



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Internationale
de l'éducation

Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire



Enseignement secondaire au 21^e siècle

UNESCO
Groupe inter-agences sur l'enseignement secondaire

**LES NOUVEAUX RÔLES
DES CHEFS D'ETABLISSEMENT
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Les termes utilisés et la présentation des documents à travers cette publication n'expriment en aucun cas des opinions de l'UNESCO au sujet de la situation juridique de quelque pays, territoire, ville ou région que ce soit, ni sur ses responsables, ni sur la délimitation de ses frontières.

L'auteur est responsable du choix et de la présentation des faits contenus dans cet ouvrage et des opinions exprimées qui ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent donc pas l'Organisation.

Section pour l'Enseignement Secondaire Général

Contact :

Secteur de l'Éducation

Fax : 33 (0) 45 68 56 30

E-mail : s.bahri@unesco.org

Remerciements

L'UNESCO tient à remercier l'Internationale de l'Éducation (IE) qui a étroitement collaboré avec l'UNESCO pour la réalisation de cet ouvrage, ainsi que l'IREDU (Institut de recherche sur l'Éducation: Sociologie et Économie de l'Éducation, Université de Bourgogne) et plus particulièrement M. Thierry Chevaillier, qui en est l'auteur.

L'UNESCO remercie également l'ICP (International Confederation of Principals), l'AFIDES (Association Francophone des Chefs d'Établissements) et l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique) pour leur précieuse contribution.

Publié en 2006

Par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Composé et imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

© UNESCO 2006
Printed in France

(ED-2006/WS/66) – CLD 30403

TABLE DES MATIÈRES

Introduction par Sonia Bahri.....	5
1 L'objet de l'étude	6
Le champ de l'enseignement secondaire	6
La méthode.....	8
2 Les analyses existantes	10
La performance des systèmes éducatifs (études macroscopiques)	10
La performance des établissements (études microscopiques).....	11
Le rôle de l'établissement dans la performance du système éducatif.....	13
La recherche sur le rôle du chef d'établissement.....	14
3 Réformes et évolutions des systèmes éducatifs	16
Le changement du contexte.....	16
Les réformes éducatives	18
L'élévation du niveau d'exigence de la société à l'égard de l'école.....	20
L'effet des réformes éducatives dans le monde.....	24
4 Le métier de chef d'établissement	26
Les conceptions du rôle d'un chef d'établissement.....	26
Un métier plus complexe et plus difficile à exercer	31
L'attractivité des fonctions.....	34
5 Les nouvelles compétences.....	35
Les compétences attendues des chefs d'établissement.....	35
Référentiels de compétences pour les chefs d'établissement.....	36
6 Recrutement, évaluation et formation.....	37
Le recrutement des chefs d'établissement.....	37
La formation	39
L'évaluation	43
7 Conclusions.....	45
Sigles.....	47
Références bibliographiques.....	48
Sites internet :.....	50
Annexes	51
Annexe 1 : Quelques référentiels de compétence des chefs d'établissements secondaires.....	51
Annexe 2 : Quelques exemples de dispositifs de formation des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire.....	56

INTRODUCTION

La prise de conscience de la place essentielle de la qualité de l'établissement scolaire dans la réussite des élèves pousse à une profonde révision des rôles confiés aux personnels de direction qui voient s'accroître considérablement leur responsabilité et leur charge de travail. On exige d'eux des connaissances, des compétences et des attitudes nouvelles qui répondent de façon efficace aux impératifs de qualité.

Dans un certain nombre de pays cette évolution des fonctions des chefs d'établissement ne s'est pas encore traduite par un changement des modes de recrutement ni par une formation et un accompagnement appropriés. En revanche, dans d'autres pays, il existe un réel effort pour combler ce décalage.

Initié avec l'Internationale de l'Education (IE), et en collaboration avec l'Institut de recherche en économie et sociologie de l'éducation (IREDU), cet ouvrage fait l'état des lieux de la recherche au niveau international sur le métier de chef d'établissement dans l'enseignement secondaire, sur les nouvelles compétences attendues de leur part, sur leur recrutement, leur formation et leur évaluation.

Il est le résultat d'une réflexion et d'un débat que l'UNESCO a engagé en juin 2004 dans le cadre de son Groupe Consultatif Inter-agences sur la Réforme de l'Enseignement secondaire, sur les tendances, défis et priorités dans le domaine de la direction des établissements, et sur les possibilités de renforcer la collaboration, la transparence et les synergies aux niveaux national, régional et international.

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT qui a porté en 2005 sur « *l'exigence de qualité* » avait déjà souligné le fait que les chefs d'établissement « peuvent avoir une influence considérable sur la qualité des établissements ».

Cette publication a pour objectif d'attirer l'attention des autorités nationales sur cet impact et de fournir à ces dernières, dans le cadre de la réforme de leur enseignement secondaire, un certain nombre d'orientations pour la mise en place de politiques de recrutement et de formation qui permettent aux chefs d'établissement d'exercer de façon optimale leur fonction de leadership, pour le bénéfice de l'ensemble de la communauté scolaire.

L'OBJET DE L'ÉTUDE

Le champ de l'enseignement secondaire

Les transformations des systèmes éducatifs affectent tous les niveaux de l'enseignement, mais il existe des différences substantielles dans l'organisation de chacun car ils réagissent différemment à des pressions subies et appellent des solutions spécifiques aux problèmes rencontrés.

L'enseignement primaire est généralement offert dans des écoles de dimensions limitées, réparties largement sur le territoire. Les élèves sont le plus souvent confiés à un seul enseignant qui a la charge de l'enseignement de l'ensemble du programme. La structure des écoles est de ce fait assez simple, l'administration relativement peu complexe et la division du travail entre les membres de l'équipe pédagogique assez limitée.

L'enseignement secondaire se distingue du niveau précédent par une spécialisation plus grande des enseignants et, par conséquent, une organisation plus complexe. La division du travail étant plus prononcée, les problèmes de coordination y revêtent une importance plus grande.

Il y a certes des différences entre les deux niveaux que l'on distingue à l'intérieur même de l'enseignement secondaire. Le niveau secondaire inférieur est considéré dans la majorité des pays comme une partie de l'enseignement fondamental. Il couvre souvent la fin de la période de scolarité obligatoire. Le niveau secondaire supérieur est considéré généralement comme une préparation à l'emploi ou à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

Dans la période présente, il semble que le niveau de l'enseignement secondaire inférieur soit considéré comme celui qui mérite le plus d'attention, à la fois dans les pays en développement qui n'ont pas encore atteint une scolarisation universelle au niveau de l'enseignement primaire et dans les pays les plus développés où la scolarisation est universelle au niveau de l'enseignement secondaire. Dans ce dernier groupe, les effectifs du secondaire se sont stabilisés plus ou moins plus ou moins récemment et l'adaptation des structures et des méthodes d'enseignement aux exigences de la scolarisation universelle ne s'est parfois pas faite complètement, entraînant des disparités jugées inéquitables.

Dans les pays en développement qui tendent vers une scolarisation primaire universelle, l'enseignement secondaire est perçu à la fois comme un débouché pour la proportion croissante des sortants de l'école primaire et comme un instrument de développement économique et social du pays par l'intermédiaire d'une qualification plus élevée de la main d'œuvre.

Selon le Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005 de l'UNESCO, quatre enfants de 10 à 15 ans sur cinq à travers le monde sont inscrits dans un établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui fait désormais partie de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays.

L'enseignement secondaire progresse rapidement à travers le monde, le nombre d'élèves scolarisés étant passé de 321 millions en 1990 à 492 millions en 2002/03. **La croissance la plus importante a été observée en Amérique du Sud, qui présente, avec l'Europe, les taux bruts de scolarisation les plus élevés à ce niveau (près de 100 %).** Viennent ensuite l'Amérique du Nord, l'Asie de l'Est et l'Océanie, avec des taux supérieurs à 90 %. L'écart se creuse avec l'Asie de l'Ouest, où seulement 69 % des élèves en âge de fréquenter un établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire sont scolarisés.

L'Afrique arrive loin derrière : malgré un accroissement de 5 % par an du taux de scolarisation dans le secondaire depuis 1998, ce dernier atteint à peine 45 %. En ce qui concerne le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux brut de scolarisation mondial n'est que de 51 %. L'Europe

fait figure d'exception avec des taux supérieurs à 100 %, ceci étant dû au fait que certains jeunes sont admis à plusieurs programmes. Dans les Amériques, 70 % des jeunes adultes sont inscrits dans un lycée ou équivalent. Suivent l'Asie de l'Est (48 %) et l'Asie de l'Ouest (40 %).

Le taux de scolarisation le plus bas est enregistré en Afrique avec 29 %.

L'enseignement secondaire, maillon faible des systèmes éducatifs

Dans de nombreux pays du sud, l'enseignement secondaire est perçu comme inefficace, de faible qualité et peu adapté aux besoins sociaux et économiques contemporains. Le curriculum y est trop centré sur les disciplines, encyclopédique et cloisonné. Les méthodes pédagogiques y ont peu évolué et restent fondées sur l'absorption passive par l'élève de la parole du maître. L'organisation y est souvent centralisée et l'école peu ouverte sur son environnement local. La qualification des enseignants y est insuffisante et les directeurs et leurs équipes manquent de formation appropriée à la diversité et à la complexité croissante des tâches qui leur incombent.

Ces reproches touchent aussi, à un moindre degré, l'enseignement secondaire inférieur dans un certain nombre de pays développés. La gravité des problèmes diffère notablement entre les pays du nord et du sud mais également entre pays de niveau de développement comparable. Cette diversité se fonde sur une histoire et des traditions différentes, parfois ancrées dans des conceptions distinctes des rôles assignés à l'éducation. Il conviendra donc de se méfier des généralisations hâtives et des analyses superficielles.

Les recherches effectuées à travers le monde et les informations collectées par les organisations internationales permettent cependant de dégager un certain nombre de traits communs. Les contraintes qui enserrant les établissements scolaires résultent pour partie de situations matérielles, très différentes d'un pays à l'autre, notamment en ce qui concerne les ressources disponibles, mais également de réformes dont la conception et la mise en œuvre présentent de nombreux traits communs.

Le rôle essentiel des chefs d'établissement

Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes. La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs.

Les enseignants ont bien évidemment un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de performances des établissements, mais ce rôle ne saurait être individuel.

Une formation initiale de qualité, une éthique individuelle, des normes professionnelles sont certes des facteurs importants; ils ne sauraient cependant suffire, en particulier dans un système en évolution, à garantir que les résultats les meilleurs possibles soient atteints, individuellement par les élèves et collectivement par les établissements.

La nécessité de travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs, entre enseignants et avec les autres acteurs de l'école, implique à la fois de nouveaux rôles pour les équipes de direction, de nouvelles pratiques de la part de enseignants et de nouvelles relations professionnelles. La fonction de l'enseignant en face de ses élèves, dans sa salle de classe, n'est pas modifiée en elle-même. Les enseignants ont toujours eu pour objectif de faire réussir les élèves qui leur étaient confiés dans le domaine ou la discipline de sa spécialité. Ce qui change, c'est le rôle de l'enseignant dans l'établissement, ses relations avec ses collègues, les parents et les autorités éducatives. C'est dans ce domaine que l'action de la direction est déterminante.

La méthode

La démarche consiste à passer en revue les recherches et les analyses qui ont été conduites dans le monde entier pour identifier les facteurs de la réussite scolaire et de son amélioration. La littérature concernée est très abondante dans un certain nombre de pays occidentaux où l'on ne compte plus les ouvrages et les publications s'adressant exclusivement à ce sujet¹. C'est dans les pays où l'enseignement scolaire est le plus décentralisé que les premières études empiriques ont été menées. Il s'agit également de pays où l'application des sciences sociales au domaine de l'éducation est la plus organisée et la plus étendue.

C'est plus récemment que les pays dont le système éducatif est plus centralisé ont pris conscience de la grande diversité de situations réelles qui existait derrière l'apparente homogénéité de leur organisation scolaire. Ils ont entrepris de mesurer les situations et d'analyser les différences révélées par ces mesures.

Les travaux sont beaucoup moins abondants dans les pays les plus pauvres et c'est souvent à l'instigation des organisations internationales et des institutions de financement du développement que des études ont été menées sur la performance des écoles.

