les rapports des pays montrent bien qu'il existe une multitude de modalités de répartition des fonctions de direction entre les hauts responsables et les cadres moyens, modalités qui prévoient la délégation des responsabilités fonctionnelles aux gestionnaires et aux enseignants.

S'agissant de la répartition des fonctions de direction en tant qu'action *concertée*, Bennett *et al.* (2003a, 2003b) a mis en lumière trois caractéristiques principales communes aux différentes acceptions théoriques :

- La répartition des fonctions de direction n'est pas exercée « par » ou « en direction » des membres des établissements. Elle est davantage le corollaire de

toute vie en communauté, dans laquelle une « action concertée » naît en réponse à des besoins et un contexte précis, dans le cadre d'un ensemble de relations qui regroupe les compétences et l'action.

- La direction n'est pas prisonnière d'un poste ou d'un rôle officiel, elle est définie par les compétences et la créativité dans un contexte spécifique.
- Le fait que l'action concertée fasse intervenir les compétences réparties dans l'ensemble de l'établissement permet de multiplier les initiatives, initiatives qui pourront par la suite être adoptées plus largement, améliorées et utilisées pour lancer un changement supplémentaire.

Selon une autre interprétation, la répartition des fonctions de direction consiste à intégrer des éléments de direction dans les fonctions des directeurs, des exécutants, ainsi que dans des situations qui transforment l'enseignement et l'apprentissage, et ne repose pas sur les compétences et les connaissances des individus. Le savoir-faire et les connaissances qui contribuent à l'efficacité de la direction profitent en effet des interactions et des interdépendances entre les participants et les situations. Ces interactions peuvent prendre diverses formes de codirection, comme une répartition collaborative, collective ou coordonnée, chacune d'entre elles dénotant une forme différente de répartition adaptée à des tâches et des activités spécifiques (Spillane *et al.*, 2004).

Toutefois, selon Spillane et Diamond (2007), on ne peut dégager de la répartition des fonctions de direction une architecture d'administration et de direction, car ses pratiques, dont la mise au point est laborieuse, ne sont pas toujours contrôlables. Loin de contester le rôle du chef d'établissement, la répartition des fonctions de direction en fait un paramètre incontournable, et n'implique pas que chaque individu exerce, ou doive nécessairement exercer, des fonctions de direction.

Il ressort de certaines recherches que la répartition des fonctions de direction peut renforcer les capacités des établissements, leur permettre de constituer des communautés d'apprentissage, et contribuer ainsi à améliorer leur efficacité. Le renforcement de la direction en interne et des capacités du personnel est perçu comme un facteur fondamental des variations d'efficacité des établissements (Harris, 2004a). Par ailleurs, les établissements scolaires doivent avoir les moyens d'appliquer les réformes publiques et de se conformer aux exigences de reddition des comptes (Elmore, 2006). Plusieurs spécialistes (Hopkins *et al.*, 1994 ; Hopkins et Harris, 1997 ; West *et al.*, 2000 ; Harris, 2004a ; Timperley, 2005) ont qualifié la répartition des fonctions de direction de composante importante des capacités des établissements scolaires nécessaires à des fins d'amélioration. Plus spécifiquement, il est prouvé que les établissements de l'enseignement secondaire dotés de directeurs efficaces et qui font face à un contexte difficile ont plus de chances de progresser car la répartition des fonctions de direction qu'ils pratiquent leur permet de donner les moyens d'agir à de nombreux acteurs en interne (Harris, 2004b ; Day, 2007).

Il existe en outre des associations positives entre la constitution de communautés d'apprentissage et la répartition des fonctions de direction. Une étude longitudinale sur la direction menée en Australie a révélé que le mode de direction le plus propice à l'apprentissage des organisations (et à la constitution de communautés d'apprentissage) consiste en un chef d'établissement compétent en direction transformationnelle, des gestionnaires (chefs d'établissement adjoints, chefs de département) et des enseignants qui participent activement aux activités essentielles de l'établissement (direction partagée

ou ventilée). Le fait que le personnel participe activement et collectivement au fonctionnement de l'établissement et qu'il ait conscience de la valeur accordée à sa contribution (Mulford, 2003, p. 21, citant Mulford et Silins, 2001) apparaît comme particulièrement important

D'autres prônent la répartition des fonctions de direction comme étant une fonction essentielle de l'amélioration et de la constitution de communautés apprenantes dans les établissements scolaires. Elmore (2008) affirme que les établissements scolaires ne peuvent réussir qu'à condition de fonctionner comme des organisations apprenantes (encadré 3.3).

### **Encadré 3.3 Ensemble de principes applicables à la répartition des fonctions de direction**

L'élaboration d'un nouveau modèle de répartition des fonctions de direction passe par la définition des principes à la base de toute intervention prise par les responsables à des fins d'amélioration, et la description des modalités de partage des responsabilités, conformément à cinq principes :

1. La finalité de la direction est l'amélioration de la démarche pédagogique, indépendamment de la notion de rôle.
2. L'amélioration des pratiques pédagogiques nécessite un apprentissage continu par tous ; la répartition des fonctions de direction doit permettre de créer un environnement dans lequel l'apprentissage est perçu comme un bien collectif.
3. Les responsables dirigent en donnant l'exemple des valeurs et des comportements qu'ils souhaitent voir adoptés par les autres acteurs.
4. Les rôles et les activités de direction sont définis en fonction des compétences nécessaires à l'apprentissage et l'amélioration, et non de décisions arbitraires.
5. L'exercice de l'autorité exige la réciprocité dans la responsabilisation et les capacités. De manière générale, les rôles de direction reposant sur les compétences et la responsabilisation réciproque sont les plus susceptibles d'instaurer un climat propice à l'apprentissage au sein de l'établissement, la condition indispensable à la mise en œuvre d'une réforme de grande ampleur dans les établissements.

Source : Elmore (2008).

La plupart des enquêtes réalisées semblent indiquer que la répartition des fonctions de direction peut jouer un rôle dans l'efficacité et l'amélioration des établissements scolaires. Les recherches sur ce thème ont, après une analyse exhaustive, été qualifiées d'indicatives, plutôt que de probantes (Bennett, *et al.*, 2003a). Certaines données plus récentes sembleraient montrer que les fonctions de direction peuvent d'autant plus influencer sur l'établissement et ses élèves qu'elles sont largement réparties (Leithwood *et al.*, 2006a, 2006b).

### Encadré 3.4 Typologie des différents modes de direction des établissements scolaires en Angleterre

Une étude récente des pratiques de répartition des fonctions de direction en Angleterre a permis d'établir la synthèse des différentes stratégies de direction, qu'elles soient traditionnelles ou nouvelles, mises en œuvre dans les établissements scolaires, ainsi que leurs avantages et leurs inconvénients :

- Les **modèles traditionnels** sont ceux dans lesquels l'équipe de direction est composée exclusivement du personnel enseignant qualifié et d'un directeur secondé par un adjoint et/ou des assistants. Ce modèle est plus fréquent dans l'enseignement primaire, mais n'est pas absent de l'enseignement secondaire et spécialisé. On peut compter au nombre de ses avantages une structure claire, la responsabilisation, un ciblage sur l'enseignement et l'apprentissage, et une garantie pour les parents et la communauté dans son ensemble. Toutefois, il peut également se traduire, pour le chef d'établissement, par l'obligation de se conformer à des exigences élevées en matière de reddition de comptes, la difficulté de concilier vie professionnelle et vie privée, le manque de flexibilité, la nécessité de consacrer davantage de temps à la direction opérationnelle au détriment de la direction stratégique et, éventuellement, un certain sentiment d'isolement.
- Les **modèles gérés** sont ceux dans lesquels la structure de direction a suffisamment évolué pour inclure un personnel de soutien expérimenté ou permettre l'adoption de méthodes de travail plus innovantes, dont la direction conjointe. Cette approche est plus fréquente dans l'enseignement secondaire. Les avantages en sont une meilleure répartition des fonctions de direction et l'amélioration de la motivation du personnel, le renforcement des capacités de l'équipe de direction et un terrain plus propice à l'établissement de plans de succession. Au nombre de ses autres attraits figurent la possibilité d'instaurer une éthique plus démocratique dans l'ensemble de l'établissement et une plus grande flexibilité. Les inconvénients éventuels ont trait aux dispositifs contractuels en vigueur pour le personnel de soutien expérimenté, au manque de ressources dont souffrent certains établissements pour élargir l'équipe de direction et, dans certains cas, à la culture même de l'établissement.
- Les **modèles à instances multiples** constituent une variante du modèle géré. Ils se caractérisent par une grande diversité de l'équipe de direction, qui peut parfois se composer de responsables spécifiquement dédiés à des domaines tels que l'intégration, le développement et les ressources humaines, et par un mode de travail associant des instances plus nombreuses et une main-d'œuvre plus variée au sein de l'établissement. Ce modèle peut permettre l'introduction du rôle de directeur général, combiné à celui de spécialiste principal. Ses avantages peuvent être un accès facilité à divers services de soutien destinés aux familles (notamment une intervention plus précoce et plus rapide en cas de besoin), l'amélioration du bien-être et de la motivation des élèves, ainsi qu'une transition plus harmonieuse entre le domicile et l'école pour les plus jeunes d'entre eux. Au nombre des inconvénients, on peut citer un certain flou en matière de reddition de comptes, les répercussions de la plus grande diversité de la main-d'œuvre au sein de l'établissement (établissement du cadre hiérarchique et gestion des performances, disparités au niveau des conditions d'emploi, et différences de cultures et de pratiques professionnelles), la viabilité financière de certaines initiatives, et les questions ayant trait à la gestion des bâtiments et des locaux (telles que l'accessibilité).
- Les **modèles fédérés** se caractérisent par des niveaux variés de collaboration entre les établissements scolaires ; par la présence éventuelle, entre les établissements, d'organes globaux de direction stratégique ; par la création de postes de directeur exécutif ou de directeur principal chargé d'exercer une supervision sur plusieurs établissements ; par le partage de cadres moyens ou d'enseignants consultants entre plusieurs établissements ; ou par une collaboration avec les établissements de formation continue ou les prestataires

### Encadré 3.4 Typologie des différents modes de direction des établissements scolaires en Angleterre (suite)

d'apprentissage sur le lieu de travail. Leurs avantages sont le renforcement des capacités et la mise en place d'une direction plus pérenne et mieux répartie ; la possibilité de réaliser des économies d'échelle grâce au « partage » entre les établissements du personnel enseignant ou du personnel de soutien expérimenté, tel que les intendants ; une transition plus harmonieuse pour les élèves ; l'amélioration des perspectives de carrière pour l'ensemble de la main-d'œuvre de l'établissement ; et le renforcement de la cohésion de la communauté. Parmi les inconvénients on peut citer l'environnement concurrentiel au sein duquel les établissements scolaires évoluent actuellement ; la nécessité de parvenir à un accord pour ce qui est du partage des ressources et de la mise en commun des dispositifs de gouvernance ; les inquiétudes des parents, des membres des conseils d'administration et du personnel quant au changement que ces modèles représentent par rapport au modèle en vigueur ; et les déplacements des élèves entre les différents établissements.

- Les **modèles de direction à l'échelon du système** prennent en compte les rôles que les chefs d'établissement assument au-delà des frontières de l'établissement, c'est-à-dire ceux qui ont trait au système pédagogique plus vaste, que ce soit à l'échelon local, régional ou national. Les rôles pris en compte sont notamment les chefs consultants, les directeurs exécutifs, les équipes de directeurs qui travaillent en coopération avec des établissements scolaires en difficulté, les *National Leaders of Education* qui font office de conseillers auprès des pouvoirs publics, et les nouveaux rôles tels que ceux de « directeurs virtuels », créés en réponse à des besoins spécifiques. Au nombre des avantages figurent le renforcement des capacités, de la créativité et de l'innovation dans le secteur ; la mise en place d'une approche sur le long terme plus stratégique ; l'amélioration de l'établissement des plans de succession ; et la possibilité d'adapter le modèle au niveau local, régional ou national. S'agissant des inconvénients, il est possible de citer le niveau des capacités dans l'établissement scolaire une fois que le chef d'établissement aura pris en charge davantage de fonctions extérieures, et la remise en cause des concepts traditionnels de direction.

Source : PricewaterhouseCoopers (2007).

### Approches en matière de répartition des fonctions de direction

Il est important de comprendre que le rôle du chef d'établissement et que le type de répartition des fonctions de direction choisis par un établissement scolaire évoluent en permanence. À titre d'illustration, Copland (2003) a découvert dans un échantillon d'établissements dans lesquels des réformes avaient atteint un stade avancé, que le rôle du chef d'établissement se recentre plus précisément sur les questions essentielles liées au personnel, à la formulation des enjeux et au soutien du processus d'enquête. Gronn et Hamilton (2004) font observer que l'évolution des modalités de répartition des fonctions de direction dans un établissement scolaire s'accomplit en parallèle de celle du rôle des dirigeants dans ce même établissement. Il convient de préciser que si la constitution de communautés d'apprentissage et la répartition des fonctions de direction sont susceptibles d'alléger la charge de travail du chef d'établissement, les responsabilités de ce dernier ne s'en trouvent nullement diminuées, et sont même parfois plus complexes et plus exigeantes en compétences.

On constate dans les établissements qui répartissent les fonctions de direction, que certaines modalités sont plus efficaces que d'autres (Leithwood *et al.*, 2006a). Si les recherches dans ce domaine n'ont pas encore livré tous leurs enseignements, il est possible de dégager deux premières implications : le renforcement du pouvoir et de

l'influence d'autres acteurs au sein de l'établissement ne diminue pas ceux du chef d'établissement. De nombreux rapports de pays donnent à penser qu'il ne fait que les étendre et les agrandir. Deuxièmement, une meilleure coordination des pratiques de direction est plus bénéfique pour l'établissement, qu'une répartition confiée aux mains d'un certain « laissez-faire ». L'encadré 3.4 donne des exemples des diverses stratégies de répartition des fonctions de direction mises en œuvre en Angleterre.

Le contexte dans lequel évolue l'établissement est un élément fondamental. Hargreaves et Fink (2006) font remarquer que la répartition des fonctions de direction n'est pas une fin en soi, mais plutôt un mode de fonctionnement dont la réussite sera déterminée par les raisons qui ont justifié sa mise en œuvre. D'après ces auteurs, chaque mode de répartition a des atouts et des inconvénients spécifiques, qui seront considérés comme tels en fonction du contexte de l'établissement. Les chefs d'établissement doivent par conséquent être conscients de l'importance que revêtent le contexte de l'établissement et son mode de gouvernance dans l'efficacité de la direction (Portin *et al.*, 2003).

Le contexte dans lequel évoluent les petits établissements peut être différent, et caractérisé par une absence de personnel supérieur, un support administratif limité, un certain conservatisme de la part de la communauté et des rôles antagonistes, et un manque d'interactions professionnelles. Des recherches ont permis de dresser le « portrait robot » du chef d'un établissement de petite taille : il est mobile et de sexe féminin dans la plupart des cas, exerce des responsabilités non négligeables dans le domaine de l'enseignement et fait face à des conflits de rôles. La nécessité d'assumer des fonctions d'enseignant et de dirigeant, ainsi que les charges croissantes liées à la mission imposée par les administrations centrales ont donné naissance à un « phénomène de double charge » (Ewington *et al.*, à paraître). Compte tenu de la proportion majoritaire des chefs de petits établissements dans la population générale des chefs d'établissement, de la rotation importante des chefs d'établissement à venir, et du rôle que les postes occupés dans les petits établissements jouent dans l'accession à des postes dans des établissements plus grands, il est essentiel de faciliter la fonction de chef d'établissement dans les petits établissements en veillant à atténuer l'ambiguïté du rôle et à alléger les charges qui lui sont associées. La mise en place de différents modèles de répartition des fonctions de direction entre les établissements ou le partage de certaines tâches peuvent parfois être indiqués pour améliorer l'efficacité de la direction.

Les fonctions de direction peuvent être exercées de manière plus ou moins officielle. Selon Bennett *et al.* (2003a, 2003b), il est possible d'institutionnaliser la direction sur le long terme en mettant en place des structures en équipes ou en comités. D'un autre côté, la fluidité de la direction nécessite que celle-ci soit définie par des compétences techniques plutôt que par des postes, et la création de groupes ponctuels rassemblant des compétences rapidement mobilisables et pertinentes serait à cette fin judicieuse. Cependant, ce mode de direction n'est possible que dans un climat de confiance et de soutien mutuel qui fait partie intégrante du contexte organisationnel et culturel interne, et dont l'instauration peut nécessiter l'assouplissement des frontières entre les équipes de direction.

Des obstacles d'ordre légal ou réglementaire à la mise en œuvre de nouvelles pratiques ou le manque de ressources peuvent nuire à l'efficacité de la répartition des fonctions de direction. Au cours d'une enquête menée en Angleterre, des chefs d'établissement ont été invités à dresser la liste des trois tâches qu'ils délégueraient s'ils en avaient la possibilité, et à indiquer les raisons qui rendent cette délégation impossible. Les principales raisons citées étaient les responsabilités légales inhérentes à leur



fonction ; le manque de personnel qualifié ou formé ; la taille de l'établissement ; et l'incapacité d'assortir la délégation d'une récompense appropriée (PricewaterhouseCoopers, 2007).

Le coût éventuel de la répartition des fonctions de direction suscite des opinions diverses. Un peu plus de la moitié des chefs d'établissement qui ont répondu à l'enquête menée en Angleterre ont signalé une augmentation de la masse salariale correspondant à l'équipe de direction de haut niveau en raison de la plus forte répartition des fonctions de direction ; certains d'entre eux (11 %) ont cependant affirmé que les coûts de cette augmentation ont été compensés par des économies réalisées dans d'autres domaines. Certains chefs d'établissement (12 %) ont également précisé qu'au lieu de se voir proposer une augmentation de salaire, les membres de l'équipe de direction ont bénéficié d'un allègement de leurs horaires d'enseignement et 15 % n'ont signalé aucune augmentation salariale. Les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire étaient un peu plus nombreux que leurs homologues de l'enseignement primaire (16 % contre 10 %) à déclarer avoir pu compenser les augmentations de salaires par des économies réalisées dans d'autres domaines.

### **Encadré 3.5 La répartition et la reconnaissance des fonctions de direction en Nouvelle-Zélande et en Irlande du Nord**

Il n'existe pas d'organigramme ou de structure de direction standard dans les établissements scolaires en **Nouvelle-Zélande**. Les établissements pratiquent l'autogestion et peuvent choisir en toute indépendance les structures qui soutiennent le mieux l'enseignement qu'ils dispensent. Cependant, il n'est pas rare que les établissements de l'enseignement secondaire, qui sont généralement d'une taille plus importante, soient dotés d'une équipe de direction de haut niveau constituée d'un chef d'établissement et d'un ou de plusieurs associés, adjoints ou assistants. Le Secondary Teachers' Collective Employment Agreement attribue à chaque établissement de l'enseignement secondaire un nombre « d'unités » de valeur fixe à répartir entre les membres du personnel, généralement en reconnaissance de responsabilités supplémentaires. Cet accord stipule que la répartition des unités doit être définie en consultation avec chaque membre du corps enseignant.

Les écoles primaires, qui sont souvent des établissements de plus petite taille, sont elles aussi généralement dotées d'une équipe d'encadrement dirigée par un chef d'établissement. Le Primary Teachers' Collective Employment Agreement a prévu l'octroi d'indemnités de responsabilité, d'embauche et de fidélisation. Les unités ont une valeur fixe et sont attribuées sur la base d'un calcul fondé sur la taille de l'établissement. L'accord stipule que l'employeur consultera les enseignants lors de l'élaboration de la stratégie relative à l'utilisation de ces unités, qui sont destinées à récompenser le personnel enseignant qui aura accepté d'assumer des responsabilités supplémentaires.

En **Irlande du Nord**, les enseignants peuvent percevoir l'une des cinq indemnités prévues, s'ils acceptent d'assumer des responsabilités supplémentaires, principalement dans l'enseignement et l'apprentissage, qui nécessitent des compétences et un discernement professionnels. Il peut notamment s'agir de diriger, d'encadrer ou de développer une matière ou un pan du programme éducatif, d'encadrer et de gérer les progrès des élèves dans l'ensemble des matières, d'intervenir dans le parcours scolaire des élèves de collègues enseignants, ou de piloter, de développer et de renforcer les pratiques pédagogiques des autres catégories de personnel.

*Source* : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle Zélande (2007) ; Fitzpatrick (2007).

Les systèmes de points adoptés en Nouvelle-Zélande ou en Irlande du Nord font partie des moyens pouvant être mis en œuvre pour favoriser et reconnaître la participation des cadres moyens aux fonctions de direction (encadré 3.5). Ils permettent à des membres de l'encadrement intermédiaire qui assument des fonctions de direction en réponse à des besoins spécifiques d'un établissement, d'être reconnus et de percevoir une rémunération. Ils représentent en outre un moyen moins rigide de récompenser les stratégies visant à améliorer et à rendre plus flexible la répartition des fonctions de direction.

Le manque de ressources est également une source considérable d'inquiétude, en particulier dans les établissements de petite taille ou de l'enseignement primaire, où l'absence de personnel de haut niveau, le soutien administratif limité et la charge de travail excessive liée au poste de chef d'établissement (qui combine souvent des horaires d'enseignement à plein temps et des fonctions de direction) réclament un soutien spécifique. Une plus grande répartition des fonctions au sein des établissements peut, dans ce contexte, s'avérer plus difficile. Face à ce problème, la répartition des fonctions de direction par delà les frontières de l'établissement peut être envisagée, si cette ventilation est impossible au sein du seul établissement. Plusieurs établissements d'une même localité peuvent se partager des dirigeants ou d'autres catégories de personnel, ou réaliser en commun certaines tâches administratives, conformément au modèle finlandais (voir encadré 3.2). Ils peuvent également répartir les fonctions de direction entre établissements, comme au Portugal, où les établissements sont regroupés en pôles et se partagent l'exercice de diverses responsabilités.

Enfin, la répartition des fonctions de direction ne fait pas qu'alléger la charge de travail des chefs d'établissement pour rendre leur poste plus facile à exercer, elle stimule également les capacités de direction des établissements, et améliore la planification et la gestion de la succession. La répartition des fonctions de direction implique en outre une préparation et un soutien adéquats. Le renforcement de ces capacités doit être étendu aux cadres moyens et aux responsables du corps enseignant (Bush et Glover, 2004). En particulier, l'accompagnement du personnel, le conseil, le mentorat, l'observation et la formulation de remarques sont des tâches à partir desquelles les fonctions des cadres moyens peuvent être développées (Leask et Terrell, 1997, cités dans Bush et Glover, 2004). La formation professionnelle destinée à favoriser le travail en collaboration est de plus en plus privilégiée dans les situations où la répartition des fonctions de direction et la direction à des fins d'apprentissage sont des priorités (Hannay et Ross, 1999, Crowther et Olson, 1997, cités dans Bush et Glover, 2004).

### 3.3 Les conseils d'établissement : des acteurs importants de la direction des établissements

Les structures de gouvernance qui associent les individus directement concernés par le fonctionnement des établissements scolaires, à savoir les parents, les élèves, les enseignants et les représentants de la communauté, font partie de l'obligation qui est faite aux établissements de nouer des liens avec les communautés qui les entourent et de coopérer avec elles. Les conseils d'établissement, conseils de gestion d'établissement ou conseils de direction, selon la dénomination sous laquelle ils sont connus, existent dans la plupart des pays de l'OCDE et sont garants de l'efficacité de la gouvernance, de la mise en place d'un mode de participation démocratique, et de l'instauration de liens entre les établissements et la communauté. Selon Marginson et Considine (2000), leurs fonctions participent à la fois de la « direction », de la « gestion » et de la « stratégie ». Les auteurs

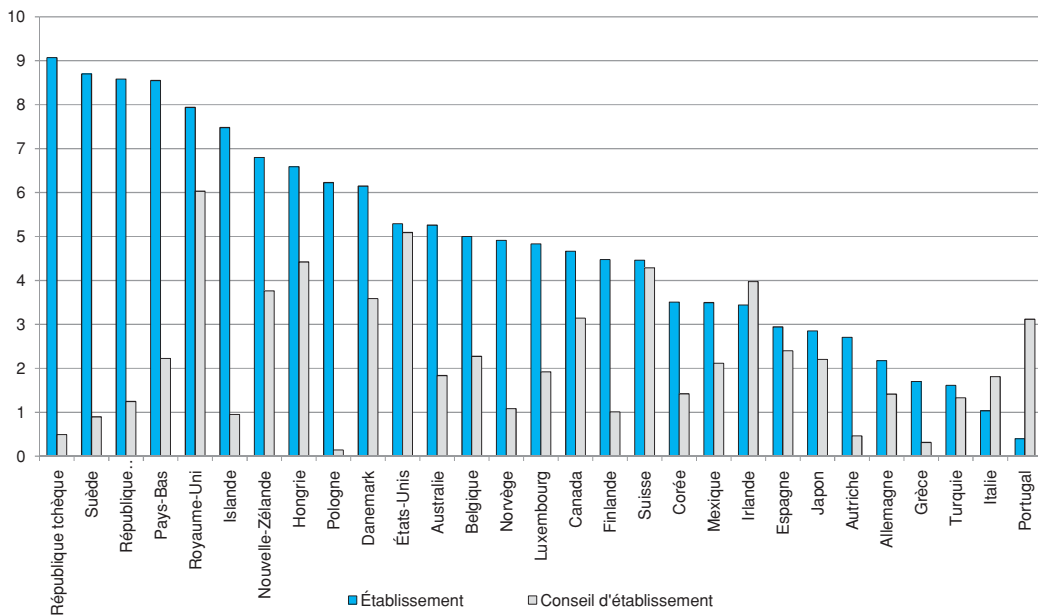
poursuivent en expliquant que la gouvernance peut se définir globalement comme les relations en interne, les relations avec l'extérieur et leur interface (Duguay, 2006).

La présente analyse a pour objectif premier de clarifier le rôle de ces conseils et leur contribution à l'amélioration de la direction des établissements. Ils remplissent diverses missions, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement, qui varient selon les pays, voire entre les établissements d'un même pays. Si les publications récentes évoquent un lien positif entre la gouvernance et les résultats des établissements, le renforcement du rôle des conseils d'établissement est rarement considéré comme prioritaire dans les stratégies et la pratique. De nombreuses parties prenantes – que ce soit les chefs d'établissement ou les membres du conseil eux-mêmes – déplorent leur absence de professionnalisation, le flou de leur rôle, le manque de préparation de leurs membres, et les capacités insuffisantes de mener à bien les tâches qui leur ont été confiées. La décentralisation et l'autonomie des établissements s'est traduite par la délégation de responsabilités importantes aux conseils d'établissement, qui n'ont, du moins dans certains pays, pas reçu le soutien nécessaire pour prendre en charge ces nouvelles attributions, assumées souvent de manière bénévole et sans préparation.

Dans la pratique, les conseils d'établissement ont des structures et des rôles différents d'un pays de l'OCDE à l'autre. Leurs rôles vont d'une simple fonction consultative sur des questions de moindre importance, à une mission plus vaste de développement de la stratégie de l'établissement. Ils se composent généralement de parents, d'enseignants, éventuellement d'élèves, de représentants de la communauté et parfois de représentants des pouvoirs publics. Le chef d'établissement peut, ou non, en faire partie.

Dans certains pays, les conseils d'établissement détiennent des responsabilités élevées par rapport aux établissements et leurs ressources (graphique 3.2). En Belgique (Communauté flamande), par exemple, les conseils d'établissement jouissent d'une grande liberté dans la définition de leurs propres rôles et responsabilités. Ils ont toute latitude pour choisir leurs méthodes pédagogiques et leurs programmes, pour nommer leur personnel, et définir les attributions du chef d'établissement. Ils sont souvent composés de professionnels, la fonction consultative étant remplie par un autre conseil à l'échelon de l'établissement. En Irlande, jusqu'à 50 % des membres des conseils sont des représentants élus, qui siègent tous sur la base du volontariat et assument d'importantes responsabilités juridiques. En Irlande du Nord, le conseil d'administration détient des pouvoirs considérables, dont la compétence juridique de définir l'orientation stratégique des établissements et la plupart des mesures relatives à son application. En Nouvelle-Zélande, tous les établissements sont dirigés par un conseil d'administration composé de membres élus de la communauté de l'établissement, devant lequel la direction de l'établissement est redevable. En Slovaquie, le conseil d'établissement est l'échelon supérieur de gouvernance. Il est composé de représentants des parents, des enseignants, des communautés locales et des fondateurs de l'établissement. Il est habilité à congédier le chef d'établissement, qui bien qu'exerçant d'importantes responsabilités juridiques, est chargé de l'application des décisions adoptées par le conseil. Au Danemark, le conseil d'établissement définit le programme de travail annuel, recrute et congédie le personnel, et approuve le budget sur la recommandation du chef d'établissement. Le conseil détient la responsabilité globale de la direction de l'établissement et peut déléguer certaines de ses attributions au chef d'établissement. Dans nombre de ces pays, l'une des principales fonctions du conseil consiste à nommer le chef d'établissement.

**Graphique 3.2 La participation des conseils d'établissement aux décisions relatives aux ressources des établissements, 2003**



*Note* : Cet indice de l'autonomie des établissements et des conseils d'établissement dans le domaine des ressources a été établi sur la base des réponses fournies par des chefs d'établissement à des questions portant sur l'identité du responsable principal de différentes décisions liées à la gestion de l'établissement. Les chefs d'établissement ont été interrogés sur les décisions prises par l'établissement (notamment le chef d'établissement, le chef de département et les enseignants) et celles prises par le conseil d'établissement. Plus l'indice se rapproche de 10, plus la responsabilité de l'établissement ou du conseil d'établissement est importante ; plus il se rapproche de 0, et plus la décision ne relève pas de la « responsabilité principale de l'établissement ». Les décisions sur lesquelles portaient les questions avaient notamment trait : *i*) à l'embauche des enseignants, *ii*) au licenciement des enseignants, *iii*) à l'établissement de la rémunération des enseignants en début d'activité, *iv*) à la fixation de la hausse des rémunérations des enseignants, *v*) à l'établissement du budget, et *vi*) à sa répartition au sein de l'établissement.

*Source* : OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Dans certains pays, le rôle des conseils d'établissement est plus consultatif et ne comporte aucune responsabilité. En Corée, par exemple, les conseils sont consultés sur la plupart des aspects de la gestion des établissements scolaires, mais n'ont aucune attribution. Dans un autre groupe de pays, les conseils sont des enceintes de dialogue auxquelles participent les partenaires des établissements ; ils n'exercent aucune fonction explicite de suivi ou d'évaluation. Tel est le cas en Hongrie, où le chef d'établissement contribue à la définition du rôle du conseil, ou au Portugal, où le conseil est qualifié d'« assemblée ». En Espagne, le conseil d'établissement se compose de l'équipe de direction, d'enseignants, de parents, du personnel administratif, d'élèves et d'un représentant municipal. Son rôle est d'influer sur les questions de politique institutionnelle et d'ouvrir les voies à la gestion participative.

Certains pays ont adopté une autre stratégie qui consiste à mettre en place une approche décentralisée, dans laquelle le rôle des différents acteurs est défini par le conseil d'établissement lui-même ou par les établissements. Ainsi aux Pays-Bas, la composition des conseils est très variée, et peut associer des bénévoles, des professionnels, ou ces deux catégories. Ce sont en outre les conseils qui, en dernier ressort, sont responsables de l'établissement. En Écosse, les conseils d'établissement ont été récemment remplacés par

des conseils de parents, qui seront habilités à choisir leurs propres structure, membres et fonctions, afin qu'ils soient les plus adaptés à l'établissement.

Dans sa classification du rôle des conseils d'établissement, Ortiz (2000) dresse la liste de certains modèles de gouvernance : les modèles dans lesquels le conseil joue un rôle consultatif, et où les chefs d'établissement s'apparentent à des présidents directeurs généraux aux vastes attributions ; ceux dans lesquels les enseignants sont les principaux responsables ; ceux qui sont dirigés par des représentants de la communauté de l'établissement élus ou nommés ; et ceux dans lesquels les chefs d'établissement et les enseignants exercent une influence similaire sur les conseils.

D'autres tentatives ont été faites pour classer les organes de direction ou les conseils d'établissement d'après leur structure et leurs fonctions. D'après la liste de Ranson *et al.* (2005a), ces fonctions sont celles de reddition de comptes, de conseil, de soutien et de médiation ou bien celles de renoncateurs, d'adversaires, de clubs de supporters ou de partenaires. Une autre étude consacrée aux organes de gouvernance des établissements scolaires au Royaume-Uni (Ranson *et al.* (2005b), a recensé cinq modèles distincts de gouvernance, d'après leur finalité et leurs responsabilités, le rapport de forces entre le chef d'établissement et le conseil d'administration, et le niveau de professionnalisation dont les conseils font preuve dans leurs délibérations et leur prise de décision :

- *La gouvernance en tant qu'enceinte de délibération.* La gouvernance s'exerce de manière générale dans le cadre d'un rassemblement de membres, souvent des parents, au sein duquel se déroulent les débats. En sa qualité de dirigeant professionnel, le chef d'établissement anime ce rassemblement. Les parents ne remettent pas en cause son autorité, bien qu'ils puissent parfois demander des explications sur certains points liés aux résultats de l'établissement.
- *La gouvernance en tant que caisse de résonance de consultation.* Les membres des conseils d'administration « testent » les stratégies et les politiques élaborées par le chef d'établissement en sa qualité de professionnel. Ce dernier soumet ses mesures au conseil d'administration afin d'obtenir son approbation. Les mesures sont examinées, des éclaircissements sont parfois demandés, voire certains ajustements opérés, mais c'est incontestablement le chef d'établissement qui a le dernier mot.
- *La gouvernance en tant que comité exécutif.* Le conseil d'administration est juridiquement responsable de l'établissement et par conséquent des aspects économiques de son fonctionnement, à savoir le budget, le personnel et les infrastructures des bâtiments. Le chef d'établissement est pour sa part responsable des programmes et des volets pédagogiques. Le conseil d'établissement peut être compétent pour ce qui est de l'évaluation des performances, des politiques et de la situation financière de l'établissement. Cette organisation peut conduire le conseil d'administration à élaborer des systèmes de suivi et d'évaluation de l'établissement et de son fonctionnement.
- *La gouvernance en tant qu'organe de direction.* Dans ces établissements, l'organe de direction établit l'orientation stratégique de l'établissement et assume la responsabilité globale de son fonctionnement et de sa direction. Le chef d'établissement est un dirigeant professionnel aux vastes attributions, mais il est davantage un membre, plutôt que le chef de l'organe de direction qui a le statut de personne morale.

Dans les faits, l'analyse des modèles de gouvernance en vigueur dans les établissements scolaires au Pays de Galles a montré que les conseils d'administration de la majorité des établissements ne sont dotés que de faibles attributions. Plus précisément, la gouvernance est une « enceinte de délibération » ou une « caisse de résonance » dans 57 % d'entre eux, et un « organe de direction » dans moins de 10 % d'entre eux (Ranson, 2005a). L'une des missions essentielles des conseils d'administration est la nomination du chef d'établissement, une décision dont les conseils d'établissement estiment qu'elle est la plus importante qu'ils aient à prendre (Wylie, 2007).

Il est peut-être plus facile d'appréhender les enjeux de gouvernance auxquels font face les conseils d'administration si l'on décide de ne pas s'arrêter à leurs rôles et leur composition factuels, mais plutôt de tenter de comprendre toutes les subtilités de leur mission. Les données concrètes que contiennent les rapports généraux sur les pays, ainsi que certaines recherches, révèlent que le rôle des conseils d'administration est jugé comme globalement satisfaisant dans de nombreux pays. Ils participent au rapprochement entre les communautés et les établissements, assistent les chefs d'établissement dans leurs prises de décision, et participent activement à l'amélioration de l'établissement. En Nouvelle-Zélande, où une vaste réforme visant à déléguer certaines responsabilités au conseil d'administration a été menée à bien, leurs membres se déclarent satisfaits de leur rôle, et se font une idée précise de la mission qui leur est confiée. La plupart des membres des conseils d'administration (81 %) ont suivi une formation pour remplir leur rôle. Les conseils bénéficient par ailleurs également de services de soutien ou consultatifs de la part de différents organes. En Angleterre, ces services émanent des autorités locales, et en Nouvelle-Zélande, du NZSTA (New Zealand School Trustees Association). En Angleterre, les établissements inspectés en 2000/01 n'étaient qu'entre 8 et 10 % à être considérés comme « non satisfaisants » sur le plan de la gouvernance, un jugement établi selon le critère de l'accomplissement de leurs responsabilités.

Une analyse plus détaillée met toutefois en lumière des désaccords quant au rôle et aux fonctions des conseils d'administration. Les opinions divergent en effet selon que l'on a recours à des évaluations réalisées d'après des enquêtes menées auprès des chefs d'établissement, des membres des conseils d'administration ou d'observateurs, mais elles sont nombreuses à s'accorder sur les points suivants :

- *Les candidats à la fonction de membre des conseils d'administration ne sont pas assez nombreux*, et ce, pour diverses raisons. En Hongrie et en Irlande, les responsabilités juridiques des conseils d'administration se sont accrues ces dernières années, et les parents, conscients de cet accroissement, sont de moins en moins disposés à siéger aux conseils. Au Danemark également, les établissements peinent à inciter des membres de la communauté locale à siéger aux conseils d'administration, en raison de la charge de travail que représente cette fonction. En Angleterre, quelque 10 % des postes de membres aux conseils d'administration sont toujours vacants et on rencontre des difficultés de recrutement pour 45 % des postes (Scanlon *et al.*, 1999). Au nombre des raisons invoquées figurent les longues réunions, le manque de temps et le volume important de travail administratif. En Hongrie, les conseils d'administration n'ont été mis en place que récemment, et la législation évolue constamment afin d'élargir leurs compétences ; toutefois la plupart des membres des établissements n'acceptent pas le fait que des individus extérieurs s'insinuent dans le fonctionnement des établissements.

- *La définition du rôle et des responsabilités des conseils d'administration manque de clarté* : dans l'ensemble des pays, les membres des conseils eux-mêmes déplorent le manque d'information et de précision concernant leur fonction et la manière dont ils doivent l'exercer (Earley et Creese, 2003 ; Ranson, 2005a ; Munn, 1990). Dans les faits, si les conseils d'établissement sont nombreux à avoir été créés pour œuvrer au rapprochement des établissements et des communautés au sein desquelles ils évoluent, ils sont également priés de prendre en charge la gestion du fonctionnement des établissements. On peut alors se demander si les individus élus en tant que représentants de la communauté sont les mieux placés pour diriger ou superviser le fonctionnement d'un établissement scolaire.
- *Les responsabilités sont peut-être trop nombreuses pour une fonction occupée à titre bénévole* ; cette hypothèse s'applique à plusieurs pays. En Nouvelle-Zélande, 61 % des membres des conseils d'établissement interrogés estimaient avoir trop de responsabilités en 2006, après que de nombreuses responsabilités leur eurent été déléguées. Earley et Creese (2003) s'interrogent d'ailleurs à cet égard : les responsabilités et les attentes nourries à l'égard des membres des conseils d'administration sont-elles simplement irréalistes ou trop élevées ? Les exigences sont-elles démesurées à l'encontre d'un groupe de bénévoles non rémunérés et travaillant à temps partiel (ou pour être tout à fait exact, de manière occasionnelle) ?
- *Des tensions existent parfois entre les conseils et les chefs d'établissement* : dans plusieurs pays, les chefs d'établissement déplorent l'absence d'une démarcation nette entre leurs fonctions et celles du conseil (Australie, Irlande), absence susceptible de faire naître certaines tensions. En Nouvelle-Zélande, la répartition des responsabilités entre la gouvernance et la direction n'est pas toujours claire et est parfois source de frictions (mentionnées dans 15 % des cas, Wylie, 2007). En Belgique, les chefs d'établissement se plaignent de l'obstruction pratiquée par les conseils, qui déplorent quant à eux parfois le manque d'information émanant du chef d'établissement (Devos et Tuytens, 2006).
- *Une participation et une implication limitées* : des données d'observation font état d'un taux d'absentéisme élevé aux réunions des conseils d'établissement dans les différents pays. Certains membres n'ont que peu de temps à consacrer à leur mission et n'ont pas la possibilité de participer aux réunions autant qu'ils le souhaiteraient. Il est possible en outre qu'ils n'attachent pas à cette fonction une grande priorité, en raison de son caractère bénévole. Par ailleurs, une grande partie de l'absentéisme est peut être liée à la nature même du conseil d'établissement et à la perception qu'ont ses membres de l'utilité de leurs contributions. Plusieurs d'entre eux font remarquer que leur action se borne à viser des décisions déjà prises, et ne se sentent pas réellement impliqués.
- *Un manque de compétences des membres des conseils* : d'après les chefs d'établissement, il est fréquent que les membres des conseils ne possèdent pas les connaissances et les compétences nécessaires, les obligeant ainsi à assumer la totalité des responsabilités de rendre des comptes. D'autres observateurs formulent aussi cette remarque, y compris les membres des conseils eux-mêmes. Au nombre des différentes compétences mises en lumière figurent l'esprit d'équipe, des compétences de gestion financière, et la capacité de nommer le chef d'établissement de manière avisée, de concevoir des programmes, et de suivre et d'évaluer les performances des établissements. Selon certaines données, les

établissements évoluant dans un milieu socioéconomique défavorisé ont davantage de difficultés à recruter des individus qualifiés pour siéger au conseil d'établissement (Angleterre et Nouvelle-Zélande, Wylie, 2007). En Angleterre, le National Governors Council exige de tous les membres des conseils d'administration de suivre une formation obligatoire compte tenu des responsabilités non négligeables qu'ils seront amenés à exercer. En Irlande du Nord, les membres des conseils d'établissement peuvent suivre différentes formations (encadré 3.6).

### **Encadré 3.6 Les offres de formation à l'intention des membres des conseils d'établissement**

En **Irlande du Nord**, les différents organismes employeurs proposent aux membres des conseils d'établissement une gamme variée de formations. Celles-ci sont depuis peu axées sur la protection de l'enfance et sur le rôle des membres des conseils d'administration dans la gestion des performances. Les attributions en matière d'embauche, de promotion et de licenciement du personnel font partie de leurs thèmes récurrents, afin de sensibiliser les nouveaux membres élus environ tous les quatre ans.

Pour l'enseignement et les bibliothèques, les conseils complètent ces formations en consacrant certaines pages de leurs sites Internet à des domaines dédiés au soutien des membres des conseils d'administration. Pour plus d'exemples, veuillez consulter l'adresse suivante : [www.neelb.org.uk/governors](http://www.neelb.org.uk/governors).

Source : Fitzpatrick (2007).

### ***Les caractéristiques des conseils d'établissement efficaces***

Afin de définir plus clairement les moyens à mettre en œuvre pour concevoir au mieux les rôles et les responsabilités des conseils d'établissement en tant que partenaires de la direction de l'établissement, il peut être utile de comprendre l'impact de ces conseils sur la gouvernance et les résultats de l'établissement. Comme exposé au chapitre 1, la délégation des pouvoirs de décision aux établissements scolaires a également eu comme conséquence la multiplication des rôles et des responsabilités des conseils d'établissement. Cette évolution n'a toutefois pas été accompagnée de recherches sur le nouveau rôle des conseils dans l'amélioration des établissements et la hausse du niveau scolaire (Earley et Creese, 2003). Les recherches ont davantage été ciblées sur les modalités d'exécution de la direction, et ont eu trait à la nature de l'impact des dispositifs de prise de décision sur le rôle des chefs d'établissement.

Des recherches récentes, menées pour la plupart dans les pays anglo-saxons, ont permis d'étudier les répercussions indirectes de la gouvernance des établissements scolaires. La majorité de ces recherches étaient d'ampleur limitée et étaient faussées au niveau de la sélection des études de cas utilisées ; elles ont dressé la liste des établissements qui obtiennent des résultats satisfaisants et de celles qui ne le font pas et recherchent les causes de leur réussite ou de leur échec. Une étude sur la gouvernance en Angleterre a mis au jour une forte association entre les évaluations de l'efficacité d'un établissement scolaire menées au cours d'une inspection, et les évaluations de leur organe de direction (Scanlon *et al.*, 1999). Une autre étude menée par l'Office of Standards for Education (Ofsted, 2002) soutient qu'un établissement doté d'une saine gouvernance a davantage de chances d'afficher des niveaux de réussite plus élevés que ceux des autres établissements. Des évaluations sont toujours en cours au Royaume-Uni. En 2006, le



English National Audit Office a mis en évidence cinq facteurs à l'origine des mauvais résultats obtenus par certains établissements aux inspections de l'Ofsted : une direction inefficace ; une gouvernance défailante ; de faibles niveaux d'enseignement ; un manque de soutien externe (environ la moitié de ces établissements ne bénéficiait d'aucun conseil de leur autorité locale) ; et un environnement difficile. Ces facteurs sont souvent liés, et un établissement doté d'une équipe de direction très efficace peut obtenir des résultats satisfaisants en dépit de la faiblesse de sa gouvernance (National Audit Office, 2006). Les résultats d'un établissement scolaire sont ainsi dus à un ensemble de facteurs, dont son environnement social ; ils ne peuvent par conséquent pas être attribués à la seule gouvernance.

En Belgique (Communauté flamande), une étude à laquelle ont participé essentiellement les chefs d'établissement qui sont parvenus à influencer sur la culture de leur établissement en matière d'enseignement et d'apprentissage a conclu que le soutien ou l'hostilité des conseils d'administration influait sur la façon dont le chef d'établissement percevait son travail et sur le sentiment de satisfaction qu'il en retirait. De manière générale, les chefs d'établissement qui affirment apprécier le niveau d'autonomie dont ils jouissent et le soutien que leur apporte leur conseil d'administration sont également ceux qui se déclarent extrêmement satisfaits de leur travail. À l'inverse, ceux qui font état d'un certain niveau d'insatisfaction professionnelle et qui arrivent en tête du classement pour ce qui est du surmenage, du désabusement et d'un faible sentiment de réalisation personnelle, estiment que leur conseil d'administration fait preuve de davantage d'hostilité que de soutien à leur égard (Devos *et al.*, 1999).

Une saine gouvernance contribue à l'amélioration des pratiques de direction au niveau des établissements, amélioration qui entraîne à son tour une hausse du taux de réussite des élèves. Comme le résume Ranson (2005a), les organes de gouvernance peuvent jouer un rôle dans le renforcement de la qualité de la direction des établissements, en définissant la stratégie, en se livrant à un examen approfondi de la direction et de ses pratiques, en offrant conseil et soutien, et en rendant des comptes. En contribuant à l'amélioration du fonctionnement de l'établissement, ils renforceront l'efficacité de l'environnement d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que les perspectives d'amélioration du taux de réussite scolaire. Une meilleure gouvernance permet ainsi d'enclencher des processus qui produisent de meilleurs résultats.

Quelles sont alors les caractéristiques d'une « bonne gouvernance » ? Une évaluation récente des données disponibles sur ce sujet permet de s'en faire une première idée (McCormick *et al.*, 2006). Des études menées aux États-Unis ont recensé les critères suivants : la priorité accordée aux résultats des élèves et au règlement qui leur est appliqué ; l'efficacité de la direction ; l'instauration de conditions et de structures permettant au chef d'établissement de mener à bien sa fonction de direction ; des processus d'évaluation du chef d'établissement définis en communauté ; une bonne communication, des relations de confiance et une collaboration efficace entre le chef d'établissement et les membres du conseil d'administration ; une bonne communication avec l'extérieur et les pouvoirs publics ; une élaboration satisfaisante des politiques et de la gestion financière ; des dispositifs d'évaluation et de formation ; des réunions régulières du conseil d'administration ; et des mandats de longue durée pour les membres du conseil et le chef d'établissement. En Australie, des études ont retenu ces mêmes caractéristiques et ont estimé qu'elles étaient essentielles pour une gouvernance efficace des établissements scolaires indépendants en Australie. Elles concluent toutefois que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour étoffer ces caractéristiques et définir

plus précisément la nature des activités de gouvernance dans les établissements scolaires en Australie.

Une étude des pratiques de gouvernance en Angleterre a révélé que les membres des conseils d'administration ont à leur disposition divers moyens pour exercer une influence dans les établissements scolaires. L'Office for Standards in Education (Ofsted, 2001) a évalué les performances des organes de gouvernance en matière d'amélioration des établissements scolaires, et plus particulièrement de ceux qui font l'objet de mesures spéciales (c'est-à-dire les établissements considérés comme souffrant de sérieuses lacunes), ainsi que la façon dont les organes de gouvernance ont contribué à améliorer les résultats des établissements. Si elle a mis au jour de nombreux problèmes à l'origine de l'inefficacité des conseils d'administration et partiellement responsables des mauvais résultats de certains établissements, elle a également souligné certaines caractéristiques positives qui ont permis aux établissements de mettre fin à leur situation d'échec. Les membres des conseils d'administration sont ainsi d'autant plus en mesure d'influer sur les résultats des établissements qu'ils ont une idée précise et claire de leurs objectifs et de leurs valeurs ; que l'organe de gouvernance dispose de repères clairs quant à son action et a une idée précise de son rôle ; que les membres du conseil sont dotés de compétences et de connaissances variées et assistent aux réunions de manière régulière ; que ces réunions sont animées efficacement ; qu'il existe un programme d'établissement clair et compris par tous qui vise l'amélioration de l'établissement ; que les membres du conseil et le personnel entretiennent de bonnes relations ; qu'un système rigoureux de suivi et d'évaluation des performances de l'établissement est en place ; et que la formation des membres du conseil répond à leurs besoins et est en rapport avec les priorités de l'établissement.

### 3.4 Synthèse et conclusions et recommandations

L'accroissement des responsabilités et du devoir de rendre des comptes liés à la fonction de direction des établissements scolaires rend plus impérieuse la nécessité de répartir ces fonctions au sein des établissements, et éventuellement entre eux. Si le rôle du chef d'établissement demeure prépondérant dans la gestion des ressources financières et humaines, celui-ci partage de plus en plus, à des degrés divers, ses responsabilités avec d'autres professionnels de l'établissement ainsi qu'avec les membres des conseils d'établissement.

Cependant, si les spécialistes considèrent qu'une structure intermédiaire de direction est essentielle au bon fonctionnement des établissements scolaires, son existence est loin d'être systématique, ses fonctions demeurent mal définies et ses acteurs, du moins dans certains pays, ne bénéficient souvent d'aucune reconnaissance. Dans ce contexte, les responsables de l'élaboration des politiques et le public doivent impérativement s'accorder sur la nécessité d'élargir le concept de direction des établissements scolaires, et prendre des mesures destinées à adapter les politiques et les conditions de travail en conséquence.

#### *Encourager la répartition des fonctions de direction*

La répartition des fonctions de direction entre différents individus et au sein des structures organisationnelles peut apporter une solution aux problèmes auxquels sont confrontés les établissements scolaires aujourd'hui et améliorer leur efficacité. Elle peut renforcer la gestion et la planification de la succession. La répartition des fonctions de direction peut s'opérer selon diverses modalités, de manière officielle ou plus informelle,

et ses acteurs doivent être structurés, reconnus et récompensés en conséquence. À cette fin, les stratégies concrètes suivantes peuvent être adoptées :

- Constituer des équipes de direction et institutionnaliser dans la durée la répartition des tâches en instaurant une structure s’articulant autour d’équipes ou de tout autre organe.
- Développer des processus plus informels, fondés sur les compétences plutôt que sur les postes, et constituer pour cela des groupes ponctuels en fonction du contexte, des enjeux ou des besoins du moment.
- Favoriser la répartition des fonctions de direction en tant que moyen d’améliorer la planification et la gestion de la succession. Permettre au personnel enseignant et à d’autres catégories de personnel des établissements scolaires de participer à la direction contribue à faciliter le développement de compétences de direction au sein du personnel, et à donner naissance aux chefs d’établissement de demain.
- Répartir les fonctions de direction entre plusieurs établissements afin de bénéficier d’économies d’échelle, en particulier dans les établissements de petite taille, dont le personnel est moins nombreux.

### ***Soutenir la répartition des fonctions de direction***

La répartition des fonctions de direction implique en outre une préparation et un soutien adéquats au renforcement des capacités de direction.

- Le renforcement des capacités de direction doit être étendu aux cadres moyens et à toute catégorie de personnel susceptible d’occuper une fonction de direction dans l’établissement (chapitre 4).
- Les responsables publics doivent envisager de modifier les dispositifs de reddition des comptes afin de les adapter aux nouvelles structures.
- Une reconnaissance plus vaste du rôle des équipes de direction dans les établissements doit être instaurée. Cette évolution peut nécessiter le renforcement du concept d’équipe de répartition des fonctions de direction dans les cadres nationaux, et l’élaboration de dispositifs d’incitation destinés à récompenser la participation à ces équipes et leurs résultats.

### ***Aider les conseils d’établissement à mener à bien leur mission***

Si dans de nombreux pays, les conseils d’établissement se sont vu confier de vastes responsabilités et doivent davantage rendre compte de l’amélioration des établissements, ils ne bénéficient en revanche pas du soutien nécessaire. Les membres des conseils d’administration sont souvent des bénévoles, élus ou nommés. Des données concrètes font état de tensions entre les conseils et les chefs d’établissement en raison de l’absence de démarcation entre leurs rôles respectifs, du manque de candidats au poste de membres des conseils, du taux d’absentéisme élevé des membres des conseils, et du manque de connaissances ou de compétences.

Les données montrent également que des conseils d’établissement efficaces peuvent contribuer de manière non négligeable à la réussite de leur établissement. Ils doivent toutefois pour cela être convenablement préparés, avoir une idée précise de leurs rôles et

de leurs responsabilités, et bénéficier du soutien approprié pour mener à bien leurs tâches ; ils doivent par ailleurs faire partie intégrante de la structure de gouvernance de l'établissement. Les responsables de l'élaboration des politiques peuvent les aider dans leur mission en leur donnant davantage de poids dans les cadres d'élaboration des politiques.

- Veiller à la cohérence entre les objectifs du conseil, les attentes à son égard, sa composition et le soutien qu'il reçoit ; notamment, clarifier les rôles et les responsabilités des conseils vis-à-vis des établissements et des chefs d'établissement.
- Améliorer les processus de sélection afin de recruter et d'encourager des candidats de qualité et impliqués, qui possèdent les compétences nécessaires.
- Mettre au point des structures de soutien destinées à garantir l'implication des membres des conseils d'établissement, et à leur proposer des formations sur des thèmes liés à la gouvernance des établissements scolaires, notamment leur évaluation et leur amélioration.

## Annexe 3.A1

# La répartition des fonctions de direction et le rôle des conseils d'établissement

Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement		
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition	
<b>Angleterre</b>	Six domaines principaux : préparation de l'avenir, direction de l'enseignement et de l'apprentissage, valorisation personnelle et collaboration, gestion de l'organisation, reddition de comptes, renforcement de la communauté.	L'équipe de direction de haut niveau regroupe le chef d'établissement, les adjoints, les assistants, et parfois un intendant ou un gestionnaire de l'établissement. L'encadrement intermédiaire regroupe les responsables de niveau, les responsables d'étape clé, les chefs de département et les enseignants très expérimentés.	Rôle de direction et de gestion. Les hauts dirigeants des établissements scolaires reconnaissent de plus en plus que leur mission consiste à mettre en place une équipe variée de direction capable d'influer sur les pratiques et les résultats, et que cet objectif nécessite la répartition des fonctions de direction.	Les organes de direction comptent entre 9 et 20 membres. En fonction du type d'établissement, ces membres peuvent être des membres de conseils d'établissement nommés par les autorités locales ou chargés de représenter les intérêts de la communauté, des fondations, des partenariats, des mécènes, et des membres associés nommés par l'organe de direction.	Oui. Les organes de direction sont chargés de piloter l'établissement et disposent de vastes attributions et devoirs d'ordre juridique. Leurs principaux rôles sont la prise des décisions stratégiques, la reddition des comptes, le devoir d'agir comme un « ami critique » envers le chef d'établissement. Dans la pratique, ces organes bénéficient souvent des conseils des chefs d'établissement et/ou leur délèguent certaines tâches.
<b>Australie</b>	Responsabilité opérationnelle globale de l'établissement, et en particulier de l'administration, de l'orientation pédagogique et de la reddition de comptes.	Les fonctions de direction sont généralement occupées par le chef d'établissement, un adjoint, un assistant et les chefs des enseignants.	Rôle de direction. Les chefs des enseignants sont parfois responsables d'équipe, de niveau ou de matière.	Les conseils d'établissement apportent la contribution de la communauté à l'échelon de l'administration locale et de l'établissement.	Oui. Le conseil a une mission explicite d'élaboration de la stratégie, dont la mise en œuvre est assurée par le chef d'établissement et les enseignants. Dans la pratique, cette démarcation est souvent floue.
<b>Autriche</b>	Gestion et communication. Autonomie limitée.	Chefs d'établissement adjoints. Chefs de département dans les établissements de l'enseignement secondaire technique et professionnel.	Rôle de gestion. Les adjoints apportent leur soutien au chef d'établissement dans les tâches administratives. Les chefs de département assument certaines responsabilités du chef d'établissement liées à leur domaine de compétences.	Les « organes de partenariat scolaire » regroupent des représentants des enseignants, des parents et parfois des élèves.	Oui. La direction au niveau de l'établissement repose sur une « consultation démocratique ». Ces organes peuvent se prononcer sur la réglementation relative aux programmes et la structure de l'établissement.

Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement			
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition		
<b>Belgique (Communaute flamande)</b>	Le statut, la position et le contenu du poste varient d'un réseau pédagogique à l'autre.	Chefs d'établissement adjoints dans les plus grands établissements. Les coordinateurs de la formation professionnelle et du soutien pédagogique et les coordinateurs de niveau font partie de la structure intermédiaire de gestion.	Rôle de gestion. Participation à la mise en œuvre de la stratégie.	Conseils d'administration : groupes d'établissements dans municipalités ou provinces dans l'enseignement du secteur public ; essentiellement des congrégations religieuses dans l'enseignement confessionnel. Conseils généraux de concertation : représentants des parents, du personnel, de la communauté locale et des élèves (dans l'enseignement secondaire) ; le chef d'établissement occupe une fonction consultative.	Participation à la direction ? Oui. Les conseils d'administration bénéficient d'une grande autonomie dans la direction et la gestion de leurs établissements ; ils conçoivent les programmes et les réglementations, nomment l'ensemble du personnel et définissent le rôle du chef d'établissement. Droits en matière d'information générale, fonctions de suivi et de conseil.	
<b>Belgique (Fr.)</b>	Essentiellement gestion et organisation.	Dans l'enseignement secondaire : chef d'établissement adjoint, coordinateur matériel et secrétaire. Dans l'enseignement technique/professionnel : un coordinateur d'atelier en plus.	Rôle de gestion. Les cadres moyens assistent le chef d'établissement dans ses activités. Le chef d'atelier est responsable de la gestion de l'ensemble des activités techniques.	m	m	
<b>Chili</b>	Le rôle et la fonction du chef d'établissement sont clairement définis dans le Cadre pour une bonne direction des établissements scolaires.	L'équipe de direction rassemble la fonction d'enseignement-direction (chefs d'établissement et leurs adjoints) et la fonction technique-pédagogique.	Rôle de direction. Orientation pédagogique, suivi de l'enseignement, planification des programmes, évaluation, recherches pédagogiques, formation des enseignants.	Conseils d'établissement (depuis 2004) : chef d'établissement, adjoint, un représentant des enseignants, le président de l'association des parents, le président de l'association des élèves (dans l'enseignement secondaire).	m	m
<b>Corée</b>	Les chefs d'établissement sont très respectés en raison de leur statut de « premier enseignant ».	Les chefs d'établissement adjoints et les professeurs principaux sont considérés comme faisant partie de la structure intermédiaire de gestion.	La structure intermédiaire de direction accomplit des fonctions importantes de direction.	Le conseil d'établissement est composé de représentants des enseignants, des parents et de la communauté locale.	Fonction davantage orientée sur le contrôle : il examine la gestion de l'établissement.	

Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement		
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition	
<b>Danemark</b>	Direction pédagogique de l'établissement.	Chef d'établissement adjoint et responsables de département.	m	Conseil d'administration (éducation obligatoire) : représentants des parents, des enseignants, des élèves. Conseil d'établissement (après l'éducation obligatoire) : la plupart des membres sont extérieurs à l'établissement, en majorité des représentants des employeurs et des employés, mais également des représentants du personnel et des élèves.	Participation à la direction ? Oui. Les conseils définissent le programme de travail annuel, nomment et congédient le personnel de l'établissement et approuvent le budget, d'après les recommandations du chef d'établissement.
<b>Écosse</b>	Les chefs d'établissement sont responsables de l'administration et de la gestion.	Les chefs d'établissement adjoints et les professeurs principaux détiennent des fonctions de direction.	Rôle de gestion/direction. Les chefs d'établissement adjoints participent au fonctionnement interne de l'établissement. Les professeurs principaux pilotent les projets liés à la réussite et au bien-être des élèves, et animent les équipes qui prennent part.	Conseils d'établissement : représentants élus des parents et des élèves, et membres cooptés par ces deux groupes. Seront remplacés par des « conseils des parents » à compter d'août 2007.	Les membres du conseil définissent sa structure, sa composition et sa fonction les plus adaptés à leur établissement.
<b>Espagne</b>	Les chefs d'établissement sont juridiquement responsables de la gestion mais ne disposent que d'une faible autonomie.	L'équipe de direction se compose du chef d'établissement, du directeur des études, et du responsable administratif de l'établissement.	Répartition des fonctions de direction. Le directeur des études supervise le processus pédagogique, les questions d'organisation et de discipline ; le responsable administratif de l'établissement est chargé des aspects administratif et financier. Cette organisation permet au chef d'établissement de se concentrer sur les relations institutionnelles et avec l'extérieur, et sur la coordination des fonctions de direction.	Conseil d'établissement : équipe de direction, représentants des enseignants, des parents, du personnel administratif, des élèves et des autorités municipales.	Compétences en matière de consultation et de gestion à la fois au niveau de l'État, de la communauté autonome, et à l'échelon local.

Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement	
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition
<b>Finlande</b>	Vaste autonomie dans la prise de décisions relatives aux questions de développement de l'établissement.	Les chefs d'établissement adjoints, les chefs de département, les chefs de groupements d'établissements et les enseignants participent à la direction. Les enseignants doivent consacrer trois heures hebdomadaires à la planification pédagogique conjointe de l'établissement.	Rôle de direction. Planification de l'enseignement, etc.	m
<b>France</b>	« Premier entre ses pairs » en particulier dans l'enseignement primaire où le chef d'établissement est également enseignant et ne bénéficie pas d'un statut particulier.	Dans l'enseignement secondaire, l'équipe de direction est composée d'un ou de plusieurs chefs d'établissement adjoints, d'un responsable administratif, d'un ou de plusieurs conseillers pédagogiques et, dans l'enseignement technique, d'un responsable d'atelier.	Rôle de gestion et de direction.	Conseil d'école dans l'enseignement primaire : maire, un délégué départemental, représentants des parents et des élèves.  Conseil d'administration dans l'enseignement secondaire : un tiers représentant l'équipe de direction, des représentants de la commune et de la collectivité de rattachement, des personnalités extérieures choisies par le conseil, un second tiers élu par les personnels enseignants et non enseignants, et un troisième tiers composé des représentants élus des parents et des élèves.
				Non. Rôle consultatif et fonction d'information réciproque.  Oui. Les conseils votent le budget, le projet d'établissement, l'organisation pédagogique, la structure interne, le choix des manuels scolaires, etc.



Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement		
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition	
<b>Hongrie</b>	Les chefs d'établissement reçoivent un grand soutien du personnel enseignant dans la gestion de l'établissement.	Pas de véritable structure intermédiaire de gestion, mais les chefs d'établissement adjoints et le personnel enseignant participent à la gestion et à la direction.	Les chefs d'établissement adjoints et les enseignants jouent un rôle dans la direction de l'établissement, selon des degrés divers de délégation d'autorité. Le personnel enseignant est habilité à participer au processus de décision (choix du programme pédagogique, statut organisationnel et opérationnel, règlement intérieur, gestion de la qualité).	Le conseil d'administration est composé de représentants des parents et des élèves et du responsable de l'établissement.	Participation à la direction ?  Ses fonctions et ses compétences varient selon les établissements. Le chef d'établissement contribue à la définition du rôle du conseil.
<b>Irlande</b>	« Premier de ses pairs ». Faible distance hiérarchique, vision collégiale.	Les chefs d'établissement adjoints, les assistants et les enseignants à attributions spécifiques font partie de la structure intermédiaire de gestion.	Rôle de gestion.	Conseil de gestion : individus désignés par le patron de l'établissement, représentants élus des parents, des enseignants et parfois de la communauté locale (sur la base du volontariat).	Responsabilités juridiques importantes.
<b>Irlande du Nord</b>	Les chefs d'établissement sont responsables de l'organisation interne, de la gestion et de l'encadrement de l'établissement ; ce sont eux qui doivent exercer le pouvoir.	Le « groupe de direction » est constitué des chefs d'établissement adjoints et des assistants. Les équipes de gestion de haut niveau regroupent le(s) chef(s) d'établissement adjoint(s) et les enseignants principaux.	Certains aspects de la direction peuvent être délégués à un ou plusieurs chefs d'établissement adjoints. Les compétences des cadres intermédiaires s'exercent dans les domaines liés à la stratégie, aux programmes et à l'orientation. Certains enseignants ont des attributions supplémentaires, telles que le pilotage d'une discipline ou le développement des pratiques pédagogiques des autres enseignants.	Conseils d'administration : composés exclusivement d'acteurs importants de l'intérieur et de l'extérieur de l'établissement : les chefs d'établissement et les élus du personnel, des parents, des individus nommés par le Education and Library Board et le ministère de l'Éducation.	Oui. Les conseils ont de vastes attributions. Ce sont eux, plus que les chefs d'établissement, qui sont dotés de la compétence juridique pour définir l'orientation stratégique de l'établissement et la plus grande partie des mesures de mise en œuvre.

Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement	
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition
<b>Norvège</b>	La loi sur l'éducation (1998) stipule que les chefs d'établissement sont entièrement responsables du fonctionnement de l'établissement.	m	m	m
<b>Nouvelle Zélande</b>	Le chef d'établissement est un dirigeant de niveau supérieur dont les attributions s'exercent dans trois domaines : la direction, l'enseignement et la communication.	m	Les établissements de petite taille ne sont pas dotés d'une structure intermédiaire de direction. Les établissements plus grands pratiquent une relative répartition des fonctions de gestion/direction.	Conseil d'administration : le chef d'établissement (président du conseil d'administration), des représentants élus de la communauté de l'école, du personnel et (dans l'enseignement secondaire) des élèves.  Oui, les conseils sont responsables de la réussite des élèves, de la gestion stratégique, de l'autoévaluation de l'établissement, de la gestion du personnel, des finances et du matériel, des aspects liés à la santé et à la sécurité, et de la conformité à la législation.
<b>Pays-Bas</b>	Le rôle du chef d'établissement n'est défini dans aucun cadre juridique.	Grandes disparités entre les établissements. Ceux-ci peuvent décider en toute autonomie de la répartition des tâches et des fonctions entre plusieurs responsables. Dans les plus grands établissements, les fonctions de direction sont de plus en plus partagées entre divers responsables.	Les enseignants jouent un rôle de soutien important dans l'exercice de la direction. Dans l'enseignement professionnel, les équipes de gestion sont désormais composées de spécialistes de la comptabilité, de la gestion immobilière et des ressources humaines.	Les conseils d'administration peuvent avoir plusieurs statuts : entités juridiques à but non lucratif, équipe de cadres municipaux, comités de direction, fondations, etc. Les fonctions de gestion sont exercées par des bénévoles, des professionnels, ou les deux.  Oui, un rôle de gestion et de direction. Ce sont les conseils qui dirigent les établissements, mais ils n'interviennent pas toujours dans leur règlement intérieur.

Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement	
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition
<b>Portugal</b>	Les « coordinateurs d'établissement » sont des enseignants quasiment dépourvus de tout pouvoir de décision	Les établissements scolaires sont rassemblés en groupements dotés d'une structure de gestion collective. Les équipes de direction interviennent au niveau de ces groupes, et non à l'échelon de l'établissement.	m Direction exécutive : 1 président, 2 ou plusieurs vice-présidents.  Conseil pédagogique : représentants des structures d'orientation, des services de soutien scolaire, des associations des parents et des élèves de l'enseignement secondaire.	Participation à la direction ? Oui, ils établissent les programmes d'activités annuels, des rapports sur la mise en œuvre de ces programmes, les prévisions budgétaires, et sont responsables de la gestion administrative et organisationnelle, et de l'évaluation des enseignants.  Formule des orientations en matière de gestion/direction. Donne son opinion sur le choix des critères d'orientation des élèves, l'évaluation, le choix des manuels scolaires, le recrutement du personnel enseignant, et la gestion des programmes.  Rôle de gestion. Responsable des questions de budget et de comptabilité.
<b>Slovénie</b>	Les chefs d'établissement sont des « responsables pédagogiques » et accomplissent des fonctions de gestion et d'administration.	Chefs d'établissement adjoints dans les établissements de grande taille de l'enseignement primaire, directeurs dans les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.	m Les chefs d'établissement adjoints et les directeurs occupent parfois des fonctions de gestion. Le chef d'établissement se concentre pour sa part davantage sur des fonctions de direction pédagogique.	Conseil d'établissement : représentants des parents, des enseignants, de la communauté locale et des fondateurs de l'établissement.  Conseil administratif : présidé par le président de la direction exécutive.

Pays	Cadres moyens / équipes de direction		Conseils d'administration / conseils d'établissement		
	Rôle du chef d'établissement	Composition	Rôle de gestion / de direction	Composition	
<b>Suède</b>	Le rôle des chefs d'établissement est celui d'un dirigeant et d'un directeur (non d'un administrateur).	Les adjoints font partie du groupe de direction et rendent compte au chef d'établissement. Les enseignants sont des participants très actifs.	Les adjoints dirigent souvent certains secteurs ou niveaux dans l'établissement. Le chef d'établissement informe et consulte les enseignants sur toutes les questions d'importance (des réunions et des cycles de consultation sont organisés régulièrement).	m	m

Note : m = information manquante

Source : Rapports des pays dans le cadre de l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, disponibles à l'adresse suivante : [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

## Références

- Bartlett, J. (2007), « Distributed Leadership: Involving the Whole Pedagogical Community in the Administration and Management of Schools », communication lors d'une conférence internationale sur la direction des établissements scolaires intitulée Meeting the Challenges of School Leadership in Secondary Educational Establishments, Birmingham, 15-16 mai 2007.
- Bennett, N., C. Wise, P. Woods et J. Harvey (2003a), *Distributed Leadership*, National College for School Leadership, Nottingham, Angleterre.
- Bennett, N., C. Wise, P. Woods et J. Harvey (2003b), *Distributed Leadership: Summary Report*, National College for School Leadership, Nottingham, Angleterre.
- Bush, T. et D. Glover (2004), *Leadership Development: Evidence and Beliefs*, National College for School Leadership, Nottingham, Angleterre.
- Copland, M. (2003), « Building and Sustaining Capacity for School Improvement », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), pp. 375-395.
- Crowther, F et P. Olsen (2007), « Teachers as Leaders : An Exploratory Framework », *International Journal of Education Management*, 11 (1), pp. 6-13.
- Day, C. (2007), « Successful School Leadership in Challenging School Contexts: Cross National Perspectives », présentation at International Community Building, UCEA Convention, 15-17 novembre, Alexandria, Virginie.
- Day, C., J. Moller, D. Nusche et B. Pont (2008), « L'approche de la direction systémique en Belgique flamande », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Devos, G., J.C. Verhoeven, I. Beuselinck, H. Van den Broeck et R. Vandenberghe (1999), *De Rol van Schoolbesturen in het Schoolmanagement* [Le rôle des conseils d'administration dans la direction des établissements scolaires], Garant, Leuven/Apeldoorn.
- Devos, G. et M. Tuytens (2006), « Improving School Leadership – OECD Review, Background Report for Flanders », rapport rédigé pour le ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, Belgique, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Duguay, M.C. (2006), « Literature Review on Models of Governance in Higher Education », un examen de la littérature préparé dans le cadre de l'examen thématique de l'enseignement supérieur de l'OCDE, OCDE, Paris.
- Earley, P. et M. Creese (2003), « Governors and School Improvement », National School Improvement Network Research Matter # 20, Institute of Education, University of London.

- Elmore, R. (2000), *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute, [www.ashankerinst.org/Downloads/building.pdf](http://www.ashankerinst.org/Downloads/building.pdf).
- Elmore, R. (2008), « L'encadrement comme pratique de l'amélioration de l'école », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Ewington, J., B. Mulford, D. Kendall, B. Edmunds, L. Kendall et H. Silins (à paraître), « Successful School Principalship in Small Schools », *Journal of Educational Administration* 46 (4).
- Fitzpatrick, R.J. (2007), « Improving School Leadership, Country Background Report for Northern Ireland », [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Goleman, D. (2002), *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*, Little Brown, Londres.
- Gronn, P. (2002), « Distributed Leadership », dans Leithwood, K. et P. Hallinger (dir. pub.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp 653-696, Springer International Handbooks of Education, 8, Springer, New York.
- Gronn, P. et A. Hamilton (2004), « A Bit More Life in the Leadership », *Leadership and Policy in Schools*, 3 (1), mars, pp. 3-35.
- Hargreaves, A. et D. Fink (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Hargreaves, A., G. Halász et B. Pont (2008), « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Harris, A. (2004a), « Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? », *Educational Management, Administration & Leadership*, 32 (1), pp 11-24.
- Harris, A. (2004b), « Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Circumstances », dans MacBeath, J. et L. Moos (dir. pub.), *Democratic Learning: The Challenge to School Effectiveness*.
- Higham, R., D. Hopkins et E. Ahtaridou (2007), « Improving School Leadership, Country Background Report for England », rapport rédigé pour le Department for Children, Schools and Families, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Hopkins, D. et A. Harris (1997), « Improving the Quality of Education for All », *Support for Learning*, 12(4), pp. 147-151.
- Hopkins, D., A. Harris et M. West (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, New York, NY.
- Kim, E., D. Kim, K. Kim et E. Kim (2007), « Improving School Leadership: Country Background Report for Korea », rapport rédigé pour l'Institut coréen de développement de l'éducation, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Leask, M. et I. Terrell (1997), *Development Planning and School Improvement for Middle Managers*, Kogan Page, Londres.

- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris et D. Hopkins (2006a), *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences School Leadership*, Research Report Number 800, NCSL/Department for Education and Skills, University of Nottingham, Nottingham, Angleterre.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris et D. Hopkins (2006b), *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*, National College for School Leadership/Department for Education and Skills, University of Nottingham, Nottingham, Angleterre.
- Leithwood, K. et C. Riehl (2003), *What We Know About Successful School Leadership*, Laboratory for Student Success, Temple University, Philadelphia, PA.
- Marginson, S. et M. Considine (2000), *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McCormick J., K. Barnett, S. Babak Alavi et G. Newcombe (2006), « Board Governance of Independent Schools: A Framework for Investigation » *Journal of Educational Administration*, 44 (5), pp. 429-445, Emerald Group Publishing Limited.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle Zélande (2007), « Improving School Leadership, Country Background Report for New Zealand », [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Mulford, B. (2003), « School Leaders: Challenging Roles and Impact on School and Teacher Effectiveness » document rédigé dans le cadre de l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*.
- Munn, P. (1990), *Pilot School Boards: Parents' Views*, Scottish Council for Research in Education, SCRE Spotlights n. 22.
- National Audit Office (2006), *Improving Poorly Performing Schools in England*, The Stationery Office, Londres, [www.nao.org.uk/publications/nao\\_reports/05-06/0506679.pdf](http://www.nao.org.uk/publications/nao_reports/05-06/0506679.pdf).
- OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2001), *Making It Better: Improving School Governance*, Ofsted, Londres, [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk).
- Ofsted (2002), *The Work of School Governors* (HMI, 707), Report from HMCI, Londres.
- Ortiz, F.I. et R. Ogawa (2000), « Site-based Decision-making Leadership in American Public Schools », *Journal of Educational Administration*, 38 (5), pp. 486-499.
- Pierce, C. (2001), *The Effective Director*, Kogan Page, Londres.
- Portin, B., P. Schneider, M. DeArmond et L. Gundlachet (2003), « Making Sense of Leading Schools: A Study of the School Principalship », Center on Reinventing Public Education, University of Washington, Seattle, WA.
- PricewaterhouseCoopers (2007), *Independent Study Into School Leadership: Main Report*, Department for Education and Skills, Londres, Angleterre.
- Ranson, S., C. Farrell, N. Peim et P. Smith (2005a), « Does Governance Matter for School Improvement? », *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3), septembre, pp. 305 – 325

- Ranson S., M. Arnott, P. McKeown, J. Martin et P. Smith (2005b), « The Participation of Volunteer Citizens in School Governance », *Educational Review*, 57 (3), août.
- Scanlon, M., P. Earley et J. Evans (1999), *Improving the Effectiveness of School Governing Bodies*, DfEE, Londres.
- Spillane, J. et J. Diamond (dir. pub.) (2007), *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, New York, NY.
- Spillane, J., Halverson, R. et Diamond, J. (2004), « Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, n° 1, pp. 3-34.
- Timperley, H. (2005), « Distributed Leadership: Developing Theory from Practice », *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), juillet.
- West, M., D. Jackson, A. Harris et D. Hopkins (2000), « Learning through Leadership: Leadership through Learning », dans Riley, K. et K. Louis (dir. pub.), *Leadership for Change and School Reform*.
- Wylie, C., (2007), *School Governance in New Zealand – How Is It Working?*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington.



## Chapitre 4

### Développer les compétences pour une direction efficace des établissements scolaires

Dans ce chapitre, nous analysons les meilleures options qui s'offrent pour le développement des compétences nécessaires pour diriger les établissements scolaires d'aujourd'hui et de demain. C'est là une autre voie d'action pour professionnaliser les fonctions de direction d'établissement. Depuis dix ou quinze ans, la formation des chefs d'établissement est devenue une réalité dans les différents pays de l'OCDE, mais les approches du perfectionnement professionnel de ces dirigeants manquent encore de cohérence globale. La plupart des chefs d'établissement ont une formation d'enseignant, ce qui ne garantit pas les compétences nécessaires pour faire face à des fonctions élargies de pilotage de l'enseignement et de l'apprentissage, de gestion des ressources et de définition des objectifs, de mesure des progrès, et d'orientation et de collaboration en dehors de l'établissement.

Il ressort des observations que le développement des compétences de direction peut jouer un rôle déterminant sur les performances des chefs d'établissement. La plupart des pays ont mis au point un large éventail de programmes et de possibilités qui interviennent à différents stades du parcours des chefs d'établissement, de la formation initiale au programme d'intégration puis au perfectionnement en cours d'emploi. Le développement des qualités des chefs d'établissement ne se limite pas aux programmes spécifiques d'activité ou d'intervention ; ces compétences peuvent être développées à l'aide d'une panoplie de processus formels et informels intervenant aux différentes étapes de la carrière et aux différents contextes d'exercice des fonctions de direction. Cela nécessite de prévoir une séquence d'actions de formation adaptées aux différentes étapes de la carrière des chefs d'établissement ; il faut également veiller à la cohérence entre les différentes instances qui dispensent ces formations. À cette fin, les meilleures stratégies sont celles qui prévoient un processus de mentorat et d'accompagnement (ou coaching), qui privilégie l'apprentissage dans le contexte professionnel fondé sur l'expérience, le recours aux structures et réseaux d'échange et de discussion entre chefs d'établissement combinés à des programmes formels de formation à la direction d'établissement.

Comme on l'a vu dans les chapitres précédents, la direction au sein des établissements scolaires a considérablement évolué depuis quelques années ; le chef d'établissement assume aujourd'hui des responsabilités plus lourdes, en termes tant de tâches administratives que de direction pédagogique. L'une des réponses à ces problèmes est d'œuvrer pour une préparation efficace des candidats potentiels et pour le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement actuels.

Depuis dix ou quinze ans, le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement est devenu une réalité dans les pays de l'OCDE ; il est même devenu l'un des principaux instruments de la professionnalisation de la fonction. Concernant l'efficacité et l'impact de la formation des chefs d'établissement, on dispose d'assez peu d'éléments. Toutefois, comme on le verra dans ce chapitre, on en sait suffisamment pour dire qu'il faut poursuivre et étendre ces efforts afin de développer de meilleures compétences de direction, ainsi que pour orienter la conception et la mise en œuvre de ces efforts.

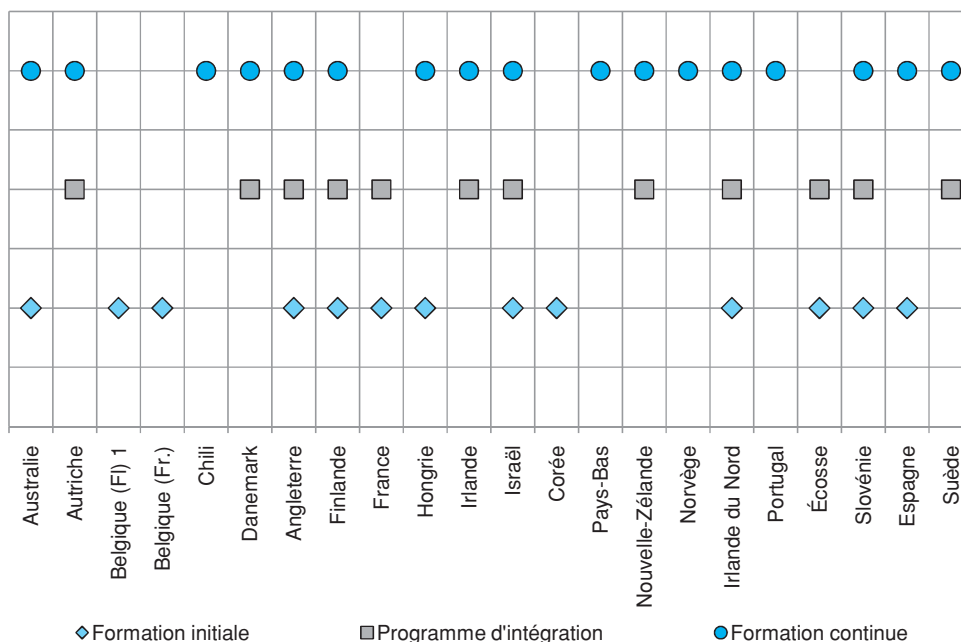
#### 4.1 Professionnalisation de la formation des chefs d'établissement dans les différents pays

Dans la quasi-totalité des pays qui participent à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, à partir du milieu des années 90, la formation et le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement ont été instaurés ou renforcés, qu'il s'agisse de la préparation à la prise de fonctions ou de la formation continue des chefs d'établissement en exercice (Huber, 2004, 2008).

Le degré de professionnalisation varie d'un pays à l'autre, car les impératifs et les types de programmes diffèrent. Le graphique 4.1 présente un panorama des stratégies communes de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement dans les différents pays. Nous avons regroupé les stratégies en trois catégories : *a)* formation initiale ou préparatoire reçue avant l'entrée en fonctions ; *b)* programme d'intégration, qui concerne les chefs d'établissement qui ont pris leurs fonctions récemment et *c)* formation continue dispensée aux chefs d'établissement en exercice.

Dans quelques pays, ces trois types de formations sont dispensés en parallèle, alors que dans d'autres il n'existe que deux, voire qu'une seule catégorie de formation. L'Angleterre, la Finlande, l'Irlande du Nord, Israël et la Slovénie proposent des formations à tous les stades du parcours professionnel des chefs d'établissement. Dans quatre pays (Chili, Irlande, Pays-Bas et Norvège) il existe des programmes de formation continue. Les autres pays s'appuient sur la formation initiale, ou sur le programme d'intégration ou sur une combinaison de ces deux modalités pour préparer leurs chefs d'établissement à leurs fonctions. Au total, sur les 22 pays ou territoires analysés, on trouve une formation initiale dans une majorité de cas, le plus souvent obligatoire pour prétendre à la fonction. De plus, douze pays proposent des cours pendant la période d'intégration pour les futurs chefs d'établissement issus de la sélection. Dans la plupart des cas, les programmes d'intégration dépendent de la volonté de la municipalité ou des autorités locales, sauf en Autriche, où ils constituent un passage obligé pour devenir chef d'établissement « à part entière ». La situation est moins claire s'agissant de la formation continue des chefs d'établissement en exercice : dans certains pays son importance apparaît incontestable, alors que dans d'autres il n'existe pratiquement pas de possibilités pour compléter l'expérience pratique.

**Graphique 4.1 Différentes stratégies nationales en matière de formation des chefs d'établissement public, 2006/07**



1. En Belgique (Communauté flamande) concerne seulement les établissements communautaires.

Source : *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapports nationaux, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

Les formations assurées sont variables puisqu'elles vont de formations courtes sanctionnées par un diplôme ou un certificat jusqu'à des programmes de doctorat. La formation continue peut se limiter à quelques jours sur toute la carrière d'un chef d'établissement ou s'étendre sur plusieurs années. La formation peut être orchestrée et agencée avec soin pour accompagner les différentes étapes de la carrière d'un chef d'établissement ou être proposée à tous selon les mêmes modalités. Le contenu des formations également varie : certaines viseront à veiller à ce que les chefs d'établissement connaissent bien la législation applicable à l'exercice de leurs fonctions et soient en mesure de l'appliquer, alors que d'autres chercheront plus largement à développer des compétences de direction axées sur le changement. Ce contenu va également varier selon la conception qu'a le pays de la direction d'établissement (chapitre 2), puisque de cette conception découlent des besoins différents en termes de compétences. Dans les pays où les établissements et leurs dirigeants ont un faible degré d'autonomie, les stratégies de formation peuvent se concentrer sur les aspects pratiques et juridiques de la fonction. Dans les pays qui accordent davantage d'autonomie et de responsabilité aux établissements, les formations peuvent avoir une portée plus large, ou porter sur la notion générale de direction. Le contenu peut aussi varier selon la durée, fixe ou indéterminée, du poste.

S'agissant du financement, dans la plupart des pays, une formation est impérative pour accéder à la fonction de chef d'établissement, et des financements ou aides publiques sont prévus. Les programmes d'intégration sont rarement obligatoires mais sont laissés à la discrétion des autorités régionales et à leur soutien des intéressés. Certains pays prévoient une aide pour une formation approfondie dispensée aux chefs

d'établissement en milieu de carrière, qui n'est généralement pas obligatoire mais s'accompagne plutôt d'avantages salariaux. Une partie des coûts des formations d'intégration ou des formations continues peut être prise en charge sur le budget formation des établissements.

L'accroissement de l'effort de formation dans l'ensemble des pays est une réponse à l'évolution des rôles et des responsabilités qui relèvent des chefs d'établissement. La demande émane souvent des chefs d'établissement eux-mêmes, car leur formation d'enseignant ne les a pas nécessairement préparés à la direction d'établissement, et un certain nombre d'observations indiquent que la formation a un impact positif sur la pratique.

La nécessité de la formation ressort tout d'abord de constatations des chefs d'établissement en exercice eux-mêmes, ainsi que d'autres parties prenantes clés. Dans les pays où la formation n'est pas une pratique courante, comme le Danemark, 90 % des chefs d'établissement estiment qu'une formation initiale obligatoire serait souhaitable. En Norvège, où il n'existe pas d'impératifs en matière de formation, plusieurs établissements d'enseignement supérieur ont mis en place depuis quelques années un master préparant à la direction d'établissement et aux fonctions d'encadrement de l'éducation. En Belgique (Communauté flamande), les spécialistes préconisent une formation sanctionnée par un diplôme pour les chefs d'établissement, afin de leur permettre d'acquérir les compétences de gestion qui ne font pas partie de la formation des enseignants (Devos et Tuytens, 2007). Pour Mahieu (1998), il faut non seulement professionnaliser les chefs d'établissement, mais aussi encourager chez eux l'étude individuelle et le développement de réseaux par le biais de la formation.

La quasi-totalité des chefs d'établissement et des personnes qui aspirent à le devenir sont enseignants de formation. Lorsqu'un chef d'établissement entre en fonctions, il n'a pas nécessairement les compétences nécessaires pour l'encadrement pédagogique, et il manque le plus souvent de connaissances en gestion des ressources financières et humaines, ainsi que pour agir en dehors du périmètre de l'établissement – autant de rôles qui sont indispensables pour les établissements scolaires du 21<sup>e</sup> siècle.