1. Il existe, par exemple une revue dédiée à ce type de recherche, *School effectiveness and school improvement*, et des ouvrages comme *the International Handbook of School Effectiveness Research* (voir la bibliographie).
2. Organisation adhocratique est un système dans le lequel le degré de formalisation des règles est faible afin de réduire les formes de rigidité interne : les règles sont 'adhoc', c'est-à-dire définies en fonction de la nature des problèmes à résoudre.
3. Voir OCDE (2005b) pp. 107-113
4. Ce point est développé dans le rapport d'Eurydice sur la profession enseignante (Eurydice 2002) à partir de la page 59 du tome 3.
5. IIPE, Lettre d'information, vol XX, n° 4
6. Brunet & Boudreault 2001
7. En annexe figurent des référentiels Américain, Canadien, Britannique et Français.

Etant donnée la grande diversité des modes d'organisations des systèmes éducatifs, les recherches sur les déterminants de la réussite scolaire au niveau des écoles tentent, autant que possible de limiter l'influence des différences d'environnement scolaire qui ont nécessairement une influence sur la performance de l'établissement. On pense en premier lieu à l'environnement administratif qui joue un rôle puissant sur les pratiques. Eliminer son influence revient à analyser des établissements appartenant à un espace homogène où le cadre juridique et administratif est uniforme. On pense également à l'environnement social et culturel, aux attitudes des populations à l'égard de l'éducation. Pour cette raison, les recherches entreprises dans la perspective pratique d'amélioration des performances des établissements sont le plus souvent conduites dans un cadre national ou régional.

Les possibilités d'accès à des données appropriées ou de collecte de données nouvelles limitent la portée et la sophistication de ces recherches du fait de la faiblesse des ressources qui leur sont affectées. Ainsi, fréquemment, les études conduites dans les pays les plus pauvres reposent sur une méthodologie plus simple et sur des échantillons plus étroits que les recherches menées

1. Il existe, par exemple, une revue dédiée à ce type de recherche, *School effectiveness and school improvement*, et des ouvrages comme *the international Handbook of School Effectiveness Research* (voir la bibliographie).

dans les pays les plus avancés. Le nombre de chercheurs qualifiés, la qualité et l'étendue des bases de données collectées systématiquement, expliquent que la production de recherches dans ce domaine soit plus abondante au nord qu'au sud, mais aussi qu'il y ait de grandes disparités entre les pays riches eux-mêmes.

LES ANALYSES EXISTANTES

On peut ranger les analyses existantes en trois groupes :

1. Les analyses macroscopiques qui concernent l'ensemble d'un système éducatif et visent avant tout à mesurer l'évolution de ses performances ou à les comparer à celle d'autres pays.
2. Des études microscopiques, menées au niveau de la classe ou de l'établissement, dont l'objectif principal est généralement de comprendre les processus qui y sont mis en oeuvre et leur impact sur les résultats obtenus.
3. D'autres études, plus rares, tentent d'établir un lien entre ces deux niveaux d'analyse et de montrer comment la performance d'ensemble du système éducatif s'articule avec les processus observés localement.

La performance des systèmes éducatifs (études macroscopiques)

La production et l'analyse de données au niveau de chaque pays, dans une optique de comparaison internationale, ont commencé dans les années 1980 avec les études internationales de l'IEA (TIMMS, PIRLS) et de l'OCDE (PISA).

Ces études, portant initialement sur un petit nombre de pays, n'ont cessé d'étendre leur champ d'analyse et débordent désormais largement les pays développés. Parallèlement ou plus récemment, des études internationales similaires se sont développées dans certaines régions du monde, tant au niveau de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire :

- **Le SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)** constitué dans les années 1990 avec le soutien de l'IIEP, concerne actuellement 14 pays de l'Afrique de l'Est et du Sud. Les objectifs principaux poursuivis dans ce cadre sont de collecter des données fiables et utilisables par les décideurs pour planifier la qualité de l'enseignement et renforcer les capacités de recherche et d'évaluation des systèmes éducatifs nationaux.
- **Une autre entreprise internationale est le « Suivi Permanent des Acquis Scolaires » (MLA)** animé conjointement par l'UNESCO et l'UNICEF dans une quarantaine de pays d'Afrique, d'Asie, du monde arabe, d'Europe et de la région Amérique latine et Caraïbes. La collecte de données au niveau de l'enseignement primaire doit permettre à chaque pays d'identifier les facteurs qui favorisent ou handicapent les apprentissages, d'analyser les problèmes rencontrés, de formuler des pistes de changements politiques et de mettre en oeuvre de nouvelles pratiques. Ce projet ne se limite pas aux apprentissages scolaires, mais il envisage également des domaines comme la santé, la nutrition et l'hygiène. A cette fin, les élèves, les enseignants, les directeurs, mais aussi les parents sont interrogés.
- **Le « Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des pays de la CONFEMEN » (PASEC)** a été initié en 1991 par les ministres de l'éducation des pays francophones d'Afrique subsaharienne. Le programme met en relation les acquis des élèves et un ensemble de 16 facteurs scolaires et huit facteurs extrascolaires. Ici aussi, l'objectif principal des chercheurs est de fournir aux décideurs des pistes d'action pour améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs.

- **Laboratoire Latino-Américain d'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement (LLECE)** dont la première étude, publiée en 1987, portait sur 13 pays. Actuellement, dix-huit pays sont impliqués dans le Laboratorio. Celui-ci est parrainé par bureau régional de l'UNESCO à Santiago du Chili. Des tests sont administrés à des échantillons représentatifs d'élèves de 3^e et de 4^e année des différents pays participants. L'objectif principal de ce programme est de favoriser l'amélioration des politiques éducatives, tant d'un point de vue macro que d'un point de vue micro.

La performance des établissements (études microscopiques)

A partir des années 1950, les économistes commencèrent à s'intéresser à l'éducation comme activité économique pour laquelle on peut mettre en relation les ressources utilisées et les résultats obtenus. L'établissement scolaire et la classe sont l'usine et l'atelier dans lesquels on peut mesurer le rendement de la production d'éducation et des différents facteurs qui y participent.

Dans les années 1960, les recherches empiriques sur le système scolaire américain, dont le célèbre rapport Coleman de 1966 sur l'égalité des chances dans l'éducation, tendaient à minimiser le rôle des établissements scolaires dans les différences observées entre les acquisitions des élèves, ce que l'on a résumé par l'expression « l'école ne produit pas de différences ». On considérait que rôle des facteurs sociaux dépassait de beaucoup celui des ressources mises en œuvre dans les établissements scolaires.

A la suite d'un perfectionnement de la mesure de ce qui peut être considéré comme les résultats et d'une conception plus large des facteurs intervenant dans l'apprentissage scolaire, la vision changea substantiellement et, au début des années 1980, la recherche concluait au contraire au rôle prépondérant de l'école.

L'identification des facteurs dont l'influence sur les résultats scolaires était la plus grande correspondait au besoin des autorités éducatives de définir les actions prioritaires pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dont elles avaient la responsabilité.

Ce glissement de la recherche vers la gestion suscita un intérêt accru pour la mesure et le développement d'instruments d'observation et d'indicateurs à partir desquels on pouvait conduire une politique d'amélioration des écoles et du système scolaire.

De la « school effectiveness » au « school improvement »

Une certaine désillusion s'est fait jour au fur et à mesure de l'extension de la recherche sur l'efficacité des écoles car il apparaissait que l'application de ses résultats sur le terrain ne conduisait pas à l'amélioration des performances ; Il s'opéra un tournant dans la perspective de la recherche : Plutôt que de comparer les performances de différents établissements en regard de leurs caractéristiques, on commença à suivre au sein de chaque école les effets des changements apportés à ses pratiques ou à son organisation. Cette approche plus pragmatique répondait à la question « Qu'est ce qui marche bien pour améliorer la qualité et les performances ».

Le courant de la « school effectiveness » dans les pays développés

On peut actuellement tirer le bilan des 30 années de recherches sur la performance des établissements menées principalement dans les pays anglo-saxons puis dans l'ensemble de l'Europe. Lancé aux USA à la fin des années 1970 (*Rutter et al. 1979, Edmonds 1979*), ce mouvement s'est développé dans le monde entier. Le point sur ces études a été fait à la fin des années 1990 (*Teddlie & Reynolds 2000, Scheerens & Bosker 1999*). Teddlie & Reynolds (2000, p.142-143) montrent la grande convergence des travaux qui visent à identifier les caractéristiques qui expliquent les différences de performance des établissements. Bien sûr, d'un pays à l'autre il existe des différences liées aux modes d'organisation du système éducatif.

La plupart des quelques 10 caractéristiques ou groupes de caractéristiques identifiées comme facteurs contribuant positivement à l'efficacité de l'école sont étroitement associées à l'organisation et à la politique mise en oeuvre au niveau de l'établissement :

- Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats, définition d'orientations claires.
- Une organisation de l'enseignement, constitution des groupes, soutien, coordination des programmes et des méthodes.
- Un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux.
- Le climat de l'établissement, la cohésion des enseignants, la concertation sur les décisions, une approche pragmatique des problèmes.
- Une culture d'établissement, une vision claire de la mission, l'accent mis sur l'amélioration des résultats.
- Un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, une stimulation intellectuelle.
- Un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement.
- Une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels.
- Des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école.

Quelques études récentes dans les Pays du sud

Ces recherches ont en commun d'utiliser la méthodologie fondée sur des monographies comparées d'écoles en petit nombre, choisies en raison de leur niveau de performance, de manière à être représentatives de l'ensemble des établissements : On sélectionne un petit nombre d'écoles dont les performances sont jugées excellents au regard de quelques indicateurs dont on dispose pour la plupart des établissements et quelques unes dont les performances sont particulièrement faibles. Une étude approfondie de leur fonctionnement doit mettre en évidence les caractéristiques qui distinguent les plus efficaces des moins efficaces. Lors de l'établissement de ces monographies, il est possible de mettre l'accent sur une série de facteurs spécifiques, ce qui a été fait dans les quelques travaux suivants où l'accent est mis sur le rôle des chefs d'établissement et les aspects organisationnels.

Afrique : L'exemple de l'étude ADEA-AFIDES

En 2004, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) ont lancé une recherche intitulée « *La gestion scolaire et la réussite des élèves* ». Il s'agit d'une série d'études

de cas coordonnées, menées au sein de seize écoles de quatre pays africains (Guinée, Mali, République Centrafricaine et Sénégal).

Les résultats publiés en 2005 font apparaître que « ces écoles réussissent visiblement bien parce que l'on y travaille avec une volonté affirmée pour qu'il en soit ainsi. On y déploie donc une série de mesures et de pratiques qui soutiennent la mobilisation des enseignants, l'engagement des élèves et la valorisation de la réussite. Une attention majeure est accordée aux apprentissages et à leur évaluation, qui sont l'objet de préoccupation partagée et d'un encadrement soutenu malgré la taille des groupes » (*Pelletier 2005*).

Asie: Une recherche menée au Bangladesh

Lancée en 2002, une recherche intitulée « Etudes de cas sur la gestion des écoles performantes » a été conduite dans 7 pays d'Asie avec l'assistance de l'IIPE, dans le cadre du réseau asiatique des institutions de formation et de recherche sur la planification de l'éducation (ANTRIEP).

L'étude menée au Bangladesh par la National Academy for Educational Management, reposait elle aussi sur la comparaison de deux écoles publiques et deux écoles appartenant à un réseau indépendant. Elle donna lieu fin 2004 à un séminaire et à la publication d'un rapport. Celui-ci soulignait que « malgré les problèmes liés à la méthodologie de la recherche, elle apportait une meilleure compréhension des problèmes de gestion des établissements et fournissait des pistes pour améliorer leurs performances ». (NAEM 2004, p.66)

Amérique latine: Le Salvador

L'étude de Hernández, Lázaro & Flores, 2000, citée dans Borden 2003 est une étude qualitative fondée sur l'observation de 28 écoles, divisées en 14 écoles « performantes » et 14 moins performantes à des tests standardisés d'espagnol et de mathématiques.

Dans les écoles performantes, **les chefs d'établissement** exercent un fort leadership, visitent les classes, **encouragent la créativité et l'innovation pédagogique**. Ils se concertent avec les parents dans le but d'améliorer l'école. Cette attitude est d'autant plus affirmée que le chef d'établissement occupe son poste depuis longtemps.

Dans les écoles de plus petite taille où le directeur enseigne lui-même, plus particulièrement dans les zones rurales, son leadership vis à vis des enseignants est limité mais les relations avec les parents sont positives.