La base d'éléments empiriques qui démontrent l'impact de la formation initiale et continue des chefs d'établissement est toutefois modeste (Davis *et al.*, 2005), et il est difficile de voir les effets sur les résultats des établissements. Professionnels, chercheurs et responsables politiques s'accordent toutefois à dire que cet impact est bien réel : les participants y renforcent leurs connaissances, leurs compétences et leurs dispositions. La formation peut aider les chefs d'établissement à adopter des comportements plus éclairés et plus efficaces et, partant, à améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Moorman, 1997; Evans et Mohr, 1999; US Department of Education, 1999; English et Pierce, 2002; Davis *et al.*, 2005; Darling-Hammond *et al.*, 2007).

Par exemple, une étude longitudinale a été menée par la Suède sur 35 établissements pour mesurer les effets de la formation des chefs d'établissement (Blossing and Ekholm, 2005). Dans certaines écoles, les chefs d'établissement impliquaient des enseignants ou des représentants des enseignants dans les processus de direction et recouraient davantage au travail collectif entre les enseignants, évolution qui semble être la conséquence de leur formation. Autre changement : l'évaluation officielle à l'échelle de l'établissement avec un double centrage sur les acquis des élèves et sur le travail des enseignants (Agence nationale suédoise pour l'amélioration des établissements scolaires, 2007). Il en résulte que la formation a bien un impact positif sur les connaissances des chefs d'établissement

et qu'elle leur permet de mieux accompagner le changement dans la direction et la gestion des établissements scolaires.

L'analyse des besoins permet de développer des programmes efficaces. Une méta-analyse de l'efficacité des programmes de développement des compétences en gestion a établi que les praticiens obtiennent une amélioration importante au niveau de leurs connaissances comme de leurs compétences si l'analyse préalable est suffisamment approfondie pour s'assurer que l'on dispense les bonnes formations aux bons leaders (Collins et Holton, 2004). Cette analyse des besoins est généralement considérée comme un instrument utile pour déterminer les besoins en formation des chefs d'établissement, mais on dispose de peu d'éléments indiquant une mise en application concrète (Davis *et al.*, 2005).

Les recherches sur la formation des dirigeants dans d'autres secteurs, notamment l'entreprise ou d'autres domaines, attestent de son importance :

- Il existe beaucoup de points communs entre les problèmes auxquels sont confrontés les dirigeants dans les entreprises et dans les établissements d'enseignement : dans les deux cas, la formation professionnelle est tout aussi utile pour les affronter. Une étude récente a été conduite par le Centre for Creative Leadership pour anticiper les tendances qui se dessinent en matière de gestion d'entreprises. Ses conclusions peuvent sans peine être extrapolées à l'éducation. Il en ressort que les hauts dirigeants sont confrontés à une complexité grandissante, principalement en raison d'une série de facteurs qui les contraignent à accomplir davantage avec moins de moyens et à répondre toujours plus vite aux évolutions du monde qui les entoure. Il est essentiel de développer des compétences organisationnelles et d'améliorer la manière dont les organisations préparent la succession de leurs dirigeants (Griswell et Martin, 2007).
- La capacité à remettre en question l'expérience passée est un élément parmi d'autres sur lesquels portent les efforts de perfectionnement professionnel dans le monde de l'entreprise, mais elle revêt une grande importance. Démentant une idée largement répandue en matière de perfectionnement professionnel des dirigeants, qui veut que la meilleure préparation à la direction réside dans l'expérience et non dans les programmes de formation (Yukl, 2001), McCall et ses coauteurs (1988) décrivent un modèle de perfectionnement professionnel constitué de six expériences de développement, comprenant à la fois l'expérience professionnelle et la formation formelle. Chaque expérience doit comprendre trois éléments : évaluation, critique et soutien. Sur ces six expériences, trois sont structurées : évaluation à 360 degrés, forte interactivité des programmes et développement de compétences. Trois sont moins structurées, intervenant de manière naturelle « en situation » mais quelque peu programmées : affectations, relations développementales, difficultés. Ces éléments doivent être associés d'une manière systématique en sorte que le candidat puisse assimiler les nouveaux enseignements, les mettre en pratique, y réfléchir et s'améliorer.
- Les recherches portant sur les performances des talents exceptionnels, engagées initialement pour comprendre la démarche des grands joueurs d'échecs, puis étendues à des domaines tels que les sciences, les sports, la musique et le management, apportent également des éléments pertinents. L'une des principales conclusions de ce travail est que toute expertise requiert de grandes quantités de connaissances et nécessite de nombreuses années de formation et d'expérience.

(Bereiter et Scardamalia, 1993). Ericsson et Lehmann (1996) notent que pour parvenir au plus haut niveau de performances, il faut environ dix ans de pratique prolongée, quotidienne et consciente. Il apparaît que les experts possèdent un large répertoire de connaissances et de modèles dans lequel ils peuvent puiser, et ils parviennent mieux à évaluer si une connaissance ou une pratique particulière est adaptée à une situation donnée. Les experts ont un « avantage de progression », dont ils font usage dans des situations difficiles pour apprendre et développer encore davantage leur expertise. S'agissant du perfectionnement professionnel des chefs d'établissement, cela signifie qu'il est important de bâtir une solide base de connaissances et que plusieurs années d'entraînement sont nécessaires : pour devenir un bon chef d'établissement, il ne suffit pas d'enseigner ou d'avoir une qualification.

Ce que l'on sait du perfectionnement professionnel dans le secteur public en général nous fournit quelques enseignements qui peuvent être appliqués aux chefs d'établissement. D'après une étude de l'OCDE, il revêt une importance critique dans de nombreux pays. On assiste parallèlement à une série de phénomènes : le développement de stratégies systématiques de perfectionnement professionnel ; la création de nouveaux établissements de formation des dirigeants ; l'établissement d'un lien entre la formation continue des gestionnaires et le développement des capacités de diriger ; la mise au point de « profils de compétences » des dirigeants, en termes de qualifications, de standards et de cadres ; le repérage et la sélection des dirigeants potentiels ; le coaching et le mentorat ; la pérennisation du perfectionnement des dirigeants, en confiant aux managers le rôle de développer d'autres dirigeants (OCDE, 2001).

Comme il est suggéré dans le chapitre 1, on peut envisager le rôle du chef d'établissement sous l'angle de l'influence qu'il exerce. Les chefs d'établissement d'aujourd'hui doivent avoir les compétences nécessaires pour gérer les ressources stratégiques, pour orienter les pédagogies et l'apprentissage. Un programme unique ne peut suffire à développer toutes les compétences nécessaires pour assumer ces rôles, lesquels peuvent aussi être répartis sur plusieurs personnes ; il faut plutôt envisager une combinaison d'apprentissage, de coaching et de pratique, tour à tour structurée et non structurée. Il faut trouver la meilleure manière de combiner ces approches pour fournir une expérience d'ensemble répondant aux besoins des chefs d'établissement à différents stades de leur carrière.

De plus, certains auteurs estiment que les compétences requises peuvent procéder de traits de caractère ou de dispositions individuelles qui sont corrélés à l'efficacité de leur action (Yukl, 2001). Ces qualités intrinsèques peuvent constituer le fondement de certains aspects des comportements efficaces qui ne peuvent pas être transmis ou développés. Il importe, toutefois, de ne pas attacher trop d'importance au dépistage de ces qualités fondamentales. D'une part, comme on l'a vu au chapitre 3, les tâches d'encadrement des établissements se répartissent de plus en plus souvent entre différents acteurs. Le chef d'établissement à lui seul ne constitue qu'un élément de la direction d'établissement ; il agit généralement en conjonction avec d'autres personnes qui peuvent ou non avoir de fonctions officielles de direction.

Les différentes théories sur ce qui constitue le « leadership » et les différentes vues sur la personnalité retiennent des traits de caractère qui se recouvrent en partie mais comportent aussi beaucoup de divergences. Yukl (2001), par exemple, cite le niveau d'énergie, la tolérance au stress, la confiance en soi, le locus de contrôle interne, la maturité émotionnelle et l'intégrité personnelle. Northouse (1997) cite la confiance en soi,

la détermination, l'intégrité et la sociabilité, alors que Hogan *et al.* (1994) privilégient une personnalité agréable, un caractère consciencieux, et la stabilité émotionnelle. On pourrait évoquer d'autres auteurs qui mettent en avant d'autres combinaisons de qualités présentant des éléments communs (Bass, 1990; House and Aditya, 1997). Une revue de littérature permet de dégager quelques grandes catégories de traits de caractère : les valeurs, les capacités cognitives, les compétences relationnelles et de communication, le volontarisme, le pragmatisme et l'esprit d'entreprise, la fiabilité et l'engagement envers la transmission et l'apprentissage. Il est important de comprendre que ces éléments contribuent de manière interdépendante à la réalisation des différentes tâches de direction.

Mais des traits de personnalité à eux seuls ne suffisent pas à faire un bon dirigeant, sauf à être complétés par des connaissances et des compétences et exploités pour faire face aux défis particuliers de la pratique du leadership. Selon Elmore (2008), la capacité de diriger est fondée sur le savoir mais n'existe en tant que telle que si l'on s'en sert. Les pratiques associées à la direction existent indépendamment des individus qui les utilisent et sont confrontées en permanence à la rigueur du travail réel et aux preuves de leur efficacité. La capacité de diriger n'est pas inhérente aux caractéristiques personnelles de l'individu; elle réside dans ses connaissances, ses compétences et son comportement.

Le contexte est également important s'agissant de certaines compétences spécifiques. Dans les systèmes décentralisés, le développement de ces compétences est du ressort des autorités locales ou régionales, ce qui peut rendre plus difficile d'élaborer des approches nationales cohérentes en matière de perfectionnement professionnel. En Suède, par exemple, selon la municipalité où ils travaillent, les responsables d'établissement n'auront pas les mêmes possibilités en matière de formation en cours d'exercice. Par ailleurs, dans les zones à population défavorisée, où il n'existe pas une forte tradition de l'étude, les problèmes peuvent être plus difficiles à surmonter que dans d'autres municipalités. Cela pose un risque de « sous-fourriture » puisque le besoin est plus grand alors que les ressources à consacrer au perfectionnement professionnel sont moindres. La situation est comparable en Nouvelle-Zélande, où les établissements scolaires jouissent d'un niveau élevé d'autonomie et de souplesse. Une telle latitude, enviable à maints égards, présente aussi le risque d'affaiblir les mécanismes qui servent à assurer la cohérence et l'équité dans le traitement des différents établissements, ce qui signifie qu'il sera plus difficile d'améliorer l'encadrement dans les établissements où il est le plus faible. Si ni le chef d'établissement lui-même, ni la structure qui l'emploie, ne reconnaît la nécessité de développer les compétences des dirigeants, le système ne dispose pas de moyens de persuasion opérants. En Suède, il a été proposé que les chefs d'établissement qui travaillent dans des conditions sociales et économiques extrêmes soient assurés que l'on investirait pour développer leurs compétences.

## 4.2 Les différentes étapes du développement des chefs d'établissement

### *Le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement dans l'ensemble du parcours professionnel*

D'après les experts en matière de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement, les activités de perfectionnement professionnel doivent être menées en continu, en contexte et sans rupture (Peterson, dans Davis *et al.*, 2005) ; elles doivent s'appuyer sur les acquis préalables et se poursuivre à toutes les étapes de la carrière du dirigeant. Le perfectionnement professionnel prend des formes adaptées aux différentes périodes de la carrière du chef d'établissement, et cette expérience doit s'inscrire dans un ensemble plus large d'activités qui doit être continu et cohérent, afin que l'individu

progresses personnellement et améliore ses compétences professionnelles tout au long de sa carrière.

Dans l'idéal, il faudrait développer les compétences d'encadrement des enseignants, puis des candidats au poste de chef d'établissement et des nouveaux chefs d'établissement pendant leur période d'intégration ou leur première année. La formation continue permettrait ensuite d'élargir la perspective et de faire fond sur la base d'expériences du chef d'établissement associées à une plus grande maturité, permettant de comprendre les exigences du poste et les critères d'efficacité. Tout au long du parcours professionnel les dirigeants les plus compétents pourraient faire profiter leurs collègues moins expérimentés de leurs connaissances, de leurs compétences et de leur sagesse ; de leur côté, le fait d'assurer des tâches de mentorat et d'accompagnement ouvre de nouvelles perspectives et relance leur réflexion.

Un certain nombre de pays ou de régions ont adopté une approche plus globale du perfectionnement professionnel des dirigeants en envisageant la direction d'établissement comme un continuum, et en s'efforçant de répondre individuellement aux besoins des dirigeants de manière à ce que chacun puisse bénéficier de perfectionnement professionnel afin d'étayer sa pratique. On peut citer les exemples de l'Angleterre, de l'Irlande du Nord et de l'État de Victoria (Australie). Tous ces pays et territoires ont conçu des ensembles plus ou moins cohérents visant à répondre aux besoins de formation initiale en mettant au point une qualification spécifique pour la pratique, des programmes d'intégration qui soutiennent les chefs d'établissement en début de carrière, et de formation continue axée sur des besoins précis pour les dirigeants déjà établis. En outre, tous sont dotés d'un cadre plus large qui prévoit des possibilités de formation pour les autres personnes associées à l'équipe de direction outre le chef d'établissement et ses adjoints. Ces pays suivent un concept de direction répartie, en cohérence avec les possibilités de formation qu'ils offrent.

L'État de Victoria (Australie) a adopté une approche particulièrement cohérente du perfectionnement des chefs d'établissement, qui s'inscrit dans une politique nationale globale de réforme de l'enseignement. Il s'agit de reconnaître et d'intégrer le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement comme un élément clé de l'amélioration de l'enseignement (encadré 4.1).

#### **Encadré 4.1 Un dispositif global pour la fourniture de formation et de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement dans l'État du Victoria, en Australie**

En 2003, les autorités de l'état de Victoria ont élaboré un Plan directeur pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement public. Établi sur la base d'un vaste consensus concernant l'action qu'il convient de mener en vue d'améliorer les résultats des élèves, celui-ci énonce trois priorités pour cette réforme : *i)* cerner les divers besoins des élèves et y répondre ; *ii)* renforcer les compétences du personnel de l'éducation de façon à resserrer le lien entre enseignement et apprentissage ; et *iii)* améliorer l'école en permanence.

La stratégie de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement élaborée par l'État du Victoria (*Learning to Lead Effective Schools*, 2006) a été judicieusement harmonisée et articulée avec un programme de réforme global (*Blueprint for Government Schools*, 2003) comportant un train de mesures ayant pour but d'améliorer les pratiques, de renforcer l'efficacité et de réduire les écarts de niveau au sein même du système scolaire public. Cette approche se distingue particulièrement par le fait que le perfectionnement des dirigeants y est considéré comme une composante essentielle d'une réforme de grande ampleur du système.



### **Encadré 4.1 Un dispositif global pour la fourniture de formation et de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement dans l'État du Victoria, en Australien (suite)**

Le ministère de l'Éducation a reconnu que l'existence d'une direction efficace à tous les niveaux du système était l'une des conditions préalables de la réalisation des objectifs d'amélioration de l'école dont le *Blueprint* est l'expression. L'intensification de l'effort de perfectionnement des compétences des chefs d'établissement prend appui sur « un vaste ensemble de mesures stratégiques à caractère volontariste dont le but est d'améliorer la qualité et l'efficacité de nos dirigeants ». Ces mesures consistent notamment à offrir aux candidats aux diverses fonctions de direction des possibilités de formation, dont une préparation au Master in School Leadership (diplôme attestant de l'aptitude à diriger un établissement) destinée aux enseignants ayant ce potentiel, ainsi qu'à mettre en place un dispositif de parrainage pour les nouvelles recrues aux postes de direction, et de coaching pour ceux qui ont davantage d'expérience de la fonction. Il existe en outre un programme pour les dirigeants très performants qui sont capables d'apporter une contribution à l'amélioration du système.

Les possibilités de formation professionnelle s'adressant aux dirigeants et aux candidats à ce poste sont exposées dans la stratégie Learning to Lead Effective Schools (Office of School Education, 2006) qui présente un riche éventail de 19 programmes destinés aux candidats aux fonctions de direction, aux directeurs adjoints et aux directeurs. Chacun d'eux est conforme aux principes fondamentaux dégagés des travaux de recherche sur le sujet et aux bonnes pratiques. Selon ces principes, qui ont été définis par le ministère en 2004 (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 2005), une formation professionnelle efficace doit :

- être axée sur les résultats des élèves (et pas simplement sur les besoins particuliers de l'enseignant) ;
- être ancrée dans la pratique de l'enseignant (et non coupée de l'école) et étayée par les meilleures études disponibles sur l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement (et non fondée sur les connaissances que possèdent déjà les intéressés) ;
- s'inscrire dans une démarche de collaboration et comporter un travail de réflexion et de critique (et ne pas se résumer à un exercice d'instruction individuel) ;
- s'appuyer sur des observations factuelles et des données solides (recueillies de façon systématique) qui permettent de guider les efforts d'amélioration et d'en mesurer l'impact ;
- avoir lieu en permanence et faire partie intégrante des pratiques et du fonctionnement du système à tous les niveaux (et donc ne pas avoir un caractère épisodique et fragmentaire) ;
- relever de la responsabilité individuelle et collective à tous les niveaux du système (et pas seulement à celui de l'école), et ne pas être facultative.

Ces 19 programmes ont été demandés par l'État du Victoria à des établissements d'enseignement supérieur et à d'autres organismes de formation professionnelle en même temps que les programmes financés à l'échelon national, et ils sont fortement en synergie avec les priorités du *Blueprint* défini par les autorités du Victoria et la stratégie d'amélioration de la direction des établissements scolaires.

Il est peut-être trop tôt pour constater un impact sur la qualité de l'enseignement, mais des évaluations indépendantes sur la stratégie de développement des chefs d'établissement font état de résultats positifs au niveau des compétences, du sens de l'objectif et de la motivation des participants.

Source : Matthews *et al.* (2007).

En Angleterre la stratégie de perfectionnement professionnel des dirigeants définit cinq étapes dans le métier de chef d'établissement. À chaque étape (préparatoire, intégration et formation continue) est associé un ensemble de possibilités de

perfectionnement professionnel pour les chefs d'établissement et les autres membres de l'équipe de direction. En Irlande du Nord, outre les chefs d'établissement et les autres dirigeants occupant actuellement un poste, on distingue les dirigeants émergents et aspirants. Le cas de l'Écosse est décrit dans l'encadré 4.2.

#### Encadré 4.2 Le développement des cadres de l'enseignement en Écosse

L'Écosse a récemment modifié son programme de perfectionnement professionnel des dirigeants, afin de répondre à de nouveaux besoins. Depuis 2000, il faut obligatoirement suivre une formation professionnelle qualifiante pour pouvoir exercer, et la quasi-totalité des chefs d'établissement entrés en fonctions depuis 2003 ont suivi un programme d'intégration ; par ailleurs un nouveau cadre de perfectionnement professionnel continu à l'intention des cadres de l'enseignement a été mis en place. Le programme *Continuing Professional Development for Educational Leaders* a pour objet de fournir un outil de promotion du perfectionnement professionnel des dirigeants et non une structure pour gérer les établissements, et s'appuie sur la notion de parcours professionnel dans l'encadrement de l'éducation selon quatre grands volets :

- **La direction de projets** : enseignants chargés ou susceptibles d'être chargés de diriger un projet de modeste importance. Il peut s'agir d'enseignants qui en sont à un stade assez peu avancé de leur carrière et qui souhaitent développer leur aptitude à l'encadrement, par exemple dans un domaine en rapport avec l'élaboration des programmes d'enseignement ou le soutien des élèves, ou à travers un petit projet de recherche réalisé au niveau de l'établissement scolaire.
- **La direction d'équipes** : enseignants qui, outre la direction de projets de modeste importance, ont normalement à encadrer des équipes permanentes de membres du personnel ou des groupes de travail ou d'étude. Pourraient être particulièrement intéressés les chefs de département et ceux qui aspirent à le devenir, que leurs responsabilités touchent au domaine des programmes d'enseignement ou à celui de l'orientation.
- **La direction d'établissements scolaires** : personnel qui dirige des projets et des équipes et qui exerce ou souhaite exercer l'ensemble des responsabilités afférentes à un aspect de la direction d'un complexe scolaire. Il peut comprendre les enseignants ou les chefs de département désireux d'intégrer une équipe de responsables de haut niveau, ainsi que les personnes déjà membres de ces équipes. Certaines de ces dernières souhaiteront accéder à la fonction de chef d'établissement, et c'est à ce niveau qu'elles pourront passer les épreuves correspondantes (Standard for Headship).
- **La direction stratégique** : membres du personnel éducatif qui, outre la direction de projets, d'équipes ou d'établissements scolaires, assument l'ensemble des responsabilités afférentes à la direction d'un complexe scolaire ou conduisent des initiatives stratégiques au niveau local ou national. Sont particulièrement concernés les chefs de département et les personnes qui exercent une fonction stratégique dans la réforme du système éducatif écossais.

Cette approche semble répondre à la nécessité de favoriser la distribution des fonctions de direction par le développement de l'encadrement de projets et d'équipes, jugé indispensable à la réussite de l'école.

Source : Scottish Executive Education Department (2008).

La Slovénie considère également la direction d'établissement comme un parcours professionnel à part entière, et prévoit un ensemble global de possibilités de perfectionnement professionnel à tous les stades de la carrière : il existe des obligations en matière de formation initiale (avant l'entrée en fonctions) et un programme d'intégration d'une année. En outre, différents types de formation continue sont proposés, mais les autorités slovènes se demandent si les candidats chefs d'établissement et les chefs d'établissement en exercice doivent suivre les mêmes formations. De plus, on estime que le fait de laisser les chefs d'établissement décider eux-mêmes de leur perfectionnement professionnel et de leurs formations n'est pas forcément idéal car, submergés par leurs fonctions de gestion, ils risquent de n'avoir pas le temps de se former aux autres aspects, en particulier à l'encadrement pédagogique (Koren, 2007).

D'autres pays peuvent offrir plusieurs types de formations, qui peuvent être assurées à différents niveaux de compétence en fonction de la gouvernance du pays, ce qui ne permet pas d'assurer la cohérence du modèle de formation. En Norvège et au Danemark, par exemple, la formation initiale et la période d'intégration sont du ressort de la municipalité, mais il n'en est pas question au niveau national. De même, en Finlande, les trois types de formation peuvent être proposés aux chefs d'établissement au niveau de la municipalité. Mais le caractère décentralisé de la politique éducative ne permet pas une approche globale du perfectionnement professionnel des dirigeants et les programmes varient selon les municipalités. En Irlande les trois types de formation et de perfectionnement professionnel existent à titre d'option, et une formation initiale (avant l'entrée en fonction) sera offerte au niveau national à partir de 2008.

La direction d'établissement a pleinement pris sa place au sein de la politique de l'éducation et les possibilités de perfectionnement professionnel se sont multipliées. Dans l'État de Victoria (Australie), la plupart des personnels associés à l'équipe de direction ont maintenant conscience des ingrédients du succès d'un établissement et connaissent l'existence des programmes de formation et de perfectionnement professionnel qui leur sont proposés. Les chefs d'établissement ne sont plus seuls pour faire face à leurs difficultés mais ils peuvent s'appuyer sur des instituts spécialisés et sur des programmes de formation qui répondent à leurs besoins spécifiques. Il semble que le cadre et les structures soient en train de faire évoluer le paysage de la direction d'établissement, comme on a pu le voir avec le National College for School Leadership.

Si l'on analyse plus attentivement la conception et le succès éventuel de ces approches, il apparaît que lorsque les établissements et leurs dirigeants disposent d'une grande autonomie dans la prise de décision, ils ont besoin de compétences supplémentaires pour améliorer les résultats des établissements. L'exemple de la Nouvelle-Zélande, l'un des pays les plus décentralisés de notre étude, montre comment le perfectionnement professionnel des dirigeants a été considéré comme le facteur clé dans le processus d'autonomisation des établissements. D'abord, il incombe en grande partie à chaque conseil d'établissement et à chaque chef d'établissement de déterminer des formations de perfectionnement personnel nécessaires pour lui-même ou pour les candidats à la direction d'établissement. Un certain nombre de chefs d'établissement et d'associations de chefs d'établissement ont estimé que la préparation et le perfectionnement professionnel des dirigeants laissent peut-être à désirer. Cela s'inscrit en droite ligne de l'engagement du ministère de l'Éducation de rendre les dirigeants eux-mêmes responsables de l'efficacité de leurs établissements en toute autonomie. Quatre initiatives pour le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement ont été mises en place : un programme d'intégration pour les chefs d'établissement en début de carrière ; un réseau électronique pour chefs d'établissement (LeadSpace) ; des centres de

perfectionnement professionnel pour les chefs d'établissement en fonctions (Principals' Development Planning Centre) ; et un ensemble de lignes directrices concernant le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement (ministère de l'Éducation de Nouvelle Zélande, 2002). Toutes ces initiatives sont à caractère volontaire.

De plus, la plupart des approches globales du perfectionnement professionnel des dirigeants reposent sur un effort concerté et ont été mises au point par une institution dont l'autorité était claire comme le National College for School Leadership en Angleterre, le Regional Training Unit en Irlande du Nord ou le ministère de l'Éducation de l'État de Victoria (Australie). Les différents dispositifs institutionnels que nous allons examiner dans les paragraphes qui suivent ont été des instruments clés de la conception des approches globales et de la fourniture des formations.

Enfin, le contrat de travail (poste à durée déterminée ou indéterminée) va déterminer en partie si le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement se fait dans une perspective globale de carrière (voir chapitre 5). Si les postes sont considérés comme temporaires, cela peut limiter les fonds que les collectivités consacreront à la formation, et diminuer la motivation des candidats. La pérennité du poste peut fortement influencer le type de formation qui sera fournie.

### ***Formation initiale***

La moitié environ des pays qui ont participé à l'activité sont dotés de programmes initiaux axés sur le développement des compétences de direction. Ces programmes sont le plus souvent sanctionnés par un diplôme universitaire ou une qualification spécialisée ; il peut s'agir d'un diplôme de deuxième ou troisième cycle ou d'une qualification spécifique. Les formations durent le plus souvent deux ans à temps partiel, mais certaines se font en 12 à 18 mois (annexe 4.A1).

Les systèmes coréen et français existent depuis plus longtemps et présentent certains points communs : les programmes sont plus courts et sont axés sur le candidat, la formation et la présélection de candidats aptes à devenir chefs d'établissement. Les autres sont des programmes créés et financés au niveau du système, qui travaillent en partenariat soit avec les universités, soit avec les autorités municipales locales, soit avec d'autres acteurs.

Dans la quasi-totalité des pays où une formation initiale existe, elle est obligatoire pour accéder aux fonctions de chef d'établissement, ou elle le deviendra d'ici à quelques années (Hongrie, Irlande du Nord et Espagne). En Angleterre, après la création d'un établissement spécialisé dans le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement, une qualification professionnelle de chef d'établissement (NPQH, National Professional Qualification on Headship) est désormais obligatoire pour tous les nouveaux chefs d'établissement. D'autres parties du Royaume-Uni suivent cet exemple. L'Écosse a aussi créé un certificat obligatoire, et l'Irlande du Nord rendra le certificat obligatoire en fonction du ratio entre les diplômés et les postes à pourvoir. Même en Finlande, où de nombreuses possibilités de formation existent pour les chefs d'établissement, le ministère de l'Éducation considère que l'un de ses principaux objectifs est de faire de la préparation à la direction un élément fondamental et incontournable de la profession de chef d'établissement. En Hongrie, où l'on attache une grande importance à la préparation des chefs d'établissement et à la transmission des savoirs dans ce domaine, on déplore que l'obligation d'une formation initiale à la direction pour les chefs d'établissement ne prenne effet qu'à partir de 2015/16. En Corée, où il existe une formation initiale obligatoire, certains observateurs appellent à une

extension du programme de 30 jours à 6 mois afin de traiter les compétences et les connaissances nécessaires dans l'école et d'offrir un soutien à l'intégration pendant la première année en poste.

### *Établissement de normes ou de cadres*

Dans certains pays, on a créé des normes ou des qualifications professionnelles qui sont définies spécifiquement pour la formation. Il y a certaines objections à l'utilisation de normes. Certains observateurs estiment que des normes telles que celles mises en place au Royaume-Uni tendent à codifier une forme de direction charismatique et quasiment héroïque qui va à l'encontre de la nécessité d'une direction participative et répartie. Aux États-Unis, ceux qui critiquent les normes ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) pensent de même que de telles normes valorisent une vision peu démocratique de la direction et font peu de cas de certaines valeurs importantes dans l'école (CCSSO, 1996, 2000). Gronn (2003) parle de « calibrage des dirigeants » pour signifier à quel point les normes appliquées aux chefs d'établissement ont pris de l'importance à travers les régimes d'évaluation.

S'il semble également évident que des normes peuvent être mises en place de manière à privilégier certains corpus de connaissances et de valeurs, elles peuvent aussi offrir l'avantage de rendre les objectifs transparents. Ce qui importe c'est que le processus d'établissement des normes soit ouvert, rigoureux et objectif, et que des mécanismes permanents existent pour les revoir et les améliorer. Il faut de plus que les normes prévoient une possibilité de « contextualisation » pour tenir compte des besoins de l'établissement ou de la zone, car il est souvent reproché aux normes d'être centralisées et « hors-contexte » (Louden et Wildy, 1999).

Parmi les pays participants, le recours à des normes et à des cadres pour organiser le contenu des programmes et assurer le contrôle de la qualité se retrouve au Chili, en Nouvelle Zélande et au Royaume-Uni (encadré 4.3). En général, les normes et les cadres définissent les rôles et les fonctions de base du dirigeant, les savoirs et les savoir-faire qu'il doit maîtriser et les niveaux de performance à atteindre. Aux Pays-Bas, l'Association des chefs d'établissement (AVS) a défini des normes nationales qui régissent la certification des programmes parmi lesquels les individus, ou les organisations dont ils relèvent, pourront faire leur choix.

### *Formation obligatoire ou volontaire ?*

Le caractère obligatoire ou volontaire de la formation ou du perfectionnement professionnel fait débat. Il existe des arguments des deux côtés. Les obligations consistant à faire de l'acquisition de qualifications ou de certificats une condition d'accès aux fonctions de direction, voire une condition de maintien en poste pour les chefs d'établissement existants, sont considérées comme souhaitables par leurs partisans pour améliorer la qualité de la direction des établissements. Les programmes obligatoires, ainsi que les normes régissant la fourniture de programmes de formation et de perfectionnement professionnel, peuvent aussi permettre de mettre les programmes en conformité avec les objectifs et les priorités du pays. En revanche, d'autres observateurs sont hostiles à une formation obligatoire, notamment en Angleterre, où certains redoutent que la formation obligatoire ne laisse pas une liberté suffisante pour élaborer différents types de formations et produisent des dirigeants « calibrés », trop axés sur les programmes nationaux (Gronn, 2003). En Nouvelle-Zélande, Stewart (2000) conclut

qu'un chef d'établissement apprendra mieux s'il agit de sa propre initiative que si cela lui est imposé par la législation.

### Encadré 4.3 Quelques titres et diplômes se rapportant aux fonctions de direction

En **Irlande du Nord**, la Professional Qualification for Headship [(PQH(NI))] a été créée en 1999 dans le cadre d'une réforme visant à l'amélioration de l'école. Le but était de constituer un réservoir de dirigeants compétents par rapport à des normes nationales relatives aux chefs d'établissement [National Standards for Head teachers (NI)], ainsi que d'assurer l'accès de candidats de haut niveau aux postes de direction. Tous les candidats peuvent se présenter au PQH(NI) et leurs études sont financées dans l'une des trois filières conduisant au diplôme, après un entretien avec des jurys représentant les divers organismes employeurs. Si cette qualification n'est pas obligatoire, elle s'est avérée populaire et a attiré un total de 1 787 candidats à ce jour et un tiers des établissements en Irlande du Nord financent leurs chefs d'établissement. Les chiffres donnent à penser que d'ici deux ans le nombre de diplômés aura plus que doublé. Le programme devient de plus en plus la voie à suivre pour qui aspirent à la direction d'un établissement scolaire. On semble observer que c'est aussi un mode de formation très souvent choisi par ceux qui se destinent à des fonctions de direction autres que celle de chef d'établissement.

En **Écosse**, le Scottish Qualification for Headship a été créé en vue de faciliter l'acquisition des compétences requises pour répondre aux normes officielles concernant la fonction de directeur (Standard for Headship). En raison d'une baisse du nombre de candidats à l'obtention de ce diplôme, les autorités écossaises s'efforcent depuis peu de diversifier les possibilités de choix et d'ouvrir d'autres voies d'accès.

Aux **États-Unis**, le Southern Regional Education Board d'Atlanta (Géorgie) a mis au point à partir de travaux de recherche et largement expérimenté, un cadre pour la préparation et la formation aux fonctions de direction, ainsi que les modules d'enseignement y afférents, qui peuvent être utilisés par les états, les universités, les circonscriptions scolaires et tout organisme de formation désireux d'en faire usage. Ce cadre s'articule autour de 13 critères de réussite essentiels dégagés d'études qui s'intéressent aux chefs d'établissement ayant réussi à améliorer les résultats scolaires en particulier dans les établissements comptant une forte proportion d'élèves à risque. Quant aux 17 modules, ils visent au développement des compétences concernant, par exemple, l'exploitation des données utiles à la conduite du changement, la création d'une culture de l'apprentissage visant à l'excellence, le perfectionnement professionnel, la constitution d'équipes, l'accompagnement, le suivi du programme d'enseignement, la direction d'activités d'enseignement et d'évaluation, l'encadrement de l'acquisition des savoirs de base et la mise en place de stages de formation et de dispositifs de mentorat efficaces à l'intention des responsables. Les modules peuvent être regroupés en différents volets correspondant aux besoins des chefs d'établissement dans certaines situations : amélioration de l'école en tant que système, amélioration du programme scolaire et de l'enseignement, et amélioration de la préparation aux fonctions de direction. Ce programme a servi à la formation initiale de chefs d'établissement et au perfectionnement en cours de service d'équipes de dirigeants dans 48 états des États-Unis, et plus de 2 000 formateurs ont été reconnus qualifiés pour l'appliquer.

*Source* : Fitzpatrick (2007) ; Scottish Executive Education Department (2007) ; SREB (sans date).

Certains analystes suggèrent que la répartition politique des responsabilités pourrait être l'une des raisons de l'insuffisance du soutien au niveau national. Moller et Schratz (2008) notent qu'en Scandinavie, les autorités locales et régionales sont hostiles à une formation obligatoire pour les dirigeants : ce sont selon eux les propriétaires des établissements (à savoir les municipalités) qui doivent être responsables car ils sont les

mieux placés pour comprendre et évaluer les besoins en concertation avec les chefs d'établissement eux-mêmes, et pour faire face à ces besoins par le biais de réseaux locaux d'établissements. Cela se traduit par une grande variabilité d'une municipalité à l'autre, car les dirigeants ne reçoivent pas toujours le même soutien partout.

De plus, dans une enquête menée en Angleterre sur le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement, certains chefs d'établissement indiquent que d'autres qualifications, telles qu'un MBA ou un master, s'avèrent très utiles pour répondre aux besoins des dirigeants. Cela suggère qu'il faudrait élargir le concept de qualifications de direction, et puiser dans ce que le marché a de mieux à offrir.

Dans les pays où le poste de chef d'établissement est temporaire comme l'Espagne ou le Portugal, il y a peu de formation. En Espagne, le chef d'établissement est un *primus inter pares* et il retourne à ses tâches d'enseignement une fois écoulés ses quatre ans à la tête de l'établissement. Dans ces conditions, il n'est pas évident qu'il soit efficace d'investir dans la formation de chefs d'établissement qui ne resteront que trois ou quatre ans à ce poste. Au Chili, où le poste est temporaire, on s'accorde à dire qu'une personne qui prend la tête d'un établissement doit être dotée de compétences plus rigoureuses et plus abouties, ce qui doit aussi passer par le mentorat ou d'autres mesures d'accompagnement.

Dans certains pays, des mécanismes non coercitifs sont en place pour s'assurer que les chefs d'établissement suivent des formations. Aux Pays-Bas et en Belgique (Communauté flamande), c'est aux propriétaires des établissements qu'il incombe de veiller aux compétences des chefs d'établissement, et les universités doivent prêter leur concours à l'élaboration d'une offre de formation correspondant aux besoins. Certains conseils d'établissement ou réseaux nationaux d'établissements l'imposent, alors que dans d'autres, un certificat ou un diplôme de direction d'établissement sont considérés comme un atout important pour les candidats à un poste de direction. Dans d'autres pays, comme en Suède, où la direction des établissements a été particulièrement décentralisée, l'État s'assure que des formations sont proposées et il incombe aux municipalités de décider si elles sont obligatoires ou non pour les dirigeants. Au Danemark et en Norvège, il n'existe pas d'orientations nationales ou d'obligations en matière de préparation, et la responsabilité du perfectionnement professionnel des chefs d'établissement incombe aux municipalités ; une formation initiale des chefs d'établissement est envisagée.

### *La sélection des candidats*

Dans beaucoup de pays, ce sont les candidats eux-mêmes qui choisissent de participer aux programmes de formation et de perfectionnement professionnel. Ce système valorise en apparence l'initiative, et résout le problème de sélection qu'il y aurait dans d'autres méthodes. Pourtant, il est source d'inefficacité. Les candidats peuvent avoir effectivement un grand potentiel, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Dans les pays où la formation s'accompagne d'une augmentation de salaire supplémentaire, certains candidats n'ont aucune intention d'assumer une fonction de direction mais souhaitent simplement accroître leur revenu. De plus, ce système d'autosélection est sans liens avec les besoins de l'organisation ou du territoire de compétence en question en matière de renouvellement des dirigeants. Il semble de plus en plus que des processus plus sélectifs et plus dirigistes soient souhaitables pour octroyer les formations et les actions de perfectionnement professionnel.

En cas de pénurie ou d'insuffisance de candidats, il peut être utile de sélectionner activement les candidats potentiels. L'une des principales questions qui se posent est de

savoir si ces programmes doivent être ouverts à toutes les personnes intéressées par une carrière de chef d'établissement, ou seulement à des personnes présélectionnés, ou qui assurent déjà des fonctions de direction au sein de l'établissement. La plupart de ces programmes sont ouverts à tous les candidats intéressés, mais les établissements qui les dispensent peuvent appliquer un processus de sélection pour détecter les candidats aptes à exercer ces fonctions. Ces programmes jouent un triple rôle : barrière à l'entrée, instrument de sélection et perfectionnement professionnel des bons candidats.

Certains pays présélectionnent les candidats ayant vocation à devenir chefs d'établissement, et ne les laissent pas accéder au poste tant qu'ils n'ont pas suivi la formation jusqu'au bout. C'est le cas de la France, et à partir de 2008, de l'Espagne. En France, les candidats présélectionnés subissent une formation approfondie et, une fois leurs examens passés, peuvent se porter candidats pour un poste. Ce système permet de réduire les coûts et de s'assurer que les personnes aptes à assumer des fonctions de direction sont celles qui suivent la formation.

Comment accroître le nombre de bons candidats au poste de directeur d'établissement tout en évitant les coûts encourus en formant toutes des personnes qui le demandent ? Aux Pays-Bas, un mécanisme particulièrement intéressant a été conçu (encadré 4.4).

#### **Encadré 4.4 Des stages de « découverte » des fonctions de direction aux Pays-Bas**

Pour attirer des candidats aux postes de dirigeant sans avoir à financer des programmes de formation coûteux, des instituts de formation proposent aux enseignants intéressés par les fonctions de direction de suivre des stages d'orientation destinés à leur permettre de déterminer s'ils possèdent les aptitudes requises pour les exercer. Citons, par exemple, le dispositif Orientation vers le management, qui dispense une formation de courte durée aux enseignants du primaire par l'Association des chefs d'établissement d'après les directives du Conseil de secteur du Marché du travail de l'éducation (fédération d'organisations d'employeurs et de salariés du secteur de l'éducation). Les conseils d'établissement, les proviseurs des lycées et les directeurs des écoles sont invités à sélectionner des candidats potentiels parmi le personnel de leur propre établissement. Ceux-ci commencent par participer à un stage d'information. Ils remplissent un questionnaire qui vise à donner un aperçu de leur aptitude à l'encadrement et des dispositions qu'ils peuvent avoir pour cette fonction. Puis ils prennent part à un stage de formation de deux jours au cours duquel sont abordés divers sujets touchant aux fonctions de direction. À l'issue de ce stage, chacun dresse un plan de perfectionnement personnel à partir de l'analyse de ses compétences. Le dispositif Orientation vers le management s'ouvre alors sur une formation complémentaire pour les individus intéressés et présentant les aptitudes requises.

*Source: Bal and de Jong (2007).*

Un autre dispositif pour le repérage et la sélection de candidats consiste à intégrer à la formation initiale des enseignants quelques éléments de direction d'établissement. Au Danemark, une enquête de l'Université d'éducation du Danemark montre, par exemple, que les enseignants formés depuis peu s'estiment bien armés pour ce qui est du contenu de leur enseignement, mais craignent de ne pas parvenir à bien transmettre leurs connaissances à cause de l'anxiété qui règne dans la classe ou d'autres facteurs n'ayant rien à voir avec le contenu. Le professeur dans sa classe assume aussi une fonction de direction vis-à-vis des élèves – or les compétences requises ne sont pas particulièrement mises en avant dans les établissements de formation des enseignants.



En Finlande, dans les études universitaires de pédagogie, qui couvraient 19 matières, 53.7 % des enseignants et 46 % des étudiants estimaient que les compétences de direction des établissements doivent être transférées de la formation initiale à la formation continue.

### ***Programmes d'intégration***

Des programmes d'intégration offrent une autre possibilité de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement nouvellement nommés. Dix des pays participants à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* suivent cette approche, et l'Autriche, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et la Suède (encadré 4.5) en font leur principal véhicule pour la formation aux compétences de direction ; d'autres y recourent en complément de la formation initiale, comme l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande du Nord. Ces programmes, presque toujours facultatifs, peuvent comprendre une formation approfondie sur d'autres aspects, notamment juridiques et financiers, du métier, ainsi qu'un module de mentorat pendant les premières années en poste, pour aider les nouveaux chefs d'établissement à développer des réseaux de soutien (annexe 4.A2).

#### **Encadré 4.5 Le programme national de formation des chefs d'établissement en Suède**

Ce programme de formation est offert aux dirigeants après environ deux années d'exercice de la fonction. Il se déroule sur deux ans et comporte une trentaine de journées de séminaire. Son but est de permettre aux chefs d'établissement de mieux connaître et comprendre le système scolaire national, les objectifs assignés à l'école au niveau national et le rôle qui incombe à cette dernière dans la société et à l'échelon de la collectivité locale. Ce dispositif n'a subi que des modifications mineures depuis plus de 30 ans qu'il est en place, mais il est maintenant en cours de réexamen dans le cadre de la refonte des dispositions en vigueur concernant la formation aux fonctions de direction à laquelle procède actuellement le nouveau gouvernement.

L'État propose le Programme national de formation des chefs d'établissement à tous les conseils d'établissement de Suède. Il prend en charge les frais de formation, tandis que les municipalités et les autres employeurs assument les coûts afférents aux transports et aux indemnités journalières, aux enseignants remplaçants et à la documentation requise. S'agissant des programmes en cours, qui ont débuté en 2002, l'Agence nationale pour l'éducation définit les objectifs et le contenu de la formation, ainsi que le champ qu'elle couvrira, et répartit les fonds publics qui lui sont affectés entre les huit universités chargées de la dispenser. Il incombe également à l'Agence d'assurer régulièrement le suivi et l'évaluation de la formation.

Les municipalités ont le choix d'y inscrire ou non leurs chefs d'établissement ; la plupart le font. Les chefs d'établissement bénéficient d'un allègement d'au moins 10 % de leur charge de travail pendant qu'ils participent. Dans des trois premières années d'exercice de leurs fonctions, la majorité des chefs d'établissement suédois suivent ce programme. On peut considérer que la stratégie adoptée par la Suède dans ce domaine conjugue centralisation et décentralisation et trouve un équilibre entre contrôle politique et contrôle professionnel de la formation des dirigeants. Ce programme semble avoir permis de concilier harmonieusement objectifs nationaux et exigences de la décentralisation.

*Source* : Moller and Schratz (2008).

Ces programmes peuvent consister dans des formations courtes sur un ou deux jours destinées à familiariser les chefs d'établissement avec leur environnement, organisées par les autorités locales, comme en Autriche ou en Hongrie. Au Danemark, elles s'étendent

sur environ un mois, mais dans d'autres pays elles peuvent durer un à trois ans et comprendre différents dispositifs de soutien à la prise de fonctions et d'accompagnement des chefs d'établissement en début de carrière lorsqu'ils font leurs premiers pas. En Finlande, par exemple, les programmes d'intégration vont aider le nouveau chef d'établissement à élaborer sa vision professionnelle, à prendre en charge différentes tâches et à développer ses compétences. Le soutien reçu de la part des collègues et des réseaux professionnels de collaboration sont des éléments importants de cette formation. Cela permet de réaliser une économie par rapport à la formation systématique de toutes les personnes intéressées et de cibler la formation aux besoins spécifiques des chefs d'établissement en début de carrière.

Dans les pays où ces programmes constituent la principale voie d'accès aux connaissances et compétences de base nécessaires à la direction d'établissement, beaucoup de chefs d'établissement en exercice soulignent leur importance. C'est ainsi le cas en Irlande, où a été lancé en 2001 le programme *Misneach* (qui signifie « courage » en gaélique), destiné aux chefs d'établissement en début de carrière. Il est ressorti d'une évaluation conduite ultérieurement que la plupart des dirigeants en début de carrière estimaient qu'en l'absence de formation initiale, un programme d'intégration était indispensable pour les préparer à répondre aux situations qui se présentaient pendant les premières années d'exercice. Seuls 18 % d'entre eux se considéraient bien ou très bien préparés à assumer leur rôle de chef d'établissement avant avoir participé au programme (Morgan and Sugrue, 2005). Il ressort aussi du rapport que le programme permet de rompre l'isolement des intéressés et favorise le développement de réseaux professionnels. Les programmes d'intégration existant en Autriche et en Nouvelle Zélande sont décrits dans l'encadré 4.6.

Dans les pays où les programmes d'intégration constituent un complément à la formation initiale (avant l'entrée en fonctions), ces programmes reçoivent également une bonne évaluation. Au Royaume-Uni par exemple, les chefs d'établissement interrogés à une époque où ils ne recevaient pour la plupart aucune préparation préalable à leur premier poste, indiquaient que ce qui importait le plus pour leur premier poste était d'avoir « quelqu'un à qui parler ». Près de la moitié des répondants déclarent que le soutien et le mentorat d'un collègue expérimenté constituent leur premier besoin (Bright et Ware, 2003). Concernant l'expérience de l'Écosse, Stewart (2000) observe que les trois ou quatre premières années d'exercice constituent une période cruciale pour l'apprentissage et le soutien. Aux États-Unis, plus de la moitié des 50 états imposent que les nouveaux chefs d'établissement bénéficient d'un accompagnement d'intégration.

Enfin, un certain nombre de pays proposent également des programmes d'intégration aux autres membres de l'équipe de direction des établissements, à l'image de ce qui est fait pour les chefs d'établissement. Beaucoup de membres des équipes de direction estiment en effet qu'ils auraient besoin de plus d'accompagnement dans leurs fonctions. En Nouvelle-Zélande, un rapport de 2006 sur les itinéraires professionnels dans le secteur de l'enseignement primaire a révélé que les enseignants jugeaient trop parcellaire le soutien professionnel et les orientations qui leur ont été fournis lorsqu'ils ont pris leur premier poste ou leur premières fonctions de direction, même s'ils sont rares à déclarer qu'aucune aide ne leur a été dispensée. Si 84 % des chefs d'établissement répondants déclarent avoir proposé d'apporter une aide de type « mentorat » aux directeurs-adjoints ou aux assistants du chef d'établissement nouvellement nommés, un tiers seulement des enseignants estiment que c'est le cas. Cela illustre l'écart qui existe entre la perception qu'ont les chefs d'établissement des opportunités d'apprentissage professionnel et du soutien offert dans leur établissement et la réalité telle qu'elle apparaît aux membres de

l'équipe de direction de l'établissement. Cette étude montre aussi que les enseignants qui aspirent à un poste de direction ou qui viennent de prendre leurs fonctions ont besoin à la fois de mentorat et de possibilités de formation professionnelle continue. (Cameron *et al.*, 2004).

#### Encadré 4.6. Quelques programmes d'intégration : description et impact

En **Autriche**, il existe un programme d'intégration bien rôdé, qui constitue le principal moyen d'aider les chefs d'établissement à acquérir les compétences fondamentales. Les chefs d'établissement sont dans un premier temps nommés à titre provisoire. Pour que leur contrat soit prorogé, ils doivent suivre une formation en gestion dans les quatre ans après leur prise de fonctions. Au départ, la formation se limitait à une préparation aux aspects juridiques et aux tâches administratives, mais à mesure que les établissements sont devenus plus autonomes, des qualifications mieux adaptées ont été mises en place. Le programme, qui se déroule sur deux ans, comprend différentes phases d'étude, organisées en modules de formation de base et en phases d'apprentissage individuel. Une étude a été conduite pour évaluer l'amélioration des compétences des chefs d'établissement liée à ces programmes de formation. Cette évaluation n'est pas dénuée d'intérêt pour les autres pays, car elle met en évidence quelques éléments clés concernant la structure et le contenu des programmes d'intégration. La plupart des participants se jugent eux-mêmes plus compétents qu'ils ne le seraient avec cette seule formation, ce qui révèle l'importance des influences extérieures, formelles et informelles, qui jouent un rôle important pendant ces deux ans. Dans l'ensemble, l'évaluation des résultats confirme la structure du programme de formation à la direction, mais les répondants suggèrent quelques améliorations. Selon eux, il faudrait que la formation réponde mieux aux besoins réels et qu'elle soit contextualisée ; il serait également souhaitable qu'elle offre un bon équilibre entre étude individuelle, travail en projet, travail avec les pairs, mentorat individuel et collectif ; il faudrait enfin articuler la formation de base avec le perfectionnement professionnel.

En **Nouvelle-Zélande**, il existe depuis 2002 un programme d'intégration intitulé FTP (*first time principals*) sur 18 mois destiné aux chefs d'établissement récemment nommés à leur premier poste quelle que soit la catégorie d'établissement. Il a pour objet de répondre aux besoins individuels des chefs d'établissement frais émoulus en développant leurs compétences et leurs capacités professionnelles et personnelles afin qu'ils puissent travailler efficacement avec leurs collègues et les différentes parties prenantes à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il comprend trois composantes : neuf jours de sessions en résidence pendant les vacances scolaires ; un mentorat permanent sur site, avec contact téléphonique et e-mail permanent ; et un site Internet confidentiel (Cameron *et al.*, 2004). Une évaluation menée sur les participants de 2003 a révélé une grande diversité parmi les participants : certains arrivaient avec peu de connaissances et d'expérience de direction pertinentes pour leurs nouvelles fonctions, alors que d'autres s'étaient préparés à ce poste pendant plusieurs années, tant à travers leur pratique professionnelle que par des études universitaires. Ils venaient également d'établissements très différents, depuis les toutes petites écoles rurales jusqu'aux grands établissements urbains. Les répondants semblent avoir saisi l'importance que revêt la fonction de direction pour l'apprentissage, mais un certain nombre d'entre eux se sentent contraints par certains facteurs liés au contexte particulier de leur établissement et constatent une certaine inadaptation entre leurs capacités actuelles et les besoins de direction. L'évaluation montre que le programme FTP est une initiative qui a le potentiel d'avoir d'importantes répercussions sur le long terme sur les connaissances des chefs d'établissement, ainsi que sur les approches de la direction d'établissement centrée sur l'apprentissage.

Source: Schratz and Petzold (2007) ; Cameron *et al.* (2004).

### *Formation en cours de service*

Les programmes de formation en cours de service se retrouvent aussi fréquemment dans de nombreux pays (annexe 4.A3) et présentent une grande diversité de modalités de fourniture, de soutien et de modes de prestation. Dans un ensemble de pays, parmi lesquels l'Angleterre, l'Australie, l'Autriche, le Chili, la Finlande, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la Slovaquie et la Suède, il existe un programme de formation systématique en cours de service pour les chefs d'établissement. Au Chili, un nouveau programme de formation national est désormais la principale voie d'accès aux compétences de direction (encadré 4.7). Certains de ces programmes ont été créés récemment en raison d'un besoin fortement ressenti d'amélioration et de développement des compétences de direction des chefs d'établissement en exercice, particulièrement du fait des changements intervenus dans leur environnement et des nouvelles obligations qui leur sont assignées. Les pouvoirs publics ont pris conscience de la nécessité d'aider les chefs d'établissement à s'adapter face à des responsabilités de direction à la fois plus larges et plus lourdes. S'il n'existe pas de formation préalable obligatoire pour accéder à cette fonction, certains pays ont ressenti le besoin de professionnaliser davantage le métier par le biais de la formation, et ce même pour les chefs d'établissement confirmés. Beaucoup de ces programmes s'étendent sur un an ou plus à temps partiel, et aident les chefs d'établissement à mener une réflexion sur leur métier et à travailler avec d'autres chefs d'établissement pour faire évoluer leur pratique.

#### **Encadré 4.7 La formation des chefs d'établissement aux fonctions de direction au Chili**

Au Chili, un programme expérimental a été mis en place en 2004 en vue de développer les compétences des chefs d'établissement suppléants à l'aide d'un outil bien défini nommé Cadre pour une direction efficace des établissements scolaires. Ce programme a été créé par le ministère de l'Éducation pour aider les chefs d'établissement à améliorer leurs compétences, de mettre ces dernières en conformité avec les normes de performance en matière de direction et de permettre à ceux-ci de mieux exercer leurs fonctions et de déterminer l'intérêt de ce type de formation. À partir des enseignements tirés de cette expérience a été élaboré le Programme de perfectionnement des équipes de direction qui a été mis en œuvre en 2006 en vue de favoriser le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement et des équipes de direction, ainsi que de définir et de consolider des pratiques conformes au Cadre pour une direction efficace des établissements scolaires. L'application de ce dispositif est assurée par les universités et à travers des réunions régionales de pairs. Les universités organisent des stages de formation individuels, des réunions en ateliers et des activités pratiques dans les écoles. Les résultats obtenus sont assez positifs : lors d'une enquête réalisée auprès des participants, 71 % d'entre eux ont déclaré qu'ils avaient trouvé ce dispositif très utile et 98 % que la formation reçue les avait aidés à améliorer leur aptitude à l'exercice des fonctions de direction, surtout en ce qui concerne le règlement des conflits, l'assurance qualité relative aux stratégies pédagogiques, la motivation du personnel et le développement de la collaboration.

*Source* : Fuentes Díaz (2007).

Dans quelques pays, le perfectionnement professionnel des équipes de direction d'établissement est obligatoire, soit au niveau national, soit au niveau local. En Finlande il doit être de trois jours, en Hongrie de 120 heures tous les sept ans, mais dans la plupart des pays, il n'est pas obligatoire. En Irlande du Nord, pour s'assurer que les chefs d'établissement et les enseignants suivent une formation en cours de service, la durée

contractuelle de travail de l'ensemble des enseignants (et des chefs d'établissement) a été rallongée de 35 heures par an pour tenir compte de la formation. Chaque enseignant doit avoir un plan annuel de formation professionnelle continue en accord avec son supérieur hiérarchique direct et, en outre, doit tenir un compte individuel de ses activités de perfectionnement professionnel. L'accord précise bien que ces actions de formation doivent être fondées sur une évaluation des besoins individuels qui tient compte des circonstances propres à l'établissement, ainsi que des priorités locales et nationales.

Autre critère important : le fait que ce soient les dirigeants eux-mêmes ou d'autres personnes qui décident qui participe aux formations. Dans la pratique, ce sont le plus souvent les autorités éducatives centrales ou régionales qui sont décisionnaires à cet égard. Mais en Angleterre, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Irlande du Nord, en Norvège et en Slovénie, ce sont les chefs d'établissement qui prennent cette responsabilité.

Les autres membres de l'équipe de direction des établissements peuvent aussi bénéficier de formations ou de perfectionnement professionnel. Les types de formation sont les mêmes, mais ce sont généralement les chefs d'établissement qui décident des possibilités de formation offertes à leurs équipes.

S'agissant du contenu et de la méthodologie, l'offre est extrêmement diversifiée, et il n'est pas facile de généraliser. Les formations portent sur différents aspects de la gestion des établissements et de la direction pédagogique, à moins qu'elles ne répondent à de nouveaux règlements émanant des pouvoirs publics. On trouve, selon les pays, des formations à base de cours, de travail de groupe, d'autoformation, ou d'autres modalités (annexe 4.A3). L'Autriche a mis en place un système particulier de formation continue qui a contribué à faire évoluer la conception de la direction d'établissement, avec l'École des dirigeants (encadré 4.8).

Comme on peut le constater, il n'existe pas un moyen standard d'offrir des possibilités de perfectionnement professionnel de direction, mais il y a une large gamme de possibilités qui peuvent être axées sur les circonstances contextuelles particulières à traiter, au niveau national, régional, local ou de l'établissement.

Les réseaux sont également devenus un moyen « informel » de perfectionnement professionnel pour les chefs d'établissement et les équipes de direction. En Australie, en Angleterre, en Nouvelle-Zélande et en Irlande du Nord, par exemple, des réseaux virtuels ont été créés pour permettre aux chefs d'établissement d'établir un dialogue sur leurs pratiques. On peut citer d'autres exemples de nature plus personnelle. En Suède, où beaucoup de chefs d'établissement sont désireux de s'impliquer dans différents réseaux pédagogiques, le groupe « critical friends » a été créé par une poignée de chefs d'établissement qui collaborent à la recherche de nouvelles connaissances pour améliorer la qualité de leurs établissements. En outre, les chefs d'établissement du secteur public appartiennent à un réseau professionnel relevant de leur municipalité. Ils sont guidés et supervisés par un directeur de l'enseignement, qui a pour tâche de soutenir les chefs d'établissement dans le cadre de leurs fonctions et d'œuvrer à leur perfectionnement professionnel. Dans de nombreuses municipalités, les chefs d'établissement se réunissent régulièrement pour discuter de thèmes qui les préoccupent et essayer de nouvelles idées. Grâce à ces réunions régulières, les chefs d'établissement renforcent leur identité de chefs d'établissement, s'épaulent mutuellement et bénéficient du soutien du directeur de l'enseignement. Dans de nombreuses municipalités, l'employeur du chef d'établissement garantit également au chef d'établissement que, s'il souhaite abandonner sa fonction, il

trouvera un autre emploi dans la municipalité (Agence nationale suédoise pour l'amélioration des établissements scolaires, 2007).

#### **Encadré 4.8 L'École des dirigeants en Autriche**

En Autriche, les responsables nationaux de l'élaboration des politiques ont jugé nécessaire de préparer les chefs d'établissement scolaire à conduire la réforme du système, et ce en l'inscrivant dans la durée ; ils ont pour cela créé l'École des dirigeants en 2004. Cette dernière était initialement destinée à doter les chefs d'établissement, autonomes depuis peu dans leurs fonctions mais peu habitués à les exercer en dehors d'une structure hiérarchique bureaucratique, des capacités nécessaires pour agir de façon plus indépendante, prendre plus facilement des initiatives et permettre à leur école de faire face aux changements engendrés par le train de réformes mis en œuvre par les pouvoirs publics. Comme il est devenu évident que, pour mieux transformer le système il y avait intérêt à élargir la participation à cette formation, celle-ci a été ouverte aux inspecteurs, aux personnels des organismes de formation en cours de service et aux cadres du ministère de l'Éducation et des administrations chargées de l'éducation dans les *Länder*. L'objectif assigné à l'École des dirigeants était donc de former sur une très courte période 6 000 chefs d'établissement et autres responsables dans le système scolaire autrichien, en s'appuyant sur les études les plus récentes en matière d'innovation et de changement.

À l'heure actuelle, l'École des dirigeants s'emploie à préparer à la mise en œuvre des réformes nationales et à la conduite du processus d'amélioration de l'école. L'enrichissement des connaissances et des compétences au niveau individuel, l'encadrement de projets et le développement des liens de réseau constituent des composantes essentielles du programme de l'École des dirigeants. Chaque année, une cohorte (dénommée « génération ») de 250 à 300 participants assiste à quatre « forums » et effectue pendant trois jours des exercices d'apprentissage consistant à présenter des exposés thématiques dans le cadre d'un processus collectif et à travailler à deux partenaires et au sein de groupes d'accompagnement collégial d'équipes composés chacun de trois paires de partenaires. Avec le soutien et les critiques de ces partenaires et groupes, chaque participant élabore un projet qu'il mène à bien durant l'année dans son établissement.

*Source : Stoll et al. (2008).*

### **4.3 Institutions spécialisées dans le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement**

Dans les pays de l'OCDE, les programmes de formation initiale, d'intégration et de perfectionnement professionnel sont gérés à différents niveaux de responsabilité et par différents types d'instances. Certains pays ou régions, parmi lesquels l'Angleterre, l'Autriche, l'Irlande, l'Irlande du Nord et la Slovaquie, déterminent le besoin de formation au niveau de l'État et établissent des programmes pour y répondre au niveau de l'État. L'Angleterre et la Slovaquie financent des agences exécutives, respectivement le National College for School Leadership (NCSL) et le Leadership Development for Schools (LDS), chargés de concevoir des programmes (en recueillant des éléments sur le terrain) et de les proposer par l'intermédiaire de centres régionaux. L'Irlande et l'Irlande du Nord recourent à des organismes ministériels, le Leadership Development for Schools (Irlande) et le Regional Training Unit, qui définissent les besoins et assurent des formations à la direction d'établissement à différentes étapes de la carrière des intéressés. L'Autriche finance des universités indépendantes pour élaborer et assurer des programmes obligatoires (École des dirigeants). De son côté, la Finlande a récemment mis en place

l'OPEKO (Centre national de perfectionnement professionnel dans l'enseignement) pour dispenser des formations en cours de service aux nouveaux chefs d'établissement.

Dans certains pays (Autriche, Espagne, Suède, par exemple), les autorités provinciales et municipales peuvent librement définir leur politique de formation des chefs d'établissement. En Espagne, depuis quelques années, les autorités régionales d'Andalousie, des îles Canaries, du Pays basque, de la Catalogne et du grand Madrid, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, ont élaboré leurs propres règles et mis en œuvre des programmes de formation désormais bien rôdés pour chefs d'établissement. La plupart des formations, qui se déroulent sur 60 à 100 heures, sont presque exclusivement réservées aux équipes dirigeantes en activité.

Que l'initiative relève principalement du niveau national, du niveau provincial, du niveau municipal ou du niveau local, les programmes peuvent être assurés par différentes institutions. Ils peuvent être dispensés par des organisations dédiées tels que la National College for School Leadership en Angleterre, par un cursus universitaire, par des entreprises privées qui appliquent leur propre programme, par les établissements scolaires ou par le système scolaire eux-mêmes. Chaque type d'organisation offre différents avantages en termes d'expertise, d'alignement sur les priorités du gouvernement, de coûts et d'attention au contexte. Dans les pays qui n'ont pas une gestion centralisée du perfectionnement professionnel au niveau national, il existe aussi un besoin de contrôle qualité des formations, car de nombreux organismes différents forment des chefs d'établissement dans le cadre du service public, souvent sur fonds publics.

Darling-Hammond *et al.* (2007) définissent quatre modèles de fourniture de formations et de services de perfectionnement professionnel, particulièrement pendant la période préalable à la prise de fonction. Leur meilleur apport consiste à transmettre notamment : une expertise sur un ensemble bien équilibré de matières ; la capacité à répondre aux besoins réels des établissements et du système éducatif (plutôt que les perspectives théoriques inhérentes aux disciplines universitaires) ; la contextualisation des connaissances et des compétences dans différents types d'environnements scolaires (établissements des centres-villes, par exemple) ; et des mécanismes qui permettent de répondre aux besoins critiques et aux pénuries de chefs d'établissement (dans les zones rurales, par exemple).

Généralement, les universités apportent des connaissances de type académique, les établissements et les systèmes scolaires apportent des savoir liés au contexte et une expertise pratique, les organismes privés ou à but non lucratif ont l'avantage de l'indépendance, de la souplesse, et éventuellement apporteront des connaissances spécialisées, et les pouvoirs publics et les organismes non gouvernementaux apportent le centrage officiel, la qualité et l'alignement avec les politiques publiques. Par la combinaison de ces types d'organisations, on peut réunir un mélange de ces qualités. Ce qui importe le plus n'est pas la nature de l'organisme qui fournit la formation, mais de veiller à ce que soient réunies les caractéristiques requises pour une situation donnée : expertise, contexte, flexibilité et alignement sur les politiques publiques.

### ***Instituts de recherche sur la direction d'établissements scolaires***

Alors qu'actuellement beaucoup de pays sont en quête de la meilleure organisation possible pour leurs programmes destinés aux chefs d'établissement, l'une des solutions a consisté à établir une agence nationale pour veiller à la cohérence et à l'efficacité de la formation, outre des activités de recherche et d'orientation des politiques publiques. Nous allons examiner différents modèles de cette approche.

Au Royaume-Uni, le NCSL (National College for School Leadership) a été créé il y a moins de dix ans ; il s'agit d'une agence exécutive (NDPB, *non-departmental public body*) qui a pour objet, d'une part de servir les objectifs de l'action publique, et de l'autre d'être particulièrement à l'écoute du public. Elle s'efforce d'établir des liens qu'une agence gouvernementale ne pourrait pas forcément gérer. En Angleterre, le cadre en matière de politiques de l'éducation est particulièrement bien développé et le NCSL y est étroitement associé. Comme les problèmes auxquels est confrontée l'Angleterre dans l'élaboration de ses politiques publiques sont partagés par un grand nombre de pays de l'OCDE et de partenaires à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* (préparer les dirigeants à accompagner l'apprentissage des élèves, combler l'écart entre les élèves les plus et les moins performants, développer des capacités de direction centralisée et partagée, préparer la succession des chefs d'établissement en place), la manière dont le NCSL abordera ces questions et parviendra ou non à les résoudre sera d'un grand intérêt pour les autres pays.

### *Le National College for School Leadership (NCSL) en Angleterre*

Créé en 2000, le NCSL est le principal organisme public non soumis à la tutelle du ministère qui est chargé de la direction des établissements scolaires (Higham *et al.*, 2007). Il se situe au cœur des initiatives prises au niveau national en vue d'améliorer l'offre de chefs d'établissement scolaires tant en qualité qu'en quantité. Il a pour tâche d'aider le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enfance, de l'Éducation et de la Famille (DCSF) à assurer une offre suffisante de dirigeants d'une qualité satisfaisante là où ceux-ci sont nécessaires. Ses attributions comprennent donc la recherche, la formation, l'analyse et le conseil en matière décisionnelle, la consultation et l'information publiques/professionnelles, ainsi que l'initiative stratégique sur des problèmes d'intérêt national. Le NCSL a mis en place un Leadership Development Framework, dispositif qui définit un ensemble de programmes et de normes couvrant l'ensemble du parcours professionnel d'un dirigeant. Il distingue dans ce parcours cinq étapes ; à chacune d'entre elles se rapporte une série de possibilités de développement des compétences s'inscrivant dans le cadre d'une préparation et d'une formation initiale et continue conçues pour les professeurs principaux et d'autres responsables d'établissement scolaire :

- *dirigeant émergent* : enseignant commençant à exercer des fonctions de gestion et d'encadrement et ayant éventuellement l'ambition de devenir directeur ;
- *dirigeant confirmé* : chefs adjoints ou suppléants ayant l'expérience des fonctions de dirigeant mais n'envisageant pas de devenir chef d'établissement ;
- *accession au poste de chef d'établissement* : notamment préparation de l'enseignant en vue de son intégration dans ce poste au sein d'un établissement scolaire ;
- *dirigeant expérimenté* : stade auquel les chefs d'établissement sont parvenus à une certaine maturité dans l'exercice de leurs fonctions, et souhaitent enrichir leur expérience et actualiser leurs connaissances et leurs compétences ;
- *dirigeant conseil* : responsable compétent et chevronné désireux d'apporter quelque chose à sa profession en exerçant des activités de formation, de mentorat, d'inspection ou autres.

Le NCSL assure la coordination nationale des formations résidentielles dispensées aux chefs d'établissement par tout un éventail de prestataires locaux agréés.



Conjointement avec ces derniers, il remplit une fonction d'assurance-qualité : recueil des commentaires et les critiques des participants, évaluations « en fin de parcours » et évaluation extérieure des nouveaux programmes, généralement réalisée par des équipes ou des organismes de recherche (Bush, 2005), évaluations internes par les prestataires eux-mêmes qui lui en communiquent les résultats.

Si beaucoup considèrent que le NCSL joue un rôle positif en répondant aux besoins des chefs d'établissement scolaires, il lui a aussi été reproché de promouvoir les priorités des pouvoirs publics en matière d'éducation et de ne pas avoir suffisamment d'indépendance d'action. Ces derniers sont bien conscients de la difficulté qu'il y a, pour le NCSL, à répondre aux exigences du DCSF tout en restant crédible aux yeux de la profession.

Toutefois, il y a lieu de penser que, dans l'ensemble, depuis sa mise en place et la création d'un certificat d'aptitude à l'exercice de la fonction de directeur, en liaison avec l'application d'un vaste programme pour l'amélioration de la direction des établissements scolaires, le NCSL joue un rôle constructif dans le domaine de l'éducation, et que ceux qui ont bénéficié de son action ont perfectionné leurs connaissances, la majorité ayant le sentiment qu'il a contribué à relever le niveau des résultats dans leur école.

### *La Regional Training Unit d'Irlande du Nord*

Dans le même esprit que le dispositif existant en Angleterre, la Northern Ireland Regional Training Unit (RTU), qui, grâce au School Leadership College et au Staff College, oriente, coordonne et dirige la planification et la fourniture de services de perfectionnement professionnel et de formation pour l'ensemble de la communauté enseignante d'Irlande du Nord. Le Leadership College se charge du perfectionnement professionnel des chefs d'établissement et des principaux membres de l'équipe de direction de tous les établissements, y compris des futurs dirigeants (émergents ou aspirants), ainsi que des chefs d'établissement et managers en exercice. Avec plus de 900 candidats à son programme de préparation à la direction d'établissement, et plus de 90 étudiants en MBA de direction d'établissement, la RTU est à la tête d'un investissement considérable de spécialistes du perfectionnement professionnel des dirigeants ; elle est aussi chargée du développement de la National Professional Qualification for Headship. Des formateurs chevronnés au leadership, des chefs d'établissement en exercice, des chefs d'établissement à la retraite et des spécialistes de l'éducation de haut niveau unissent leurs forces à celles des parties prenantes pour offrir aux dirigeants du secteur de l'éducation une large gamme de possibilités de perfectionnement professionnel. Il y a notamment des programmes agréés de longue durée couvrant certains aspects essentiels, des formations d'une journée et des conférences résidentielles sur des thèmes pratiques. En 2006, près de 2 000 enseignants ont assisté à l'école d'été annuelle, qui a été l'occasion d'aborder un grand nombre de thèmes sur l'éducation aujourd'hui et demain.

### *L'école nationale des cadres de l'éducation en Slovénie*

La Slovénie a été l'un des pionniers en matière de formation des chefs d'établissement et offre maintenant des formations initiales, des programmes d'intégration et des formations continues grâce à l'École nationale des cadres de l'éducation, créée en 1995 pour la formation et le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement et des candidats à ces fonctions. Si l'essentiel de ses activités

concerne la formation et le perfectionnement professionnels, elle a progressivement étendu ses attributions à un certain nombre d'autres tâches :

- mise en œuvre du programme de licence de chef d'établissement ;
- mentorat pour les chefs d'établissement en début de carrière ;
- formations continues et conférences à l'intention des chefs d'établissement ;
- réseaux d'écoles apprenantes (programme reposant sur les concepts d'efficacité et d'amélioration des établissements scolaires) ;
- développement de nouvelles approches de l'éducation dans les établissements ; l'encadrement pour l'apprentissage, recherche en action pour les chefs d'établissement ;
- publication d'une revue, *Direction dans l'éducation* ;
- recherche dans les domaines de l'éducation, de la politique de l'éducation et du leadership.

#### *L'Académie des chefs d'établissement des Pays-Bas*

Autre exemple de dispositif institutionnel centré sur les problèmes de perfectionnement professionnel des dirigeants, l'Académie néerlandaise des chefs d'établissements scolaires (NSA), organisme professionnel représentant les chefs d'établissement. La NSA œuvre en faveur de la formation et de la constitution d'un fichier d'inscription des chefs d'établissement; elle a également recensé un ensemble de compétences nécessaires pour la direction d'établissement. Elle joue un rôle dans la description et l'évaluation de l'enseignement et de la formation pour l'enseignement primaire. Elle évalue en outre les critères des établissements d'enseignement et de formation, et dispense des formations sur mesure et des services de « mentorat » depuis 2004. Elle a élaboré un « indicateur de professionnalisation » rassemblant des données couvrant une centaine d'organisations, établissements et instituts et décrivant plus de 500 produits et services. Sur la base de ce standard professionnel, la NSA teste l'ensemble des produits et services touchant à la gestion de l'enseignement primaire en termes de qualité (certification reposant sur les normes de qualité NSA).

#### *Leadership Development for Schools en Irlande*

Autre système particulier, celui de l'Irlande. Leadership Development for Schools est l'organisme chargé du perfectionnement professionnel des chefs d'établissement. Il se compose d'une équipe de dirigeants (des chefs d'établissement, des adjoints et d'autres enseignants) détachés de leur établissement à cette fin auprès du ministère de l'Éducation et de la Science.

On trouve à travers les pays de l'OCDE et les pays partenaires un large éventail d'organismes et d'établissements spécialisés, publics ou parapublics, qui proposent des formations pour chefs d'établissement à différents niveaux. Tous ces établissements spécialisés sont devenus des champions de la formation professionnelle des chefs d'établissement et ont contribué à faire évoluer la profession dans leurs différents contextes. Par-delà les différences existant d'un pays à l'autre au niveau de l'organisation de ces centres, ils ont joué un rôle crucial dans le développement d'une direction d'établissements de qualité. En se concentrant sur les besoins en matière de direction d'établissement, ils parviennent à conjuguer théorie, recherche et expérience, et ainsi à

améliorer la compréhension de la direction d'établissement en tant que domaine d'expertise, à encourager les recherches et à favoriser la diffusion des bonnes pratiques.

### *Établissements d'enseignement supérieur*

Dans l'ensemble des pays, une partie des activités de développement des compétences de chef d'établissement se déroulent à l'université. Parfois, les programmes sont rattachés à une université et conditionnés à des titres nationaux ; les universités peuvent aussi travailler en liaison avec les municipalités pour assurer des formations conjointes. La Suède offre l'exemple d'un dispositif dans lequel l'État collabore avec les universités pour fournir une formation à la direction d'établissement reconnue nationalement (encadré 4.5).

En Finlande, l'Institut de direction d'enseignement de l'Université de Jyväskylä offre des formations à la direction d'établissement au niveau du deuxième cycle universitaire. En 2000, cette université a lancé un programme destiné aux cadres de l'enseignement en exercice qui aspirent à développer leurs compétences grâce à des formations. D'autres programmes ont été créés, notamment par les universités de Turku, Helsinki, Vaasa, Laponie et Oulu. Comme il n'existe pas de réglementations ou d'orientations uniformes applicables à ces formations, les programmes ont évolué chacun de leur côté et sont très différents les uns des autres.

Au Danemark, un Master de direction d'établissements d'enseignement est depuis peu proposée par l'Université danoise de pédagogie, en coopération avec la Copenhagen Business School. L'objet de cette formation est de donner aux participants un complément d'enseignement fondé sur le fruit des recherches, ce qui va dans le sens de la professionnalisation de la fonction de direction. Les participants acquièrent des connaissances qui peuvent leur servir de socle pour piloter le changement, et ils approfondissent leur compréhension des aspects pédagogiques et académiques, pour être mieux en mesure d'orienter l'équipe d'enseignants dans l'élaboration des pratiques pédagogiques.

### *Autres stratégies*

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les universités possèdent traditionnellement l'expertise considérée nécessaire pour assurer la formation professionnelle. Mais on reproche parfois à leurs programmes d'être trop théoriques, insuffisamment en prise avec les réalités actuelles et incapables de produire des diplômés ayant une compétence pratique. Des partenariats avec les établissements scolaires, des programmes à but non lucratif ou des programmes privés sur une base concurrentielle, des entreprises (encadré 4.9) et des écoles nationales financées par les gouvernements ont été créés en réponse à ce problème. Quelles que soient les organisations qui interviennent, beaucoup de gouvernements ont choisi de mettre en place de mécanismes pour contrôler et réglementer la qualité des programmes, tels que des normes ou des évaluations.

Étant donné la grande diversité des fournisseurs de formations à la direction d'établissement existant dans tous les pays et la difficulté qu'il y a à mesurer leur impact, certains pays ont souhaité établir une forme de contrôle qualité. Aux Pays-Bas, par exemple, l'Académie néerlandaise des chefs d'établissement (NSA) décrit et évalue la formation nécessaire pour l'enseignement primaire, en recourant à l'indicateur de professionnalisation mentionné plus haut. En Finlande, il existe un suivi des participants dans les différents types de formations. Le Conseil national de l'éducation collecte des informations des fournisseurs de formations en début et en fin de programmes, et chaque

participant remplit un questionnaire sur son parcours et un questionnaire d'évaluation. L'accomplissement de ces formalités conditionne le paiement des formations aux fournisseurs et sert de critère aux pouvoirs publics pour l'assurance qualité.

#### **Encadré 4.9 S'allier au secteur privé pour perfectionner les compétences des chefs d'établissement scolaire**

##### **L'accompagnement mutuel aux Pays-Bas**

Le projet « Accompagnement mutuel » mis en œuvre aux Pays-Bas est un dispositif qui place au premier plan l'échange de connaissances et le partage de l'expérience. Il est comparable au projet Partners in Leadership mené au Royaume-Uni depuis quelques années, qui réunit des responsables du monde de l'éducation et de celui des entreprises. Aux Pays-Bas, le Conseil sectoriel du marché du travail dans le secteur de l'éducation (SBO) a pris l'initiative d'offrir les mêmes possibilités aux chefs d'établissement de l'enseignement primaire qu'à ceux du secondaire. Le but est de permettre à deux individus de se soutenir mutuellement afin d'améliorer leur efficacité personnelle et professionnelle. De plus, le projet encourage le renforcement de la coopération entre l'enseignement et l'entreprise. Il est organisé par le SBO conjointement avec une société de management. Il a été mis en œuvre dans trois régions en 2005. Les responsables déterminent eux-mêmes la fréquence et la nature des rencontres, qui ont lieu au minimum une fois tous les trois mois. Les premières impressions concernant l'accompagnement mutuel, que pratiquent à l'heure actuelle 60 tandems de deux partenaires, sont positives, et les participants sont enthousiastes. Toutefois, il s'avère difficile de trouver des entreprises prêtes à participer.

##### **Un partenariat public privé pour les chefs d'établissement scolaire en Bavière (Allemagne) (Modus F Initiative)**

En Bavière, un intéressant dispositif de partenariat public-privé pour la valorisation des fonctions des chefs d'établissement scolaire a été mis en place en 2006 (Modus F Initiative), le but étant d'encourager la définition de concepts novateurs pour la direction des écoles en nouant des liens entre les établissements d'enseignement et les entreprises privées. Il s'agissait de permettre aux chefs d'établissement de faire face aux exigences croissantes dont ils sont l'objet par suite du renforcement de l'autonomie des écoles en Bavière. Ce dispositif est organisé, financé et mis en œuvre par la Fondation Pacte pour l'éducation (Stiftung Bildungspakt), partenariat public-privé instauré en 2000 entre le ministère bavarois de l'Éducation et de la Culture et des acteurs du secteur privé, actuellement au nombre de 130, qui peuvent être aussi bien de jeunes entreprises locales que des sociétés internationales.

Dans le cadre de cette initiative ont été sélectionnés, dans un premier temps, 53 chefs d'établissement de différents secteurs de l'éducation (écoles primaires, collèges, lycées et écoles spéciales), mais le but est d'appliquer les formules les plus prometteuses à l'ensemble des écoles de Bavière. Au programme sont prévus à la fois des séminaires sur les fonctions de direction et des activités d'accompagnement individuel destinées aux chefs d'établissement en exercice, ainsi qu'une série de stages de préparation des futurs chefs d'établissement que les 53 participants ont choisis parmi les jeunes enseignants de leur école. De plus, les responsables des entreprises privées associées au partenariat coopèrent bénévolement avec la Fondation. Ils forment des tandems avec des chefs d'établissement qui, au travail de groupe dans les séminaires de formation sur la direction, préfèrent débattre des problèmes quotidiens dans le cadre de l'accompagnement personnel et du partenariat individuel. Un forum Internet a été créé et des réunions plénières sont régulièrement organisées en vue d'assurer le partage de l'expérience et la mise en commun des bonnes pratiques.

### Box 4.9 S’allier au secteur privé pour perfectionner les compétences des chefs d’établissement scolaire (*suite*)

La Modus F Initiative est une illustration de la façon dont le savoir-faire du secteur privé peut être utilisé pour donner les moyens d’agir aux chefs d’établissement et les doter des compétences nécessaires pour qu’ils puissent définir eux-mêmes des stratégies novatrices pour l’exercice de leurs fonctions. Elle conjugue l’esprit d’entreprise et d’innovation du secteur privé avec la capacité qu’a le secteur public de répercuter les changements imposés par la loi, d’où un effet multiplicateur sur la diffusion de l’innovation. À la fin de la première des cinq années que doit durer ce projet, il est trop tôt pour pouvoir effectuer une évaluation rigoureuse, mais celui-ci semble avoir des effets positifs, comme en témoignent le vif intérêt et la forte demande de participation qu’il suscite, ainsi que l’utilisation importante des diverses possibilités de formation offertes et des forums destinés au partage de l’expérience. De plus, des réseaux se sont développés au-delà du cadre imposé des stages de formation et des séances d’accompagnement, à la fois entre le secteur privé et les chefs d’établissement scolaire, et entre ces derniers eux-mêmes, souvent à la tête d’écoles du même type, ce qui constitue un mode rentable d’autoformation et de diffusion des résultats positifs.

Source : Bal and de Jong (2007) ; [www.modus-f.de](http://www.modus-f.de).

## 4.4 Méthodes et contenus

La structure de l’enseignement et les méthodes employées varient d’un programme à l’autre. Certaines formations mettent l’accent sur la connaissance « propositionnelle » (savoir qu’une chose est vraie), alors que d’autres transmettent plutôt une connaissance « procédurale » (c’est-à-dire un savoir-faire), mais il faut préparer des dirigeants qui soient à la fois éclairés sur les théories et efficaces dans la pratique. Au travail théorique ou académique vient s’ajouter, à dose plus ou moins importante, l’apprentissage expérimental fondé sur l’expérience, sur les cas réels et l’observation clinique. Le travail de groupe, les réseaux, l’accompagnement individualisé et le mentorat se retrouvent dans les programmes de beaucoup de pays et ont pour but d’impliquer davantage les apprenants dans la gestion de leur apprentissage, ainsi que d’ancrer le développement de leurs connaissances et de leurs compétences dans le monde réel, avec toutes leurs dimensions concrètes et leurs implications.

Les contenus des *programmes de formation initiale et d’intégration* couvrent les connaissances et les compétences liées au contenu juridique, administratif et managérial nécessaires pour assurer ses fonctions à un niveau de base au sein d’un établissement scolaire (voir par exemple l’Autriche et la Belgique [Communauté flamande]), ou abordent des aspects plus avancés de direction pédagogique afin d’améliorer le niveau général de l’établissement et les résultats des élèves (Irlande du Nord). Le contenu peut être basé sur les disciplines traditionnellement enseignées en management (Corée, Hongrie) ou sur un contexte scolaire particulier, complété par un accompagnement individualisé (Angleterre). Il semble que la plupart des programmes combinent connaissances théoriques et pratiques.

Le *perfectionnement professionnel en cours d’emploi* se décline également en plusieurs variantes. Le contenu peut porter sur les compétences génériques de direction, sur les capacités de direction pédagogique, ou sur des thèmes plus ciblés, qu’il s’agisse de priorités d’ordre juridique ou de problèmes locaux urgents. Certains programmes sont

axés plus particulièrement sur une dimension spécifique, alors que d'autres combinent plusieurs approches.

Le contenu des programmes de développement à la direction d'établissement répond à une série d'impératifs nationaux, parmi lesquels la culture et les traditions, les priorités nationales, la tradition pédagogique, et l'idéologie dominante en matière d'efficacité individuelle et sociale :

- En Angleterre, où on est très attaché au développement d'un encadrement de l'enseignement capable de répondre à des normes rigoureuses fixées par les autorités centrales en matière de reddition des comptes et à une gestion locale des établissements, il existe une offre très élaborée (émanant en grande partie du National College for School Leadership, financé par l'État) ciblée sur les différents stades du parcours professionnel, les différents contextes scolaires et les différents niveaux hiérarchiques au sein de l'établissement ou du système. Les programmes ont généralement un fondement théorique en matière de direction d'établissement, tout en étant très en prise avec la pratique et les applications.
- À l'inverse, l'Autriche, dont l'objectif est de contrer les habitudes traditionnelles de contrôle bureaucratique et de déférence à l'autorité pour favoriser l'émergence d'une génération de chefs d'établissement plus actifs, plus autonomes et plus aptes à collaborer, a récemment créé l'École des dirigeants qui œuvre plutôt pour le développement de modes de pensée et de compétences générales de management tournées vers l'entreprise (encadré 4.8).
- Le programme de formation des chefs d'établissement de la Suède obéit à une conception centrale qui est mise en œuvre par des centres régionaux dans lesquels la répartition entre contenus théoriques et pratiques, et entre modes d'apprentissage didactiques et participatifs varie d'un fournisseur à l'autre.
- Les traditions nationales influent aussi notablement sur les contenus. En France, les programmes de perfectionnement professionnel ont pour objet de produire des diplômés qui avant tout représentent ou incarnent les valeurs fondamentales de l'État et de la société, alors que les pays anglophones mettent l'accent sur des compétences techniques qui participent à la réalisation des objectifs nationaux d'action publique.

### ***Les chefs d'établissement ont besoin de compétences à la fois générales et ancrées dans leur contexte local***

Il est important de reconnaître qu'il n'existe pas un ensemble unique de compétences administratives qui seront efficaces dans tous les établissements et toutes les situations sociales (Davies *et al.*, 2005). Il faut différents types de compétences pour diriger, par exemple, une petite école en zone rurale ou un grand lycée professionnel en centre ville. On s'accorde de plus en plus à considérer qu'il existe un ensemble de concepts généraux de la direction d'établissement qui sont valables dans toutes les cultures et d'autre part différentes cultures qui sous-tendent différentes valeurs et comportements qu'il faut intégrer lorsque l'on applique ces concepts généraux dans un contexte donné. Cet argument vaut quel que soit le contexte considéré, que l'on parle d'un pays, d'une société ou d'un établissement scolaire.

Cette distinction suggérée entre compétences générales et compétences contextuelles se retrouve chez Crow (2001) lorsqu'il note qu'il existe une différence importante entre

prendre ses nouvelles fonctions comme chef d'établissement (socialisation professionnelle) et s'intéresser à l'établissement particulier où est assumé ce rôle de direction (socialisation organisationnelle). L'une des implications de cette observation est qu'il faut guider le chef d'établissement en développement à la fois dans sa socialisation professionnelle et dans sa socialisation organisationnelle, éventuellement en combinant formation initiale, stage d'intégration et perfectionnement professionnel en cours de carrière.

### ***Principales caractéristiques des programmes de développement efficaces***

D'après un certain nombre de chercheurs, les principales caractéristiques des programmes efficaces sont les mêmes, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue, et il existe beaucoup de points communs entre les programmes destinés aux chefs d'établissement dans les différents pays, au niveau tant de leur nature que de leur contenu. Davies *et al.* (2005) estiment que les meilleurs programmes sont ceux qui sont fondés sur la recherche, qui présentent une cohérence globale au niveau de leur cursus, qui intègrent des expériences en situation réelle, qui organisent leur enseignement en cohortes, qui recourent au mentorat, et qui favorisent les activités en collaboration entre le programme et les établissements. L'analyse réalisée par Bush et Glover (2004) de la littérature récente sur le perfectionnement professionnel dans l'éducation comme dans d'autres secteurs suggère l'émergence d'un cursus international en matière de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement, qui reposerait sur les éléments suivants : apprentissage axé sur la pratique, apprentissage par l'action, mentorat, accompagnement individualisé, diagnostic et études de cas.