Le rôle de l'établissement dans la performance du système éducatif

Dans les pays développés, indépendamment de l'existence d'un secteur privé, l'application à l'éducation des principes du nouveau management public s'est traduite par une autonomie plus grande des établissements accompagnée d'une responsabilité accrue. Le rôle des autorités publiques s'est transformé: La collectivité nationale et régionale fixe des objectifs de formation et des standards sur la base desquels la performance des établissements est évaluée.

Les études sur l'efficacité de l'école et plus particulièrement les Grandes études comparatives internationales comme TIMMS et PISA ont fait apparaître une très grande variabilité des performances scolaires obtenues dans les systèmes éducatifs soumis à comparaison. En tentant d'expliquer ces différences de performances, on s'est aperçu que le niveau des ressources consacrées à l'éducation importait moins que l'organisation scolaire et les systèmes d'incitation qu'elle comportait (*Wössman 2003*). A partir des résultats de l'enquête TIMMS, on a pu montrer que les facteurs institutionnels, tels que le degré de décentralisation des décisions ou l'importance attachée par les enseignants aux évaluations des acquis des élèves, expliquent les trois quarts des variations de

performance entre les pays alors que les facteurs représentant les ressources utilisées et l'origine sociale des élèves ne parvenaient à expliquer qu'un quart de ces variations.

La recherche sur le rôle du chef d'établissement

Le rôle du chef d'établissement

Les 30 années de recherches sur la performance des établissements (« *school effectiveness* »), et sur les facteurs d'amélioration (« *school improvement* ») menées principalement dans les pays développés anglophones ont établi que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements.

Si leur action est déterminante, leur influence s'exerce indirectement. Dans les différents éléments qui contribuent à ce qu'il est convenu d'appeler « l'effet-établissement », ceux qui ont le poids le plus important relèvent des tâches communément exercées par directeurs et les équipes de direction.

Un rôle indirect

La performance dépend de la qualité de l'apprentissage des élèves et celui-ci a lieu pour une très large part au sein de la classe. Ce qui se passe dans la classe dépend de multiples facteurs au premier rang desquels figure bien évidemment l'enseignant. Ses connaissances, ses compétences et ses attitudes peuvent varier d'un individu à l'autre et expliquer une part importante des écarts de résultats observable entre des groupes d'élèves différents. Mais on a établi que d'autres facteurs sont en jeu : les interactions qui prennent place entre les élèves eux-mêmes, que l'on résume souvent dans l'expression « l'influence des pairs ». Le maître peut agir sur ces interactions et les encourager, mais seulement quand il est en présence du groupe. Mais le groupe a ses propres expériences et sa propre vie, surtout dans l'enseignement secondaire où il change d'enseignant en fonctions des différentes matières du programme, ce qui accroît le besoin de cohérence et de coordination entre les différents enseignants.

Les caractéristiques des maîtres qui assurent la qualité des apprentissages de leurs élèves, si elles sont parfois difficiles à observer et à transmettre durant leur formation initiale sont assez clairement identifiées dans les travaux de recherche récents. Ces travaux ne nous apprennent d'ailleurs peu de choses nouvelles sur ces caractéristiques : Une connaissance approfondie de la discipline enseignée ; une aptitude à la communiquer aux élèves et à établir des relations avec chacun d'entre eux ; une capacité à gérer les différentes situations qui peuvent apparaître dans la classe et à organiser le travail individuel et collectif.

Le directeur qui n'est pas présent dans les classes de son établissement a plus ou moins prise sur ces différents facteurs de qualité. Il peut agir sur la composition des groupes, sur la coordination des équipes enseignantes, et s'assure que règne dans l'école un climat favorable au travail en classe et à la sérénité des élèves et de leurs maîtres.

Mais il peut aussi **influencer l'activité individuelle des enseignants** s'il est en mesure de les choisir, de **les motiver** et de **les aider à s'évaluer**, à **se former** et à **progresser individuellement et collectivement**.

Enfin, il peut, en fixant à tous des objectifs ambitieux, maintenir un niveau élevé d'aspirations qui stimulera chacun.

Comme on l'a mentionné plus haut, l'amélioration de la performance de l'établissement suppose une capacité collective à changer et à innover en permanence. La recherche sur les conditions de l'amélioration des performances permet d'identifier six dimensions de l'établissement scolaire favorables ou défavorables à l'innovation (Gather Thurler, 2000).

→ **Organisation du travail**

Plus elle est bureaucratique, chacun se réfugiant dans son espace et ses missions plutôt que de traiter les problèmes, moins l'établissement évolue. Si, au contraire, l'organisation s'approche du modèle «adhocratique»² décrit par Mintzberg, les initiatives des uns et des autres pour identifier et résoudre les vrais problèmes produisent des développements de savoirs, de structures et de pratiques, et cela, même en l'absence d'injonctions liées à un projet d'établissement ou à une réforme scolaire.

→ **Coopération professionnelle**

Plus les acteurs partagent leurs conceptions des objectifs et des moyens, plus ils donnent à voir leurs pratiques et élaborent ensemble les stratégies, plus l'établissement devient un foyer d'innovation.

→ **Rapport au changement dans la culture de l'établissement**

Il y a des établissements dans lesquels le changement est un pensum, auquel on ne se résigne que sous la pression des injonctions ministérielles ou de circonstances qui imposent une adaptation ; dans d'autres établissements, la pratique réflexive est inscrite dans l'identité du chef d'établissement et de la majorité des professeurs.

→ **Dynamique de projet**

L'action collective risque de tourner en rond, de verser dans l'activisme et de se vider progressivement de son sens, si l'établissement scolaire ne parvient pas à adopter une démarche, fondée sur des objectifs clairs, des méthodes de décision et de travail, des dispositifs de concertation, un calendrier. La démarche de projet n'est pas une fin en soi, mais une façon de rendre les enseignants acteurs du développement organisationnel et professionnel.

→ **Leadership et modes d'exercice du pouvoir**

Les modifications des relations sociales et du pouvoir au sein de l'établissement ne s'opèrent pas simplement grâce à l'intervention charismatique ou autoritaire d'un chef d'établissement, mais se construisent progressivement dans le cadre d'un processus collectif de remise en question et d'élaboration de nouveaux modes de penser et de faire, y compris la délégation ou le partage du pouvoir.

→ **Identité d'organisation apprenante**

Le processus de changement dépend de la capacité des acteurs de partager des idées et des enjeux, a priori dissociés, dans une démarche commune permettant d'établir un lien intelligible et explicite entre des activités de routine et des projets novateurs, plus ou moins utopiques. Pour y parvenir, une partie du travail collectif consiste à analyser les pratiques au sein de l'établissement scolaire, afin de mieux comprendre les effets produits, les obstacles rencontrés et les solutions possibles pour les dépasser.

2. Organisation *adhocratique* est un système dans le lequel le degré de formalisation des règles est faible afin de réduire les formes de rigidité interne: les règles sont 'ad hoc', c'est-à-dire définies en fonction de la nature des **problèmes** à résoudre.

RÉFORMES ET ÉVOLUTIONS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Le changement du contexte

Au cours des cinquante dernières années, le rôle du système éducatif s'est profondément transformé dans le monde entier. A des degrés différents selon le niveau de développement économique et social, tous les pays ont subi la double pression de la démocratisation de l'enseignement et de la transformation de la société. L'explosion des effectifs scolarisés, conséquence des politiques de scolarisation universelle dans l'enseignement primaire puis secondaire, a créé un certain nombre de tension dans l'école qui a dû s'adresser à un public de plus en plus diversifié.

La société a elle aussi subi des bouleversements importants dans sa structure avec la conversion d'une économie largement agricole vers une industrielle puis de services.

Le progrès technologique et la mondialisation ont profondément modifié les attitudes, les aptitudes et les compétences que l'éducation a pour fonction de produire ou de transmettre aux nouvelles générations. L'allongement de la scolarité et la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, seul en mesure d'accompagner la transformation continue de la société, implique une redéfinition des objectifs et de l'organisation des différents niveaux du système éducatif.

La prise de conscience que cette redéfinition demande non plus des réformes ponctuelles de réajustement mais une adaptation permanente se traduit par une pression forte et constante sur les enseignants, les établissements et les systèmes scolaires dans leur ensemble.

Les attentes de la société à l'égard de l'école deviennent de plus en plus complexes et pressantes.

Le rôle des enseignants change

Pour les enseignants, qui sont et resteront les rouages essentiels de l'éducation, on peut analyser les changements et les nouvelles attentes à quatre niveaux³: Dans ses relations avec chaque élève, dans conduite de sa classe, dans son établissement et dans ses relations avec les parents et la société qui constitue l'environnement de l'établissement.

L'enseignant doit gérer des processus d'apprentissages différenciés et développer chez chaque élève les aptitudes qui lui permettront de poursuivre son apprentissage de manière autonome. Cela implique qu'il sache observer et évaluer chaque élève afin de l'orienter et le conseiller. **Dans sa classe, il doit gérer ce que l'on appelle l'hétérogénéité, c'est à dire des différences culturelles, sociales, ethniques ou religieuses.** On lui confie une part déterminante de la construction de la cohésion sociale. On lui demande d'assumer de manière transversale aux programmes scolaires fondés sur des disciplines la charge de l'apprentissage de la responsabilité sociale, de la citoyenneté et de la morale. On leur confie aussi parfois, en collaboration avec des personnels spécialisés, la scolarisation des enfants à besoins spécifiques que l'on cherche à inclure dans le courant principal de l'éducation, au lieu de les regrouper dans des établissements d'enseignement spécial.

3. Voir OCDE (2005b) pp. 107-113

Dans leur établissement et parfois dans des réseaux dépassant les frontières de l'établissement scolaire, il leur faut définir des objectifs et travailler en équipe, mesurer et évaluer les résultats atteints collectivement par l'équipe éducative. On s'attend par ailleurs à ce qu'ils mettent en oeuvre de manière coordonnée les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui jouent un rôle grandissant dans l'éducation et la société. L'organisation d'échanges scolaires internationaux et le développement de contacts suivis avec des établissements étrangers correspondant souvent à une attente forte des familles et de la société au sens large d'une ouverture des élèves aux relations internationales et à la communication interculturelle qui deviennent une nécessité dans un contexte de mondialisation croissante. Pour permettre à l'établissement de faire face à ces évolutions, les enseignants sont de plus en plus fréquemment amenés à participer à des tâches d'organisation de gestion de l'établissement dans des domaines spécifiques, animant des équipes et participant à une direction plus collégiale.

Enfin, les enseignants sont appelés à conseiller les parents et à coopérer avec eux à la recherche de solutions concrètes aux problèmes rencontrés par leurs enfants au cours de leur scolarité. Ils prennent aussi souvent part à la vie culturelle et sociale de leur ville ou de leur quartier et développent des partenariats entre l'école et la communauté au coeur de laquelle elle exerce ses missions.

Ces « nouveaux rôles » émergent seulement dans certains pays alors qu'ils sont déjà largement reconnus dans beaucoup d'autres où existe une tradition et une organisation favorisant l'individualisation de l'apprentissage ou l'implication de l'école et de ses acteurs dans la vie collective. La reconnaissance de ces nouveaux rôles et la mesure de leur importance dans les résultats de l'école et du système éducatif a conduit de nombreux pays, dans les décennies récentes, à revoir le mode de formation de leurs enseignants et à préciser les compétences et les attitudes que la société attendait d'eux. Des codes de pratiques et d'éthique professionnelle sont de plus en plus fréquemment établis, avec la participation des représentants des enseignants, pour servir de guide à la formation professionnelle qu'ils reçoivent et les guider dans leur début de carrière⁴.

Le rôle des chefs d'établissement évolue

Pour faire face aux multiples contraintes évoquées plus haut et maintenir la cohésion et l'autonomie de leur établissement, les chefs d'établissement doivent eux aussi mettre en oeuvre des compétences nouvelles et diversifiées.

Ils ne peuvent plus se comporter comme des enseignants qui, pendant un temps, occuperaient une fonction, largement honorifique, de représentants de leurs collègues enseignants et de coordinateur des activités pédagogiques.

Si, dans les pays les plus développés, les chefs d'établissements disposent de collaborateurs qualifiés auxquels ils peuvent déléguer une large part des tâches quotidiennes de l'organisation des enseignements et de la gestion matérielle de l'établissement, leur responsabilité globale les amène à intervenir sur de multiples fronts :

- Rencontrer les parents, recueillir leurs opinions et les associer à la vie de l'établissement.
- Stimuler et faire travailler ensemble les enseignants et les autres personnels qui participent à l'action éducative.
- Interpréter et faire comprendre à tous la politique des autorités de tutelle.
- Organiser l'évaluation des performances des élèves,
- Animer les équipes pédagogiques pour associer chacun à l'amélioration de l'établissement.