Cela étant, d'autres notent que les programmes de formation initiale et de formation continue présentent des caractéristiques spécifiques. Une étude récente de Darling-Hammond *et al.* (2007) a mis en évidence des éléments différenciés qui contribuent au succès des programmes de formation initiale d'une part et de la formation continue d'autre part.

Il en ressort que les éléments essentiels d'une formation initiale réussie (après un recrutement ciblé et une sélection des enseignants ayant un potentiel de leadership) sont les suivants :

- un programme d'enseignement cohérent, aligné sur les normes fixées à l'échelle de l'État et par la profession qui privilégient la direction pédagogique et l'amélioration des établissements ;
- un enseignement actif centré sur l'élève ;
- un soutien social et professionnel, ainsi que des mécanismes structurés de mentorat et de conseil ;
- des stages sur le terrain.

Une bonne formation des chefs d'établissement passe par un continuum de formation qui comprend : formation initiale, intégration pratique et formation continue. Les qualités d'une bonne formation sont :

- une formation à la direction axée sur la pratique, comportant notamment analyse des pratiques en classe, supervision et perfectionnement professionnel par l'observation sur le terrain.

- les réseaux de formation collégiale tels que les réseaux de chefs d'établissement, les groupes d'étude, les activités de mentorat ou le soutien des pairs, qui forment des communautés de pratique et des sources de soutien permanents.

Aux États-Unis, par exemple, beaucoup de ces concepts sont codifiés dans les « Propositions pour un perfectionnement professionnel de qualité » du Interstate School Leaders Licensure Consortium, et dans les « Normes de développement du personnel (NSDC, 2000) du National Staff Development Council. L'encadré 4.10 recense un certain nombre d'autres caractéristiques des programmes efficaces.

#### **Encadré 4.10 Quelques caractéristiques des programmes de formation à la direction d'établissement scolaire aux États-Unis**

Le rapport intitulé *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities* (Perfectionnement professionnel des chefs d'établissement au service du pilotage de communautés apprenantes très performantes) explicite les objectifs, méthodes, contenus, et les principes d'élaboration à retenir pour des programmes de formation à la direction d'établissement. Il est d'un intérêt particulier, dans ce contexte, de noter les recommandations relatives aux objectifs et aux principes d'élaboration, qui s'adressent essentiellement aux instances de direction locales, de l'établissement scolaire ou de l'état. Selon ce rapport, le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement devrait répondre, entre autres, aux critères suivants :

- s'appuyer sur les principes d'une mise en valeur efficace des personnels ;
- être adapté aux besoins du candidat, déterminés à partir d'une évaluation et du projet de perfectionnement de l'intéressé lui-même ;
- s'inspirer des qualifications et des compétences qui sont caractéristiques des directions d'établissement efficaces ;
- s'inscrire dans un plan général de perfectionnement cohérent rattaché à des projets d'amélioration stratégique pertinents ;
- définir des objectifs quantifiables pour la progression des apprenants ;
- traiter de l'ensemble des besoins du chef d'établissement à tous les stades de sa carrière ;
- apporter une réponse à une série de questions critiques « de conception ».

Source: Moorman (1997).

#### *Proposer des possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail*

L'apprentissage sur le lieu de travail joue un rôle important en complément de la formation formelle dans le développement des compétences du chef d'établissement. Lambrecht *et al.* (2008) rapportent que, d'après les dirigeants ou administrateurs de l'enseignement technique qui réussissent, cinq types d'expériences ont été particulièrement bénéfiques à leur développement en tant que dirigeants : les affectations s'accompagnant de responsabilités nouvelles ou accrues ; les affectations à des postes nouvellement créés ; les problèmes délicats à régler en matière de ressources humaines, comme les renvois ; le mentorat, le conseil et le soutien ; et le travail avec un superviseur. Les deux éléments communs à ces expériences que notent les répondants sont : *i*) le fait



d'être placé dans une situation difficile avec des décisions à prendre et des choix à faire, avec une certaine dose de risque et *ii*) le fait de bénéficier d'un environnement positif dans lequel les superviseurs démontrent les bonnes pratiques par leur action et ont une attitude de soutien, et d'être conseillé par des mentors.

Deux dimensions particulières de l'apprentissage sur le lieu de travail sont l'apprentissage par l'action et l'apprentissage situé (Lankard, 1996). L'apprentissage par l'action implique les individus (généralement en équipes ou groupes de travail) dans leur apprentissage par la résolution systématique de problèmes autour de besoins ou de problèmes réels d'une organisation. Il se peut que les problèmes soient effectivement résolus, mais le principal intérêt réside dans l'apprentissage plus général. Par exemple, lorsque les enseignants et le chef d'établissement collaborent pour comprendre ce qui sous-tend des différences de critères de notation des élèves d'un enseignant à l'autre, pour résoudre ces différences, il se peut qu'ils résolvent ces problèmes et qu'ils rationalisent les critères au niveau de tout l'établissement pour la notation des élèves, mais ils auront aussi appris à travailler ensemble, à abattre les barrières qui isolent les enseignants les uns des autres, à identifier et à utiliser l'expertise de direction qui peut être répartie parmi les enseignants.

L'apprentissage situé renvoie à la conduite de l'expérience d'apprentissage dans le contexte même qui suscite le besoin de compétences et dans lequel ces compétences devront être mises en œuvre. Les stages et les exercices qui se déroulent dans une classe ou un établissement réel sont propices à l'apprentissage situé. Les circuits de visites dans un établissement peuvent aussi situer l'apprentissage acquis par l'observation, l'explication et le dialogue de chefs d'établissement entre eux. Certaines conditions qui optimisent l'apprentissage sont les mêmes dans l'apprentissage par l'action et dans l'apprentissage situé : *a*) la proactivité, c'est-à-dire que les apprenants prennent en charge leur propre expérience apprenante et la dirigent ; *b*) la réflexion critique, dans laquelle les apprenants rendent explicites les hypothèses souvent cachées qui sous-tendent la situation et les remettent ouvertement en question ; et *c*) la créativité, dans laquelle les apprenants sont mis en capacité de regarder plus loin que leur propre perspective et de voir les choses en adoptant le point de vue des autres, de telle manière que puissent être produits des solutions et un apprentissage innovants et plus puissants.

### *Conception de programmes fondés sur la recherche*

Il faut concevoir des programmes qui utilisent ce que nous savons du développement des dirigeants, et pour bien répondre aux besoins et aux politiques décidées par les autorités compétentes, qu'elles soient nationales, provinciales, d'état, municipales ou propres à l'établissement. Selon Davis *et al.* (2005), le contenu des programmes de développement des dirigeants doit être fondé sur la recherche, et intégrer les connaissances non seulement sur les compétences d'encadrement, mais aussi sur l'instruction, sur le développement des organisations et sur la mise en œuvre du changement. D'après la littérature existante sur la question, les principales compétences à développer chez les chefs d'établissement pour une réforme de l'enseignement réussie sont les suivantes : la capacité à élaborer des connaissances permettant de favoriser un meilleur enseignement et un meilleur apprentissage ; la capacité à engager des processus collaboratifs de prise de décision et de pratiques de direction répartie, ainsi que de processus du changement organisationnel ; et les compétences de gestion pour analyser et exploiter les données et les technologies afin de piloter les efforts d'amélioration de l'enseignement (Waters *et al.*, 2003, Knapp *et al.*, 2003).

### *Mettre l'accent sur le mentorat et l'apprentissage entre pairs*

Les processus de mentorat et de coaching ont de plus en plus cours dans l'entreprise et dans l'enseignement. Si ces deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable, le mentorat s'applique plus précisément à une situation où une personne expérimentée cherche à aider une personne qui l'est moins, alors que le coaching est une forme d'assistance portant plus spécifiquement sur certaines tâches, compétences ou qualités liées à la fonction de l'individu, par exemple le retour d'information sur les performances (Hobson, 2003). Le corpus de recherches est plus étoffé sur le mentorat que sur le coaching. Des études de grande envergure sur le mentorat ont démontré l'efficacité de ce dispositif (Hobson, 2003), qui constitue d'ailleurs un ingrédient standard des programmes de préparation des chefs d'établissement aux États-Unis et au Royaume-Uni.

Une étude menée en Angleterre sur les chefs d'établissement mentors et « mentorés » (Luck, 2003) a établi que ces dirigeants sont unanimes à apprécier la valeur du mentorat. Un certain nombre des répondants qui ont bénéficié du soutien d'un mentor dans le cadre de programmes de perfectionnement formels ont estimé que ce mentorat constituait la partie la plus utile du programme. Quelques chefs d'établissement en début de carrière ont indiqué que sans le mentorat ils auraient « craqué ». Dans son rapport, qui porte sur la Nouvelle-Zélande, Stewart (2000) note que le meilleur complément de l'apprentissage sur le terrain est la relation entre un « apprenti » chef d'établissement et un dirigeant venu de l'extérieur, qui permet une réflexion structurée et sécurisante sur la pratique du métier.

D'après Evans et Mohr (1999), c'est en participant à une discussion continue au sein d'un groupe dans lequel ils prennent des engagements les uns envers les autres et forment ensemble un système de relations de « responsabilisation latérale », que les chefs d'établissement progressent le plus. L'apprentissage entre pairs pousse les individus à voir plus loin, à élargir ou modifier leur vision initiale, par une analyse systématique et un discours rigoureux autour de textes difficiles, ou de sujets délicats ou controversés. Dans le même temps, d'après Evans et Mohr (1999), il est également essentiel d'offrir un environnement sécurisant dans lequel les dirigeants osent prendre des risques, se tromper, apprendre et progresser.

## 4.5 Synthèse des conclusions et recommandations

### ***Le développement des compétences des chefs d'établissement peut contribuer à renforcer la pratique***

Il ressort des pratiques observées dans les pays et de la recherche qu'il existe bien un besoin de formation spécifique pour les chefs d'établissement, face à l'élargissement des rôles et des responsabilités qui pèsent sur eux. Le fait que la plupart des personnes qui prennent les rênes des établissements scolaires ont un passé d'enseignant ne signifie pas qu'elles aient les compétences d'encadrement nécessaires pour piloter les écoles pour le 21<sup>e</sup> siècle (Huber, 2004). La pratique de la direction d'établissement requiert des compétences et des qualifications spécifiques qui n'ont pas forcément été développés après des années d'enseignement.

- Les stratégies de développement doivent être axées sur le développement et le renforcement des compétences indispensables pour faire face aux rôles qui contribuent à améliorer l'enseignement : *a)* soutien des enseignants, évaluation et amélioration de la qualité ; *b)* participation à la définition des objectifs, évaluation et responsabilisation ; *c)* amélioration de la gestion des ressources

humaines et financières ; et *d*) action au-delà du périmètre de l'établissement (chapitre 2).

- Les programmes de formation doivent être fondés sur une analyse des besoins ainsi que sur des éléments du contexte qui conditionnent la pratique et le besoin de formation. Cela implique de fournir des formations ciblées dans les domaines ou pour des contextes spécifiques, comme les établissements situés dans des zones défavorisées, ou les petites écoles rurales, qui n'ont pas forcément de budget pour le développement.

### ***Le développement des compétences d'encadrement doit être conçu comme un continuum***

Le perfectionnement professionnel doit être pensé comme un processus de formation tout au long de la vie. La plupart des éléments dont on dispose soulignent le fait que la formation des chefs d'établissement ne passe pas exclusivement par des programmes spécifiques d'activité ou d'intervention ; elle peut être acquise et améliorée par une combinaison de processus formels et informels aux différentes étapes de la carrière et dans les différents contextes d'exercice des fonctions de direction.

La carrière de chef d'établissement doit être accompagnée de manière équilibrée aux différentes étapes, notamment pendant l'intégration et dans le cadre de la formation continue, en début de carrière, mais aussi tout au long du parcours professionnel, avec des actions complémentaires lors de changements importants. Le contenu et la durée des programmes doivent être définis en cohérence avec l'ensemble de l'offre de perfectionnement professionnel.

#### *a) Encourager la formation initiale des chefs d'établissement*

Rendre obligatoire ou très recommandée une formation aux fonctions de chef d'établissement peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement, à professionnaliser la fonction de chef d'établissement, à une plus grande satisfaction au travail des chefs d'établissement, et peut-être à accroître le nombre de candidats aux postes.

- Le caractère facultatif ou obligatoire de la formation aux fonctions de chef d'établissement peut dépendre des structures nationales de gouvernance. Les gouvernements peuvent définir les programmes nationaux, collaborer avec les autorités locales et établir des mécanismes d'incitation pour assurer la participation des chefs d'établissement eux-mêmes. Dans les pays où le poste n'offre pas une totale sécurité de l'emploi, il faut trouver un moyen de compenser ce désavantage pour que les chefs d'établissement aient rationnellement intérêt à investir du temps dans leur perfectionnement professionnel.
- Il faut faire des efforts pour sélectionner les meilleurs candidats aux formations de chefs d'établissement. Pour cela, on peut intégrer à la formation des enseignants des matières relevant de direction d'établissement. Cela pousse les enseignants à amorcer une réflexion sur les fonctions du chef d'établissement et les prépare à contribuer aux équipes de direction. On peut aussi organiser des qualifications préparatoires ou « cours d'essai » pour sélectionner, filtrer et préparer les futurs chefs d'établissement. C'est aussi l'occasion pour les individus eux-mêmes d'évaluer leurs propres capacités, leurs forces et leurs faiblesses pour cette fonction.

### *b) Organiser des programmes d'intégration*

Les programmes d'intégration sont particulièrement utiles pour aider les chefs d'établissement à façonner leur pratique de la fonction, ainsi que pour constituer des réseaux où ils peuvent échanger leurs vues et s'entretenir sur leurs préoccupations et leurs difficultés. Ils peuvent représenter une solution économique par rapport à l'offre systématique de formations à tous les candidats intéressés et permettent de cibler les formations en fonction des besoins spécifiques des chefs d'établissement en début de carrière.

- Ces programmes doivent offrir des connaissances théoriques et pratiques et comprendre des éléments d'autoformation. Ils doivent être conçus en cohérence avec le cadre général de perfectionnement professionnel afin d'avoir le centrage nécessaire.

### *c) Assurer la formation en cours de service pour répondre au besoin et au contexte*

La formation en cours de service peut répondre au besoin et au contexte. Il n'existe pas un système standard pour offrir des possibilités de perfectionnement professionnel aux dirigeants, mais une large gamme de formules qui peuvent être adaptés en fonction des éléments contextuels spécifiques auxquels on est confronté, au niveau national, régional ou local, ou à celui de l'établissement.

- Les programmes doivent être envisagés en cohérence avec les possibilités d'apprentissage dont ont déjà pu bénéficier les intéressés en matière de direction d'établissement. Lorsqu'il n'y a pas de conditions d'accès, il faut des programmes solides de perfectionnement en cours de service qui encouragent le développement des compétences de base des chefs d'établissement.
- La formation en cours de service doit être renouvelée périodiquement afin que les chefs d'établissement et les équipes de direction puissent actualiser leurs compétences et s'informer sur les dernières évolutions. Les réseaux (virtuels ou réels) constituent aussi un outil de perfectionnement informel pour les chefs d'établissement et les équipes de direction.

### *Veiller à la cohérence des formations fournies par les différents acteurs*

Il n'existe pas d'approche standard s'agissant des modalités de fourniture de formation pour chefs d'établissement. Les choix doivent être opérés en fonction de différents facteurs : les possibilités existantes en matière de formation et de développement ; l'expertise disponible ; les mécanismes de gouvernance en vigueur dans le pays et la qualité (actuelle et prévue) des dirigeants disponibles. Les mécanismes d'incitation doivent être calibrés pour inciter à participer à la formation et favoriser la qualité.

- Un large éventail d'intervenants de formation peuvent répondre aux différents besoins de formation des chefs d'établissement. Des formations peuvent être assurées par le ministère de l'éducation ou par les autorités locales, elles peuvent externalisées à des organismes spécialisées, confiées à des instituts de formation des enseignants, ou à un organisme spécialisé dans la formation des chefs d'établissement. On trouve aussi une offre assez large dans les universités. En

outre, des instituts d'études sur l'enseignement et la direction d'établissement ont aussi élaboré leurs propres programmes de formations.

- Il ressort que le développement d'instituts nationaux de recherche sur la direction d'établissement a contribué à faire évoluer le paysage de la direction d'établissement dans les pays concernés, en améliorant l'information sur les possibilités de formation et la qualité des formations.
- Dans les pays où l'éducation n'est pas centralisée mais où une gamme d'institutions répond aux besoins aux niveaux local et régional, il est important que des normes claires existent pour assurer un bon niveau de l'offre de perfectionnement professionnel pour chefs d'établissement. De nombreux gouvernements ont mis en place des mécanismes pour contrôler et régler la qualité des programmes, tels que des normes ou des évaluations.

La collaboration avec le secteur privé peut aussi apporter des résultats satisfaisants en matière de développement des chefs d'établissement.

### *Une offre suffisamment diversifiée pour des formations plus efficaces*

Un important corpus de connaissances étayé par la pratique a permis de mettre en évidence les contenus, les éléments de conception et les méthodes des programmes efficaces. Les facteurs suivants ont été identifiés : cohérence du cursus, expérience en contexte réel, regroupement des cohortes, mentorat, coaching, apprentissage des pairs et structure favorisant la collaboration entre le programme de formation et les établissements.

## Annexe 4.A1

### Formation initiale à la direction d'établissement public, 2006/07

Pays	Groupe cible	Modalités	Durée type	Établissement responsable	Financement	Format	Contenu
Angleterre	1	Tous les chefs d'établissement débutants ont l'obligation de posséder ou de préparer la qualification professionnelle nationale de chef d'établissement (NPQH)	15 mois	National College for School Leadership (NCSL)	Le NCSL subventionne l'essentiel des frais de scolarité. Le NCSL est financé par le DCSF	NPQH : combinaison de journées en modes présentiel et résidentiel, d'autoformation, de travail dans l'établissement, d'échanges entre pairs, de mentorat, d'apprentissage en ligne, notamment en forums	Six domaines de standards nationaux ; regards sur les politiques et les recherches actuelles. Questions juridiques, de ressources humaines et financières
	2,3	Aucun impératif. Fourniture de formation facultative aux niveaux local et national pour soutenir les groupes ciblés	Pas de durée type	Trop nombreux. NCSL, universités, autorités locales, organismes de formation privés	Le NCSL couvre l'essentiel des frais de scolarité	Formats diversifiés	Contenus diversifiés
Australie	1,2,3	Facultative	Très variable d'une région à l'autre, entre un jour et un an	Universités, centres de formation professionnelle, formateurs indépendants ou autorités d'éducation	Collectivités locales ou participants	Variable. Cours traditionnel, travail de groupe, auto-formation et réseaux virtuels	Très variable
Autriche	2	A la discrétion des autorités régionales d'éducation	Variable en fonction des autorités régionales d'éducation	A partir d'octobre 2007 : <i>Pädagogische Hochschulen</i>	Autorités d'éducation centrales et régionales	Variables selon les autorités d'éducation	Variable selon les autorités d'éducation
Belgique (Comm. fr.)	2	Obligatoire pour le réseau des écoles de la communauté francophone	12 journées de 6 à 8 heures	Communauté francophone de Belgique	m	m	m

Pays	Groupe cible	Modalités	Durée type	Établissement responsable	Financement	Format	Contenu
<b>Danemark</b>	1	Écoles primaires : dépend des autorités municipales. Collèges et lycées : dépend des établissements	Idem	Universités, instituts de formation ou organismes indépendants de formation	Employeur ou participant	Variable selon la structure de formation	Différents aspects des compétences de leadership
	2,3	Décision individuelle de l'intéressé d'acquiescer une qualification pour le poste ; ou au choix de l'établissement (3).	Idem	Idem	L'employeur actuel ou l'intéressé	Idem	Idem
<b>Espagne</b>	1	Obligatoire (obligation relève des autorités centrales/régionales d'éducation)	70 heures	Établissement géré par les autorités régionales d'éducation	Autorités régionales d'éducation	Cours traditionnels	Législation nationale/régionale de l'éducation, aspects relationnels, gestion des ressources, développement des organisations, direction pédagogique, évaluation et rendre compte, amélioration du climat de l'établissement
	3	Facultatif					
<b>Finlande</b>	1,2,3	Facultative	Pas de durée type, combinaison de formations facultatives	Instituts gérés par les autorités d'éducation municipales ou locales, universités ou instituts de formation universitaires, organismes de formation indépendants	Autorités d'éducation centrales ou régionales, municipales ou locales, participants	Nombreux	Nombreux
<b>France</b>	2 secondaire seulement	Facultative	Quelques jours	Instituts	Instituts	Formations pour deux examens nationaux	m

Pays	Groupe cible	Modalités	Durée type	Établissement responsable	Financement	Format	Contenu
<b>Hongrie</b>	2	Facultative sauf exigences des autorités municipales d'éducation	Deux ans	Institut de formation lié à l'université	État ; autorités municipales ; participants	Cours traditionnels, séminaires ; formation fondée sur l'expérience dans l'établissement d'origine ou ailleurs ; travail en groupe, autoformation ; réseaux virtuels (peu répandus)	Législation de l'éducation nationale ; leadership ; gestion des ressources ; développement des organisations ; pilotage pédagogique ; évaluation et rapports
<b>Irlande</b>	2	Facultative	Certificat de 3 <sup>e</sup> cycle ; diplôme, maîtrise, doctorats en leadership et/ou management scolaire	Universités et collèges de pédagogie liés aux universités	Participants	Cours traditionnel	A la discrétion de l'établissement
<b>Irlande du Nord</b>	2	La qualification professionnelle de chef d'établissement peut être obtenue par les personnes qui aspirent à être chef d'établissement. Elle n'est pas obligatoire.	16 mois si expérience importante de leadership à haut niveau, 28 mois si expérience de leadership de niveau intermédiaire	Le Regional Training Unit pour l'Irlande du Nord assure des formations pour le compte de tous les organismes employeurs	Des places sont financées par le ministère de l'Éducation de l'Irlande du Nord	Combinaison de mentorat et de formation individuels, aide en ligne sur un environnement virtuel d'enseignement et fourniture de documentation pédagogique	Contenu axé sur les savoirs, les qualités professionnelles et les aptitudes requises des chefs d'établissement dans les 6 domaines recensés dans les National Standards for Headteachers (Northern Ireland) 2005
<b>Israël</b>	1	Obligatoire	Deux ans, soit 600 heures	Uniquement universités et collèges de pédagogie (du 1 <sup>er</sup> au 3 <sup>e</sup> cycle) sous l'autorité de l'État	Couvert pour 2/3 par le ministère de l'Éducation, 1/3 à la charge des participants	Partent toujours de l'expérience sur le terrain. Stages sur ¼ du temps au minimum.	Législation nationale, compétences relationnelles et de leadership. Gestion et organisation. Pilotage pédagogique. Évaluation et reddition des comptes. Amélioration du climat des établissements et questions connexes



Pays	Groupe cible	Modalités	Durée type	Établissement responsable	Financement	Format	Contenu
Nouvelle-Zélande	2	Programme pour chefs d'établissement aspirants	12 mois	Universités	En partie couvert par l'État, le reste à la charge des participants	Cours traditionnel, formation sur le terrain. Travail de groupe, autoformation, entretiens conseil individuels, réseaux virtuels. Mentorat/ coaching	Législation nationale et régionale en matière d'enseignement, compétences relationnelles et de direction, gestion des ressources, développement des organisations, direction pédagogique, évaluation et rendro compte, amélioration du climat de l'établissement.
Norvège	1	Facultative	m	m	m	m	m
Portugal	1	Obligatoire pour les candidats n'ayant pas d'expérience de direction d'établissement Facultative pour les candidats ayant l'expérience de la direction d'établissement	250 heures pour une qualification académique en management d'établissement scolaire	Universités et lycées	À la charge des participants	Les universités doivent développer les compétences suivantes : analyse critique, intervention, formation, supervision et évaluation et conseil	Gestion et administration de l'établissement
Slovénie	1	Licence obligatoire à la fin de la formation ou dans l'année qui suit la prise de fonctions Facultatif	6 semaines 144 heures (en 1 ou 2 ans)	Établissement géré par les autorités centrales de l'éducation	Autorités centrales de l'éducation	Cours traditionnels, formation basée sur l'expérience, travail de groupe, autoformation, réseaux virtuels	Développement des organisations, compétences de leadership et relationnelles, gestion des ressources, évaluation et rapports, législation nationale
Suède	1	Facultatif/selon autorités d'éducation locales	Variable	m	m	m	m

*Note* : Le terme de formation initiale renvoie à la formation à la direction d'établissement dispensée avant l'entrée en fonctions des intéressés en tant que chefs d'établissement. Ces formations peuvent être offertes à des candidats présélectionnés entre l'engagement et la prise de fonctions, ou à un groupe plus large de participants intéressés.

m = Informations manquantes  
 Groupe ciblé :

- Candidats présélectionnés à la direction d'établissement ; personnes qui ont été choisies pour un poste de chef d'établissement mais ne sont pas encore entrées en fonctions.
- Candidats potentiels ; personnes, principalement enseignants, qui aspirent à des postes d'encadrement d'établissement (chefs de département, directeurs adjoints, et autres postes à responsabilités équivalentes) qui n'ont pas encore passé le processus de sélection pour le poste. La formation préparatoire peut faire partie du processus de sélection, ou être considérée comme une qualification supplémentaire.
- Les candidats présélectionnés pour d'autres postes d'encadrement d'établissements ; personnes sélectionnées pour d'autres fonctions de direction (directeur adjoint, chef de département ou autres postes de direction/management à responsabilités équivalentes) mais qui ne sont pas encore entrées en fonctions.

Source : Questionnaires OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*.

## Annexe 4.A2

## Programmes formels d'intégration pour les chefs d'établissement public en début de carrière, 2006/07

Pays	Groupe cible	Modalités	Durée type	Structure responsable du soutien des nouveaux chefs d'établissement pendant les programmes	Financement
<b>Angleterre</b>	1	Facultatifs. Autorités locales. Le programme Early Headship Provision (EHP) du NCSL.	Une bourse de l'EHP peut être utilisée pendant les trois premières années en postes. La plupart des formations LA durent au moins un an	Pour le programme EHP, le NCSL travaille avec 3 prestataires qui assurent une partie du service eux-mêmes (ex. New Visions) mais jouent aussi un rôle de « courtier ».	Bourse NCSL de GBP 2 500 financée par le DCSF. Autres contributions provenant du budget de l'établissement
	2	Facultatifs, au niveau de l'établissement	1 à 3 trimestres	Possibilités multiples de prestations externalisées, beaucoup de mentorat interne	Budgets formation continue (CPD) des établissements
<b>Australie</b>	1,2	Dans la plupart des cas obligatoires	Généralement 1 à 2 jours	Collectivités locales	Collectivités locales
<b>Autriche</b>	1	Obligatoire. Fait partie des conditions pour devenir chef d'établissement à part entière.	Deux ans	Institut de formation lié à la <i>Pädagogische Hochschule</i>	Autorités centrales et régionales d'éducation
<b>Belgique (Comm. fr.)</b>	1	N'existent pas	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Danemark</b>	1,2	Selon les autorités municipales d'éducation ou selon l'établissement	Écoles primaires : introduction 3-5 semaines. Lycée et collège : des programmes master d'un an (60 ECTS) aux formations courtes d'une semaine	Écoles primaires : programme municipal de formation en coopération entre toutes les municipalités. Lycée et collège : universités, 1 <sup>er</sup> à 3 <sup>e</sup> cycle et organismes privés	Écoles primaires : municipalités ; lycées et collèges : établissements avec des crédits des pouvoirs publics.
<b>Espagne</b>	s.o.	Non proposé	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Finlande</b>	1,2	Facultatifs	Non précisé	Non précisé	Autorités d'éducation centrales et régionales, municipales et locales, participants eux-mêmes
<b>Hongrie</b>	1	Dépend des autorités locales ou non proposés	1 ou 2 jours	Autorités municipales d'éducation si un programme existe	Autorités municipales d'éducation si un programme existe

Pays	Groupe cible	Modalités	Durée type	Structure responsable du soutien des nouveaux chefs d'établissement pendant les programmes	Financement
<b>Irlande</b>	1,2	Facultatif	Deux ans (75-100 heures contractuelles, dont cours traditionnels, cours et mentorat en ligne) pour les chefs d'établissement ; 1 à 2 ans pour les autres fonctions d'encadrement	Leadership Development for Schools	Autorité centrale d'éducation
<b>Israël</b>	1	Autorités d'éducation municipales ou locales, avec le soutien de surintendant du district	1-3 ans	1. Surintendant scolaire du district. 2. Autorités municipales et locales d'éducation	Autorités régionales d'éducation. Autorités municipales/locales d'éducation
<b>Nouvelle-Zélande</b>	1	Facultatif	18 mois	University of Auckland pour le compte du ministère de l'Éducation	Autorité centrale d'éducation.
<b>Irlande du Nord</b>	1,2	Facultatif mais très recommandé par les autorités centrales et les organismes employeurs	Formation d'un an suivie d'un an maximum de soutien en ligne	Planification conjointe de la Regional Training Unit (RTU) et des organismes employeurs. La RTU se charge des aspects de direction. Intégration concernant les questions de management et de procédure organisée par chaque organisme employeur	Financé par la RTU
<b>Norvège</b>	1/2	Proposé à la discrétion des autorités municipales ou locales	m	Autres (toutes réponses proposées)	Autorités centrales et municipales
<b>Portugal</b>	a	Non proposé	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Slovenie</b>	1	Facultatif	Un an	École nationale des cadres de l'éducation. Personnel de direction et de management d'autres établissements et autorité d'éducation d'État.	Autorité centrale d'éducation.
<b>Suède</b>	1,2	Programme national de formation des chefs d'établissement à la discrétion des autorités d'éducation locales	Trois ans	Universités (dans 8 zones géographiques)	50/50 autorités nationales/locales

*Note* : Le terme de programme d'intégration renvoie aux dispositifs organisés pour soutenir les chefs d'établissement en début de carrière. Généralement, il s'agit d'une aide destinée à fournir orientation, assistance, accompagnement (coaching), mentorat et conseil aux nouveaux chefs d'établissement. Elle peut aussi comprendre des formations obligatoires pour confirmer la nomination du chef d'établissement.

s.o. = sans objet.

m = information manquante.

Groupe cible :

1. Chef d'établissement : dirigeant, proviseur ou directeur qui occupe la fonction hiérarchique la plus élevée au sein d'un établissement.

2. Autre personnel professionnel d'encadrement : (autres que le chef d'établissement) dont les responsabilités essentielles relèvent de la direction, de la gestion ou des l'administration. Comprend les directeurs-adjoints, chefs-adjoints et les personnes officiant sous d'autres appellations à des fonctions similaires.

*Source* : Réponses des pays au questionnaire OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*.

## Annexe 4.A3

# Perfectionnement professionnel en cours de service pour chefs d'établissement public, 2006/07

Pays	Groupe cible	Décisionnaire	Formation assurée par	Financement	Format des formations	Contenu
<b>Angleterre</b>	1	Chef d'établissement lui-même avec SIP et/ou autorité de tutelle	NCSL/autres prestataires (LA, université, etc.)	Budget propre de l'établissement	Variable selon les formations	Variable selon les besoins de l'intéressé. Souvent nouvelles directives et mise en œuvre.
	2	L'intéressé lui-même avec sa hiérarchie (souvent directeur à ce niveau)				Selon les besoins de l'intéressé
<b>Australie</b>	1,2	Circonscriptions et chefs d'établissement	Universités, organismes de formation professionnelle, formateurs indépendants ou autorités d'éducation	Circonscription ou participants au programme	Très variable : cours traditionnels, travail de groupe, autoformation et réseaux virtuels	Très variable. Tous les aspects de la gestion des établissements et de la direction scolaire
<b>Autriche</b>	1	Autorités d'éducation centrales ou régionales	Institutions gérées par les autorités centrales/régionales	Autorités d'éducation centrales/régionales	Cours traditionnels. Formation fondée sur l'expérience, travail de groupe, autoformation, conseil individuel, réseaux virtuels	Législation nationale/régionale. Compétences relationnelles et de leadership. Gestion des ressources. Développement des organisations. Évaluation et rapports, amélioration du climat de l'établissement.
<b>Belgique (Comm. fr.)</b>	Non proposé	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.

Pays	Groupe cible	Décisionnaire	Formation assurée par	Financement	Format des formations	Contenu
<b>Danemark</b>	1,2	Chef d'établissement lui-même, municipalité, conseil scolaire école ou établissement	Universités, instituts de formation ou formateurs indépendant	Primaire : municipalité Lycée collège : financé par l'établissement sur leur budget public	Variable selon les formations	Différents aspects des compétences de leadership
<b>Espagne</b>	1	m	m	m	m	m
<b>Finlande</b>	1	Autorité d'éducation locale/municipale, chef d'établissement lui-même	Institutions gérées par les autorités d'éducation centrales / régionales/municipales, université ou institut de formation lié à l'université, formateur indépendant	Institutions gérées par les autorités d'éducation centrales / régionales/municipales	Non précisé	Variable selon les programmes
<b>Hongrie</b>	1	Autorités d'éducation municipales	Instituts de formation liés aux universités ; formateurs indépendants	Autorités centrales (l'État), autorités municipales (opérateur), participants eux-mêmes	Cours traditionnels ; formation fondée sur l'expérience ; autoformation	Très variable : développement des organisations, leadership pédagogique, évaluation
	2	Chef d'établissement, personnel de formation				
<b>Irlande</b>	1	Chef d'établissement	Institutions gérées par les autorités d'éducation centrales (ex : Leadership Development for Schools) Centres de formation	Autorité centrale d'éducation	Cours traditionnels ; réseaux d'apprentissage par l'action	Législation nationale de l'enseignement, compétences générales de direction, développement des organisations, gestion des ressources, direction pédagogique, programmes, évaluation, amélioration du climat scolaire, planification du développement scolaire
	2	Chef d'établissement, participants eux-mêmes				

Pays	Groupe cible	Décisionnaire	Formation assurée par	Financement	Format des formations	Contenu
Irlande du Nord	1	Chef d'établissement	Une gamme complète de programmes de développement en cours de service est proposée par la RTU (Regional Training Unit)	Par la Regional Training Unit	Cours traditionnels et conférences, avec travail de groupe et autoformation. Réseaux virtuels liés à plusieurs programmes.	L'accent est mis sur les compétences de direction et de gestion figurant dans les National Standards for Headship nécessaires pour l'établissement et le développement personnel, selon le contexte
	2	Le chef d'établissement, en consultation avec le personnel d'encadrement	Idem, avec quelques conférences organisées par l'organisme employeur compétent	En grande partie la RTU sauf pour les formations courtes ; par les organismes employeurs	Cours traditionnels et conférences, avec travail de groupe et autoformation	Perfectionnement personnel et professionnel. Compétences de leadership et de management.
Israël	1	Inspecteur et chef d'établissement	Fournisseurs indépendants. Peut être une université, un collège pédagogique ou un expert.	Autorité centrale d'éducation et autorités municipales d'éducation.	Cours traditionnels ; travail de groupe ; formation fondée sur l'expérience	Établissement des programmes scolaires, gestion budgétaire, planification des programmes, leadership pédagogique, évaluation, amélioration du climat scolaire
	2	Chef d'établissement	Généralement le chef d'établissement invite un expert	Programme de formation indépendant. L'individu ou l'institut peuvent contribuer au financement	Cours traditionnels ; travail de groupe ; formation fondée sur l'expérience	Compétences relationnelles, connaissances et compétences dans la discipline
Nouvelle Zélande	1	Board of Trustees	Université ou institut de formation.	Autorité centrale d'éducation	Cours traditionnels, formation fondée sur l'expérience ; réseaux virtuels	Législation nationale/régionale, compétences relationnelles, capacités de direction ; gestion des ressources, développement des organisations, direction pédagogique, évaluation et rendre compte, amélioration du climat de l'établissement.
	2	Chef d'établissement	Formateur indépendant			
Norvège	1,2	Autorités municipales et locales d'éducation, chef d'établissement	Institutions gérées par les autorités d'éducation centrales, régionales, locales, universités ou instituts de formation liés aux universités, formateurs indépendants	Autorités centrales et municipales d'éducation	m	m

Pays	Groupe cible	Décisionnaire	Formation assurée par	Financement	Format des formations	Contenu
Portugal	1	m	m	m	m	m
Slovénie	1	Chef d'établissement	Variable	Autorité centrale d'éducation et participants eux-mêmes	Variable	Variable
	2	Chef d'établissement généralement en consultation avec le personnel				
Suède	1,2	Autorités locales d'éducation	Institutions gérées par les autorités, centrales, régionales ou locales d'éducation, rectorat, université ou institut de formation lié à l'université, formateurs indépendants	Autorités locales d'éducation	Cours traditionnels ; formation fondée sur l'expérience ; travail de groupe ; autoformation ; conseil individuel ; réseaux virtuels.	Législation nationale et régionale, compétences relationnelles, capacités de direction, gestion des ressources, développement des organisations, direction pédagogique, évaluation et rendre compte, amélioration du climat scolaire.

*Note* : Le perfectionnement professionnel se définit comme la formation en cours de service qui a pour but d'actualiser, de développer et d'élargir les connaissances et les compétences des personnels d'encadrement des établissements scolaires qui occupent ces fonctions depuis un certain temps. Le perfectionnement professionnel peut aussi être assuré pour accompagner la mise en œuvre de réformes de l'enseignement.

s.o. = sans objet.

m = information manquante.

Groupe cible :

1. Chef d'établissement : dirigeant, proviseur ou directeur qui occupe la fonction hiérarchique la plus élevée au sein d'un établissement.

2. Autre personnel professionnel d'encadrement : (autres que le chef d'établissement) dont les responsabilités essentielles relèvent de la direction, de la gestion ou des l'administration. Comprend les directeurs-adjoints, chefs-adjoints et les personnes officiant sous d'autres appellations à des fonctions similaires.

*Source* : Réponses des pays au questionnaire OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*.

## Références

- Bal, J. et J. de Jong (2007), « Background Report for the Netherlands », , préparé pour le ministère de l'Éducation, de la culture et des Sciences, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Bass, B. (1990), *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*, Free Press, New York NY.
- Bereiter, M. et M. Scardamalia (1993), *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Open Court Publishing Company, Chicago IL.
- Blossing, U. et M. Ekholm (2005) « School Reforms and Local Response in the Long Run, A Twenty-year Longitudinal Study of 35 Swedish 'Grund' Schools' », communication présentée à la 2<sup>e</sup> conférence de l'OCDE sur la recherche en éducation fondée sur des données probantes, Stockholm, 27-28 janvier 2005.
- Bright, T. et N. Ware (2003), *Were You Prepared? Findings from a National Survey of Headteachers*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Bush, T. et D. Glover (2004), *Leadership Development: Evidence and Beliefs*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Cameron, M., S. Lovett, R. Baker, R. et P. Waiti (2004), *Evaluation of First Time Principals Induction Programme 2003*, Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation, Wellington.
- CCL (Center for Creative Leadership) (2007), *Catholic Healthcare Partners – Developing Next-Generation Leaders with an Action-Learning Approach*, présentation « Story of Impact », Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, consulté en ligne le 12 janvier, à [www.ccl.org/leadership/pdf/aboutCCL/chp.pdf](http://www.ccl.org/leadership/pdf/aboutCCL/chp.pdf).
- Collins, D. et E. Holton (2004), « The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-analysis of Studies from 1982 to 2001 », *Human Resource Development Quarterly*, 15 (2), pp. 217-248.
- CCSSO (Council of Chief State School Officers) (1996), *Standards for School Leaders*, Interstate School Leaders Licensure Consortium, Washington, DC.
- CCSSO (2000), *Standards-Based Professional Development for School Leaders*, Interstate School Leaders Licensure Consortium, Washington, DC.
- Crow, G.M. (2001), *School Leader Preparation: A Short Review of the Knowledge Base*, National College for School Leadership, consultable à [www.ncsl.org.uk/researchpublications](http://www.ncsl.org.uk/researchpublications).
- Devos, G. et M. Tuytens (2006), « Background Report for Flanders », rapport préparé par le ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, Belgique, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership)
- Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson, M.T. Orr et C. Cohen (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Palo Alto, CA.



- Davis, S., L. Darling-Hammond, M. LaPointe et D. Meyerson (2005), *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals*, Stanford Educational Leadership Institute, commandé par la Wallace Foundation, Palo Alto, CA.
- DePinto, R. et J. Deal (2004), « Differences in the Developmental Needs of Managers at Multiple Levels, A research project presentation », Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, consulté en ligne le 12 Janvier 2008, à [www.ccl.org/leadership/pdf/community/siop2004emerging.pdf](http://www.ccl.org/leadership/pdf/community/siop2004emerging.pdf).
- Elmore, R. (2008), « L'encadrement comme pratique d'amélioration de l'école », Leadership as the Practice of Improvement », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2: Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Ericsson, K. et A. Lehmann (1996), « Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints », *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 273-305.
- Evans, P. et N. Mohr (1999), « Professional Development for Principals: Seven Core Beliefs », *Phi Delta Kappan*, 80 (7), pp. 530-533.
- Fenwick, L. et M. Pierce (2002), « Professional Development of Principals », ERIC digest (ED477731), consulté en ligne le 8 janvier 2008, à [www.ericdigests.org/2004-1/principals.htm](http://www.ericdigests.org/2004-1/principals.htm).
- Fitzpatrick, R.J. (2007), « Background Report on Northern Ireland », [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Fuentes Díaz, R. (2007), « Background Report for Chile », rapport préparé par l'Unité pour l'amélioration de la direction scolaire et de l'amélioration de l'enseignement, Division générale de l'éducation, ministère de l'Éducation, Chili, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Griswell, C. et A. Martin (2007), « 10 Trends: A Study of Senior Executives' Views of the Future », A CCL White Paper, Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, consulté en ligne le 12 Janvier 2008 à [www.ccl.org/leadership/pdf/research/TenTrends.pdf](http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/TenTrends.pdf).
- Gronn, P. (2003), *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*, Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks, CA.
- Hernez-Broomes, G. et R. Hughes (2004), « Leadership Development: Past, Present and Future », réimprimé avec l'autorisation de *Human Resource Planning*, 27 (1) (2004), consulté en ligne le 12 Janvier 2008 consultable à [www.ccl.org/leadership/research/sharing/index.aspx](http://www.ccl.org/leadership/research/sharing/index.aspx).
- Higham, R., D. Hopkins and E. Ahtaridou (2007), « Background Report for England », rapport préparé pour le Department for Children, Schools and Families, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Hobson, A. (2003), *Mentoring and Coaching for New Leaders*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Hogan, R., G. Curphy et J. Hogan. (1994), « What We Know about Leadership: Effectiveness and Personality », *American Psychologist*, 49, pp. 493-504.