4. Ce point est développé dans le rapport d'Eurydice sur la profession enseignante (Eurydice 2002) à partir de la page 59 du tome 3.

Les réformes éducatives

Une part de l'évolution décrite précédemment ne saurait être imputée au système éducatif lui-même car elle ne fait que résulter de l'évolution générale des sociétés. Mais elle est aussi pour partie directement liée à de politiques mises en place de manière plus ou moins coordonnée dans un très grand nombre de pays. En effet, les deux dernières décennies du 20^e siècle ont vu de profonds changements dans l'organisation des systèmes éducatifs et dans les rapports que l'école entretient avec les autorités publiques et les diverses communautés qui l'entourent.

Décentralisation de la gestion du système éducatif

Dans les nombreux pays où la gestion de l'enseignement était concentrée au niveau de l'état, la massification de l'enseignement secondaire intervenant après celle de l'enseignement primaire, a fait apparaître les limites de la centralisation. Parallèlement à la dévolution d'une partie du pouvoir politique à des niveaux infra-nationaux, on a assisté à une décentralisation du pouvoir de décision et de contrôle dans le domaine de l'éducation. Il s'agissait parfois d'une simple déconcentration qui rapprochait l'administration du « terrain », parfois d'un transfert plus étendu du pouvoir d'organisation et de contrôle à des collectivités territoriales ou à des agences autonomes, parfois même d'une autonomisation très large des établissements d'enseignements eux-mêmes. On peut y voir l'application au secteur de l'éducation des méthodes de la « nouvelle gestion publique » qui se répandaient rapidement à travers le monde.

Devant l'étendue et la complexité de la gestion des systèmes éducatifs on opérait une redistribution des tâches entre les différents niveaux de l'administration du système éducatif.

Deux domaines doivent être distingués lorsque l'on traite de la décentralisation dans le secteur de l'éducation : Celui des ressources mises en oeuvre et celui des objectifs, des contenus et des méthodes de l'enseignement. Les deux domaines ne vont pas nécessairement de pair. L'accroissement de l'autonomie de gestion peut s'accompagner d'une réduction de l'autonomie pédagogique et vice versa.

Autonomie de gestion accrue pour les établissements scolaires

La notion d'autonomie de gestion est souvent associée au terme management, perçu comme distinct de celui d'administration ou même de gestion et faisant référence à des pratiques en vigueur dans les entreprises privées industrielles ou commerciales.

Le terme *management* a suscité des malentendus car on n'a pas toujours pris conscience qu'il correspondait, pour l'éducation, à différents domaines qui ne devaient pas nécessairement mettre en oeuvre les mêmes méthodes et la même organisation que celles mises en oeuvre dans d'autres activités économiques.

On peut en effet distinguer trois domaines de décision :

- Le management des ressources,
- Le management des personnes et
- Le management des programmes d'enseignement (curricula).

Dans l'organisation d'un système éducatif, ces différents domaines peuvent être répartis entre différents acteurs. Une telle répartition limite nécessairement la capacité de décision des chacun de ces acteurs. L'accroissement de l'autonomie passe donc par le regroupement de ces domaines sur l'un d'entre eux, au détriment des autres.

Un des principes des réformes éducatives des dernières décennies a été de concentrer sur l'établissement scolaire l'essentiel du pouvoir de décision. Le courant du « *school based management* » fonde le fonctionnement du système éducatif sur une autonomie la plus large possible de l'établissement.

School based management

Le « *school based management* » suppose que l'établissement ait la maîtrise complète des ressources qu'il utilise, tant en termes de matériel et d'équipements que de personnel, et de la manière dont il les met en œuvre. La « gouvernance » de l'établissement, c'est à dire son mode d'organisation et de répartition interne des domaines de décision, peut revêtir des formes assez différentes mais s'appuie généralement sur un conseil d'administration et un directeur responsable devant ce conseil. Ce conseil, s'il peut comprendre des représentants des personnels de l'établissement, est majoritairement composé des représentants des collectivités et de la société au sens large, en particulier des parents d'élèves, que l'on désigne parfois comme « parties prenantes » (« *stakeholders* »).

Autonomie et responsabilité

A l'augmentation de l'autonomie des établissements, c'est à dire de leur capacité de décision, correspond une responsabilité accrue des directeurs ou des conseils de gestion des établissements. Par responsabilité, on entend ici obligation de rendre des comptes aux autorités et à la collectivité qu'elles représentent.

Dans une organisation de type administratif, l'instrument privilégié du contrôle par l'autorité du respect des directives et des missions assignées aux établissements est l'inspection. Traditionnellement, la plupart des administrations, dans le monde entier, disposent ou ont disposé d'un corps de fonctionnaires spécialisés, dotés de pouvoir d'investigation étendus, dont le rôle est de s'assurer que les règles édictées et les décisions prises au sommet sont bien respectées et mises en œuvre dans l'ensemble de l'organisation.

Aussi étendue qu'elle soit, l'autonomie de l'établissement ne saurait être complète : Les autorités politiques conservent un droit de regard, lié en partie au fait qu'elles assurent généralement une part importante du financement de l'éducation. Ce droit de regard se limite à quelques éléments considérés comme essentiels pour la collectivité. Il s'exerce par conséquent, non sur les moyens employés ou les processus mis en œuvre, mais sur les objectifs à atteindre. Ceci passe soit par la fixation de normes soit par la conclusion de contrats d'objectifs.

Le contrôle est remplacé par un pilotage par lequel les autorités cherchent à conduire chaque établissement et l'ensemble du système scolaires dans des directions qu'elles ont définies.

Il est évident que la démarche est la même lorsque l'on accorde plus d'autonomie aux acteurs internes à toute organisation et en particulier dans les établissements scolaires. Le pilotage par les objectifs, la fixation de normes ou la conclusion de contrats deviennent les moyens d'action des chefs d'établissement vis à vis de tous les membres de la communauté éducative. On peut donc parler de pilotage à différents niveaux du système scolaire. Les techniques et les méthodes appropriées peuvent donc être mises en œuvre à tous les niveaux et leur diffusion devient un enjeu important des réformes éducatives.

L'élévation du niveau d'exigence de la société à l'égard de l'école

Dans les pays les plus développés, après une phase de démocratisation qui a conduit à un enseignement secondaire universel, la qualité est devenue la priorité des politiques éducatives. Dans les pays les plus pauvres, l'éducation est considérée comme le facteur essentiel du développement et des objectifs ambitieux, à la fois qualitatifs et quantitatifs ont été fixés.

Dans les pays émergents ou en développement, on recherche les moyens de concilier un progrès de la scolarisation avec la garantie d'une qualité minimale.

Pour un certain nombre d'entre eux, la création d'établissements privés a apporté une réponse à l'insuffisance des budgets publics. Lorsqu'un secteur privé de qualité s'est installé, la concurrence où se sont trouvés les établissements du secteur public les a contraints à s'organiser différemment et à s'ouvrir davantage sur leur environnement économique et social.

Primauté à la gestion pédagogique

En effet, même si les tâches de gestion matérielle sont rendues plus complexes par l'autonomie accrue dont bénéficient les établissements, l'accent mis sur les performances scolaires dans leur évaluation et celle de leur établissement amène de plus en plus les chefs d'établissements à donner la priorité à la gestion pédagogique et à se considérer comme un leader et un animateur de la communauté éducative dont ils sont responsables.

C'est dans ce domaine qu'ils exercent la médiation la plus importante : Leur rôle est essentiel mais indirect. Ils n'interviennent pas dans la salle de classe où se passe l'essentiel de l'activité de formation de l'établissement. On attend d'eux qu'ils créent un climat favorable à l'enseignement et à l'apprentissage : ils doivent soustraire élèves et enseignants aux pressions extérieures tout en stimulant leurs aspirations par la fixation d'objectifs appropriés à chacun.

La recherche de la performance

Depuis les années 1980, le courant de la recherche de *l'efficacité de l'école* (*school effectiveness*) a influencé les systèmes éducatifs du monde entier.

A ce facteur s'ajoute celui, plus général, l'application à l'ensemble du secteur public des principes du *nouveau management public*. Cette doctrine, partie des pays anglo-saxons, s'est progressivement diffusée dans les pays riches et inspire également désormais les pays pauvres. Elle vise à améliorer l'efficacité du secteur public et à accroître le contrôle exercé sur lui par le gouvernement. Elle consiste principalement à s'inspirer du fonctionnement des marchés lorsque c'est possible : Accroissement de l'autonomie des administrations, responsabilité accrue des agents publics, contractualisation des relations, définition plus claire des objectifs politiques.

Pour les écoles, cette réforme s'est traduite par une autonomie plus grande des établissements publics accompagnée d'une responsabilité accrue de leurs directeurs. Le rôle des autorités éducatives s'est transformé : La collectivité nationale et régionale fixe des objectifs de formation et des standards sur la base desquels la performance des établissements est évaluée.

Une pression à l'adaptation et au changement est exercée sur les établissements moins performants, mais cette pression ne s'accompagne pas toujours de moyens d'action réels pour les équipes enseignantes et les directeurs.

Dans le même temps, les parents exercent un droit de regard de plus en plus attentif sur les établissements que fréquentent leurs enfants. Souvent associés aux décisions au sein de conseils consultatifs ou délibératifs, ils tentent d'imposer leurs propres objectifs, parfois distincts voire en opposition avec ceux des enseignants ou des autorités éducatives.

Recherche des conditions d'une amélioration permanente

Les résultats obtenus en matière d'amélioration de la qualité de l'enseignement, observés sur une période assez longue montrent que l'effort d'amélioration doit être soutenu à travers le temps faute de quoi les progrès obtenus se perdent. Ce principe, conformément à la notion d'assurance qualité, a des implications sur l'organisation de l'école et sur le rôle du chef d'établissement.

La fonction des autorités éducatives est dans une telle optique d'assurer le fonctionnement ordonné du système éducatif et de permettre sa transformation continue. Le chef d'établissement et son équipe sont les agents de cette transformation à l'endroit où elle se réalise, c'est à dire dans l'école.

« La composante d'innovation nous semble désormais prioritaire » (*Gather Thurler et Perrenoud, 2003*) en vertu de l'écart de moins en moins acceptable entre les objectifs déclarés de l'école et ses résultats, mais aussi par ce que diriger dans une société en changement, c'est piloter des transformations incessantes, qu'elles soient impulsées par l'évolution de la demande sociale, les inflexions des politiques de l'éducation, le renouvellement des savoirs (à enseigner ou pour enseigner), les transformations des publics scolaires, les transformations culturelles et économiques ».

Le pilotage par les résultats

La recherche d'une plus grande efficacité du système scolaire passe par l'utilisation d'indicateurs de résultat pour mesurer la performance des établissements, des régions ou des réseaux scolaires et du pays tout entier.

Le pilotage des établissements et des systèmes éducatifs

La conciliation d'une autonomie accrue de l'établissement et d'un pilotage plus affirmé des autorités nationales passe par la création d'un *système d'information* capable de produire des indicateurs susceptibles d'être utilisés tant au niveau national que dans l'établissement scolaire et dans les administrations locales de l'éducation. Ce pilotage s'appuie de manière croissante sur la mesure des résultats.

Une conception technocratique de la gestion du système éducatif privilégie les indicateurs de moyens engagés et d'activités. On a progressivement pris conscience de ce que des moyens similaires utilisés dans des activités semblables ne produisent pas les mêmes résultats en termes d'apprentissage et qu'il vaut mieux observer directement les résultats de ces activités, même si cette mesure est imparfaite.

Outre les études internationales bien connues de l'IEA (TIMMS, PIRLS etc.) et de l'OCDE (PISA), il existe d'autres études internationales, tant au niveau de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire :

Par exemple, les objectifs du SACMEQ, présenté plus haut, sont de collecter des données fiables et utilisables par les décideurs pour planifier la qualité de l'enseignement et de renforcer les capacités de recherche et d'évaluation des systèmes éducatifs nationaux.

Le Suivi permanent des acquis scolaires (MLA) a pour but de permettre à chaque pays d'identifier les facteurs qui favorisent ou pénalisent les apprentissages, d'analyser les problèmes rencontrés, de formuler des pistes de changements politiques et de mettre en œuvre de nouvelles pratiques.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC), mis au point en 1991 par les ministres de l'éducation des pays francophones d'Afrique subsaharienne, a pour objectif principal de fournir aux décideurs des pistes d'action pour améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs.