- House, R. et R. Aditya (1997), « The Social Scientific Study of Leadership: Quo vadis? » *Journal of Management*, 23, pp. 409-473.
- Huber, S.G. (2004), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, Taylor & Francis Group, Londres.
- Huber, S.G. (2008), « Management and Leadership Development : New Approaches in Preparing School Leaders », *International Encyclopedia of Education*, Elsevier.
- Ingvarson, L., M. Anderson, P. Gronn et A. Jackson (2006), *Standards for School Leadership: A Critical Review of the Literature*, Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership Ltd., Canberra.
- Knapp, M. S., M.A. Copland et J.E. Tabert (2003), *Leading For Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*, Center for the Study of Teaching and Policy, Seattle.
- Koren, A. (dir. pub.) (2007), « Improving School Leadership, Country Background Report for Slovenia », rapport préparé par l'École nationale des cadres de l'éducation, pour le Ministère de l'éducation et des sports, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Lambrecht, J., C. Hopkins, J. Moss Jr. et C. Finch (2008), « Importance of On-the-Job Experiences in Developing Leadership Capabilities » (MDS-814), consulté en ligne le 17 janvier 2008 à <http://vocserve.berkeley.edu/Summaries/814sum.html>.
- Lankard, B. (1996), « New Ways of Learning in the Workplace », ERIC Digest, consulté en ligne le 7 janvier 2008 à [www.ericdigests.org/1996-2/work.html](http://www.ericdigests.org/1996-2/work.html).
- LDS (2007), « Background Report for Ireland », rapport préparé par le Programme Leadership Development for Schools (LDS) pour le ministère de l'Éducation et de la Science, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Louden, W. et H. Wildy (1999), « Short Shrift to Long Lists: An Alternative Approach to the Development of Performance Standards for School Principals », *Journal of Educational Administration*. 37(2), pp. 99-120.
- Luck, C. (2003), *It's Good to Talk: An Enquiry into the Value of Mentoring as an Aspect of Professional Development for New Headteachers*, National College for School Leadership, Nottingham, Angleterre.
- Mahieu, P. (1998), « Het Jaar 8, Schoolleiding in Historisch Perspectief », dans Braeckmans, L. P. Mahieu et G. Van Horebeek, *De Schoolleider in Beeld, 25 Jaar Directie-opleidingen*, Garant, Louvain/Apeldoorn
- Martin, A. (2007a), « What's Next? The 2007 Changing Nature of Leadership Survey », Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, consulté en ligne le 12 janvier 2008, à [www.ccl.org/leadership/pdf/research/WhatsNext.pdf](http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/WhatsNext.pdf).
- Martin, A. (2007b), « The Changing Nature of Leadership: A CCL White Paper », Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, consulté en ligne le 12 janvier, 2008 à [www.ccl.org/leadership/pdf/research/NatureLeadership.pdf](http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/NatureLeadership.pdf).
- Marquardt, M. (1997), *Harnessing the Power of Action Learning*, American Society for Training and Development, Alexandria, VA.
- Matthews, P., H. Moorman et D. Nusche (2008), « Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire dans l'État du Victoria, en Australie », dans

- Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2: Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- McCall, M.W., M.M. Lombardo et A.M. Morrison (1988), *Lessons of Experience, How Successful Executives Develop on the Job*, The Free Press, New York, NY.
- Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande (2002), « Principals' Development Package », document non publié.
- Møller, J. et M. Schratz (à paraître 2008), « Leadership Development in Europe », dans Crow, G., J. Lumby et P. Pashiardis (dir. pub.), *UCEA/BELMAS/CCEAM International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Erlbaum Publishing Company, Mahwah, NJ.
- Moorman, H. (1997), *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities*, rapport préliminaire de la Danforth Foundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities, daté du 20 septembre 1999. Extraits consultés le 8 janvier 2008, à [www.e-lead.org/principles/principal.asp](http://www.e-lead.org/principles/principal.asp).
- Morgan, M. et C. Sugrue (2005), *Evaluation of the MISNEACH Programme*, Clare Education Centre, Ennis, Irlande.
- Murphy, J., H. Moorman et M. McCarthy (à paraître), *A Framework for Rebuilding Initial Certification and Preparation Programs in Educational Leadership: Lessons from Whole-State Reform Initiatives*, Teachers College Record, Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- NCSL (National College for School Leadership) (2003a), « What Leaders Read 1 », synthèse de Yukl, G. (2001), *Leadership in Organisations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.
- NCSL (2003b), « What Leaders Read 1 », synthèse de McCall, M., M. Lombardo et A. Morrison (1988), *The Lessons of Experience*, The Free Press, New York, NY.
- NSDC (National Staff Development Council) (2001), *Standards for Staff Development* (révisé), Oxford, Ohio.
- Newmann, F., B. King et P. Youngs (2000), « Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools », *American Journal of Education*, 108 (4), pp. 259-299.
- Northouse, P. (1997), *Leadership Theory and Practice*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- OCDE (2001), *Gestion des établissements : de nouvelles approches*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Évolution des politiques de gestion des ressources humaines dans les pays de l'OCDE : une analyse des résultats de l'enquête de l'OCDE sur la gestion stratégique des ressources humaines*, OCDE, Paris.
- Orr, M.T. (2003), « Evaluating Educational Leadership Preparation: A Review of Empirical, Conceptual and Methodological Literature », communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Orr, M.T. et S. Orphanos (2007), « Learning Leadership Matters: Teachers' Experiences of Innovatively and Conventionally Prepared Principals », communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Orr, M.T., R. Silverberg et B. Letendre (2006), « Comparing Leadership Programmes from Pipeline to Preparation to Advancement: A Study of Multiple Institutions Leadership Preparation Programmes », communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Schratz, M. et K. Petzold (2007), « Background Report for Austria », rapport préparé par le Département de la formation des enseignants et de la recherche sur l'enseignement, Université d'Innsbruck, pour le ministère fédéral autrichien de l'Éducation, des Arts et de la culture, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Scottish Executive Education Department (2007), « Background Report for Scotland », [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- SREB (Southern Regional Education Board) (sans date), *University Leadership Network Framework*, Southern Regional Education Board, Atlanta, GA, consulté en ligne le 7 janvier 2008 à [www.sreb.org/main/Leadership/UnivLead/SREB\\_UniversityLeadershipFramework.pdf](http://www.sreb.org/main/Leadership/UnivLead/SREB_UniversityLeadershipFramework.pdf).
- SREB (sans date), *Schools Can't Wait: Accelerating the Redesign of University Principal Preparation Programs*, Southern Regional Education Board, Atlanta, GA, consulté en ligne le 7 janvier 2008, à [www.sreb.org/programs/hstw/publications/special/06V04\\_Schools\\_Cant\\_Wait.pdf](http://www.sreb.org/programs/hstw/publications/special/06V04_Schools_Cant_Wait.pdf).
- SREB (sans date), *Good Principals Aren't Born – They're Mentored: Are We Investing Enough to Get the School Leaders We Need?*, Southern Regional Education Board, Atlanta, GA.
- Stewart, D. (2000), *Tomorrow's Principals Today*, Kanuka Grove Press, Palmerston North.
- Stoll, L., H. Moorman et S. Rahm (2007), « Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire en Autriche », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2: Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Tjedvoll, A., C. Wales et A. Welle-Strand (2005), « School Leadership Training Under Globalization: Comparisons of the UK, the US and Norway », in *Managing Global Transitions*, 3 (1), Printemps.
- US Department of Education, National Institute on Educational Governance (1999), *Effective Leaders for Today's Schools: Synthesis of a Policy Forum of Educational Leadership*, Department of Education des États-Unis, Washington, DC.
- Waters, J. T., R.J. Marzano et B.A. McNulty (2003), *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, CO.
- West-Burnham, J. et J. Ireson (sans date), *Leadership Development & Personal Effectiveness*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Yukl, G. (2001), *Leadership in Organisations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

## Chapitre 5

### Faire de la direction des établissements scolaires un choix professionnel attrayant

*Le présent chapitre analyse l'offre de personnel de direction des établissements scolaires et définit les moyens d'action susceptibles de rendre la profession de chef d'établissement plus intéressante aux yeux des candidats compétents. Un grand nombre de chefs d'établissement actuellement en poste prendront leur retraite au cours des prochaines années, ce qui suscite des inquiétudes quant à une pénurie de chefs d'établissement dans plusieurs pays. Cette fonction est souvent perçue comme peu attrayante et suscite de moins en moins de candidatures. Certains pays indiquent que les enseignants et les cadres moyens se montrent peu enclins à briguer les postes de direction dans les établissements scolaires en raison de l'image négative qu'ils véhiculent, de structures de recrutement inadaptées, de niveaux élevés de responsabilité et de rémunérations relativement basses. Pour améliorer l'efficacité du recrutement des candidats de qualité au poste de chef d'établissement, les pouvoirs publics doivent adopter des actions stratégiques, axées sur une professionnalisation des processus de recrutement et de remplacement, sur l'alignement des rémunérations et des incitations avec les nouvelles responsabilités et sur la création de possibilités d'avancement professionnel pour les chefs d'établissement.*

Comme l'ont mis en évidence les chapitres précédents, l'évolution rapide de la société et de l'éducation nécessite de nouvelles formes de direction et impose une révision des responsabilités, de la préparation, de la formation et des conditions de travail des responsables d'établissement. Le présent chapitre est consacré aux politiques destinées à recruter des personnes compétentes et à motiver les chefs d'établissement actuels et futurs pour atteindre des résultats élevés.

De nombreux pays anticipent un changement de génération avec le départ en retraite progressif des chefs d'établissement issus du *baby boom*. Si cela se traduit par une perte considérable d'expérience, c'est également une occasion sans précédent de recruter une nouvelle génération de chefs d'établissement possédant les connaissances, les compétences et les dispositions nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs des systèmes éducatifs. Toutefois, certains pays indiquent que les enseignants et les cadres administratifs moyens se montrent peu enclins à briguer les postes de direction des établissements scolaires. Pour faire de la direction d'établissement scolaire un choix professionnel plus attrayant, les pouvoirs publics devraient envisager de mettre au point des stratégies plus efficaces de planification des remplacements et de recrutement, de proposer des rémunérations adaptées et d'améliorer les conditions de travail et les perspectives d'évolution professionnelle des chefs d'établissement.

## 5.1 L'offre de chefs d'établissement

Si la moyenne d'âge des chefs d'établissement est orientée à la hausse dans les pays de l'OCDE (chapitre 1), nombre de pays font néanmoins état d'une baisse du nombre de candidatures aux postes de chef d'établissement. Certains évoquent même une prochaine « crise des chefs d'établissement ». Cette première partie analyse l'offre de personnel de direction des établissements scolaires et examine les facteurs de motivation et de dissuasion qui pèsent sur la décision des candidats potentiels à la direction des établissements scolaires.

### *Les pays ont des difficultés à pourvoir les postes de chef d'établissement*

Il faut savoir que dans la plupart des pays, les craintes relatives à une pénurie de personnel de direction des établissements scolaires sont en réalité fondées sur les difficultés à pourvoir le poste de *chef d'établissement*. Si la majorité des pays participants s'inquiètent de la baisse du nombre des candidatures aux postes de chefs d'établissement, quasiment aucun ne fait état d'une pénurie de cadres moyens ou de chefs d'établissement adjoints.

Sur les 22 systèmes éducatifs participant à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*, 15 font état de difficultés à trouver suffisamment de candidats dont le profil correspond au poste de chef d'établissement. Au Chili, par exemple, plusieurs municipalités ont des difficultés à trouver cinq candidats satisfaisants pour la deuxième étape du concours public de recrutement de chefs d'établissement scolaire. En Hongrie, on estime que seule 1.25 personne en moyenne présente sa candidature pour chaque poste, dont généralement le chef d'établissement actuellement titulaire du poste. En Angleterre, près d'un tiers des offres concernant des postes de chef d'établissement sont republiées faute de candidats sérieux. En Norvège, aux Pays-Bas et en Écosse, certaines offres de postes de chef d'établissement ont été publiées pendant de longues périodes. Parmi les pays qui ne rencontrent pas de difficulté à recruter des chefs d'établissement, le Portugal invoque la raison suivante : 80 à 90 % de ces postes sont occupés par des enseignants élus par leurs homologues.

Des enquêtes sur la planification des remplacements réalisées dans différents pays ont montré que les enseignants et le personnel de gestion des établissements scolaires qui possèdent un solide potentiel pour la direction ne sont souvent pas enclins à briguer le poste de chef d'établissement. Le National College for School Leadership (NCSL, 2006a) par exemple signale qu'en Angleterre, 43 % des chefs d'établissement adjoints et 70 % des cadres moyens disent ne pas souhaiter évoluer vers le poste de chef d'établissement. Une autre enquête réalisée dans deux académies locales anglaise et galloise (James et Whiting, 1998a et 1998b) a montré qu'à peine 18 % des chefs d'établissement adjoints dans le secondaire recherchaient activement un poste de chef d'établissement et que seuls 25 % envisageaient de le faire à l'avenir. Dans une étude américaine (Pounder et Merrill, 2000, citée dans Norton, 2003), seuls 30 % de 170 chefs d'établissement adjoints du secondaire indiquaient que leur objectif professionnel était la recherche d'un poste de chef d'établissement.

### ***Facteurs entrant en jeu dans la décision de postuler aux postes de chef d'établissement***

Pour élargir la réserve de candidats aux postes de direction des établissements scolaires, il est essentiel que les décideurs comprennent quels facteurs entrent en jeu dans la décision de postuler à ces fonctions.

Parmi les principaux facteurs qui expliquent pourquoi les individus choisissent de devenir des dirigeants dans le secteur éducatif, on souligne souvent des motivations intrinsèques telles que l'enrichissement intellectuel et la contribution à l'amélioration de l'école. Au Canada, Begley *et al.* (1990) ont constaté que l'importance accordée à l'apprentissage tout au long de la vie et la volonté de changer les choses étaient des facteurs d'attraction forts vers les fonctions de direction des établissements scolaires. De la même manière, les conclusions de Beaudin *et al.* (2002) sur les États-Unis confirment que près de 50 % des administrateurs et 39 % des enseignants étaient attirés vers les postes de direction parce qu'ils représentaient un nouveau défi à relever et une possibilité de changer les choses. Dans une enquête de 2004 sur la perception du rôle de chef d'établissement dans le primaire réalisée par un groupe d'acteurs du secteur en Irlande, les deux premiers facteurs qui incitaient des enseignants à devenir chefs d'établissement étaient « la volonté d'avoir une influence sur la culture scolaire » et « le souhait d'être à la tête d'une communauté scolaire » (IPPN, 2006). Dans une étude comparative sur les chefs d'établissement australiens et américains, Su *et al.* (2003) révèlent que dans les deux pays, les chefs d'établissement sont motivés en premier lieu par des rétributions intrinsèques, comme le fait d'exercer un métier satisfaisant sur le plan personnel, d'assurer une direction efficace et d'apporter sa contribution à la société.

Parallèlement, un certain nombre de facteurs liés au recrutement et aux conditions de travail des chefs d'établissement peuvent être perçus comme des obstacles par des candidats potentiellement intéressés. Tout d'abord, les procédures utilisées peuvent décourager des individus compétents. En Australie par exemple, les travaux de recherche menés par plusieurs états ont montré que les processus de sélection au niveau de l'école sont communément jugés inappropriés. Dans une enquête réalisée en Australie occidentale, près de la moitié des personnes interrogées ont indiqué que le processus de sélection était le facteur dissuasif le plus important des candidats potentiels (Pritchard, 2003).

Deuxièmement, les futurs chefs d'établissement potentiels peuvent hésiter à postuler parce que le surcroît de travail et l'équilibre entre travail et vie personnelle les

préoccupent. Beaudin *et al.* (2002) ont constaté qu'aux États-Unis, les horaires plus longs qu'exige la fonction de chef d'établissement constituaient un facteur dissuasif important pour les candidats potentiels. Une enquête australienne sur la planification des remplacements (Lacey, 2000) a révélé que les effets négatifs sur la famille, le niveau de stress du poste, l'impact des problèmes de société sur la fonction et le temps exigé par le poste étaient les principaux facteurs qui dissuadaient les enseignants d'accéder au poste de chef d'établissement. Une étude de cas anglaise (James et Whiting, 1998a) identifiait la surcharge de travail et l'impact négatif sur la famille de l'individu comme deux facteurs importants (sur six) qui avaient pesé dans la décision de chefs d'établissement adjoints de ne pas briguer de postes de chefs d'établissement.

Troisièmement, les niveaux de salaire relativement bas semblent également peser dans la décision des enseignants de ne pas présenter leur candidature au poste de chef d'établissement (Kimball et Sirotnik, 2000 ; Norton, 2003 ; Whitaker, 2001). Aux États-Unis, les études de Whitaker (2001 ; 2002) montrent que le faible niveau des salaires constitue le premier facteur de dissuasion des candidats potentiels et l'Educational Research Service (ERS, 1998, 2000) constate que le fait que les surintendants considèrent les salaires insuffisants par rapport aux responsabilités est le principal facteur qui les dissuade de postuler au poste de chef d'établissement. Des études australiennes (Lacey, 2002) désignent également les salaires comme un facteur de dissuasion important pour les candidats potentiels.

Enfin, l'absence de possibilités d'avancement et de perfectionnement professionnels peut contribuer à faire de la fonction de chef d'établissement scolaire un choix de carrière peu attrayant. La plupart des pays ne semblent pas offrir de possibilités d'avancement professionnel pour les chefs d'établissement. Lors de la conférence de l'OCDE sur l'amélioration de la direction des établissements scolaires qui s'est tenue à Dublin les 7 et 8 novembre 2007, certains délégués ont dépeint la fonction de chef d'établissement comme une « condamnation à vie » en raison de possibilités d'avancement professionnel très limitées. Dans une étude préliminaire sur les causes de l'épuisement professionnel des chefs d'établissement, Whitaker (1996) constate qu'aux États-Unis, ceux-ci n'ont pas d'idées précises sur ce qu'ils pourraient faire après avoir quitté leur poste, la plupart envisageant de retourner à l'enseignement ou de s'orienter vers des postes administratifs dans l'éducation. Dans de nombreux pays, un retour à l'enseignement après avoir exercé la fonction de chef d'établissement est jugé problématique, mais les alternatives sont rares.

Les conclusions ci-dessus suggèrent que pour recruter et retenir un personnel de direction des établissements scolaires motivé, les politiques mises en œuvre doivent entretenir les motivations intrinsèques et offrir les incitations extrinsèques propres à attirer des candidats motivés. Johnson *et al.* (2005) ont mis en évidence, dans le cas des enseignants, l'existence d'interactions importantes entre les rétributions intrinsèques et extrinsèques. Par exemple, les niveaux de salaire peuvent devenir un facteur de motivation plus important lorsque d'autres contingences font qu'il est difficile pour les individus de s'acquitter correctement de leur tâche (OCDE, 2006). Les rétributions extrinsèques peuvent fortement contribuer à accroître la motivation à exercer des tâches inintéressantes et routinières, et si elles sont introduites dans les contextes adaptés, elles peuvent également améliorer la motivation à exercer des activités plus intéressantes (OCDE, 2006).

L'analyse des facteurs qui pèsent sur la motivation des chefs d'établissement potentiels doit être replacée dans son contexte. Dans la plupart des pays, la difficulté à



attirer des candidats à la direction des établissements scolaires n'est pas un phénomène généralisé mais concentré dans certains types d'établissements ou dans certaines zones. Par exemple, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Irlande et l'Irlande du Nord font état de difficultés particulières à attirer des candidats pour les petites écoles, et en Autriche il est difficile de trouver des candidats pour certaines régions géographiques en raison de la faible mobilité de la population. En Belgique (Communauté flamande) et en Angleterre, les écoles situées dans les zones urbaines sont confrontées à des difficultés particulières. En Angleterre, le nombre de postes de chefs d'établissement à pourvoir est environ cinq fois plus important dans les établissements du centre de Londres que dans les autres. En France, dans la Communauté flamande de Belgique, en Irlande du Nord et aux Pays-Bas, les problèmes de recrutement se concentrent dans l'enseignement primaire.

D'autres pays indiquent ne pas avoir entrepris de travaux de recherche au niveau national sur les raisons pour lesquelles les candidats qualifiés choisissent de ne pas postuler à la direction des établissements scolaires. Pour devancer une baisse possible de la quantité ou de la qualité des chefs d'établissement, les décideurs doivent avoir une meilleure connaissance des contingences spécifiques au pays qui dissuadent les individus de postuler à ces fonctions.

Les politiques destinées à faire de la direction des établissements scolaires un choix professionnel plus attrayant devraient se concentrer sur l'amélioration des facteurs jugés avoir une incidence négative sur la motivation des candidats très qualifiés, comme une planification des remplacements et un recrutement inappropriés, un soutien, des incitations et des rémunérations inadéquates et des possibilités d'avancement professionnel insuffisantes. Si ces facteurs semblent s'appliquer à la plupart des pays de l'OCDE, il est important de tenir compte du fait que l'offre de chefs d'établissement est très variable et que les réponses doivent être adaptées au contexte national, régional et local.

## 5.2 Recrutement d'un personnel efficace

L'objectif de tout processus de recrutement est de choisir un candidat qui s'acquittera avec succès des tâches incombant au poste à pourvoir, de manière plus performante que tous les autres candidats (DEECD, 2007). Pour garantir l'objectivité du processus, il est important de mettre au point des cadres systématiques garantissant l'efficacité, la transparence et l'homogénéité des procédures et critères de recrutement utilisés. Les processus de recrutement peuvent avoir une forte incidence sur la qualité de la direction des établissements scolaires. L'impact des futurs programmes de formation et de perfectionnement spécialement conçus pour la direction des établissements scolaires sera plus important s'ils sont proposés à des individus qui sont déjà motivés par le poste et possèdent un solide potentiel pour la direction.

### *Quelles sont les qualifications nécessaires aux chefs d'établissement ?*

Lorsque l'on met au point des procédures de recrutement de dirigeants scolaires, il convient dans un premier temps de définir des *critères d'admissibilité* applicables à tous les candidats, quelles que soient leurs caractéristiques. Il faut ainsi décider si les futurs chefs d'établissement seront choisis à l'extérieur du système éducatif ou si l'on favorisera les candidats internes, voire les deux. Si la quasi-totalité des pays a jusqu'à présent choisi de recruter en interne, certains commencent à envisager d'intégrer des compétences issues de l'extérieur du secteur de l'éducation au sein des équipes de direction des établissements scolaires.

La deuxième étape consiste à définir des *critères de sélection* permettant à des jurys de choisir l'individu le plus qualifié *au sein d'une réserve donnée de candidats admissibles*. Les critères de sélection doivent formuler les caractéristiques nécessaires aux personnes en poste pour s'acquitter de leur tâche, ainsi que les facteurs souhaitables qui donneraient plus de poids à la candidature d'un individu par rapport à celle des autres. Traditionnellement, l'ancienneté dans l'enseignement faisait partie des critères de sélection, mais depuis peu, dans de nombreux pays, les processus de recrutement mettent davantage l'accent sur les compétences et aptitudes réelles des candidats que sur leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement.

À l'heure actuelle dans les pays de l'OCDE, le seul critère d'admissibilité réellement pris en compte pour devenir chef d'établissement est l'expérience de l'enseignement (annexe 5.A1). Dans 14 des 19 pays pour lesquels on dispose d'informations détaillées, les candidats à la direction d'établissement doivent être titulaires d'un diplôme d'enseignement ou de pédagogie. En Nouvelle-Zélande, il n'est pas nécessaire d'avoir un diplôme, mais les candidats admissibles doivent être des enseignants agréés. Dans la plupart de ces pays, les candidats doivent également posséder plusieurs années d'expérience de l'enseignement. L'Angleterre, le Portugal, la Suède et la Norvège font figure d'exception. En Angleterre, l'obtention du National Professional Qualification for Headship (NPQH) est le seul critère d'admissibilité et au Portugal les candidats doivent avoir suivi une formation à la gestion des établissements scolaires ou justifier d'une expérience de gestion. En Suède, le candidat doit faire la preuve de sa « fibre pédagogique » et d'une certaine expérience de l'éducation, et en Norvège ce sont les autorités locales qui déterminent les critères d'admissibilité

Si seuls quelques pays se sont essayés au recrutement de chefs d'établissement hors du système éducatif, les représentants nationaux et les participants à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* ont vivement débattu de la question de savoir s'il doit être exigé de tous les chefs d'établissement une expérience préalable ou un titre d'enseignant. Si la plupart s'accorderaient à dire que des compétences pédagogiques doivent être représentées au sein de la direction des établissements scolaires, compte tenu de la variété des tâches qui incombent aux chefs d'établissement, il peut être nécessaire de recruter à la fois un dirigeant « pédagogique » possédant un bagage d'enseignant et un dirigeant ayant davantage un profil de gestionnaire avec des compétences dans des domaines tels que la communication et la gestion des ressources financières et humaines.

Certains estiment que les établissements scolaires sont des organisations complexes qui exigent des compétences pointues en encadrement et en gestion d'entreprise, que l'on ne trouve pas toujours aisément chez les enseignants. Dans le secteur professionnel et technique en particulier, les missions et les domaines de spécialisation de l'établissement sont aussi proches du secteur privé que de l'éducation. Les compétences techniques du secteur privé paraissent bénéfiques pour les établissements scolaires, et en exigeant un diplôme d'enseignant, on peut empêcher certains candidats potentiels de postuler. Les représentants danois, par exemple, ont laissé entendre qu'il n'était pas nécessaire que tous les dirigeants scolaires aient une formation d'enseignant si ces compétences pédagogiques importantes sont déjà représentées au sein de l'équipe de direction de l'établissement scolaire.

D'autres au contraire estiment que les établissements scolaires devraient être dirigés exclusivement par du personnel enseignant, qui seul aura la sensibilité nécessaire vis-à-vis du personnel et la connaissance intime de l'enseignement de base indispensables à la réussite de la mission de l'école. Cette dernière recèle de grandes quantités inexploitées

de talents de dirigeants. Il faut consacrer davantage d'efforts et de ressources à l'identification et au développement de ces talents. Aucune démarche de recrutement extérieur ne devrait être envisagée avant que les talents qu'abritent les écoles n'aient été pleinement exploités. Selon la Northern Ireland Regional Training Unit par exemple, il ne faut pas recruter de nouveaux dirigeants scolaires à l'extérieur de la profession enseignante. Elle considère plutôt qu'il faut exploiter la qualité et la capacité des jeunes professionnels qui embrassent la profession d'enseignant et dont l'accès aux postes de direction doit être facilité.

Ces deux arguments présentent des points forts et des points faibles. De nombreux individus talentueux dans les établissements scolaires semblent peu enclins à accéder aux postes de direction, et parfois le bagage d'enseignant – voire de responsable administratif subalterne – ne prépare que très peu le chef d'établissement à sa fonction. L'accent doit être mis davantage sur la planification du remplacement, de manière à élargir la réserve de candidats parmi les enseignants eux-mêmes. L'ouverture des postes de direction à des candidats extérieurs aux établissements scolaires mais ayant à leur actif une certaine connaissance de la pédagogie, comme l'a fait la Suède, est une alternative efficace pour relever ce défi.

Bien que les deux positions défendues soient légitimes, il semble que la taille et la complexité de certains établissements exigent des équipes de direction dans lesquelles un ou plusieurs membres apportent des compétences de gestionnaire et d'encadrement extérieures au secteur éducatif. Les écoles et les groupes scolaires pourraient tirer profit des compétences d'un individu n'ayant pas le statut d'enseignant qualifié mais capable de gérer un budget complexe ou de nouer des liens avec les entreprises locales.

Les Pays-Bas font partie des rares pays qui ont élargi le recrutement de chefs d'établissement à l'extérieur du système éducatif. Les premiers résultats d'évaluation du programme pilote néerlandais font état de développements positifs (encadré 5.1). En Suède, il est également possible de recruter des chefs d'établissement ayant une expérience autre que celle d'enseignant. Mais c'est rarement le cas : en 2005, seuls 3 % environ des chefs d'établissement n'étaient pas issus de l'enseignement (psychologues scolaires, officiers militaires et anciens dirigeants d'entreprises).

Au-delà des critères d'admissibilité de base, les pays doivent définir un certain nombre de critères de sélection permettant de comparer les candidats entre eux. Traditionnellement dans un certain nombre de pays, le choix des chefs d'établissement est associé à leur ancienneté en tant qu'enseignant. Cependant, la plupart des pays ont admis qu'il n'était pas judicieux de considérer l'ancienneté comme un critère de sélection décisif et seuls quelques rares pays, comme l'Autriche, la Corée et l'Espagne, continuent de le faire. De nombreux pays s'efforcent désormais de rompre avec les modèles hiérarchiques de direction pour favoriser l'arrivée plus rapide d'un personnel dynamique plus jeune aux postes de direction. En Corée par exemple, de nouveaux critères de sélection devraient être mis en place, accordant davantage de poids aux compétences qu'à l'ancienneté dans l'enseignement.

### Encadré 5.1 Faire entrer les chefs d'entreprise dans les écoles : l'expérience des Pays-Bas

Aux Pays-Bas, on apporte une grande attention au recrutement de chefs d'établissement issus de secteurs extérieurs au système éducatif, notamment pour les écoles primaires. Dans cette optique, *Bazen van buiten* est un programme de formation destiné aux chefs d'entreprises souhaitant diriger des écoles primaires. Ces dirigeants nouvellement formés n'ont aucune qualification d'enseignant et ils sont recrutés pour se consacrer entièrement à la gestion et à la direction. Selon le rapport national des Pays-Bas, les premières évaluations réalisées faisaient état de résultats très positifs et jugeaient ce programme très prometteur. Lors du premier cycle du programme, 13 participants ont achevé la formation et ont accédé à des postes de chefs d'établissement. Les participants à ce projet ont apprécié les idées inédites amenées dans les établissements scolaires par les nouveaux dirigeants extérieurs au monde de l'éducation.

Source : Bal et de Jong (2007).

La plupart des pays insistent sur la nécessité de tenir compte d'un large éventail d'aspects dans leur évaluation des candidats à la direction des établissements scolaires. Les critères de sélection les plus souvent utilisés sont *l'expérience de la gestion et/ou de la direction* (en Autriche, au Danemark, en Espagne en Irlande, en Israël, en Irlande du Nord et au Portugal), *les diplômes universitaires ou autres qualifications supplémentaires* (en Autriche, en Espagne, en Irlande, en Irlande du Nord et au Portugal), *le sens des relations humaines et les compétences personnelles* (en Autriche, au Danemark, en Irlande et en Irlande du Nord), *la vision/les valeurs relatives à la direction des établissements scolaires* (en Autriche, au Danemark, en Irlande et en Israël) et *la qualité du projet d'établissement* (en Autriche, au Danemark, en Irlande et en Israël).

Pour garantir l'objectivité des processus de recrutement, des cadres systématiques sont essentiels. La liste des compétences nécessaires au poste doit tenir compte de la situation actuelle de l'établissement scolaire, ainsi que des éventuelles évolutions à venir. Par exemple, dans l'État de Victoria (Australie), le ministère de l'Éducation a identifié cinq critères de sélection qui englobent selon lui les tâches essentielles des chefs d'établissement. En outre, le conseil d'établissement peut ajouter un critère d'intérêt local afin de tenir compte des besoins ou enjeux locaux spécifiques (encadré 5.2). En Angleterre, alors que les critères de sélection sont déterminés par le conseil d'administration, le National College for School Leadership (NCSL) encourage les administrateurs à réfléchir aux principales difficultés rencontrées par l'établissement, à leurs souhaits pour l'avenir et aux évolutions futures éventuelles de la communauté et du système éducatif. Sur la base de cette analyse, il leur est demandé de décrire la mission du chef d'établissement et le candidat idéal en faisant preuve d'exigence mais aussi de réalisme.

### ***Planification des remplacements de chefs d'établissement***

Si un pays s'intéresse davantage à la promotion et au développement de la direction au sein des établissements scolaires, il doit déterminer la meilleure manière d'identifier et de soutenir les futurs chefs d'établissement dès le début de leur carrière. La planification des remplacements joue un rôle fondamental dans l'élargissement de la réserve de candidats à la direction des établissements scolaires et dans l'amélioration de la quantité et de la qualité des futurs chefs d'établissement. Elle implique de stimuler l'intérêt des

enseignants pour l'encadrement en leur offrant la possibilité d'y participer et d'en apprendre davantage sur les tâches quotidiennes que cela recouvre, et de proposer des formations aux candidats.

### Encadré 5.2 Recrutement et critères de sélection des chefs d'établissement dans l'État de Victoria (Australie)

Avant 2005, on reprochait au processus de recrutement de l'État de Victoria de dissuader les candidats potentiels de postuler. Pour y remédier, le gouvernement local a mis en place un nouveau processus de sélection des chefs d'établissement en 2005, dans le cadre de son programme global d'amélioration de l'école. Cette initiative repose notamment sur les éléments suivants : recours à des pratiques de recrutement modernes plutôt qu'à la sélection des candidats sur la base des résultats des entretiens, représentation du chef d'établissement dans les jurys, adaptation des critères de sélection pour tenir compte des besoins et caractéristiques variables des écoles notamment des buts et objectifs clés, incitation des candidats possédant le profil requis à participer au processus de sélection et promotion d'un dialogue mutuel entre les candidats et l'établissement scolaire.

Cinq critères de sélection obligatoires ont été retenus en fonction des domaines de direction essentiels qui, selon le ministère de l'Éducation, englobent les tâches fondamentales des chefs d'établissement, énoncées dans le rapport du ministère intitulé *Developmental Learning Framework for School Leaders*. Par ailleurs, il est possible d'y ajouter un critère d'intérêt local afin de tenir compte d'un besoin spécifique, mais ça n'est pas obligatoire.

- **Direction technique** : aptitude éprouvée à optimiser de façon constructive les ressources financières, matérielles et humaines de l'école au moyen de pratiques de gestion et de systèmes d'organisation rationnels et de processus qui contribuent à la réalisation de la vision et des objectifs de l'école.
- **Direction humaine** : aptitude éprouvée à favoriser un environnement d'apprentissage sûr, fonctionnel et ouvert, et capacité à favoriser des relations constructives et respectueuses avec le personnel, les élèves, les parents et les autres parties prenantes.
- **Direction éducative** : aptitude éprouvée à diriger, gérer et superviser le processus d'amélioration de l'établissement scolaire grâce à une connaissance effective et critique du processus d'apprentissage et de ses implications, afin de favoriser une qualité élevée d'enseignement et d'apprentissage à l'échelle de l'établissement.
- **Direction symbolique** : aptitude éprouvée à représenter des valeurs et des comportements importants pour l'établissement scolaire et la communauté, dont un engagement à constituer et à soutenir des communautés d'apprentissage professionnel efficaces au sein de l'établissement et à l'échelle du système.
- **Direction culturelle** : connaissance des caractéristiques d'une école donnant de bons résultats et aptitude éprouvée à diriger la communauté scolaire en défendant une vision de l'avenir, en s'appuyant sur des finalités et des valeurs communes qui garantiront l'engagement et l'adhésion des acteurs en vue de réaliser le potentiel de tous les élèves.
- **Critère d'intérêt local** : l'ajout d'un critère d'intérêt local permet au conseil d'établissement (ou à la communauté à défaut de conseil d'établissement) de définir un critère tenant compte du contexte et des besoins spécifiques de l'école en termes de direction.

Source : DEECD (2007).

Outre des études de cas à petite échelle et des thèses de doctorat, il est surprenant de constater à quel point la recherche est limitée sur la question du remplacement des chefs d'établissement. L'une des études les plus complètes à ce sujet est l'enquête menée par Hargreaves et Fink (2006) sur le remplacement et la pérennisation des chefs d'établissement sur une période de 30 ans au sein de huit établissements scolaires au Canada et aux États-Unis. Les auteurs de l'enquête ont identifié quatre facteurs déterminants pour le remplacement des chefs d'établissement :

- *Planification du remplacement* : processus consistant à remplacer un dirigeant par un autre. Dans la plupart des cas, les remplacements sont effectués en réaction à des événements, sans véritable préparation avant que le poste ne soit laissé vacant. La planification du remplacement ne doit pas uniquement être fondée sur les principes de continuité et d'enrichissement des résultats obtenus par le dirigeant quittant ses fonctions : lorsqu'un établissement scolaire enregistre des résultats inférieurs aux attentes, il peut en effet être souhaitable de privilégier la rupture. Pour remédier à ce problème, les auteurs de l'étude proposent d'intégrer à tous les projets d'amélioration de l'école un planning des remplacements identifiant les futurs besoins de l'établissement en matière de remplacement des chefs d'établissement (sans obligatoirement nommer des individus à des fonctions spécifiques). Ils proposent également que les responsables de la nomination ou de l'élection des nouveaux chefs d'établissement soient transparents sur la nécessité d'une continuité ou d'une rupture.
- *Gestion du remplacement* : création de vastes réserves de dirigeants pouvant être exploitées par la suite. Selon Hargreaves et Fink, la gestion du remplacement est une pratique de plus en plus répandue au sein des entreprises. Elle établit un lien entre le remplacement des chefs d'établissement et le renforcement de la répartition des fonctions de direction. À cet égard, un choix stratégique s'impose : les dirigeants potentiels doivent-ils être identifiés rapidement pour être ensuite parrainés (sélection et développement) ou la répartition des fonctions de direction doit-elle favoriser autant de dirigeants que possible, parmi lesquels les remplaçants seront sélectionnés (développement et sélection). Les auteurs estiment que l'une des stratégies de gestion du remplacement pourrait reposer sur la création d'écoles réservées à la formation des dirigeants, qui y apprendraient les pratiques de direction en vigueur et à partir desquelles ils pourraient transmettre leurs compétences à l'échelle du système au fur et à mesure de la progression de leurs responsabilités et de leurs carrières.
- *Fréquence et durée du remplacement* : ce facteur concerne les périodes les plus adaptées à la durée du mandat de dirigeant et à son renouvellement. Au Canada et aux États-Unis, MM. Hargreaves et Fink ont déterminé que la période optimale était comprise entre cinq et sept ans (voir également Reeves *et al.*, 1998). Des mandats plus courts ne permettent pas de mettre en place un engagement culturel commun vis-à-vis de la mission de l'établissement, tandis que des périodes plus longues peuvent entraîner un échec scolaire et un relâchement des efforts. Néanmoins, les recherches menées sur la direction des écoles primaires en environnement difficile enregistrant les meilleurs résultats au Pays de Galles montrent que des mandats longs et la stabilité de la direction contribuent à susciter la confiance au sein de la communauté (James *et al.*, 2006 ; Bryk et Schneider, 2004). Du point de vue de l'action publique, il est donc plus pertinent de définir une durée de mandat minimum (sous réserve des résultats) que de

déterminer un plafond maximum, ce qui peut nécessiter des prises de décision plus complexes et une mise en œuvre au cas par cas.

- *Gestion personnelle du remplacement* : ce facteur concerne les conséquences du départ du point de vue du développement personnel et de la préservation des résultats obtenus par le précédent dirigeant. Il convient de pouvoir affronter, accepter et relever le défi de l'abandon des fonctions de direction, qui s'apparente à bien des égards à la fin de la vie. Le défi personnel consiste à ne pas freiner les autres pour se protéger mais à laisser sa trace en développant les capacités de direction d'autres individus. Il s'agit de questions essentielles qui doivent être incluses dans les programmes visant à développer les aptitudes personnelles, émotionnelles et de réflexion des chefs d'établissement (Harris, 2007 ; Leithwood et Beatty, 2008) et dans la direction et accompagnement d'autres par le biais d'une direction systémique (Hopkins, 2007 ; Hargreaves *et al.*, 2008).

Ces quatre facteurs lient la question de la succession à la direction systémique et la répartition des fonctions de direction par le biais du principe plus général de la pérennité de l'encadrement. Ce principe est défini par Fullan (2005) comme « la capacité d'un système à affronter les difficultés liées à l'amélioration continue conformément aux valeurs humaines profondes » et par Hargreaves et Fink (2006) comme un encadrement « qui préserve et encourage un apprentissage approfondi et durable pour tous, sans impact nuisible pour l'entourage mais avec des répercussions positives... aujourd'hui et dans le futur ».

Dans de nombreux pays, le remplacement des chefs d'établissement s'appuie sur le choix personnel de candidats talentueux plutôt que sur des stratégies claires d'identification et de perfectionnement de futurs dirigeants. Les rapports nationaux des pays montrent assez clairement que l'on n'accorde pas suffisamment d'attention à l'identification et à la stimulation de futurs dirigeants potentiels dans la plupart des pays. Des travaux de recherche australiens ont montré que l'auto-identification en tant que dirigeant est un processus progressif de tâtonnement au cours duquel les individus sont vulnérables sur le plan émotionnel et ne sont souvent pas suffisamment soutenus sur le plan professionnel et sur le plan administratif (Gronn et Lacey, 2004). La première étape vers une planification réussie des remplacements consiste à encourager les enseignants à s'envisager eux-mêmes comme des dirigeants.

On peut penser que les individus qui ont acquis une certaine expérience de la direction ou de certains de ses aspects sont plus susceptibles d'être intéressés par la direction et de s'estimer capables de l'assumer (NCSL, 2006b). Il est par conséquent important que les dirigeants potentiels aient l'occasion de participer à des tâches de direction dès le début de leur carrière. Cela peut se faire en répartissant les tâches de direction au sein de l'établissement scolaire et en encourageant les enseignants à en prendre certaines en charge (chapitre 3). L'intérêt pour la direction peut également être stimulé par des programmes d'observation qui permettent aux enseignants d'en apprendre davantage sur les activités concrètes que recouvre la fonction.

Il est possible d'identifier à l'avance les enseignants qui présentent un fort potentiel et de les encourager à développer leurs compétences (encadré 5.3). Les possibilités de perfectionnement professionnel interne peuvent être une bonne façon pour les enseignants d'éprouver leur potentiel pour la gestion et la direction. Les formations peuvent être consacrées au perfectionnement de dirigeants pour des établissements scolaires particulièrement demandeurs ou elles peuvent être intégrées à des stratégies plus vastes

de préparation à la fonction de chef d'établissement. De plus, l'intégration de matières relatives à la direction à la formation initiale des enseignants peut contribuer à stimuler l'intérêt de ceux qui ont un potentiel pour la direction à plus long terme.

### **Encadré 5.3 Identifier et encourager les dirigeants de demain**

#### **Élargir la réserve de candidats en Suède**

Au début des années 80, l'État a pris l'initiative d'encourager les municipalités suédoises à dynamiser le recrutement des chefs d'établissement. Jusqu'alors, la plupart des derniers chefs d'établissement recrutés étaient des hommes et provenaient de l'école même où le poste était à pourvoir. Cette situation a fait débat. L'État a également lancé des travaux de perfectionnement dans certaines des municipalités où les enseignants intéressés par les postes de direction des établissements scolaires pouvaient travailler dans des « cercles de recrutement ». Afin d'obtenir des subventions publiques pour financer ces cercles, la municipalité devait prouver qu'au moins la moitié des participants étaient des femmes. Dans ces cercles, les participants étudiaient des ouvrages sur le travail du chef d'établissement et se réunissaient une dizaine de fois pour en discuter. Plusieurs jours étaient également consacrés à l'observation de chefs d'établissement de la municipalité afin de se faire une idée du travail du point de vue de ces derniers.

En 1987, le Parlement suédois a adopté une loi exigeant des municipalités qu'elles mettent en place des cercles de recrutement pour les enseignants et les autres personnes intéressées par le travail de chef d'établissement. Il a été demandé aux plus petites municipalités de coopérer entre elles ou avec des municipalités plus importantes afin que les cercles de recrutement soient suffisamment grands pour jouer un rôle de réseau dynamique. Le Conseil national de l'éducation a mis à disposition des supports d'accompagnement. Depuis, de nombreux enseignants ont eu amplement l'occasion de goûter au travail de chef d'établissement et de décider s'ils veulent poursuivre dans cette voie ou non. Les cercles de recrutement ont permis à de nombreuses municipalités de se constituer une réserve d'enseignants souhaitant s'orienter vers la profession de directeur d'établissement scolaire. Lorsque se présentaient des missions courtes dont le contenu cadrait avec le travail de dirigeant scolaire, le responsable de l'éducation pouvait les confier à des personnes de cette réserve afin d'éprouver leurs aptitudes.

L'utilisation des cercles de recrutement varie d'une municipalité à l'autre. À l'heure actuelle, différents groupes étudient la possibilité de relancer cette idée. Les coûts induits correspondent au coût de remplacement des enseignants participant aux cercles, en particulier pendant la période d'observation du chef d'établissement. Les municipalités qui ont mis en place ce type de cercle les considèrent comme un bon investissement dans leur système éducatif. Les candidats aux postes de chefs d'établissement, et notamment les femmes, sont bien plus nombreux aujourd'hui qu'ils ne l'étaient dans les années 80.

#### **Le programme Fast Track en Angleterre**

Fast Track Teaching est un programme accéléré de perfectionnement de la direction organisé par le National College for School Leadership. Il est conçu pour les enseignants chargés de classes en début de carrière qui ont déjà démontré un potentiel d'évolution rapide vers des postes élevés de direction. Le programme dure cinq ans et l'on estime que l'enseignant qui l'a suivi obtiendra son premier poste de chef d'établissement adjoint ou d'*advanced skills teacher* (AST, enseignant aux compétences de pointe) dans un délai de quatre ans. Jusqu'à présent, tout porte à croire que le programme Fast Track contribue à accélérer le rythme de présentation de candidats aux postes de direction.

Source : Swedish National Agency for School Improvement (2007) ; site Internet du NCSL  
[www.ncsl.org.uk/programmes/fasttrack](http://www.ncsl.org.uk/programmes/fasttrack).



### ***Procédures de recrutement***

Il est toujours risqué de nommer des candidats avant qu'ils n'aient démontré leur aptitude à s'acquitter avec succès de leur tâche. Pour réduire ce risque, il existe un certain nombre d'instruments ou de procédures de recrutement qui ont été testés dans des processus de sélection à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du secteur de l'éducation. Les décideurs peuvent fournir aux jurys un choix d'outils de recrutement ou de lignes directrices pour le processus de sélection afin de donner à chaque candidat une chance égale de faire la preuve de ses connaissances, de ses compétences et de ses aptitudes.