Le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'enseignement (LLECE) vise, pour dix-huit pays impliqués, à favoriser l'amélioration des politiques éducatives, tant d'un point de vue macro que d'un point de vue micro. Un accent tout particulier est mis sur les actions qui peuvent résulter du travail d'évaluation, de manière à contribuer à l'amélioration des apprentissages.

Le pilotage au niveau de l'établissement

De nombreux systèmes éducatifs sont dotés d'un système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), que ce soit au plan national ou au plan régional. Ils recensent à intervalles réguliers – en général une fois par an – le nombre d'élèves inscrits dans chaque année de scolarité et dans chaque école et recueillent, sur chaque élève, divers renseignements complémentaires.

Ils collectent également des informations sur les enseignants de chaque année de scolarité, ainsi que sur les chefs d'établissement. Ils rassemblent toutes ces données pour chaque école, puis les analysent afin d'établir des comparaisons entre régions, entre localités et même entre écoles au sein de ces entités. Ils utilisent ces résultats pour permettre la conception de nouveaux moyens d'améliorer leur système.

Lorsque, par ailleurs, les systèmes recueillent des informations sur les résultats acquis par les élèves, dans des épreuves standardisées ou dans des examens à base régionale ou nationale, on dispose des matériaux nécessaires à un pilotage encore fin plus des établissements.

Ces matériaux, traités de manière appropriée, peuvent fournir aux équipes de direction des instruments particulièrement efficaces de pilotage de leur établissement. Ils permettent d'observer les changements observés à travers le temps et de situer la performance de l'établissement par rapport à celle d'établissements de référence ou de moyennes calculées au plan régional ou au plan national. C'est ce que l'on appelle « *School performance feedback system* ».

On peut donner en exemple les indicateurs de pilotage des établissements secondaires en France (*IPES*).

LES INDICATEURS DE PILOTAGE DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES EN FRANCE

Créés en 1994, les indicateurs de pilotage des établissements secondaires (IPES) portent sur la structure de l'établissement, les caractéristiques des élèves, leur origine scolaire, les enseignants, les résultats et le devenir des élèves, l'environnement de l'établissement. Ils portent sur l'année scolaire en cours et sur un historique. Ils sont calculés par les services statistiques du Ministère de l'Éducation. Ils se présentent sous la forme de tableaux statistiques. Les établissements ont accès aux valeurs de leurs indicateurs et à des moyennes académiques et nationales. En outre, ils disposent de références nationales pour des indicateurs, plus qualitatifs, qu'ils calculent eux-mêmes pour leur établissement. Enfin, chacun d'eux a la possibilité de construire d'autres indicateurs en fonction des besoins qu'ils ressentent, et des outils leur sont fournis pour cela.

La batterie d'indicateurs d'IPES repose sur des informations saisies pour la plupart dans les établissements (notamment sur le logiciel GEP/SCOLARITE) et agglomérées au niveau académique puis national. Cette base de données nationale constituée par les élèves en cours de scolarité dans le secondaire permet des traitements statistiques de grande ampleur, en assurant une restitution à chaque établissement de ses données traitées sur des bases communes, en les assortissant de références aux moyennes observées au niveau régional et national.

Cependant, comme le note le HCEE (Haut Conseil pour l'Évaluation de l'École) à propos des lycées, « de nombreux travaux existent donc, des outils sont disponibles, mais une démarche cohérente et coordonnée qui s'appuierait sur ces outils et ces travaux pour promouvoir une évaluation effective globale de chaque lycée est absente.

Cette démarche, qui devrait impliquer une autoévaluation, mais ne pas s'y limiter, est encore à mettre en place. Le Haut Conseil doit, une fois de plus, déplorer, sur ce sujet, la faible coordination des travaux, l'absence de capitalisation de leurs résultats, et la modestie, pour ne pas dire l'inexistence, de leurs usages, en particulier dans les établissements eux-mêmes ».

L'évaluation de l'usage par l'établissement des données de pilotage

En Angleterre, la National Foundation for Educational Research (NFER) a reçu commande du Ministère de l'Éducation et des Qualifications d'une enquête destinée à évaluer l'utilisation des données faite par les établissements primaires et secondaires pour améliorer l'enseignement et les processus d'apprentissage (Kirkup 2005). Cette recherche montre qu'au niveau de l'enseignement secondaire les établissements utilisent moins volontiers les indicateurs que dans le primaire. Les enseignants et les membres de l'équipe utilisent d'autant plus ces données qu'elles peuvent être obtenues rapidement, qu'elles sont accessibles à tous et utilisables par tous, qu'elles sont compatibles avec le système de gestion de l'établissement.

Les indicateurs sont principalement utilisés pour identifier les échecs, pour fixer des objectifs et pour constituer les groupes d'élèves appropriés. Leur utilisation permet de personnaliser l'enseignement pour les groupes et les élèves individuels, de discuter avec les parents et de se former en discutant avec leurs collègues ou leurs évaluateurs.

L'impression générale des enseignants est que l'utilisation des indicateurs contribue à l'autoévaluation de l'école et à son amélioration. Cette impression semble cependant liée à la position qu'occupe leur école dans les classements d'établissements.

La convergence des réformes

Malgré les différences dans le niveau des ressources et malgré la diversité des situations de départ et des grands principes d'organisation des systèmes éducatifs, un consensus semble apparaître sur un certain nombre de points.

On prend conscience de plus en plus que l'application de règles uniformes et de normes rigides, dans un contexte de diversité des contextes et des ressources, se traduit par un accroissement de l'inefficacité et le maintien de situations inéquitables.

La différenciation des pratiques nécessaire pour améliorer concrètement les performances des établissements ne peut être obtenue que si les pouvoirs organisateurs parviennent à transformer leurs relations avec les chefs d'établissements en concentrant leur action sur un petit nombre de points essentiels.

Parallèlement, le rôle des enseignants et des équipes de direction des établissements scolaires doit se transformer ainsi que les rapports à l'intérieur de l'école, entre direction et enseignants, comme à l'extérieur, avec les autorités éducatives et les différents partenaires de l'éducation.

La redistribution des responsabilités dans le système

Dans les pays où le système éducatif était très décentralisé, avec des écoles jouissant d'une très large autonomie en matière de curriculum, on a vu se développer un renforcement du pouvoir de décision et de contrôle aux mains de l'état national. L'instauration d'un curriculum national en Angleterre et le renforcement des procédures d'évaluation étaient conduites par une agence nationale. Bien que l'autonomie de gestion fût maintenue, voire accrue dans le même temps, cette politique de recentrage fut perçue comme une centralisation tout à fait contraire aux traditions scolaires du pays.

Dans les pays où existait une très forte concentration du pouvoir de décision au niveau national (France, Japon, Chine, Espagne, ainsi que de nombreux pays d'Amérique latine) on observa un fort mouvement de décentralisation et de déconcentration au profit des écoles, des collectivités locales et des administrations locales. Mais ce transfert du pouvoir du centre vers la périphérie concernait principalement les tâches de gestion matérielle et pédagogique des établissements. Le pouvoir central conservait nombre de prérogatives qui lui permettaient de maintenir ou de renforcer sa capacité à fixer les grands objectifs et à les faire respecter. Dans son étude de 1996 sur l'évolution du travail dans le secteur de l'enseignement, le BIT relevait déjà que le travail du personnel administratif à l'échelon central, voire régional, s'était considérablement modifié suite aux politiques de décentralisation. Le nombre des tâches administratives a diminué au profit d'activités d'appui aux choix d'orientation, à la fixation des normes, à la recherche et à l'information. Parallèlement à l'évolution des priorités et des politiques nationales, les tâches concernent davantage la gestion du décaissement des fonds au profit des niveaux inférieurs d'enseignement ou directement aux écoles, aux divers niveaux d'enseignement ou aux établissements correspondants, et à certaines catégories démographiques spécifiques (personnes défavorisées, groupes minoritaires).

Le transfert de nombreuses décisions à un niveau inférieur a réduit certains aspects d'autorité mais renforcé les rôles consultatifs et de coordination qui favorisent une conception globale du système éducatif, de ses problèmes et des conditions de succès dans l'accomplissement de ses objectifs. Dans certains pays, certaines fonctions administratives ont été élaguées de manière à réorienter les ressources vers l'enseignement. Certes, ces changements ne se sont pas produits de manière uniforme à l'échelle mondiale.

Dans bon nombre de pays, l'autorité administrative centrale a été préservée, de même que ses rôles traditionnels en matière de programmes et d'emploi des enseignants ; globalement, toutefois, le pouvoir administratif a été profondément marqué, au cours des années quatre-vingt-dix, par le transfert des responsabilités et par la décentralisation.

Les difficultés de la décentralisation

Dans un système bureaucratique centralisé, les fonctions de contrôle ont une importance particulière et justifient l'existence d'une ligne hiérarchique et d'organes d'inspection. Il est difficile de transformer les missions des personnels d'inspection et de leur faire jouer un rôle de conseil et d'assistance aux établissements à l'autonomie accrue.

Le transfert du pouvoir de décision au niveau local s'accompagne souvent d'une distribution de la responsabilité de ce contrôle entre plusieurs parties prenantes : Les parents, l'administration locale, les chefs des établissements. Les parents, associés à la gouvernance de l'école, peuvent jouer un rôle en dénonçant de multiples dysfonctionnements qu'ils pourront observer et qu'on déplore dans de nombreux pays en développement : Absentéisme, laxisme ou négligence des enseignants, dégradation des locaux, violences et détérioration du climat de l'établissement. (*Hannaway Carnoy*)

Les responsables de l'éducation exercent un contrôle sur l'utilisation des ressources. Le chef d'établissement et ses collaborateurs immédiats observent et mesurent les résultats obtenus par les élèves pour fonder leurs actions destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et le fonctionnement de l'établissement.

La décentralisation qui ne s'accompagne pas d'un renforcement du pilotage et de l'évaluation au niveau du système conduit à une différenciation croissante des établissements ou des sous-systèmes locaux. Cette différenciation peut être favorable à la satisfaction de besoins diversifiés de la population, mais elle peut aussi créer ou accroître les discriminations et le caractère inéquitable.

La décentralisation des décisions concernant l'éducation peut aussi soulever des problèmes nouveaux lorsque les politiciens locaux ont tendance à recourir au clientélisme et que les échelons locaux de l'administration scolaire ont du mal à s'extraire des relations plus étroites que crée la proximité des établissements et qui peuvent limiter la capacité d'évaluation.

Comme le note l'IPE à propos de la politique de décentralisation menée au Népal : « La planification centralisée et les services statistiques continuent à jouer un rôle moteur dans le pilotage de la mise en œuvre, la réduction des inégalités et la transmission des informations sur les résultats des différentes régions. Cela nécessite la création ou le renforcement d'un système d'information pour la gestion de l'éducation. Cela implique plusieurs étapes : rationaliser la collecte de données et améliorer leur saisie et leur analyse ; veiller à la bonne communication des informations et à leur exploitation par les décideurs, à tous les niveaux, du chef d'établissement aux fonctionnaires ministériels ». ⁵

5. IPE, Lettre d'information, vol XX, n°4

LE MÉTIER DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Les conceptions du rôle d'un chef d'établissement

Il existe différentes conceptions du métier de chef d'établissement selon les pays et les époques. Schématiquement, on peut dire qu'il existe trois modèles de direction d'un établissement, liés à différentes conceptions de l'établissement, dépendant elles-mêmes de l'organisation du système éducatif.

L'enseignant primus inter pares

Cette conception prévaut dans beaucoup de pays au niveau de l'enseignement primaire où le chef d'établissement est un enseignant déchargé d'une partie de son service d'enseignement, en fonction de la taille de l'école. Elle se rencontre aussi dans l'enseignement supérieur où le doyen est un professeur, élu par le collège de ses pairs pour une durée limitée. Elle est plus rare dans l'enseignement secondaire du fait de la dimension des établissements, mais elle persiste, au moins dans les esprits, lorsque le chef d'établissement est élu par le collège des enseignants en leur sein. En Europe, cette situation se rencontre en Espagne et au Portugal (*Eurydice 1996*).

Elle implique que le chef d'établissement n'a pas besoin d'autre qualification que celles qui sont exigées pour les enseignants et qu'il peut revenir sa fonction d'enseignant. Un tel retour à l'enseignement est extrêmement rare dans l'enseignement secondaire.

Cette vision du chef d'établissement est d'autant plus présente que celui-ci continue à enseigner dans l'établissement qu'il dirige. Cette situation prévaut dans l'enseignement primaire dans de nombreux pays, en particulier lorsque la dimension des écoles est modeste. Mais on la rencontre parfois dans l'enseignement secondaire comme en Allemagne, au Portugal ou en Espagne, et, bien sûr, dans tous les pays où cette distinction entre ces deux niveaux n'existe pas et où la scolarité obligatoire est intégrée dans la même structure sur une durée de 9 ou 10 ans.

On a trouvé récemment une nouvelle justification à ce maintien de la « qualité » d'enseignant aux chefs d'établissement lorsque l'accent fut placé sur leur leadership pédagogique :

En effet, la **légitimité du chef d'établissement** auprès de ses collègues semble mieux fondée si elle s'appuie sur **ses compétences d'enseignant** et non sur l'autorité que lui confèrent ses fonctions.

La différenciation des fonctions d'enseignant et de chef d'établissement

Avec l'accroissement de la taille des établissements et l'augmentation de la charge administrative et d'évaluation, les fonctions des enseignants et des chefs d'établissement ont tendance à diverger. Dans plusieurs pays, notamment en Allemagne, on a envisagé de doter les établissements scolaires de chefs d'établissement formés à l'administration et à la gestion et sans expérience directe de l'enseignement. Aux Etats-Unis, il n'est pas formellement requis d'avoir enseigné pour devenir chef d'établissement et on fait confiance à des formations universitaires spécialisées en gestion scolaire pour les préparer à ces fonctions. En France, la désaffection des enseignants pour les postes de direction a encouragé d'autres personnels de l'Education Nationale à y accéder et la part des personnels d'orientation et d'éducation (qui n'ont pas le statut d'enseignant) qui se présentent aux concours augmente régulièrement.

→ **L'administrateur**

Dans un système bureaucratique, la coordination des activités des différents agents repose sur des règles impersonnelles et le rôle des personnels d'encadrement consiste principalement à transmettre les règles, à les adapter à la situation locale et à en vérifier l'application. Le chef d'établissement est un maillon d'une chaîne hiérarchique qui tient son autorité et ses compétences de son supérieur hiérarchique à qui il est subordonné. Dans le cas des établissements publics, il n'est pas rare que le chef d'établissement soit considéré comme un représentant de l'état et soit doté d'une autorité particulière, comme en Allemagne ou en France.

→ **Le manager**

La référence est ici clairement celle de l'entreprise. Il est rare que l'école puisse réellement être gérée comme une entreprise privée. Cependant, de nombreux établissements privés, à la fois dans les pays riches et dans les pays pauvres, sont fondés et dirigés par des personnes privées ou recourent à des capitaux privés. Elles n'ont pas d'autres règles de gestion que celles des activités privées industrielles et commerciales, à l'exception des réglementations publiques spécifiques aux activités d'éducation. Ils sont alors de véritables patrons et peuvent en adopter le style. Parfois les directeurs d'écoles publiques se considèrent et se présentent ainsi.

Le directeur-manager déploie son activité dans deux domaines, le management des ressources et le management des personnes dans une vision technicienne.

→ **Le leader**

Ce terme a progressivement acquis une place privilégiée dans la littérature sur la gestion scolaire. Ce succès s'explique par le fait qu'aucune autre expression ne reflète aussi clairement la nouvelle conception des fonctions de direction qui émerge dans les systèmes éducatifs. L'expression est devenue officielle en Grande Bretagne, pays dans lequel la réflexion et les transformations de ce métier ont sans doute le plus évolué dans les années récentes. Le *School leader* y a remplacé le traditionnel *headmaster*.

La notion de leader, à la différence de celle de manager, implique que les acteurs à coordonner aient une certaine autonomie dans leur travail. La coordination repose alors plus sur la persuasion et l'exemple que sur l'autorité ou la répartition des tâches.

Le leadership peut être défini comme un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation⁶.

Les différents domaines de l'action de l'équipe de direction

→ **La gestion matérielle**

Elle correspond à des fonctions secondaires mais absorbantes : Gestion des locaux, gestion des équipements, gestion des activités annexes à l'enseignement (cantines, internats, etc.). Elles demandent souvent beaucoup de technicité.

La plupart de ces fonctions peuvent être déléguées à condition qu'existent des ressources humaines en nombre et en qualification suffisante dans l'établissement.

6. Brunet & Boudreault 2001

→ La gestion financière

En fonction de la taille de l'établissement et de l'étendue de son autonomie financière, elle peut être d'un degré de complexité très variable. Dans les établissements qui gèrent eux-mêmes la totalité de leurs ressources, cette gestion peut se révéler très lourde : L'établissement du budget, les commandes et le paiement des factures, la paie du personnel de l'établissement impliquent des charges en tous points comparables à celles d'une entreprise, petite ou moyenne. Elle est généralement le fait d'un personnel spécialisé, mais n'en reste pas moins de la responsabilité du directeur qui doit avoir un minimum de compréhension de ces questions pour percevoir les enjeux et donner les directives essentielles. La compétence du responsable financier et la confiance qu'il établit avec son directeur sont un atout.

→ La gestion des ressources humaines

Elle revêt une importance plus ou moins grande en fonction des responsabilités exercées par l'établissement dans le recrutement, la promotion et la formation des personnels. Dans certains pays, l'intégralité de ces tâches est exercée conjointement par le conseil d'école et le chef d'établissement. A l'autre extrémité de la gamme des situations existantes, l'école n'a aucun contrôle sur ces décisions qui sont prises au niveau d'une circonscription scolaire ou parfois au niveau national.

La maîtrise de sa politique des ressources humaines par l'établissement, si elle entraîne une charge et une responsabilité importante constitue aussi un moyen essentiel de la mise en œuvre de sa politique pédagogique.

→ La gestion administrative

Les progrès de la technique, de l'informatique et des communications ont considérablement facilité ces tâches, les transformant en routine et multipliant les possibilités d'adaptation et d'exploitation des données accumulées.

→ La gestion pédagogique

L'ensemble des tâches dites pédagogiques qui sont exercées dans un établissement scolaire est assez varié et ses frontières ne sont pas précisément définies : Le processus d'apprentissage des élèves, activité centrale de l'école, est influencé par pratiquement tous les aspects de son fonctionnement. On considère que la gestion pédagogique concerne le contenu de l'enseignement, son organisation et ses méthodes, l'évaluation des apprentissages des élèves et de leur progression.

Elle peut, pour une partie plus ou moins grande, être contrainte par des décisions, des réglementations et des normes établies au niveau local, régional ou national.

Ici encore une large palette de situations se rencontre quand à l'autonomie de l'établissement.

L'autonomie pédagogique la plus large confie la responsabilité complète de la gestion pédagogique à l'établissement qui décide des programmes à enseigner, des méthodes à mettre en œuvre, des modes de groupement des élèves, des modalités d'évaluation de leurs apprentissages et de l'éventuelle individualisation de leurs parcours.

Un établissement dispose toujours d'un minimum d'autonomie pédagogique, même s'il existe des normes externes très strictes fixant les programmes, les méthodes d'enseignement, les modes d'organisation et les règles d'évaluation. L'activité qui se déroule dans la classe relève de chaque enseignant qui est nécessairement autonome dans les moyens qu'il emploie dans son enseignement.

→ Les fonctions d'animation

Elles dominent dans le domaine de la gestion pédagogique et sont plus difficile à déléguer. Elles supposent la capacité d'utiliser les résultats de la recherche.

Il est possible d'organiser une animation pédagogique distribuée en s'appuyant sur des enseignants eux-mêmes leaders dans leur discipline ou leur département.

→ Les relations extérieures de l'établissement

Le chef d'établissement, avec parfois le président du conseil d'école, représente l'établissement dans les relations qu'il entretient avec l'extérieur: Avec les différents niveaux de l'administration de l'éducation, avec les différents partenaires, au premier rang desquels les parents. Les relations avec les parents sont tellement particulières qu'on considère, dans certains pays, que les parents d'élèves sont des membres de la communauté que constitue l'école. Ils sont, de manière croissante depuis les années 1970, associés par l'intermédiaire de leurs représentants dans différentes instances décisionnelles de l'établissement.

Différentes configurations d'équipes de direction

Des études sur les conditions de travail des chefs d'établissement et leur renouvellement ont montré la nécessité d'une nouvelle approche de la manière de concevoir leurs rôles et d'organiser une répartition différente des fonctions d'animation et de leadership au sein des écoles.

Puisqu'on peut distinguer plusieurs fonctions dans l'activité du chef d'établissement, il est possible de les séparer et de la faire exercer par différentes personnes selon une grande variété de combinaisons.

On peut en effet rencontrer différentes structures de direction :

- **Co-direction**
- **Couple directeur/gestionnaire**
- **Direction collégiale**
- **Couple directeur/directeur adjoint**
- **Couple directeur/responsable pédagogique**
- **Le couple responsable de l'enseignement/administrateur**

La structure de direction dépend :

- de l'autonomie de l'établissement par rapport aux autorités (collectivités, bureaux d'éducation, pouvoirs organisateurs)
- du système de gouvernance: Répartition du pouvoir de décision entre le directeur et le conseil d'établissement
- parfois d'une répartition réglementaire des domaines de décision entre des personnels spécialisés affectés à l'établissement.

Dans la plupart des pays, les établissements de taille importante sont dotés de plusieurs adjoints ou collaborateurs pour le chef d'établissement. Les tâches assignées à ces adjoints peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre, tant dans la réglementation ou la définition statutaire des fonctions que dans la pratique observable sur le terrain.

On observe également que, dans un même système éducatif où la réglementation et les pratiques sont homogènes, l'organisation des tâches de l'équipe de direction varie en fonction des intérêts et des aptitudes spécifique de chaque directeur. Il pourra choisir de s'impliquer davantage dans un des aspects de son métier, et, tout en gardant la responsabilité de l'ensemble du fonctionnement de l'établissement, déléguer largement d'autres secteurs de l'administration à des adjoints ou à des membres du personnel.

Enfin, et on y reviendra, un chef d'établissement joue de plus en plus un rôle de formateur et de mentor pour ses adjoints qui se préparent sous sa conduite à des fonctions de direction qu'ils exerceront dans d'autres établissements. Cette fonction est parfois explicitement intégrée à la définition des fonctions du chef d'établissement. Cependant, du fait que chaque chef d'établissement n'a pas nécessairement le goût ou les qualités de ce rôle de formateur, cette situation de « compagnonnage » ne peut valablement être remplie que dans le cadre d'un dispositif plus large d'accompagnement des nouveaux chefs d'établissement.

Les responsabilités peuvent être réparties plus largement dans les établissements.

Dans la conception de l'établissement comme administration, il est fonctionnaire d'autorité. Dans celle d'entreprise, il est un manager. Dans celle d'une organisation collégiale il est un animateur.

Il est certain que les ressources en personnel affectées à l'établissement conditionnent largement les fonctions exercées par le directeur et sa capacité à déléguer un certain nombre de tâches. Dans les pays les plus riches, les petits établissements sont généralement moins bien dotés en personnels de soutien et le directeur devra effectuer lui-même la plus grande partie de ces tâches. Dans les pays pauvres, c'est à la fois le nombre et la qualité des personnels de soutien qui peut se révéler problématique. Le recours au personnel enseignant pour assurer ce soutien administratif ou matériel n'est qu'un pis aller, les professeurs n'ayant pas de formation particulière en ces domaines.

Un chef d'établissement peut alors parfaitement être conscient des priorités qui devraient accorder à certains domaines de son activité et, néanmoins, se laisser absorber par des tâches secondaires.

La possibilité de disposer d'un nombre de collaborateurs suffisant et bien formés est une des conditions les plus élémentaires d'une bonne gestion.

Dans le domaine pédagogique, la délégation à des enseignants de certaines responsabilités d'animation est possible, pourvu qu'elle n'ait pas pour effet de réduire leur contribution à l'enseignement dans leur salle de classe. Seule l'existence d'une marge disponible dans le temps de travail des enseignants permet d'envisager un tel partage des compétences. Ici encore, un établissement qui fonctionne avec des ressources minimum se prive de telles possibilités d'organisation qui peuvent avoir un effet très puissant sur son efficacité. Les pays qui consacrent des ressources suffisantes à leur système éducatif peuvent encourager le « leadership partagé » qui est susceptible d'avoir plusieurs conséquences positives sur la qualité de l'école et du système.

Un métier plus difficile

Les chefs d'établissement ont souvent le sentiment de ne pas parvenir à maîtriser la totalité des tâches que l'on attend d'eux.