La majorité des pays pour lesquels on dispose d'informations détaillées s'appuient sur les *résultats des entretiens* pour sélectionner les candidats au poste de chef d'établissement (Autriche, Belgique (Communauté française), Danemark, Irlande, Israël, Irlande du Nord, Norvège et Suède). Une autre procédure de recrutement traditionnellement utilisée consiste à demander aux candidats de présenter des *projets d'établissement* (en Autriche, au Chili, en Espagne en Hongrie et en Slovaquie).

De nombreux pays commencent à prendre conscience qu'il convient d'attacher moins d'importance aux seuls résultats des entretiens. En Angleterre, on encourage les organes responsables à donner aux candidats une chance de montrer toute l'étendue de leurs capacités et de leurs compétences personnelles grâce à des processus de sélection plus longs comportant des visites, des entretiens, des exposés, et une évaluation des compétences spécifiques requises pour le poste. En Autriche, des procédures d'évaluation récentes s'appuient sur des dispositifs de recrutement modernes tels que des centres d'évaluation et des analyses de potentiel (encadré 5.4).

#### **Encadré 5.4 Professionnalisation des procédures de recrutement en Autriche**

Les mesures prises récemment en Autriche ont débouché sur des critères de sélection davantage axés sur les compétences, tels que les centres d'évaluation et les analyses de potentiel. Ces procédures sont en partie confiées à des entreprises privées dont la participation a permis d'améliorer la qualité de la sélection des chefs d'établissement. Cela a contribué à inciter certains enseignants à présenter leur candidature aux postes de chef d'établissement alors qu'ils ne l'auraient pas fait auparavant, pensant qu'ils n'avaient aucune chance d'être recrutés. L'un des inconvénients signalés est que le recours aux services d'entreprises privées ou l'achat de logiciels peut augmenter considérablement le coût du processus de recrutement.

*Source* : Schratz et Petzold (2007).

La plupart des pays participants indiquent pratiquer un « recrutement ouvert », ce qui signifie que le recrutement est ouvert à tous les candidats qui répondent aux critères d'admissibilité, que les offres de postes sont largement diffusées et qu'ils font l'objet d'un concours public. Le recrutement ouvert signifie également qu'il n'est pas restreint au personnel d'un seul établissement scolaire ou d'une seule zone géographique.

Cependant, les rapports nationaux indiquent que la pratique diffère souvent de la théorie. Des travaux de recherche réalisés dans la Communauté flamande de Belgique, par exemple, ont montré que si les offres de postes de chefs d'établissement sont diffusées au niveau national, les candidats de l'établissement scolaire ou de la commission scolaire concernés ont généralement un avantage sur les candidats extérieurs.

Bien que ce ne soit pas un critère officiel, le fait de connaître l'établissement scolaire et la région sont généralement des éléments jugés favorables dans le cadre du processus de sélection (Devos *et al.*, 2005). En Espagne, la préférence est explicitement donnée aux candidats du même établissement scolaire, et en Autriche la plupart des candidats en sont souvent issus. Ces réalités restreignent la réserve de postulants parmi lesquels les recruteurs peuvent choisir car elles peuvent empêcher les candidats qualifiés issus d'autres établissements scolaires ou d'autres régions de postuler.

Parallèlement, certains gouvernements ont vivement encouragé les enseignants d'autres établissements scolaires à présenter leur candidature aux postes de direction. En Suède, par exemple, alors qu'avant les années 80 plus de 75 % des chefs d'établissement nouvellement nommés avaient été choisis au sein du personnel enseignant du même établissement, au milieu des années 90 moins d'un cinquième des nouveaux chefs d'établissement venaient de l'établissement scolaire même qui les recrutait

### *Niveau de prise de décision pour le recrutement*

Le recrutement des chefs d'établissement a été en grande partie décentralisé de l'État vers les administrations locales. Dans tous les pays à l'exception de l'Australie, de l'Autriche, de la Belgique (Communauté française) et de la France, le pouvoir de décision pour le recrutement de chefs d'établissement appartient soit à l'administration locale soit au conseil d'établissement. Dans les pays scandinaves (Danemark, Finlande, Norvège et Suède) ainsi qu'en Écosse, en Hongrie et au Chili, ce pouvoir appartient aux autorités locales. En Angleterre, en Espagne, en Irlande, en Irlande du Nord, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Slovénie, c'est à l'établissement scolaire, au conseil d'établissement ou au conseil d'administration qu'incombe cette responsabilité.

Cependant, ces données ne sont qu'une indication du lieu formel de prise de décision, tandis qu'en réalité, les pratiques varient et peuvent faire intervenir un nombre beaucoup plus important d'acteurs. Dans les établissements scolaires fédéraux autrichiens, c'est à l'autorité de l'État en charge de l'éducation qu'appartient le pouvoir formel de choisir le candidat final, mais la présélection des candidats est établie par un comité au niveau de l'établissement scolaire et examinée par la commission chargée des questions d'éducation de la région. La décision finale est prise en consultation avec les syndicats d'enseignants, la communauté locale et l'inspecteur d'académie.

Si la plupart des pays ont décentralisé le pouvoir de décision sur le recrutement au niveau local ou au niveau de la commission scolaire, les administrations centrales ou fédérales conservent le pouvoir de décision dans quelques pays tels que l'Autriche, la France et l'Italie. La nomination des chefs d'établissement au niveau central peut engendrer des processus de recrutement très normalisés et peut empêcher le recrutement du candidat le plus apte à répondre aux besoins locaux. D'autre part, dans certains pays comme l'Italie, d'aucuns soutiennent que les autorités centrales sont beaucoup plus à même de garantir un processus de recrutement impartial, juste et transparent. Cependant, une proposition faite récemment aux pouvoirs publics suggérait que, pour que les candidats répondent aux besoins locaux, il faudrait que les commissions scolaires aient le pouvoir de refuser les candidats proposés par le ministère (TREELLE, 2007).

La participation des commissions scolaires aux décisions de recrutement présente le gros avantage de permettre d'adapter les procédures de sélection afin de tenir compte des besoins propres à chaque établissement. Néanmoins, elle peut susciter des inquiétudes quant à l'efficacité et à la transparence du recrutement. Dans de nombreux pays, les personnes qui participent aux jurys n'ont reçu aucune formation en matière de

recrutement et peuvent par conséquent n'être pas suffisamment préparées pour mener à bien le processus de recrutement. En Angleterre, par exemple, le NCSL (2006a) indique que le processus de recrutement des chefs d'établissement se caractérise parfois par une rigueur variable, l'intervention de l'instinct, une absence d'anticipation des besoins futurs, une mauvaise connaissance des obligations et des normes réglementaires et une précipitation à diffuser l'offre suscitée par la crainte que le recrutement ne prenne du retard. Il est par conséquent essentiel de renforcer les moyens et l'obligation de rendre des comptes des membres des jurys.

Pour garantir une plus grande transparence du processus de sélection des chefs d'établissement, il est notamment possible d'élaborer des lignes directrices générales pour les processus de recrutement. En Angleterre, le National College for School Leadership a mis au point des lignes directrices destinées aux organes directeurs des écoles, qui définissent le candidat idéal et fournissent des orientations pour les procédures de sélection elles-mêmes et des conseils relatifs à l'intégration des candidats choisis dans le nouvel environnement. Dans l'État de Victoria (Australie), les membres du jury reçoivent également des lignes directrices détaillées qui décrivent les critères de sélection les plus importants et expliquent comment préparer et diriger les entretiens (encadré 5.2).

Il est également possible d'améliorer la transparence et l'équité du recrutement en ouvrant davantage les jurys. Certains processus de recrutement font également intervenir des membres extérieurs, venus du monde de l'entreprise par exemple, afin de veiller à ce que le processus soit aussi objectif que possible (comme dans la Communauté flamande de Belgique). En Suède, les jurys comprennent des représentants du personnel enseignant de l'établissement et parfois (en particulier dans l'enseignement secondaire) des représentants du corps étudiant. Dans l'État de Victoria (Australie) et en Belgique (Communauté flamande), la participation des autres chefs d'établissement aux jurys a été accrue.

### 5.3 Proposer une rémunération adéquate

Les rapports nationaux rédigés pour la présente étude indiquent que les niveaux de salaires peuvent avoir une incidence sur l'intérêt pour la profession de chef d'établissement. Frustration et résultats médiocres peuvent apparaître chez les personnes en poste lorsqu'elles jugent leurs salaires insuffisants et reflétant un manque de reconnaissance de leur travail.

L'attrait de la carrière de chef d'établissement est liée aux niveaux de responsabilité et de salaire des postes de chefs d'établissement par rapport aux autres débouchés professionnels qui s'offrent aux candidats potentiels. Dans de nombreux pays, les salaires du personnel d'encadrement des établissements scolaires sont moins élevés que ceux des personnes occupant une fonction d'un grade analogue dans le service public et sont inférieurs aux salaires proposés dans le secteur privé. De plus, la fonction de chef d'établissement dans la plupart des pays se caractérise par une augmentation considérable des responsabilités de direction par rapport au chef d'établissement adjoint ou aux cadres moyens, alors que les différences de salaire semblent assez insignifiantes.

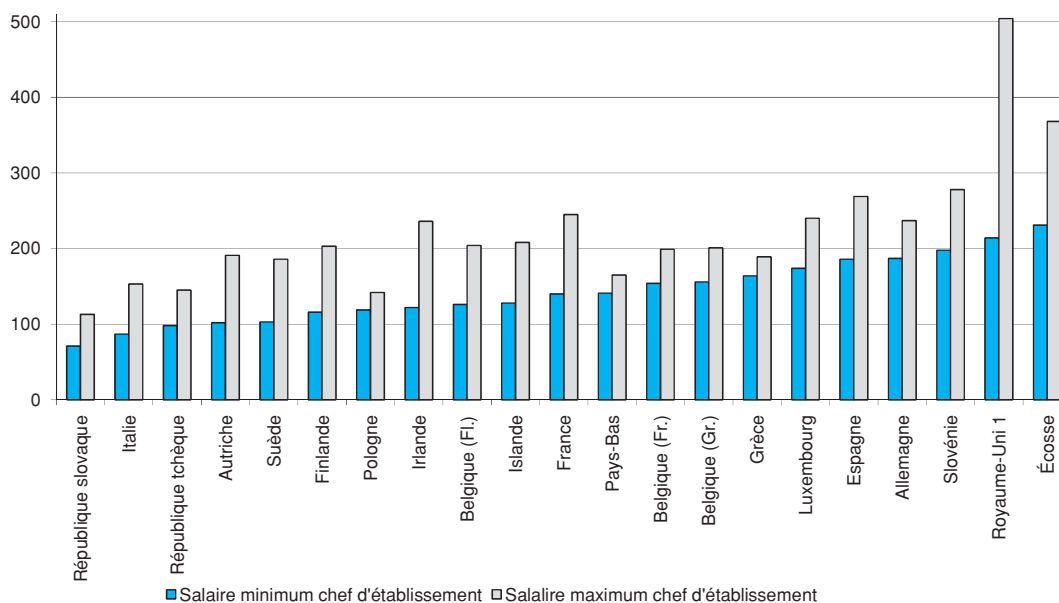
#### *Panorama comparatif des barèmes de salaire*

Le graphique 5.1 compare les salaires de base minimum et maximum des chefs d'établissement d'un pays à l'autre. Les données fournies dans la présente section concernent le premier cycle de l'enseignement secondaire mais dans la plupart de ces

pays, les salaires des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire sont similaires (Eurydice, 2005). Parmi les pays qui figurent dans le graphique, seuls la Belgique, l'Allemagne, la France, les Pays-Bas et la Finlande montrent une augmentation sensible des salaires de base des chefs d'établissement proportionnellement au niveau d'enseignement de leur établissement (Eurydice, 2005). Il convient aussi de noter que ces données illustrent uniquement les niveaux des salaires de base ; elles ne fournissent aucune information sur des compléments, avantages ou rétributions supplémentaires.

### Graphique 5.1 Salaires de chef d'établissement dans l'enseignement secondaire rapportés au PIB par habitant, 2002-03

*Salaires de base bruts annuels minimum et maximum des chefs d'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général (niveau 2 de la CITE), rapportés au PIB par habitant*



*Note* : Le terme salaire minimum désigne le salaire de base que perçoivent les chefs d'établissement (célibataires, sans enfants, exerçant dans la capitale) en début de carrière. Au Danemark, en Allemagne, en Espagne, en Irlande, en Autriche, au Portugal, en Finlande, en Islande et en Norvège, la taille des établissements scolaires a une incidence directe sur les salaires de base minimum des chefs d'établissement dans le sens où plus les effectifs d'élèves de l'établissement sont élevés, plus le salaire de base minimum de ces chefs d'établissement est élevé. Pour ces pays, c'est le salaire de base minimum dans les petits établissements scolaires qui est indiqué. Le terme salaire maximum désigne le salaire que perçoivent les chefs d'établissement (célibataires, sans enfants, exerçant dans la capitale) au moment de leur départ en retraite ou au bout d'un certain nombre d'années de service, à l'exclusion des ajustements salariaux ou avantages financiers liés aux critères autres que l'ancienneté. En Allemagne, en Espagne, en Irlande, en Autriche, au Portugal, en Finlande et en Islande, la taille des établissements scolaires a une incidence directe sur les salaires de base maximum des chefs d'établissement dans le sens où plus les effectifs d'élèves de l'établissement scolaire sont élevés, plus le salaire de base maximum du chef d'établissement est élevé. Pour ces pays, c'est le salaire de base maximum dans les grands établissements scolaires qui est indiqué.

1. Inclut : Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord.

*Source* : Eurydice (2005), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*, Luxembourg.

Dans tous les pays figurant dans le graphique 5.1, les salaires de base minimum des chefs d'établissement sont en général équivalents ou supérieurs au PIB par habitant dans chaque pays. Néanmoins, en République slovaque et en Italie, les salaires de base des chefs d'établissement se situent en dessous du PIB par habitant, à 71 et 87 %

respectivement. À l'autre extrémité, au Royaume-Uni, les salaires de base minimum sont deux fois supérieurs au PIB par habitant et deux fois supérieurs en Slovaquie (198 %).

Dans la plupart des pays, la progression des salaires des chefs d'établissement au cours de leur carrière n'est pas exceptionnelle. Dans les communautés flamande et française de Belgique, en Allemagne, en Pologne, aux Pays-Bas et en Grèce, le pourcentage d'augmentation entre les salaires minimum et maximum est inférieur à 30 %. Alors que les salaires des chefs d'établissement en début de carrière sont à peu près moyens dans ces pays, leurs perspectives d'évolution salariale sont limitées. Au Royaume-Uni seulement (à l'exclusion de l'Écosse), les salaires des chefs d'établissement peuvent plus que doubler entre le début et la fin de leur carrière, et en Irlande ils peuvent quasiment être multipliés par deux (augmentation de 93 %). En Autriche, en Finlande, en France, en Italie et en Suède, les salaires des chefs d'établissement peuvent augmenter de 75 % ou plus au cours de leur carrière.

Globalement, selon Eurydice (2005), l'écart entre les salaires de base minimum et maximum des chefs d'établissement est beaucoup moins marqué que dans le cas des enseignants. Cette évolution plus régulière des salaires est liée au fait que les salaires de départ des chefs d'établissement sont généralement plus élevés que ceux des enseignants et que leurs carrières tendent à être plus courtes étant donné les années d'expérience supplémentaires exigées pour la fonction de chef d'établissement.

### ***Les salaires de dirigeant dans le secteur de l'éducation sont souvent inférieurs à ceux des autres secteurs***

Cette partie est consacrée à l'attrait des salaires des chefs d'établissement par rapport aux salaires perçus par les dirigeants dans d'autres secteurs. Pour faire de la fonction de chef d'établissement un choix de carrière attrayant, il importe que les décideurs comprennent quels sont les salaires respectifs du personnel de gestion dans le secteur éducatif et de celui d'autres secteurs. Même en l'absence de données comparables au plan international, certains rapports nationaux indiquent que dans de nombreux pays, les salaires des chefs d'établissement sont inférieurs à ceux des personnes qui occupent des postes de même niveau de responsabilité dans les secteurs privé et public. En Belgique (Communauté flamande), en Espagne, en Irlande et aux Pays-Bas, par exemple, les salaires des chefs d'établissement sont inférieurs à ceux de personnes occupant une fonction d'un grade analogue dans le service public, comme les responsables de services médicaux. En Irlande, les syndicats d'enseignants et les organisations professionnelles des chefs d'établissement ont observé que les salaires, avantages et conditions de travail des chefs d'établissement et de leurs adjoints étaient inférieurs à ceux du personnel d'encadrement de même grade dans le service public.

Dans certains pays, les salaires des chefs d'établissement ont augmenté récemment et sont maintenant comparables à ceux de personnes occupant des postes d'encadrement dans d'autres secteurs. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les salaires des chefs d'établissement s'alignent sur ceux des autres secteurs publics et ont augmenté plus que les salaires d'autres secteurs au cours des dix dernières années, et en Slovaquie, les salaires se sont alignés sur ceux des postes de direction dans le secteur public hors éducation depuis 2006. En Angleterre, les revenus des chefs d'établissement ont augmenté de 19 % en termes réels entre 1997 et 2003, tandis que les revenus moyens totaux des salariés du secteur public et du secteur privé ont augmenté de 12 % sur la même période. Aux Pays-Bas et dans la Communauté flamande de Belgique, les barèmes de salaire des chefs d'établissement ont été récemment ajustés en réponse à des études comparatives qui

révélaient que certains chefs d'établissement étaient défavorisés par rapport au personnel de direction du secteur privé au regard des salaires (encadré 5.5).

#### **Encadré 5.5 Réponse apportée au problème des salaires des chefs d'établissement dans certains pays**

Aux **Pays-Bas**, le ministre de l'Intérieur et des Relations au sein du Royaume contrôle les salaires des agents publics par rapport à ceux des employés du secteur privé. Une étude réalisée par le ministère a montré que les salaires du personnel de l'éducation sont inférieurs à ceux des employés du secteur marchand. Les salaires varient sensiblement suivant l'âge, le type de contrat et le niveau d'études. Une nouvelle structure des salaires des chefs d'établissement a été inscrite dans la convention collective du travail de 2000-02 aux Pays-Bas. L'objectif de ce nouveau barème de salaire est d'améliorer les profils de carrière, par exemple en relevant le plafond du barème.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, une étude comparative réalisée en 2001 a conclu que les salaires du personnel de direction dans l'éducation sont bien inférieurs à la moyenne du marché du travail. L'étude a également montré que des éléments supplémentaires dont d'autres personnels de direction bénéficient, comme les voitures de fonction, le remboursement des frais et des repas, ont une valeur importante. La différence entre les salaires des chefs d'établissement et ceux des enseignants est faible. À la suite de cette étude, les salaires des chefs d'établissement flamands du primaire ont été revus à la hausse et la différence entre les salaires des enseignants et ceux des chefs d'établissement s'est accrue.

*Source* : Bal et de Jong (2007) ; Devos et Tuytens (2006).

#### ***Les salaires des chefs d'établissement reflètent rarement leur charge de travail et leurs responsabilités***

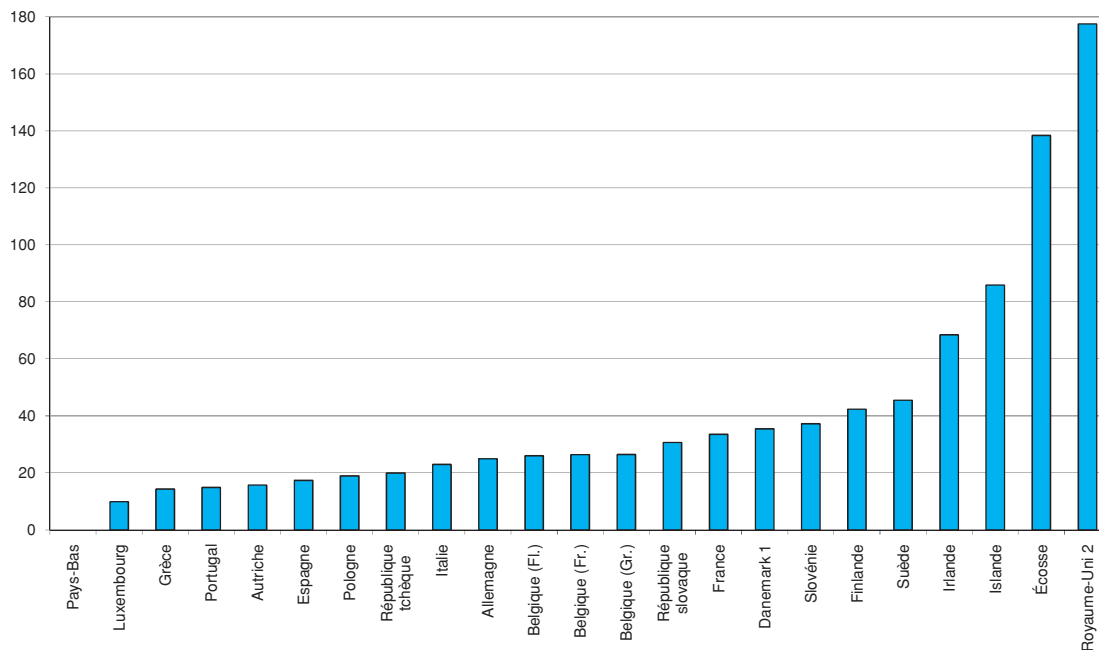
Un deuxième problème a trait aux salaires relatifs de différents personnels d'encadrement des établissements scolaires. Comme nous l'avons déjà indiqué, le chef d'établissement demeure responsable en dernier ressort des résultats de l'établissement et des élèves. Cependant, ce niveau élevé de responsabilités ne s'accompagne pas d'une augmentation de salaire adéquate.

Le graphique 5.2 ci-après illustre la différence en pourcentage entre les salaires de base maximum des chefs d'établissement et les salaires de base maximum des enseignants. Dans tous les pays, les salaires de base maximum des chefs d'établissement sont supérieurs à ceux des enseignants. Cependant, dans plus d'un tiers des pays et des régions, la différence entre les salaires maximum des enseignants et ceux des chefs d'établissement est de 20 % ou moins et dans un autre tiers, elle est inférieure à 40 %. Cependant, en Irlande et en Islande, elle est supérieure à 50 % et en Écosse et au Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord combinées), le salaire de base maximum des chefs d'établissement est plus de deux fois supérieur à celui des enseignants.

Pour certains pays non inclus dans ce graphique, l'écart est également restreint entre les salaires des enseignants et ceux des chefs d'établissement. Au Chili et en Corée, le salaire de base des chefs d'établissement est fondé sur le même barème que celui des enseignants. En Hongrie, le salaire des chefs d'établissement n'est généralement supérieur que de 10 % environ à celui des enseignants, tandis qu'en Norvège, les chefs d'établissement perçoivent un salaire similaire à celui des enseignants hautement qualifiés.

### Graphique 5.2 Salaires des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire par rapport à ceux des enseignants, 2002/03

*Hausse en pourcentage des salaires de base bruts annuels maximum des enseignants et des chefs d'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général (niveau 2 de la CITE), rapportés au PIB par habitant*



*Remarque* : Le salaire de base maximum désigne le salaire que perçoivent les enseignants ou les chefs d'établissement (célibataires, sans enfants, exerçant dans la capitale) au moment de leur départ en retraite ou à l'issue d'un certain nombre d'années de service, à l'exclusion des ajustements salariaux ou avantages financiers liés aux critères autres que l'ancienneté. Dans les pays où les salaires de chefs d'établissement ne sont pas les mêmes dans les petits établissements et dans les grands, c'est le salaire des chefs d'établissement dans les grands établissements qui est indiqué.

1 Les données correspondant au Danemark ne sont pas comparables sur le plan international ; les données sont issues du rapport national du pays. Le bâton correspondant au Danemark représente la différence en pourcentage entre les salaires bruts annuels moyens, pas les salaires bruts annuels maximum.

2. Inclut l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord.

*Source* : Sur la base des données Eurydice (2005), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*, Luxembourg.

De plus, dans certains pays comme le Portugal et la Corée, le système de rémunération ne fait pas de distinction entre les enseignants, les chefs d'établissement adjoints et les chefs d'établissement, l'ancienneté étant le principal critère utilisé pour déterminer leur niveau de salaire. Ce système peut conduire à une situation dans laquelle des chefs d'établissement perçoivent des salaires inférieurs à ceux de certains des enseignants chevronnés sous leur responsabilité. Il semble important de mettre en place des barèmes de salaire distincts pour les enseignants et les chefs d'établissement afin que les fonctions de direction deviennent plus attrayantes, en particulier pour les candidats plus jeunes.

Les faibles écarts de salaire entre les enseignants et les chefs d'établissement expliquent pourquoi les enseignants sont si peu nombreux à postuler aux postes de chef d'établissement. Les rapports de 1998 et 2000 de l'*Educational Research Service (ERS)* américain ont montré que les surintendants considèrent le niveau insuffisant des salaires

comme le principal obstacle à leur candidature au poste de chef d'établissement. Une enquête australienne sur la planification des remplacements (Lacey, 2000) révélait également que les salaires étaient l'un des principaux facteurs qui dissuadaient les candidats potentiels de se présenter au poste de chef d'établissement. Au Danemark, une enquête réalisée en 2005 auprès de 890 chefs d'établissement a montré que 56 % d'entre eux estiment que la différence de salaire entre les chefs d'établissement et leur personnel est *bien trop faible* et 39 % jugent les écarts de salaire *trop faibles* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006).

### ***Salaires subordonnés aux résultats individuels***

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les chefs d'établissement dont les qualifications sont analogues et qui exercent au même niveau d'enseignement sont rémunérés en fonction du même barème de salaire, quelles que soient les conditions de travail auxquelles ils sont confrontés et indépendamment de leurs résultats et de leur motivation. Les barèmes de salaire individualisés tenant compte de la motivation et des résultats n'existent que dans quelques pays de l'OCDE comme l'Angleterre, l'Irlande du Nord, la Slovaquie et la Suède ainsi qu'au Chili, (encadré 5.6).

Selon l'OCDE (2006), les rétributions pour bons résultats peuvent considérablement accroître la motivation lorsque cette intervention est interprétée comme un retour d'information positif. Cependant, lorsque ce système est perçu par les personnes en poste comme un moyen de les contrôler, il peut s'avérer contre-productif (OCDE, 2006). Selon Gray *et al.* (1999), les salaires subordonnés aux résultats peuvent avoir une incidence négative sur la collaboration et le travail d'équipe. Les politiques qui mettent en place un système de différenciation des salaires peuvent donc s'avérer contre-productives en matière de promotion de climats scolaires plus coopératifs.

Ces conclusions donnent à penser que les systèmes qui subordonnent les salaires aux résultats doivent veiller à ce que le processus soit jugé équitable par les chefs d'établissement. Si un système décide de mettre en place des salaires subordonnés aux résultats, il est essentiel de mettre au point des indicateurs fiables et des critères d'évaluation clairs, de préparer et de former des évaluateurs et de veiller à ce que les procédures d'évaluation tiennent compte du contexte dans lequel les chefs d'établissement exercent.

#### **Encadré 5.6 Salaires individualisés en Suède**

Les chefs d'établissement en Suède perçoivent un salaire individualisé, qui exige que les l'autorité responsable de l'éducation collectent des informations sur la qualité de leur travail. Cette autorité s'efforce d'identifier des indicateurs en étudiant les principaux résultats d'apprentissage chez les élèves, en écoutant les enseignants et les parents et en observant l'accueil des élèves dans d'autres établissements ou dans la vie professionnelle locale. Le degré de systématisation des procédures n'est pas le même suivant la municipalité ou le conseil d'établissement qui évalue les chefs d'établissement. Certaines municipalités ont emprunté les procédures au monde des affaires ou à d'autres secteurs financés par les pouvoirs publics, comme les services de santé. D'autres municipalités ont mis en place des procédures en coopération entre le responsable de l'éducation et les chefs d'établissement.

*Source* : Swedish National Agency for School Improvement (2007).



### *Salaires subordonnés aux facteurs propres à l'établissement scolaire*

La flexibilité en matière de salaires peut aussi inciter les chefs d'établissement à choisir de travailler dans des établissements défavorisés ou implantés dans des environnements difficiles. Les rapports nationaux révèlent que les salaires sont parfois subordonnés au niveau d'études, au type d'établissement ou à sa taille, mais ils ont rarement un rapport avec des caractéristiques propres à l'établissement telles que son emplacement ou son environnement socioéconomique. Cela pose en particulier problème dans les contextes nationaux où certains types d'établissements rencontrent des difficultés particulières pour recruter des chefs d'établissement, comme c'est le cas pour les établissements ruraux en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Irlande et en Irlande du Nord, les établissements urbains en Angleterre et les établissements primaires en Belgique (Communauté flamande), en France et aux Pays-Bas.

Certains pays ont mis en place des politiques de rémunération subordonnée au contexte de l'établissement scolaire. En France et en Nouvelle-Zélande, les chefs d'établissement à la tête d'établissements « difficiles » perçoivent des salaires plus élevés, et en Suède, les salaires sont fondés sur le marché du travail, ce qui signifie que des salaires plus élevés sont proposés dans les régions qui sont confrontées à des pénuries de chefs d'établissement.

Les pays qui ont des difficultés à attirer des chefs d'établissement dans certains types particuliers d'établissement devraient envisager de mettre en place des structures d'incitation plus souples, consistant à consentir des augmentations de salaire considérables aux chefs d'établissement situés dans des zones difficiles. Les salaires subordonnés à des facteurs propres à l'établissement scolaire peuvent permettre d'ajuster l'offre et la demande en incitant les chefs d'établissement à travailler dans des zones jugées peu attrayantes. Ils peuvent aussi contribuer à améliorer la motivation des chefs d'établissement et à garantir l'harmonisation de leur qualité.

Il est également nécessaire de faire preuve de souplesse dans la rétribution des membres des équipes de direction au niveau de l'école. Dans certains pays où les établissements scolaires favorisent et pratiquent la répartition des fonctions de direction, des dispositions spéciales ont été prises pour encourager et rétribuer la participation et les résultats des cadres moyens dans les équipes de direction (chapitre 3).

## **5.4 Organisations professionnelles pour les chefs d'établissement**

Les questions soulevées dans ce chapitre présentent un grand intérêt pour le travail et la carrière des chefs d'établissement. Pour que la mise en œuvre des réformes du personnel soit une réussite, il est important que les chefs d'établissement participent activement à la formulation de la politique et qu'ils se sentent impliqués dans la réforme. En participant à des organisations professionnelles, ils peuvent intervenir sur les questions de politique du personnel et contribuer à façonner les conditions dans lesquelles ils travaillent. Dans leurs rapports nationaux et lors des réunions sur l'amélioration de la direction des établissements scolaires, de nombreux pays ont indiqué combien il est important de faire participer les partenaires sociaux pour faire avancer la réforme du personnel enseignant. D'autre part, les parties prenantes ne devraient pas être en mesure de s'opposer à des réformes importantes imposées par un processus démocratique (OCDE, 2005). Pour trouver le juste équilibre, il est essentiel d'engager un dialogue suivi et ouvert entre les chefs d'établissement, leurs représentants et les décideurs.

L'influence des organisations professionnelles sur les politiques de direction des établissements scolaires peut être exercée soit par le biais de négociations avec l'administration scolaire soit à travers la fourniture, par les organisations professionnelles elles-mêmes, de services aux dirigeants scolaires.

Dans tous les pays, il existe un ou plusieurs syndicats d'enseignants représentant à la fois les enseignants et les dirigeants. Dans la plupart des cas, les syndicats d'enseignants sont chargés de protéger les intérêts de l'ensemble du personnel éducatif, dont il va sans dire que les enseignants constituent la grande majorité. De plus, tous les pays à l'exception de l'Espagne, de la Finlande et du Portugal ont également des syndicats ou des associations professionnelles spécifiques où seuls sont représentés les chefs d'établissement (annexe 5.A2).

Bien que les termes « syndicat » et « association professionnelle » soient utilisés indifféremment dans de nombreux pays, nous utilisons ici le terme *syndicat* pour désigner les organisations qui participent aux négociations sur des sujets tels que le salaire, les conditions de travail, la charge de travail et les ressources globales de l'éducation, et le terme *association professionnelle* pour désigner d'autres organismes qui représentent la profession mais qui ne participent pas aux négociations d'emploi. En Corée par exemple, les syndicats d'enseignants négocient des améliorations du statut économique et social du personnel éducatif (salaires et conditions de travail par exemple), tandis que les associations professionnelles négocient d'autres politiques comme la formation et le perfectionnement professionnel. Cependant, dans la plupart des pays, cette distinction demeure relativement vague et les mandats des syndicats et des associations professionnelles se chevauchent fréquemment. Certains organismes représentatifs des chefs d'établissement assument à la fois les fonctions d'association professionnelle et de syndicat.

### **Syndicats**

De nombreux pays sont dotés de syndicats distincts pour les chefs d'établissement (Danemark, Angleterre, France, Hongrie, Pays-Bas, Irlande du Nord, Norvège, Écosse et Suède), outre les syndicats d'enseignants qui comprennent à la fois des enseignants et des chefs d'établissement. Les relations entre les syndicats d'enseignants et les syndicats de chefs d'établissement peuvent parfois être tendues. En Suède, par exemple, il existe un fossé idéologique entre les deux types d'organismes représentatifs : le syndicat enseignant estime qu'enseignants et chefs d'établissement devraient appartenir au même syndicat car il considère le secteur de l'éducation comme une unité avec des intérêts homogènes. En revanche, le syndicat de chefs d'établissement soutient que la direction des établissements scolaires est une profession distincte avec des intérêts particuliers et qu'elle doit par conséquent être représentée par sa propre organisation. La mise en place de syndicats réservés aux chefs d'établissement peut ainsi être considérée comme un pas en direction de la séparation progressive de la profession de celle d'enseignant.

Dans tous les pays à l'exception de la Belgique (Communauté française), de l'Espagne, de la France, de la Hongrie et du Portugal les conditions d'emploi des chefs d'établissement sont définies par des conventions collectives entre l'employeur, l'administration et les syndicats d'enseignants/de chefs d'établissement. Les négociations collectives ne débouchent pas sur les mêmes résultats que les actions menées par des chefs d'établissement seuls ou que les réglementations publiques qui se contentent de fixer les salaires et les conditions de travail des chefs d'établissement.

Lorsqu'il existe des conventions collectives, elles sont dans la plupart des cas signées au niveau central/régional (en Autriche, au Chili, en Finlande, en France, en Irlande, en Irlande du Nord, en Israël, en Slovaquie). En Suède, les négociations collectives se déroulent au niveau municipal/local, et au Danemark et en Norvège elles ont lieu à la fois au niveau central et au niveau local. En Suède, les salaires et les conditions de travail sont négociés entre le syndicat et la conseil d'établissement employeur avant qu'une décision finale sur la nomination d'un nouveau chef d'établissement ne soit prise.

Le Chili est un cas intéressant, dans la mesure où le syndicat enseignant négocie les salaires et les conditions de travail avec l'administration centrale même si le personnel éducatif est employé par des municipalités et des soutiens privés. Les municipalités sont structurées en une organisation privée à but non lucratif qui agit en tant que groupe de pression et exige que les conditions d'emploi des enseignants soient négociées au niveau local avec les employeurs. Cependant, l'administration centrale a déclaré que compte tenu des écarts de ressources et de moyens de gestion entre les municipalités, la centralisation des réglementations et des interventions était nécessaire pour préserver les objectifs d'équité et d'amélioration de l'éducation.

Aux Pays-Bas, au contraire, tous les secteurs de l'enseignement ont leurs propres organisations patronales et les organisations patronales et salariales assurent conjointement la gestion du marché du travail de l'éducation. Le système éducatif néerlandais s'oriente vers la décentralisation complète des conditions de travail pour l'enseignement primaire et secondaire.

### *Associations professionnelles*

Dix des 22 pays/régions participants sont dotés d'associations professionnelles de chefs d'établissement (Australie, Autriche, Belgique (Communauté flamande), Belgique (Communauté française), Chili, Corée, Espagne, Irlande, Nouvelle-Zélande et Slovaquie). Ces associations professionnelles ont des statuts, des mandats et des fonctions différents. Elles peuvent jouer un rôle dans le cadre de négociations liées à la politique du personnel avec les pouvoirs publics, en représentant la profession et pour le soutien et le perfectionnement des compétences des professionnels.

Dans la plupart des pays, les associations de chefs d'établissement jouent un rôle crucial en permettant à la profession de faire entendre sa voix et en défendant des intérêts et des positions communs. Dans certains pays, les associations professionnelles participent à des négociations importantes avec les pouvoirs publics sur des questions autres que les salaires et les conditions de travail. En Espagne, par exemple, les associations professionnelles régionales de chefs d'établissement ne sont pas officiellement reconnues en tant que syndicats, mais elles jouissent d'un certain prestige et les autorités de l'éducation tiennent généralement compte de leurs opinions. En Slovaquie, un certain nombre d'associations de chefs d'établissement participent activement, à tous les niveaux du système éducatif, à des questions telles que les politiques d'éducation, le développement du programme scolaire et le conseil. Dans d'autres pays, le rôle des associations consiste plutôt à représenter la profession et à communiquer avec l'ensemble de la communauté éducative.

De plus, dans un certain nombre de pays, les organisations professionnelles de chefs d'établissement jouent un rôle très actif en proposant des possibilités de formation et de perfectionnement aux professionnels. En Irlande, deux associations professionnelles ont été mises sur pied au cours des dix dernières années pour offrir conseil, soutien et formation aux chefs d'établissement. Aux Pays-Bas, l'association AVS est à l'origine de

la création de la Netherlands School Leaders Academy, une organisation qui encourage et contrôle la qualité et le professionnalisme des responsables d'établissement dans l'enseignement de base. En Australie, les quatre principales associations de chefs d'établissement possèdent un organisme de perfectionnement professionnel, qui propose plusieurs programmes et actions de perfectionnement professionnel en leur nom.

De plus, certaines organisations supranationales de chefs d'établissement s'efforcent d'encourager et de promouvoir les fonctions de direction des établissements scolaires à un niveau international. L'International Confederation of Principals, par exemple, est une association mondiale d'organisations représentatives qui met en avant les droits et responsabilités des chefs d'établissement et leur professionnalisation.

## 5.5 Soutenir l'avancement professionnel des chefs d'établissement

La majorité des pays ne proposent pas de solutions convaincantes pour l'avancement professionnel des chefs d'établissement. Traditionnellement, dans de nombreux pays, les responsables d'établissement occupent ce poste toute leur vie et ont rarement l'occasion de bénéficier d'un retour d'informations et de possibilités d'avancement professionnel. Si l'épuisement professionnel des chefs d'établissement provoqué par des niveaux élevés de stress et de longues heures de travail est un phénomène répandu, nombre d'entre eux restent néanmoins en poste faute d'alternatives attrayantes.

L'amélioration des perspectives d'évolution professionnelle pour les chefs d'établissement peut rendre la profession plus attrayante pour les futurs candidats, accroître la motivation des chefs d'établissement en poste et profiter au système grâce au recyclage de leurs connaissances et de leurs compétences dans des activités de conseil ou de coordination.

### *Statut professionnel et durée de l'emploi*

L'annexe 5.A3 montre que dans la plupart des pays, les chefs d'établissement ont le statut de fonctionnaire, mais de plus en plus de pays commencent à embaucher des chefs d'établissement en tant qu'employés salariés relevant de la législation générale du travail. Le statut de fonctionnaire signifie que les chefs d'établissement sont employés conformément aux conditions générales d'emploi de la fonction publique. Même si ces conditions ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre, elles incluent en principe une législation ou des règlements nationaux qui définissent des critères de sélection et de recrutement, le salaire et d'autres avantages, ainsi que l'avancement professionnel.

La durée formelle des engagements en tant que chef d'établissement varie suivant les pays et est sans lien avec le statut de fonctionnaire ou de travailleur sous contrat. Globalement, on peut dire que les engagements à durée déterminée sont de plus en plus courants dans les pays de l'OCDE.

Les chefs d'établissement bénéficient de contrats à durée déterminée dans un certain nombre de pays, mais ces contrats peuvent être renouvelés et en réalité nombre de ces chefs d'établissement finissent par acquérir un statut permanent. Les contrats renouvelables offrent la possibilité de réévaluer, de reconnaître et de saluer périodiquement les chefs d'établissement qui s'acquittent correctement de leur tâche, et aussi de relever de leurs fonctions ceux qui ne s'en sortent pas assez bien.

Les pays où les chefs d'établissement sont titulaires de leurs postes s'orientent également vers une évaluation plus systématique des leurs résultats. La Communauté

francophone de Belgique, par exemple, a publié un nouveau décret en 2007 qui prévoit que les chefs d'établissement seront soumis à des évaluations tous les cinq ans. L'évaluation des chefs d'établissement implique la mise au point d'un profil général de l'établissement scolaire dans son ensemble, qui indique notamment ses principaux besoins, ses principales difficultés et les solutions retenues par les chefs d'établissement.

### *Évaluation des résultats*

L'évaluation des résultats des chefs d'établissement peut jouer un rôle important en permettant l'identification des domaines qui doivent être améliorés et en favorisant la fourniture d'une aide ciblée pour perfectionner la direction des établissements scolaires et améliorer la pratique. Alors que la plupart des pays ont mis en place des processus d'évaluation des résultats, nombre d'entre eux s'inquiètent de la rareté des outils et des mécanismes rationnels permettant de contrôler et d'évaluer au mieux les résultats des chefs d'établissement.

Comme le montre l'annexe 5.A4, une grande majorité des pays participants évaluent les chefs d'établissement et les autres dirigeants scolaires au moyen de processus systématiques d'évaluation des résultats. Seuls quatre pays indiquent ne pas réaliser d'évaluations systématiques des résultats, contre douze pays qui affirment y avoir recours. Dans la majorité de ces douze pays, les résultats des chefs d'établissement comme ceux des autres dirigeants sont évalués. Les évaluations sont exigées par les autorités centrales dans environ la moitié des pays et elles sont réalisées à la discrétion des autorités municipales dans les autres. Les périodes d'évaluation sont très variables. Plusieurs pays exigent que les évaluations soient réalisées au moins une fois par an. D'autres pays fixent une période d'évaluation de trois ou quatre ans.

Les évaluations sont réalisées par différents agents. L'organe directeur de l'école est l'agent responsable de l'évaluation des chefs d'établissement dans près de la moitié des pays où se déroule un processus d'évaluation. Dans deux pays, c'est le surintendant ou l'autorité locale qui assume cette responsabilité, et dans deux autres c'est l'inspection. L'administration centrale s'en charge dans un autre. Le chef d'établissement se charge presque toujours de l'évaluation des autres dirigeants.

Une série de critères à peu près analogues guident les évaluations. Les chefs d'établissement sont le plus souvent évalués à l'aune d'objectifs prédéterminés en rapport avec le programme et le budget, et de la qualité professionnelle de l'ensemble de leurs résultats. Dans certains cas, les indicateurs scolaires, les progrès et résultats des élèves et le point de vue des parents, des enseignants et des élèves sont pris en compte.

Les conséquences liées à l'examen sont également variables. Les ajustements de salaires ou les primes récompensent souvent les bons résultats et certains pays offrent des possibilités d'avancement professionnel. Les sanctions en cas de résultats médiocres incluent le report des augmentations de salaire, la mise au point de plans d'amélioration suivis par de nouvelles évaluations, le refus d'octroyer des contrats permanents et enfin le renvoi.

Au vu de la nature des critères de résultat et de la finalité apparente des évaluations, la périodicité annuelle d'examen des résultats semble être la plus adaptée. Lorsque les évaluations ne sont assorties d'aucune rétribution ni sanction, d'autres incitations telles que l'éthique professionnelle ou des relations de travail positives entre le dirigeant et l'organisme d'évaluation devront exister. Dans la mesure du possible, le contenu et les conséquences de l'évaluation doivent se conformer aux objectifs de résultats de l'établissement ou aux objectifs plus généraux et aux normes de direction.

Plus important, l'évaluation de la direction des établissements scolaires doit être replacée dans son contexte. L'ancienneté des chefs d'établissement, la composition du personnel, la localisation géographique et les populations d'élèves sont autant de facteurs à prendre en compte lors de l'évaluation de la qualité de la direction.