Ils font face à une multitude de sollicitations et n'ont pas la possibilité de hiérarchiser leurs activités et de consacrer du temps à la réflexion et à la préparation des décisions qui sont prises dans leur établissement.

La décentralisation des compétences en matière d'éducation à des organismes ou à des collectivités plus proches de l'établissement accroît la charge administrative. Les conseils d'école, les bureaux locaux d'éducation demandent plus d'information et de rapports alors que les échelons plus élevés de l'administration exigent davantage de statistiques et de comptes rendus d'activité au niveau de l'établissement.

Les problèmes de société ne restent plus à la porte de l'école et le chef d'établissement est confronté à l'irruption de la violence ou aux comportements déviants de la jeunesse.

Les parents d'élèves, individuellement ou par le biais de leurs élus dans les organes de l'établissement ou de leurs associations, sollicitent son attention. Les activités qui se déroulent dans les locaux en dehors du temps d'enseignement le mobilisent bien souvent, surtout lorsqu'il réside sur place.

Malgré des horaires de travail largement supérieurs à ceux des enseignants, leur rémunération n'est que peu supérieure à celle de leurs enseignants les mieux payés.

Les « avantages » que représentent les vacances scolaires pour les personnels de l'éducation ne le concernent que peu. Ils sont présents dans leur établissement plus longtemps que la plupart des autres personnels.

Les nouvelles tâches induites par les réformes éducatives

Les politiques d'accroissement de la décentralisation, d'autonomisation de la gestion des écoles et de privatisation ont déplacé la responsabilité de la prise de décision au niveau des collectivités régionales ou locales, aux parents ou aux communautés, et aux professionnels de l'éducation au sein de l'école. Il en a résulté une extension du rôle et de la responsabilité, du chef d'établissement, un accroissement de la diversification des domaines de décision et une multiplication des tutelles et des partenaires.

L'autonomie accrue des écoles sur le plan de l'organisation de leurs activités d'enseignement va de pair avec un élargissement des responsabilités des chefs d'établissement, s'agissant d'évaluer les enseignants et, dans la mesure du possible, d'organiser la formation en cours d'emploi et le perfectionnement professionnel des enseignants, ou de créer les conditions requises à cette fin (trouver des remplaçants, aménager les horaires). Ces deux tâches (ou l'une d'elles au moins) incombent d'ores et déjà aux chefs d'établissement dans plusieurs pays européens ainsi que dans d'autres pays de l'OCDE. Au Danemark, le chef d'établissement définit la politique organisationnelle, répartit les ressources et décide des attributions de cours entre enseignants. En Nouvelle-Zélande, le directeur est tenu d'évaluer les nouveaux enseignants et de les recommander au Conseil d'homologation des enseignants s'il estime qu'une homologation complète se justifie même si, en pratique, la pénurie d'enseignants a pour conséquence que la quasi-totalité d'entre eux obtient l'homologation (EURYDICE, 1996b et 1997a; BIE, 1999).

Lorsque l'autonomie accrue s'accompagne d'une stagnation ou d'une réduction des ressources allouées, une des tâches nouvelles des directeurs sera de rechercher les ressources financières supplémentaires qui lui permettront de faire fonctionner son établissement. Cette activité de collecte de fonds, pour laquelle il n'a pas nécessairement les compétences nécessaires, l'amènera à quitter son établissement et à entre en relation avec de multiples partenaires potentiels. Cette recherche de fonds est citée, par exemple, par des chefs d'établissements d'Afrique du Sud comme une des activités les plus absorbantes qui peuvent conduire à négliger des tâches plus prioritaires pour la qualité des apprentissages des élèves.

Le cumul des rôles anciens avec les nouveaux

Dans les périodes de changement, les logiques de direction et les rôles des chefs d'établissement se superposent et parfois se contrarient.

La persistance des tâches « anciennes », alors que de nouveaux rôles apparaissent, donne à beaucoup le sentiment d'un accroissement considérable de la charge de travail et d'une incapacité à faire face. Le syndrome d'épuisement (*burn-out*) qui a fait son apparition récemment dans la littérature professionnelle en est une des manifestations.

Lorsqu'elles sont insuffisamment expliquées et ne sont pas accompagnées des formations indispensables, les nouvelles pratiques qui sont préconisées peuvent apparaître comme contradictoires avec les principes ou des règles anciennes qui ne disparaissent pas pour autant.

Les implications des réformes sur les relations professionnelles

→ **Les relations aux autorités éducatives**

Le mouvement de décentralisation a profondément modifié la nature des relations avec les pouvoirs organisateurs. Une autonomie plus grande de l'établissement et de son chef dans l'organisation des processus d'apprentissage des élèves s'accompagne d'une définition plus stricte des normes à atteindre. L'établissement est jugé et éventuellement sanctionné s'il ne satisfait pas à des exigences minimales ou s'il ne progresse pas en direction d'objectifs assignés ou consentis.

Ceci implique que les pouvoirs organisateurs ne s'immiscent plus dans les décisions de gestion pour autant que l'établissement atteint ses objectifs ou évolue dans le sens désiré. L'obligation de résultats remplace une « obligation de moyens » où les méthodes et les processus étaient prescrits en détail. Ceci transforme totalement l'obligation de rendre compte (*accountability*) et la nature des rapports ou comptes rendus d'activité qu'il faut rédiger pour les autorités de tutelle. La phase essentielle des relations avec celle-ci est celle de la négociation des moyens nécessaires pour atteindre les performances sur lesquelles on s'engage.

→ **Les relations aux parents**

Les chefs d'établissement doivent composer avec les parents qui ont fait leur entrée, parfois en force, dans les conseils d'école avec lesquels ils partagent le pouvoir de décision. Au lieu d'être des médiateurs entre les parents situés à l'extérieur de l'école et les enseignants situés à l'intérieur, ils doivent se placer en position d'arbitre dans les conflits qui peuvent apparaître au sein même de l'établissement.

Comme, par ailleurs, les progrès de l'éducation ont considérablement réduit l'écart culturel entre parents et enseignants, ces derniers sont soumis à une pression qu'ils assimilent à une perte de prestige social.

→ Les relations avec l'environnement économique et social

L'ouverture de l'école sur son environnement se traduit par deux tendances distinctes.

En premier lieu, les problèmes que la société ne parvient pas à résoudre pénètrent dans l'école, qui ne peut plus être considérée comme un sanctuaire. La violence, les trafics, les conduites à risque ne restent pas à la porte et obligent à une vigilance de tous. Les enseignants, dans les établissements « difficiles » en particulier, se plaignent, à juste titre, que le calme et la sérénité nécessaires à un apprentissage efficace ne sont pas toujours présents. Ils expriment parfois le sentiment qu'on met à la charge de l'école la résolution d'un nombre croissant des problèmes de la société, au détriment de sa mission traditionnelle d'éducation. C'est sur le chef d'établissement que reposent ces tensions nouvelles puisqu'il est l'interlocuteur principal des autorités et des institutions sociales et leur intermédiaire vis à vis des enseignants.

La recherche de financements complémentaires que l'autonomie de l'école permet, et parfois requiert lorsque le financement de base est trop limité, constitue un champ d'activité inédit, en particulier pour le secteur public d'enseignement. Le chef d'établissement, assisté éventuellement de membres de son conseil d'école, est appelé à créer des partenariats multiples avec les collectivités, les entreprises et le secteur associatif. Ces partenariats renforcent l'autonomie de l'établissement en lui permettant de développer un projet qui peut aller au delà de ce qui est strictement prescrit par le pouvoir organisateur.

Mais dans le même temps, ils font courir un risque aux établissements qui en tirent le meilleur parti : Leur relative aisance financière peut inciter leurs financeurs principaux à réduire leur contribution. Pour certains d'entre eux, situés dans un environnement économique et social plus favorable, le supplément d'activités que le recours aux partenariats locaux leur permet d'offrir à leurs élèves peut apparaître excessif au regard de la situation d'établissements moins favorisés dont la situation pourrait être améliorée par une redistribution des fonds publics. Ce risque, si les règles de financement ne sont pas clairement établies, peut contribuer à limiter les ambitions et le dynamisme des écoles.

Dans les pays au système éducatif majoritairement public, c'est un des objets du débat sur les conséquences sur l'équité de ce que certains considèrent comme une privatisation, au moins partielle, du financement de l'éducation.

→ Les relations avec les enseignants

C'est vraisemblablement dans les relations des chefs d'établissement avec les enseignants que les réformes ont le plus modifié la situation.

La décentralisation a renforcé le rôle du chef d'établissement dans le recrutement et l'évaluation des enseignants. Les procédures traditionnelles d'évaluation telles qu'elles étaient mises en oeuvre par l'inspection périodique des enseignants étaient peu fréquentes et portaient beaucoup plus sur les moyens pédagogiques employés que sur les résultats obtenus. L'accent mis sur les résultats fait porter une pression constante sur les enseignants et le directeur sert d'intermédiaire entre eux et les instances d'évaluation de l'école : il collecte les résultats des tests d'acquisition et les met en forme. Au vu des performances de son établissement par rapport à des établissements comparables ou à l'ensemble de la région du pays, il rend compte aux enseignants et fixe les objectifs et les mesures à mettre en oeuvre.

Dans son rôle de leader pédagogique, il doit faire travailler ensemble des professionnels parfois très individualistes. Il doit leur apporter des conseils et des méthodes alors qu'il n'est pas persuadé que sa formation lui donne une légitimité particulière en ce domaine. Sa situation est plus confortable s'il peut s'appuyer sur une équipe d'enseignants chevronnés pour assurer un leadership partagé.

L'attractivité des fonctions

La question de l'attractivité des métiers de l'enseignement a été posée dans beaucoup de pays où l'on craint de ne pouvoir remplacer les enseignants que vont partir nombreux à la retraite dans les années qui viennent (*Eurydice 2002 et OCDE 2005*). Le maintien de la qualité des enseignants recrutés est aussi parfois une source de préoccupation. Le problème se pose parfois avec plus d'acuité encore pour les chefs d'établissement.

L'alourdissement de la charge de travail des chefs d'établissement est un constat généralisé. Le BIT notait qu'en 1994, le nombre d'heures de travail statutaire ou moyen attendu des chefs d'établissement, qui était presque universellement de 40 heures par semaine (seuls la République Tchèque et le Royaume-Uni indiquaient un nombre d'heures moyen supérieur), n'avait guère changé. Néanmoins, le temps supplémentaire considérable consacré à toute une gamme d'activités périscolaires dans certains pays est rarement pris en considération dans la charge de travail (*BIT, 1996*). Selon des évaluations récentes faites aux Etats-Unis, le directeur d'une école primaire ou du premier cycle du secondaire travaille en moyenne 9 heures par jour et 54 heures par semaine (*Olson, 1999*). La diversification accrue des rôles risque de renforcer ces aspects du travail des chefs d'établissement.

On pourrait penser que la faiblesse du différentiel de rémunération par rapport aux enseignants est un facteur de faible attractivité des fonctions de chef d'établissement. Elle est fréquente et s'explique par la prégnance de la conception traditionnelle qui voit fondamentalement dans les postes de chef d'établissement des débouchés ou des promotions pour les enseignants. Il y a peu d'information comparative sur les rémunérations de chefs d'établissement, mais, dans quelques pays comme les Etats-Unis, leur rémunération est substantiellement plus élevée que celle des enseignants, ce qui ne met pas ce pays à l'abri d'une certaine pénurie de directeurs.

Les indicateurs de la faible attractivité de la fonction sont les difficultés de recrutement, mesurée par exemple par le nombre de postes vacants et la durée de ces vacances, et le nombre de démissions. On a également des indications assez peu précises sur la fréquence dans la profession de troubles spécifiques comme l'épuisement professionnel (syndrome de burn-out) que l'on définit comme un état d'épuisement prolongé à la fois physique, psychique et mental qui frappe surtout les personnes qui s'investissent à fond dans leur travail et assument des responsabilités.

LES NOUVELLES COMPÉTENCES

Les compétences requises d'un chef d'établissement ne sont pas strictement celles que l'on attend des enseignants. Un excellent enseignant ne fera pas nécessairement un bon chef d'établissement. Si la connaissance du métier d'enseignant, avec ses contraintes et ses espaces de liberté, est indispensable pour un chef d'établissement, ce qui conduit à recruter les directeurs parmi les enseignants dans la majorité des pays.

S'il est souhaitable que les enseignants, dans leur formation initiale, soient familiarisés avec les pratiques destinées à améliorer la performance des établissements qu'ils devront mettre en oeuvre, il est tout autant utile qu'ils soient sensibilisés aux fonctions de direction auxquelles ils pourront être accéder dans le déroulement de leur carrière.