### ***Possibilités d'avancement professionnel offertes aux chefs d'établissement***

En Espagne, en Hongrie et en Slovénie, les chefs d'établissement sont engagés pour des durées déterminées, mais ils sont employés en tant qu'enseignants titulaires dans l'école concernée. Ils peuvent renouer avec leur profession d'enseignant une fois leur mission de chef d'établissement terminée. Cependant, dans de nombreux pays, un retour à l'enseignement après avoir exercé la fonction de chef d'établissement est jugé problématique. En Autriche, certains chefs d'établissement font acte de candidature auprès de l'inspection, mais en dehors de cette solution, il n'existe quasiment aucune autre possibilité d'avancement. Le fait de ne pas offrir aux chefs d'établissement les moyens de recycler leur expérience au sein du système se traduit par la perte d'une ressource potentielle qui pourrait améliorer la pratique de la direction des autres responsables d'établissement en poste.

Un certain nombre de pays ont commencé à étudier des solutions permettant d'offrir plus de souplesse et de mobilité à la profession, en permettant aux chefs d'établissement de passer d'une école à une autre et de la direction à l'enseignement, voire à d'autres professions. Dans certains pays, des dispositions autorisent la rotation des chefs d'établissement. Ce système peut permettre de remotiver les chefs d'établissement en les confrontant à de nouveaux défis. Il offre également une chance aux chefs d'établissement de travailler dans différents contextes, tout en approfondissant et en élargissant leurs connaissances et leurs compétences. De plus, cette approche peut favoriser la diffusion de nouvelles idées et méthodes et offrir aux chefs d'établissement des possibilités de parcours professionnels plus variés.

La Suède a connu récemment une augmentation du nombre de postes à durée déterminée assortis d'une garantie d'un emploi ultérieur dans la municipalité. La raison profonde de ce changement est que le travail du chef d'établissement est considéré comme une tâche très exigeante, entraînant souvent un niveau élevé de stress et d'opposition.

Dans la Belgique (Communauté flamande), les anciens chefs d'établissement peuvent devenir responsables d'une « communauté d'établissements scolaires », regroupant plusieurs écoles voisines qui travaillent ensemble sur des questions telles que l'orientation professionnelle des élèves, l'offre de cours et l'enseignement adapté aux besoins particuliers. Sous la direction du responsable, les chefs d'établissement des communautés d'établissements scolaires se réunissent régulièrement pour travailler sur des objectifs d'amélioration communs. Les compétences du responsable peuvent jouer un rôle important dans le bon fonctionnement de la collaboration scolaire (Day *et al.*, 2007).

En Angleterre, le Leadership Development Framework (2007) du NCSL propose un ensemble de programmes et de normes qui portent sur toute la durée de la carrière du responsable d'établissement. À la dernière étape du cadre, le parcours propose plusieurs possibilités de développement pour les dirigeants expérimentés. Par exemple, le Development Programme for Consultant Leadership encourage les chefs d'établissement ayant au moins cinq ans d'expérience à contribuer à faciliter l'apprentissage d'autres personnes occupant des postes de direction scolaire. Le programme repose sur des services de conseil centrés sur le client. Une évaluation du programme a montré qu'il

avait débouché sur la création de fonctions qui apportent un soutien aux chefs d'établissement, tout en proposant les défis qui permettent de perfectionner le poste (Earley et Weindling, 2006). De plus, depuis 2003, les dirigeants consultants sont employés par le programme d'amélioration de la *Primary National Strategy* qui s'applique aux établissements scolaires se situant dans toutes les académies. Les dirigeants consultants conseillent les équipes de direction, orientent précisément l'aide extérieure, diffusent les meilleures pratiques et apportent leur soutien à des actions visant à faire progresser la qualité et les normes de l'enseignement.

En Angleterre, d'autres organisations telles que le Specialist Schools and Academies Trust (SSAT) proposent une vaste palette de possibilités pour les chefs d'établissement chevronnés en ce qui concerne les partenariats et la formation d'autres dirigeants dans le cadre de divers programmes. Tous les programmes du SSAT destinés aux dirigeants sont conçus et dispensés par des chefs d'établissement. L'un de ces programmes, d'une durée de 18 mois, s'adresse aux chefs d'établissement amenés à travailler en partenariat avec leurs homologues et s'attache aux réformes structurelles nécessaires au sein de l'équipe de direction de l'établissement pour mener à bien ce changement. Les participants au programme Raising Achievement, Transforming Learning du SSAT ont travaillé avec plus de 500 autres établissements pour apporter leur soutien aux établissements en difficulté. Le SSAT emploie également un certain nombre de chefs d'établissement en exercice en qualité de directeurs associés à temps partiel, afin de participer à des projets consacrés à l'internationalisation de la fonction de direction dans l'enseignement, à la personnalisation de l'apprentissage et à l'étude des nouvelles pratiques d'enseignement.

## 5.6 Synthèse et conclusions et recommandations

Le défi consiste à améliorer la qualité actuelle de la direction et à la pérenniser. Dans la plupart des pays, la moyenne d'âge des chefs d'établissement augmente et un grand nombre d'entre eux prendront leur retraite au cours des cinq à dix prochaines années. À un moment où les personnels de direction vont connaître un fort renouvellement pour des raisons démographiques, les systèmes éducatifs doivent s'employer à encourager les dirigeants de demain et à assurer l'attrait de cette profession.

Différentes sources indiquent que si la charge de travail élevée des chefs d'établissement est en elle-même un facteur dissuasif pour les candidats potentiels, les individus sont également découragés par le fait que cette charge de travail ne semble pas être rémunérée et prise en charge comme il se doit. Parmi les autres facteurs importants ayant une incidence négative sur la motivation à exercer la fonction de chef d'établissement figurent les procédures de recrutement incertaines et les possibilités d'avancement professionnel restreintes pour les chefs d'établissement. En agissant sur ces éléments, on peut favoriser le recrutement de personnes compétentes et inciter les chefs d'établissement actuels et futurs à améliorer leurs résultats.

### *Professionnaliser les pratiques de recrutement*

Si l'engagement au niveau de l'établissement scolaire est essentiel pour replacer les processus de recrutement dans leur contexte, il faudrait prendre en parallèle des mesures de professionnalisation des procédures au sein du système. Les pratiques des pays participants ont montré que ces mesures peuvent prendre diverses formes :

- *Envisager d'élargir les critères d'admissibilité* : Les politiques nationales pourraient envisager, dans certaines circonstances, d'accorder à des non

enseignants la possibilité d'accéder à certaines fonctions de direction. S'il faut s'assurer de la présence de compétences pédagogiques au sein de l'équipe de direction des établissements scolaires, la taille et la complexité de certains établissements peut également exiger des compétences de gestion et d'encadrement extérieures au secteur éducatif. Compte tenu de la répartition croissante des fonctions de direction des établissements scolaires, elles peuvent être partagées entre plusieurs individus ayant des expériences et des domaines de spécialisation différents.

- *Planifier le remplacement des chefs d'établissement* : Il est essentiel de planifier le remplacement des chefs d'établissement pour accroître le nombre de candidats futurs et en améliorer la qualité. La planification des remplacements permet de faire face aux pénuries de chefs d'établissement et de garantir une offre suffisante de personnel qualifié où l'on peut puiser lorsque le dirigeant en place libère son poste. Pour planifier le remplacement des chefs d'établissement, il faut identifier à l'avance les chefs d'établissement potentiels et les encourager à acquérir les compétences requises pour exercer cette fonction en leur proposant des programmes de formation et en offrant aux jeunes enseignants la possibilité d'en apprendre davantage à ce sujet à travers des contacts étroits avec des chefs d'établissement en poste. Une autre solution consiste à intégrer des matières relatives à la direction à la formation initiale des enseignants.
- *Fournir davantage d'éléments pour l'évaluation des candidats* : En dehors des entretiens d'embauche traditionnels, les jurys doivent utiliser un large éventail d'outils et de procédures pour évaluer les candidats. Des profils de compétences ou des cadres de référence peuvent contribuer à définir un ensemble idéal de connaissances et de compétences à évaluer chez les candidats (chapitre 2). De plus, en accordant moins d'importance au critère de l'ancienneté, on peut faciliter l'arrivée de candidats dynamiques plus jeunes aux postes de direction des établissements scolaires.
- *Fournir des lignes directrices et une formation aux membres des jurys* : Les membres des jurys doivent avoir un sens des défis futurs aussi développé que celui des futurs chefs d'établissement. Il est par conséquent important de former correctement les recruteurs et d'établir des lignes directrices pour le processus. Ces lignes directrices doivent encourager les membres des jurys à accorder moins d'importance aux résultats des entretiens et à utiliser des outils de recrutement variés pour évaluer un éventail plus large de connaissances et de compétences.

### ***Privilégier l'attrait relatif des salaires des chefs d'établissement***

L'attrait relatif des salaires des chefs d'établissement peut peser sur l'offre de candidats de qualité. Lorsque l'on étudie les moyens d'action visant à rendre la carrière de chef d'établissement plus attrayante, il est important de veiller à ce que les salaires de ces derniers soient comparables à ceux offerts par d'autres débouchés, que ce soit au sein des établissements scolaires ou dans d'autres secteurs. Cinq possibilités d'action visant à assurer une rémunération adéquate aux responsables d'établissement se dégagent :

- *Veiller à ce que les salaires du personnel de direction des établissements soient comparables à ceux des personnes occupant une fonction d'un grade analogue dans les secteurs public et privé* : Dans certains pays, des études comparatives ont révélé que certains chefs d'établissement étaient défavorisés au regard des



salaires. Ces données permettent de réajuster ces salaires et de rendre la profession plus attrayante par rapport à d'autres métiers aux yeux des diplômés les mieux qualifiés.

- *Mettre en place des barèmes de salaire distincts pour les enseignants et les chefs d'établissement* : Pour attirer des candidats de qualité issus du personnel enseignant, il faut que le salaire des chefs d'établissement soit suffisamment supérieur à celui des enseignants pour compenser la charge de travail, les risques et les responsabilités supplémentaires. Des barèmes de salaire distincts pour les enseignants et les chefs d'établissement permettent de rendre la profession plus attrayante, en particulier pour les jeunes enseignants.
- *Instaurer des barèmes de salaires reflétant la structure de la direction* : Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement adjoints se montrent peu enclins à briguer le poste de chef d'établissement car la forte hausse de la charge de travail ne s'accompagne pas d'une augmentation adéquate du salaire. Les pays doivent mieux répartir les responsabilités au niveau de l'école lorsque la direction est assurée en équipe et/ou veiller à ce que les chefs d'établissement perçoivent un salaire suffisamment supérieur à celui des autres personnels d'encadrement des établissements scolaires pour compenser la charge de travail supplémentaire.
- *Subordonner les salaires aux facteurs propres à l'établissement scolaire* : Les pays qui ont des difficultés à attirer des chefs d'établissement dans certains types d'établissements scolaires devraient envisager de mettre en place des structures d'incitation plus souples, consistant à consentir des augmentations de salaire considérables aux chefs d'établissement situés dans des zones difficiles. Les salaires subordonnés à des facteurs propres à l'établissement scolaire peuvent permettre d'ajuster l'offre et la demande. Ils peuvent aussi contribuer à améliorer la motivation des dirigeants scolaires et à garantir que tous les établissements bénéficient de dirigeants de même qualité.
- *Faire un usage judicieux des rétributions subordonnées aux résultats* : Les systèmes qui subordonnent les salaires aux résultats doivent veiller à ce que le processus soit jugé équitable par les chefs d'établissement. Si un système décide de mettre en place des salaires subordonnés aux résultats, il est essentiel de mettre au point des indicateurs fiables et des critères d'évaluation clairs, de préparer et de former des évaluateurs et de veiller à ce que les procédures d'évaluation tiennent compte du contexte dans lequel les chefs d'établissement exercent.

### ***Reconnaître le rôle des organisations professionnelles des chefs d'établissement***

Les organisations professionnelles de chefs d'établissement représentent des enceintes de dialogue, de partage de connaissances et de diffusion des meilleures pratiques, à la fois parmi les professionnels et entre les professionnels et les décideurs. Les réformes du personnel ont peu de chances d'aboutir à moins que les dirigeants scolaires ne participent activement à leur élaboration et à leur mise en œuvre par le biais des organisations qui les représentent.

### ***Offrir des possibilités d'avancement professionnel et un soutien en la matière***

En offrant aux responsables d'établissement des possibilités d'avancement professionnel, il est possible de faire de la direction des établissements scolaires une solution plus attrayante pour ceux qui veulent entrer dans la profession, tout en évitant

l'épuisement professionnel des chefs d'établissement. Cette démarche peut nécessiter la création de nouvelles possibilités d'avancement pour les chefs d'établissement et une plus grande souplesse. Les pratiques actuelles des pays offrent une multitude d'expériences dont l'on peut s'inspirer pour concevoir des choix de carrière potentiels.

- *Proposer de remplacer les contrats à vie par des contrats à durée déterminée renouvelables* : De plus en plus de pays s'orientent vers des contrats à durée déterminée renouvelables pour les chefs d'établissement, afin de réévaluer, de reconnaître et de saluer périodiquement les chefs d'établissement qui s'acquittent correctement de leur tâche, et de les inciter à développer leurs compétences et à améliorer leur pratique en permanence.
- *Planifier et offrir aux chefs d'établissement des possibilités de s'orienter vers de nouveaux débouchés* : Ces débouchés peuvent être des emplois dans l'administration de l'éducation, la direction de fédérations d'établissements scolaires ou des fonctions de direction en qualité de consultant à travers lesquelles des chefs d'établissement expérimentés offrent leurs services aux chefs d'établissement confrontés à des difficultés dans leurs propres établissements scolaires. De tels procédés peuvent favoriser la diffusion de nouvelles idées et méthodes, et dans le même temps offrir aux chefs d'établissement des possibilités de parcours professionnels plus variées.

## Annexe 5.A1 Recrutement de chefs d'établissement public, 2006/07

Pays	Niveau de prise de décision		Critères		Procédure
	Niveau de prise de décision pour le recrutement d'un chef d'établissement	Quel est le degré d'autonomie de la prise de décision ?	Critères d'admissibilité	Critères de sélection	
<b>Angleterre</b>	Établissement scolaire, commission scolaire ou comité d'établissement	Après consultation avec les autorités locales	Le candidat doit être titulaire de la NPQH ou travailler à son obtention	À la discrétion des organes directeurs des établissements scolaires	À la discrétion des organes directeurs des établissements scolaires
<b>Australie</b>	Administration de l'État	En toute autonomie	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement Expérience de la direction et de responsabilités de gestion à l'échelle d'un établissement scolaire	nd	nd
<b>Autriche</b>	Administration de l'État ou provinciale (en fonction du type d'école)	Dans un cadre fixé par l'administration centrale	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement	Ancienneté en tant qu'enseignant Expérience de gestion/direction Qualité du projet d'établissement Vision/valeurs relatives à la direction d'un établissement scolaire Diplômes supplémentaires	Entretien Présentation du projet d'établissement Centre d'évaluation Analyse de potentiel
<b>Belgique (Comm. fl.)</b>	Conseils d'établissement	nd	Diplôme d'enseignant	À la discrétion des commissions scolaires	À la discrétion des commissions scolaires
<b>Belgique (Comm. fr.)</b>	Autorités provinciales/régionales	En toute autonomie	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement	nd	Entretien « Brevet de chef d'établissement »

Pays	Niveau de prise de décision		Critères		Procédure
	Niveau de prise de décision pour le recrutement d'un chef d'établissement	Quel est le degré d'autonomie de la prise de décision ?	Critères d'admissibilité	Critères de sélection	
<b>Chili</b>	Autorités locales	Dans un cadre fixé par l'administration centrale	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement (5 ans)	Qualité du projet d'établissement	Concours public Présentation du projet d'établissement
<b>Corée</b>	Autorités provinciales/régionales	Dans un cadre fixé par l'administration centrale	nd	nd	Promotion ou Invitation
<b>Danemark</b>	Autorités locales	En toute autonomie	Diplôme en pédagogie Expérience de l'enseignement	Expérience de gestion/direction Sens des relations humaines évalué en entretien Vision/valeurs relatives à la direction d'un établissement scolaire	Entretien
<b>Écosse</b>	Autorités locales	nd	nd	nd	nd
<b>Espagne</b>	Établissement scolaire, commission scolaire ou conseil d'établissement	Dans un cadre fixé par l'administration centrale	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement en tant que fonctionnaire (5 ans) Être employé en tant qu'enseignant dans l'enseignement public Avoir achevé une formation à la direction des établissements scolaires ou avoir au moins 2 ans d'expérience de la direction	Date de la candidature Ancienneté en tant qu'enseignant Expérience de gestion/direction Qualité du projet d'établissement La préférence est donnée aux candidats issus de l'établissement même Diplômes universitaires supplémentaires	Présentation du projet d'établissement Évaluation des qualités théoriques et professionnelles
<b>Finlande</b>	Autorités locales	En toute autonomie	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement Connaissance de l'administration de l'éducation évaluée dans le cadre d'un examen Autres diplômes officiels	À la discrétion des autorités locales	À la discrétion des autorités locales

Pays	Niveau de prise de décision		Critères		Procédure
	Niveau de prise de décision pour le recrutement d'un chef d'établissement	Quel est le degré d'autonomie de la prise de décision ?	Critères d'admissibilité	Critères de sélection	
<b>France (enseignement secondaire)</b>	Administration centrale	Après consultation avec les autorités provinciales/régionales	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement (5 ans)	Connaissances et compétences évaluées dans le cadre d'un examen et en entretien	Examen national (« concours ») Entretien
<b>Hongrie</b>	Autorités locales	Après consultation avec l'établissement	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement (5 ans) (À compter de 2015 : avoir achevé une formation à la direction des établissements scolaires)	Qualité du projet d'établissement (document de candidature)	Document de candidature comportant un projet d'établissement
<b>Irlande</b>	Établissement scolaire, commission scolaire ou comité d'établissement	Avec la participation/l'approbation des administrateurs ou mécènes	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement (5 ans)	Expérience de gestion/direction Sens des relations humaines et autres compétences évalués en entretien Vision/valeurs relatives à la direction d'un établissement scolaire Diplômes universitaires supplémentaires	Concours public Entretien
<b>Irlande du Nord</b>	Établissement scolaire, commission scolaire ou conseil d'établissement	nd	Diplôme d'enseignant	Compétences personnelles et connaissances professionnelles évaluées en entretien Diplômes supplémentaires (peut inclure la PQH(NI))	Entretien (comportant souvent une présentation sur un thème choisi à l'avance)

Pays	Niveau de prise de décision		Critères		Procédure
	Niveau de prise de décision pour le recrutement d'un chef d'établissement	Quel est le degré d'autonomie de la prise de décision ?	Critères d'admissibilité	Critères de sélection	
<b>Israël</b>	nd	nd	Diplôme d'enseignant (maîtrise pour des postes de direction de lycée) Expérience de l'enseignement Avoir achevé un programme de préparation à la direction de deux ans À la discrétion des autorités locales	Expérience de gestion/direction Vision/valeurs relatives à la direction d'un établissement scolaire À la discrétion des autorités locales	Questionnaire Évaluation personnelle Entretien
<b>Norvège</b>	Autorités locales	Dans un cadre fixé par l'administration centrale	À la discrétion des autorités locales	À la discrétion des autorités locales	Entretien
<b>Nouvelle-Zélande</b>	Établissement scolaire, commission scolaire ou conseil d'établissement	En toute autonomie	Être enseignant agréé	À la discrétion du conseil d'administration	À la discrétion du conseil d'administration
<b>Pays-Bas</b>	Établissement scolaire, commission scolaire ou conseil d'établissement	En toute autonomie	Aucun	nd	nd
<b>Portugal</b>	Établissement scolaire, commission scolaire ou conseil d'établissement	En toute autonomie	Expérience de gestion ou formation à la gestion d'établissements scolaires	Les candidats n'ayant aucune expérience de la direction d'établissements scolaires doivent faire la preuve d'une formation universitaire en direction d'établissements scolaires (250 heures)	Élection (depuis 2008, le conseil d'administration désigne les chefs d'établissement)
<b>Slovénie</b>	Établissement scolaire, commission scolaire	En toute autonomie	Diplôme d'enseignant Expérience de l'enseignement (5 ans) Titularisation du poste à la deuxième promotion (5 ans) Licence de chef d'établissement (peut être obtenue jusqu'à un an après la prise de fonctions)	Le personnel enseignant, la communauté locale et le ministre doivent être consultés par l'organe directeur de l'école avant la sélection	Présentation du projet d'établissement
<b>Suède</b>	Autorités locales	En toute autonomie	Expérience éducative (« réceptivité pédagogique »)	À la discrétion des autorités locales	Entretien

Note : nd = Information non disponible.

Sources : OCDE (2003), Locus of decision making questionnaire results ; OCDE (2007), Questionnaires et rapports nationaux sur l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*.

## Annexe 5.A2

Associations professionnelles de chefs  
d'établissement public, 2006/07

Pays	Syndicats regroupant des enseignants et des chefs d'établissement	Syndicats/associations professionnelles pour les chefs d'établissement	Les conditions d'emploi sont-elles définies par une convention collective ?
Angleterre	Oui	Oui, syndicats distincts	Oui (sous certaines conditions)
Australie	Oui	Oui, associations professionnelles	nd
Autriche	Oui	Oui, associations professionnelles pour certains types d'établissements scolaires	Oui, au niveau de l'administration centrale/régionale
Belgique (Comm. fl.)	Oui	Oui, associations professionnelles	Oui
Belgique (Comm. fr.)	Oui	Oui, associations professionnelles	Non
Chili	Oui	Oui, associations professionnelles	Oui, au niveau de l'administration centrale
Corée	Oui	Oui, associations professionnelles	
Danemark	Oui	Oui, syndicats distincts	Oui, au niveau de l'autorité municipale et au niveau de l'État
Écosse	Oui	Oui, syndicats distincts	
Espagne	Oui	Oui, associations professionnelles	Non
Finlande	Oui	Non	Oui, avec un cadre central convenu au niveau central/régional (loi sur les titulaires et loi sur les contrats de travail)
France	Oui	Oui, syndicats distincts (pour les dirigeants du secondaire uniquement).	Non
Hongrie	Oui	Oui, syndicats distincts	Non
Irlande	Oui	Oui, associations professionnelles	Oui, au niveau de l'administration centrale
Irlande du Nord	Oui	Oui, syndicats distincts	Oui, au niveau de l'administration, certains détails étant négociés avec l'organisme employeur concerné
Israël	nd	nd	Oui, au niveau de l'administration centrale
Norvège	Oui	Oui, syndicats distincts	Oui, avec un cadre central convenu au niveau central/régional, les détails étant négociés à un niveau plus localisé
Nouvelle-Zélande	Oui	Oui, organisations professionnelles	Oui

Pays	Syndicats regroupant des enseignants et des chefs d'établissement	Syndicats/associations professionnelles pour les chefs d'établissement	Les conditions d'emploi sont-elles définies par une convention collective ?
Pays-Bas	Oui	Oui, syndicats distincts	Oui, entre les organisations patronales et salariales des différents secteurs de l'enseignement
Portugal	Oui	Non	Non
Slovénie	Oui	Oui, associations professionnelles	Oui, au niveau de l'administration centrale
Suède	Oui	Oui, syndicat distinct	Oui, au niveau municipal/local

Note : nd = Information non disponible.

Source : OCDE, Questionnaires et rapports nationaux sur l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*.



## Annexe 5.A3

## Statut professionnel et durée de l'emploi, 2006-07, établissements publics

Pays	Statut professionnel des chefs d'établissement		Les chefs d'établissement peuvent-ils être employés dans le cadre de contrats à durée déterminée ?	
	Statut de fonctionnaire	Statut d'employé salarié	Chefs d'établissement ayant le statut de fonctionnaire	Chefs d'établissement ayant le statut d'employé
Angleterre	Non	Oui	na	Oui
Australie	nd	nd	nd	nd
Autriche	Oui	Non	Non	na
Belgique (Comm. fl.)	Oui	Non	Non	na
Belgique (Comm. fr.)	Oui	Non	Non	na
Chili	Non	Oui	na	Oui (5 ans)
Corée	Oui	Non	Oui (4-8 ans)	na
Danemark	Oui	Oui	Oui	Oui
Écosse	Non	Oui	na	Oui (mais la plupart ont des contrats à durée indéterminée)
Espagne	Oui	Non	Oui (4 ans)*	na
Finlande	Oui	Oui	Oui	Oui
France	Oui	Non	Non	na
Hongrie	Autre (employé du secteur public)	Non	Oui (5-10 ans)*	na
Irlande	Autre (fonctionnaire)	Non	Non	na
Irlande du Nord	Non	Oui	na	Non
Israël	Oui (après 3 ans)	Oui (pour les 3 premières années)	Oui (dans les lycées uniquement)	Oui
Norvège	Non	Oui	na	Oui (mais la plupart ont des contrats à durée indéterminée)
Nouvelle-Zélande	Non	Oui	na	Non
Pays-Bas	Autre (fonctionnaire)	Non	Non	Non
Portugal	Oui	Non	Oui (3 ans)	na
Slovénie	Oui	Non	Oui (5 ans)*	na
Suède	Oui	Oui	Oui	Variable

Notes :

\* = L'engagement au poste de chef d'établissement est à durée déterminée, mais les chefs d'établissement ont le statut d'enseignants titulaires de la fonction publique. Ils peuvent retourner à l'enseignement une fois leur mission de chef d'établissement terminée.

na = non applicable.

nd = information non disponible.

Source : OCDE, Questionnaires et rapports nationaux sur l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*.

## Annexe 5.A4 Évaluation des résultats des chefs d'établissement public, 2006-07

Pays	Groupe cible	Mise en œuvre	Fréquence	Responsable de l'évaluation	Critères	Rétribution des résultats	Réaction face à des résultats médiocres
Angleterre	1,2	En fonction de dispositions nationales	Chaque année	Administrateurs pour l'évaluation du chef d'établissement, cadre moyen (généralement le supérieur) pour l'évaluation des autres dirigeants	Peuvent être rattachés aux résultats des élèves ; les autres sont déterminés lors de précédentes évaluations.	nd	Variable ; mais il est peu probable qu'il s'agisse d'autre chose qu'un plan d'amélioration ou un report d'augmentation
Autriche	1 (seulement dans les établissements d'enseignement professionnel)	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Belgique (Com. fl.)	1,2	Dans le cadre d'un système central/régional d'évaluation des résultats	Tous les 4 ans	Organe directeur de l'établissement	Respect des normes de résultats locales	Possibilités de perfectionnement professionnel	Nouvelle évaluation et renvoi
Belgique (Com. fr.)	na	Aucune	nd	nd	nd	nd	nd
Danemark	1,2	À la discrétion de la municipalité. Dans les établissements d'enseignement secondaire, sur la base d'un contrat de résultats entre l'individu et le chef d'établissement	À la discrétion de la municipalité ou de l'établissement de l'établissement concerné	À la discrétion de la municipalité ou de l'établissement de l'établissement concerné	À la discrétion de la municipalité ou de l'établissement concerné. Pour les chefs d'établissement d'enseignement secondaire, les critères sont définis dans le contrat de résultats.	À la discrétion de la municipalité (ou de l'établissement concerné). Pour les chefs d'établissement d'enseignement secondaire, gratifications monétaires (prime de fin d'année en fonction des résultats)	À la discrétion de la municipalité dans les écoles primaires. À la discrétion de l'établissement concerné dans l'enseignement secondaire

Pays	Groupe cible	Mise en œuvre	Fréquence	Responsable de l'évaluation	Critères	Rétribution des résultats	Réaction face à des résultats médiocres
Espagne	1	Dans le cadre d'un système régional d'évaluation des résultats	Tous les 4 ans	Autorité régionale en charge de l'éducation, inspection	Réalisations d'objectifs scolaires prédéfinis. Perception des enseignants, parents, élèves	Augmentation de salaire	Refus d'octroyer un contrat permanent
Finlande	na	Aucune	nd	nd	nd	nd	nd
Irlande	1,2	Dans le cadre d'un système central d'évaluation des résultats	Pas de périodicité fixe	Inspection	Réalisation d'objectifs scolaires prédéfinis. Perception des enseignants/parents/élèves	Pas de système de gratification	Nouvelle évaluation
Irlande du Nord	1,2	Dans le cadre du <i>Performance Review and Staff Development Scheme</i> d'Irlande du Nord	Chaque année	Conseil d'administration de l'établissement (par l'intermédiaire du chef d'établissement pour les autres dirigeants)	1. direction et gestion, développement personnel, programme et développement des élèves 2. pratique professionnelle, développement personnel, programme et développement des élèves	La réussite aux examens annuels permet de gravir progressivement l'échelle des salaires de la direction	Un mécanisme de soutien est mis en place par l'organisme employeur ; l'absence d'amélioration peut entraîner le renvoi
Israël	1	Dans le cadre d'un système municipal d'évaluation des résultats	Dans la plupart des cas, une fois par an, davantage si besoin	Surintendant et autorité locale/municipale	Respect des normes de résultats municipales/locales	Pas de système de gratification	Supervision, nouvelle évaluation, plan d'amélioration
	2	À la discrétion du chef d'établissement	Comme ci-dessus	Chef d'établissement	Respect des normes de résultats régionales et de l'établissement	Pas de système de gratification	Supervision, nouvelle évaluation, plan d'amélioration. En l'absence d'amélioration, procédure de renvoi

Pays	Groupe cible	Mise en œuvre	Fréquence	Responsable de l'évaluation	Critères	Rétribution des résultats	Réaction face à des résultats médiocres
Hongrie	1,2	À la discrétion de l'autorité locale pour l'évaluation du chef d'établissement (formelle, souvent ignorée) ; à la discrétion du chef d'établissement pour les autres dirigeants scolaires	Pas de périodicité fixe	Administration scolaire locale pour l'évaluation du chef d'établissement. Chef d'établissement pour l'évaluation des autres dirigeants	Objectifs scolaires prédéfinis, progrès et résultats des élèves (critère entériné par la politique éducative mais pas encore utilisé à grande échelle)	Graifications monétaires (sous la forme de primes financées sur le budget de l'école)	Report d'augmentation, plan d'amélioration
Norvège	1	À la discrétion de l'autorité municipale/locale en charge de l'éducation	nd	Administration scolaire municipale/locale	À la discrétion de l'administration scolaire municipale/locale	na	Plan d'amélioration
Nouvelle-Zélande	1	Dans le cadre des obligations du conseil d'administration vis-à-vis de l'administration centrale	Chaque année au minimum	Conseil d'administration de l'établissement	Le conseil d'administration et le chef d'établissement conviennent d'un accord de résultats et le chef d'établissement est évalué par rapport aux objectifs qu'il contient (les conseils sont tenus de se référer aux <i>Interim professional standards</i> pour les chefs d'établissement et d'avoir une politique en matière d'évaluation des résultats).	Établissements d'enseignement primaire : gratification monétaire après 3 ans de service au niveau actuel ou supérieur si le titulaire a été évalué et satisfait aux <i>interim professional standards</i> (prime annuelle de 2 000 USD). Établissements d'enseignement secondaire : aucune incitation financière rattachée aux résultats	Processus formel de compétence tel que défini dans leur convention collective
	2	Comme ci-dessus	Chaque année	Chef d'établissement	Conformément à une procédure convenue entre le chef d'établissement et les autres membres de la direction (les chefs d'établissement sont tenus de se référer aux normes professionnelles correspondant aux chefs d'établissement adjoints et aux enseignants).	La progression des salaires est subordonnée à une évaluation concluante	Comme ci-dessus

Pays	Groupe cible	Mise en œuvre	Fréquence	Responsable de l'évaluation	Critères	Rétribution des résultats	Réaction face à des résultats médiocres
Pays-Bas	1,2	À la discrétion de l'organe directeur de l'établissement	nd	nd	nd	nd	nd
Portugal	1	Aucune (mais évaluation par l'inspection depuis 2008)	nd	nd	nd	nd	nd
Slovénie	1	À la discrétion de l'organe directeur de l'établissement	Chaque année	Conseil d'administration de l'établissement	Réalisation du programme scolaire prédéfini, respect du budget annuel, qualité professionnelle globale des résultats, effort de développement de l'établissement	Augmentation de salaire	Report d'augmentation
Suède	1,2	Dans le cadre d'un système central d'évaluation des résultats	Tous les 3 ans	Administration centrale de l'éducation	Respect de normes de résultats, réalisation d'objectifs scolaires prédéfinis, progrès et résultats des élèves, perception des enseignants, parents et élèves	Augmentation de salaire	Plan d'amélioration et nouvelle évaluation

*Note* : na = non applicable ; nd = information non disponible.

Groupe cible :

1. Chef d'établissement ; le chef d'établissement, directeur ou administrateur qui occupe le poste de direction le plus élevé au sein d'un établissement.

2. Autre personnel de direction de l'établissement : personnel professionnel de l'établissement (autre que le chef d'établissement), ayant pour principales responsabilités la direction, l'encadrement et la gestion. Inclut les chefs d'établissement adjoints, les responsables adjoints et les autres membres du personnel de direction/de gestion endossant des responsabilités similaires.

Sources : OCDE, Questionnaires et rapports nationaux sur l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires*.

## Références

- Bal, J. et J. de Jong (2007), « Improving School Leadership - OECD Review, Background Report for the Netherlands », préparé pour le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences des Pays-Bas, disponible sur le site [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Beaudin, D., J. Thompson, et L. Jacobson (2002) *The Administrator Paradox: More Certified Fewer Apply*. American Education Research Association, Nouvelle-Orléans.
- Begley, P., G. Campbell Evans et A. Brownridge (1990), *Influences on the Socializing Experiences of Aspiring Principals*, réunion annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- Bryk, A. et B. Schneider (2004), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006), *Undersøgelse af skoleledelse i folkeskolen*, Questionnaire destiné aux chefs d'établissements, cité dans Pluss Leadership A/S, avec le professeur Molin, J. (2007), « Improving School Leadership National Background Report, Denmark », rapport préparé pour le ministère de l'Éducation du Danemark, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Day C., J. Moller, D. Nusche et B. Pont (2008), « L'approche de la direction systémique en Belgique flamande », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- DEECD (2007), *Principal Selection*, Department of Education and Early Childhood Development, Victoria, Australie, [www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Prin\\_selection\\_policy.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Prin_selection_policy.pdf).
- Devos, G., N. Engels, A. Aeltermann, D. Bouckenooghe et G. Hotton (2005), *Het Welbevinden en Functioneren van Directies Basisonderwijs*, projet OBPWO 03.06.
- Devos, G. et M. Tuytens (2006), « Improving School Leadership – OECD Review. Background Report for Flanders », rapport préparé pour le ministère flamand de l'Éducation et de la Formation, Belgique, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Earley, P. et D. Weindling (2006), « Consultant Leadership – A New Role for Head Teachers? », *School Leadership and Management*, 26(1).
- ERS (Education Research Service) (1998), « Is There a Shortage of Qualified Candidates for Openings in the Principalship? An Exploratory Study », réalisée pour la NASSP et la NAESP, Arlington, VA.
- ERS (2000), « The Principal, Keystone of a High Achieving School: Attracting and Keeping the Leaders We Need », Arlington, VA.
- Eurydice (2005), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*, Commission européenne, Bruxelles, Belgique.

- Frey, B. (1997), « On the Relationship between Intrinsic and Extrinsic Work Motivation », *International Journal of Industrial Organization*, 15.
- Fullan, M. (2005), *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.
- Gray, J., D. Hopkins, D. Reynolds, B. Wilcox, S. Farrell et D. Jesson (1999), *Improving Schools: Performance and Potential*, Open University Press, Buckingham.
- Gray, N., M. Macpherson, B. Mulford et J. Williamson. (1995), *Australian School Principals: Profile 1994*, Australian Principals Associations Professional Development Council, Adelaide.
- Gronn, P. et K. Lacey (2004), « Positioning Oneself for Leadership: Feelings of Vulnerability among Aspirant Principals », *School Leadership and Management*, 24(4).
- Hargreaves, A. et D. Fink (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Hargreaves, A., G. Halász et B. Pont (2007), « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- Harris, B (2007), *Supporting the Emotional Work of School Leaders*, Paul Chapman, Londres.
- Hopkins, D. (2006), « Exploiter les possibilité de la direction systémique », dans Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (dir. pub.) (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris.
- IPPN (Irish Primary Principals' Network) (2006), « The Challenge of Recruiting and Retaining School Leaders », rapport établi pour le *Joint Committee on Education and Science*, 30 novembre 2006.
- James, C.R., M. Connolly, G. Dunning et T. Elliott (2006) *How Very Effective Primary Schools Work*, Routledge, Londres.
- James, C. et D. Whiting (1998a), « The Career Perspectives of Deputy Headteachers », *Educational Management and Administration*, 26(4), 353-62.
- James, C. et D. Whiting (1998b), « Headship? No Thanks », *Management in Education*, 12(2).
- Johnson, S., J. Berg, M. Donaldson (2005), « Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention », projet sur la nouvelle génération d'enseignants, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Kimball, K. et K.A. Sirotnik (2000), « The Urban School Principalship: Take This Job and...! », *Education and Urban Society*, 32(4).
- Lacey, K.A. (2000), *Survey on Succession Planning*, Victorian Department of Education, Melbourne, Australie.
- Lacey, K.A. (2002), « Factors that Impact on Principal-Class Leadership Aspirations », thèse de doctorat, département de politique et gestion de l'éducation, université de Melbourne, Australie.

- Leithwood, K et B. Beatty (2008), *Leading with Teacher Emotions in Mind*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- NCSL (National College for School Leadership) (2006a), *Recruiting Headteachers and Senior Leaders: Overview of Research Findings*, National College for School Leadership, Nottingham, RU.
- NCSL (2006b), *Leadership Succession: An Overview. Securing the Next Generation of School Leaders*, National College for School Leadership, Nottingham, RU.
- Norton, M.S. (2003), « Let's Keep our Quality School Principals on the Job », *High School Journal*, 86(1).
- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), « Le corps enseignant : répondre à ses aspirations et renforcer sa motivation », *Analyse des politiques d'éducation 2005-2006*, Paris, France.
- Pounder, D.G. et R.J. Merrill (2000), « Job Desirability of High School Principalship: A Job Choice Perspective », *Educational Administration Quarterly*, 37(1).
- Pritchard, A. (2003), *Issues Concerning Succession Planning for the Principalship in Western Australian Catholic, State and Independent Schools*, Université d'Australie occidentale /APAPDC.
- Reeves, J., L. Moos et J. Forrest (1998) « The School Leader's View », dans MacBeath, J. (dir. pub.), *Effective School Leadership, Responding to Change*, pp. 32-59, Paul Chapman, Londres.
- Schratz, M. et K. Petzold (2007), « Improving School Leadership, Country Background Report for Austria », rapport préparé par le Département de formation des enseignants et de recherche sur le milieu scolaire de l'université d'Innsbruck pour le ministère autrichien de l'Éducation, des Arts et de la Culture, [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Su *et al.* (2003), « Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA », *International Education Journal*, 4(1), 2003.
- Swedish National Agency for School Improvement (2007), « Improving School Leadership, Background Report Sweden », [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- TREELLLE (2007), « Quale Dirigenza per la Scuola dell'Autonomia? Proposte per una Professione Nuova », *Quaderno n.7*, décembre 2007, Gênes, Italie.
- Whitaker, K. (1996), « Exploring the Causes of Principal Burnout », *Journal of Educational Administration*, 34(1).
- Whitaker, K. (2001), « Where Are the Principal Candidates? Superintendent Perceptions », *NASSP Bulletin*, 85(625).
- Whitaker, K. (2002), « Principal Role Changes and Influence on Principal Recruitment and Selection, An International Perspective », *Journal of Educational Administration*, 41(1)



## À propos des auteurs

Beatriz Pont est titulaire d'une maîtrise en relations internationales de l'université de Columbia. Elle a également effectué des recherches à l'institut de sciences sociales de l'université de Tokyo et a obtenu une licence en science politique du Pitzer College de Claremont, Californie. Analyste des politiques d'éducation et de formation au sein de la Direction de l'éducation de l'OCDE, Beatriz Pont a chapeauté le projet sur l'amélioration de la direction des établissements scolaires. Depuis qu'elle a rejoint l'OCDE en 1999, Beatriz Pont a travaillé sur divers projets, parmi lesquels l'égalité en matière d'éducation, la formation et les compétences des adultes et les TIC dans le secteur de l'éducation. Auparavant, Beatriz Pont se consacrait à la recherche sur les politiques de l'éducation, de la formation et du marché du travail au sein du Conseil économique et social espagnol et a également travaillé pour Andersen Consulting à Barcelone. Elle est actuellement coordinatrice de projet dans le cadre d'une initiative de l'OCDE dédiée à l'économie politique de la réforme. ([beatriz.pont@oecd.org](mailto:beatriz.pont@oecd.org))

Deborah Nusche est analyste des politiques au sein de la division Éducation et formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE. Elle est titulaire d'une maîtrise en relations internationales et en études de développement de l'Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po) et a auparavant travaillé à l'UNESCO et à la Banque mondiale. Depuis qu'elle a rejoint l'OCDE en 2007, elle se consacre aux questions de la direction des établissements scolaires et de l'évaluation des résultats de l'enseignement. Deborah Nusche participe actuellement au projet de l'OCDE relatif à l'examen thématique de l'éducation des migrants. ([deborah.nusche@oecd.org](mailto:deborah.nusche@oecd.org))

Hunter Moorman est consultant spécialisé dans la direction des établissements scolaires, la réforme de l'éducation et la conception des organisations. Il est aujourd'hui retraité de l'Institute for Educational Leadership de Washington DC, où il dirigeait le programme Education Policy Fellowship et les programmes Senior Associate Leadership. Hunter Moorman travaillait auparavant au ministère américain de l'Éducation, où il a dirigé les programmes nationaux de recherche sur l'éducation, un programme sur les réseaux d'amélioration de l'école et un programme national de perfectionnement des fonctions de direction. Il est titulaire d'un diplôme en conception des organisations de l'Université de Georgetown, d'une maîtrise en administration publique de l'université George Washington et d'une licence en administration publique de l'université de Harvard.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(91 2008 05 2 P) ISBN 978-92-64-04472-2 – n° 56156 2009

# Améliorer la direction des établissements scolaires

## VOLUME 1 : POLITIQUES ET PRATIQUES

Alors que les pays s'efforcent de réformer leurs systèmes éducatifs et d'améliorer les résultats des élèves, la direction d'établissement est une priorité dans les programmes d'action gouvernementale en matière d'éducation. Cela étant, dans de nombreux pays, les hommes et les femmes qui dirigent les établissements sont surchargés de travail, sous-payés et approchent l'âge de la retraite. De plus, les candidats pour assurer la relève ne sont pas nombreux.

Quelles fonctions de direction contribuent le plus à améliorer les apprentissages des élèves ? Comment affecter et répartir au mieux les tâches de direction ? Comment doter les personnels concernés des compétences voulues pour leur permettre d'assurer une direction d'établissement efficace ? Comment rendre ces professions attrayantes à des candidats de qualité ?

Cet ouvrage s'appuie sur une étude consacrée par l'OCDE aux pratiques et politiques en matière de direction d'établissement scolaire dans le monde. Étayé par une perspective internationale intéressante, il recense quatre grands moyens d'action et diverses options pour aider les pouvoirs publics à améliorer la direction d'établissement aujourd'hui et renforcer durablement la direction demain.

### Pour en savoir plus

*Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes.* Ce document examine des stratégies novatrices de répartition des fonctions de direction dans les établissements scolaires en Belgique (Flandre), en Finlande et au Royaume-Uni (Angleterre) ainsi que les programmes de perfectionnement de la direction en vue d'une amélioration du système en Australie et en Autriche.

*Améliorer la direction des établissements scolaires : La boîte à outils* est conçu pour aider les décideurs publics et les praticiens à examiner en détail les réformes des établissements scolaires et des systèmes éducatifs dans leur contexte national respectif. Ce document peut être téléchargé gratuitement sur [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).

Une direction d'établissement efficace est jugée essentielle pour la réforme de l'éducation dans le monde entier. Ces ouvrages intéresseront les décideurs publics, les conseils d'administration des établissements scolaires, les administrateurs d'établissement, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :

[www.sourceocde.org/enseignement/9789264044722](http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264044722)

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

[www.sourceocde.org/9789264044722](http://www.sourceocde.org/9789264044722)

**SourceOCDE** est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou [SourceOECD@oecd.org](mailto:SourceOECD@oecd.org).