Une part des qualités requises pour exercer ces fonctions tient cependant à des traits de personnalité et de caractère qui sont progressivement construits et ne peuvent aisément faire l'objet d'une formation spécifique.

Les compétences attendues des chefs d'établissement

Mettre en avant la transformation du métier de chef d'établissement et les nouvelles compétences qu'elle appelle ne signifie pas que les compétences déployées traditionnellement à la tête des établissements soient devenues obsolètes. De même, on peut dire que certaines des tâches identifiées comme « nouvelles » existaient déjà mais que leur importance était secondaire par rapport à d'autres. Les attentes actuelles, apparues en relation avec les changements de politiques et d'organisation des systèmes éducatifs, constituent simplement un changement dans l'ordre de priorité attribué aux tâches à exercer et aux compétences à favoriser dans la sélection et la formation.

La priorité au leadership pédagogique

L'expression « leadership pédagogique » fait référence à la capacité d'un chef d'établissement de conduire un processus de changement qui implique de manière durable la participation de tous les membres d'une communauté éducative.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ne peut résulter que de l'action de chaque enseignant individuellement dans sa classe, en relation avec ses collègues et tous les autres personnels qui contribuent au fonctionnement de l'école.

Cette capacité d'animation suppose que le chef d'établissement privilégie les relations avec les personnes, travaille en concertation cherche la participation de tous et l'adhésion de chacun à un projet collectif. Il est donc nécessaire qu'il connaisse chacun, se préoccupe de l'évolution de sa carrière et de ses besoins de perfectionnement.

Le chef d'établissement a un rôle essentiel dans la définition du projet et dans sa conduite. La définition du projet qu'il propose à l'établissement s'appuie sur une vision de l'avenir, à la fois fondée sur les valeurs partagées et en rupture avec les traditions.

Dans la conduite du projet, il doit anticiper et préparer chacun aux changements pour éviter la surprise et le désengagement qui peut en résulter. Il doit être pragmatique, s'adapter aux réalités et trouver des compromis.

Si la manière dont un chef d'établissement peut exercer cette fonction de leader pédagogique dépend en partie de ses qualités propres et de la situation particulière de son établissement, elle est aussi largement conditionnée par les traditions existantes en matière de gestion. Dans les pays où une la décentralisation de l'éducation est ancienne, il est plus fréquent de mettre l'accent sur le développement d'une « culture d'établissement » et sur la construction d'une communauté pour obtenir une amélioration des performances. Dans les pays où une forte tradition de centralisation existe, cette approche fait l'objet de résistances et on présentera le leadership de manière différente : Une plus grande autonomie est donnée à tous les acteurs et le leader passe avec chacun un contrat prévoyant les objectifs qu'il devra atteindre et les contreparties qu'il peut attendre. Cette vision contractuelle du leadership attache plus d'importance aux résultats à atteindre et aux moyens pour y parvenir et moins au climat qu'il faut construire dans l'établissement.

Référentiels de compétences pour les chefs d'établissements

Dans les dernières années, on a observé une nouvelle tendance qui consiste à décrire avec précision le rôle des chefs d'établissement en élaborant des référentiels de compétences ou des recueils de normes professionnelles, de « standards ».

Standards professionnels et référentiels de compétences

Un petit nombre de pays a entrepris de traiter le problème du recrutement, de la formation et du perfectionnement des personnels de direction en élaborant des référentiels de compétences. Ces référentiels, construits en concertation entre les professionnels et les pouvoirs organisateurs, identifient et décrivent en détail les connaissances et les compétences requises pour la direction efficace d'un établissement scolaire.

Ils ont vocation à être utilisés pour la conception des programmes de formation et de perfectionnement : Formation initiale, formation à l'entrée dans les fonctions et formation continue. Ils permettent en particulier de sélectionner les prestataires de formation et d'accréditer leurs programmes.

Ils peuvent également servir de base à l'évaluation des candidats à une certification professionnelle.

Ils peuvent enfin intervenir dans l'évaluation périodique des chefs d'établissement en poste et dans la définition de programmes personnalisés de perfectionnement qui accompagnent le déroulement de leur carrière.

On y retrouve à peu de choses près les mêmes éléments mais diversement développés et dans un ordre différents, traduisant des priorités distinctes⁷.

Le référentiel Américain commence par le leadership pédagogique, le développement d'une vision pour l'établissement, la responsabilité dans la construction de sa culture propre, avant d'aborder les capacités de gestion et d'organisation. Le référentiel Anglais, plus détaillé, fait apparaître les mêmes priorités. Le référentiel Français énonce en premier les compétences liées à l'organisation avant la capacité de construire et de conduire le projet de l'établissement. Pour la conduite du projet, il insiste sur la capacité à définir et fixer des objectifs en dialoguant avec les personnels. Pour la construction du projet, l'accent est mis sur la compréhension des orientations nationales et sur le dialogue à établir avec les autorités éducatives. L'opposition entre les deux styles de leadership évoqué plus haut est clairement visible dans cette comparaison.

7. En annexe figurent des référentiels Américain, Canadien, Britannique et Français.

RECRUTEMENT, ÉVALUATION ET FORMATION

L'importance prise par le leadership pédagogique dans les fonctions des directeurs conduira sans doute à maintenir et à renforcer leur recrutement privilégié parmi les enseignants confirmés ou parmi les éducateurs ayant acquis dans un établissement scolaire l'expérience nécessaire à l'animation des équipes pédagogiques.

Ce recrutement peut cependant être préparé bien avant qu'il n'intervienne, dans la formation même des enseignants ou par une spécialisation progressive des enseignants qui passeraient par différentes responsabilités dans un établissement avant d'être reconnus aptes à exercer la responsabilité principale.

Cette possibilité soulève la question de la carrière de chef d'établissement. Cette notion de carrière s'oppose à deux conceptions fréquemment observées : Le « principal » peut être vu comme un enseignant qui abandonne ou réduit ses activités d'enseignement pour se consacrer à l'animation et à la gestion d'un établissement. Cette position est temporaire car il est destiné à retourner à ses fonctions d'enseignants au bout d'un certain temps. Cette conception est cohérente avec l'élection du directeur par ses collègues et se rencontre encore fréquemment dans l'enseignement supérieur. La difficulté de ce point de vue est que très peu de chefs d'établissement retournent à l'enseignement après avoir occupé un tel poste.

Dans une seconde conception, plus « réaliste », les fonctions de direction sont un débouché pour les enseignants brillants ou lassés de l'enseignement. Ils s'engagent alors dans cette voie pour le reste de leur vie professionnelle et ont conscience de changer de métier et d'entreprendre une seconde carrière.

Le recrutement des chefs d'établissement

Le recrutement est un acte essentiel

L'évolution des fonctions des chefs d'établissement scolaire nécessite la mise en œuvre de compétences différentes qui doivent être détectées chez les candidats lors du recrutement ou acquises par une formation initiale ou continue. Une partie importante de ces compétences ne peut être transmise par une formation traditionnelle de type académique. On ne peut non plus compter exclusivement sur l'apprentissage « sur le tas » c'est à dire par un processus d'essais et d'erreurs reposant sur l'individu placé sans transition et sans accompagnement dans une position de responsabilité.

La formation des futurs chefs d'établissement ou ceux nouvellement nommés, lorsqu'elle est formellement organisée, se transforme pour tenir compte de ces nouveaux rôles et des compétences nouvelles attendues.

La notion de carrière

Les problèmes posés par la carrière des chefs d'établissement sont étroitement liés à ceux de la carrière des enseignants. En effet, pour la plupart de jeunes choisissant le métier de l'enseignement, la perspective de faire la même chose pendant trente ou trente-cinq ans est relativement

dissuasive. Les perspectives d'évolution professionnelle, indépendamment de la progression de la rémunération, semblent limitées. Un petit nombre d'entre eux peut envisager une seconde carrière dans l'administration de l'éducation mais on n'offre généralement pas aux candidats au métier ou aux nouveaux recrutés une perspective claire de carrière dans laquelle une évolution des tâches et fonctions est prévue et organisée.

Le recrutement comme chef d'établissement ou directeur adjoint a tendance à se faire alors que l'enseignant a déjà une ancienneté importante et, lorsqu'ils sont pleinement formés, ce qui prend un certain temps, il ne leur reste qu'une période relativement courte pour exercer pleinement leurs fonctions.

Ce problème commence à être abordé dans un certain nombre de pays et des innovations intéressantes sont déjà intervenues.

LES NOUVELLES CARRIÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT AU ROYAUME-UNI

(ANGLETERRE ET PAYS DE GALLES) : LE PROGRAMME FAST TRACK TEACHING

Le programme Fast Track Teaching a été introduit en 2000. Il a pour but de fournir à des enseignants qualifiés, en début de carrière, des perspectives d'évolution rapide et un soutien diversifié pour leur formation et leur évolution.

Il est destiné à encourager les jeunes enseignants à prendre des responsabilités dans les établissements : A l'issue d'un délai de cinq ans ils doivent être en mesure d'assumer les fonctions de chef d'établissement, de directeur adjoint ou d'animateur pédagogique (« Advanced Skill Teacher »).

L'accompagnement est assuré dans l'établissement par un mentor et par l'accès à un ensemble de ressources et de personnes constituées en réseau.

Sources : DfES. <http://www.fasttrackteaching.gov.uk/templates/index.asp>

Parmi les autres exemples récents, il faut relever notamment la création de nouveaux postes de Senior Assistant *Master/Mistresses* (professeurs adjoints principaux) en Guyane (BIE, 1999). En Argentine, les tentatives d'adoption d'une structure de carrière présentant de nombreuses caractéristiques identiques à celles du Royaume-Uni n'ont pas été couronnées de succès suite, en partie, à la forte opposition des syndicats d'enseignants (*Vegas, Pritchett et Experton, 1999*).

Les modalités de recrutement

On observe à travers le monde une grande diversité dans les conditions de recrutement des chefs d'établissement.

Les conditions préalables à la nomination peuvent être des conditions de qualification ou des conditions d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant ou qu'administrateur.

Le recrutement s'accompagne généralement d'une formation spécifique qui peut-être préalable ou intervenir lors la prise de fonctions et durant les premières années d'exercice des chefs d'établissement.

→ Les conditions préalables au recrutement

Dans la plupart des pays du monde, les chefs d'établissement doivent être qualifiés comme enseignants et posséder une ancienneté de fonctions dans un établissement d'enseignement allant de 2 à 10 ans. En Europe, seule la Finlande, qui exige des enseignants qui veulent devenir chef

d'établissement qu'ils aient obtenu un diplôme supérieur d'administration scolaire, n'impose pas de conditions d'ancienneté de fonction.

Elle se rapproche de la plupart des états américains qui exigent pour accéder à la direction une qualification professionnelle spécifique (*licensure*) conférée par une formation universitaire en gestion de l'éducation. Cette qualification peut parfois être acquise après la prise de fonction. Il arrive que cette licence soit accordée en deux étapes, l'une précédant le recrutement et l'autre le suivant de quelques années. Si les administrateurs de l'éducation ont généralement débuté leur vie professionnelle comme enseignant, ce n'est pas une exigence et l'accès au métier est assez diversifié.

Enseignants expérimentés « jetés à l'eau »

Il arrive encore (car c'était une situation fréquente il y a quelques décennies) que de chefs d'établissement soient nommés et prennent leur fonction immédiatement sans formation spécifique. C'est le cas notamment dans un grand nombre de pays du sud, où la formation en cours d'emploi des directeurs des écoles situées en dehors des grandes villes est impossible à organiser pour des problèmes de coût et de durée de déplacement. Dans ces conditions, on pense aux possibilités qu'offrirait les technologies nouvelles de communication et le développement de formations en ligne adaptées aux besoins du pays. L'UNESCO a créé l'IIRCA (Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique) dont le siège est à Addis Abeba en Ethiopie, dans le but de développer l'usage des TIC pour l'éducation et de favoriser la coopération dans la formation des enseignants et des administrateurs de l'éducation.

Un usage généralisé des TIC est cependant largement conditionné à l'accessibilité aux matériels et aux réseaux : Les connexions au réseau téléphonique ou électrique sont parfois problématiques et les postes de travail rare ou peu fonctionnels.

La Formation des chefs d'établissement

Différentes conceptions de la formation

La conception de la formation est étroitement liée au rôle que l'on attribue aux chefs d'établissement et il n'est donc pas surprenant qu'une évolution se soit produite dans les objectifs et les modalités de cette formation.

Si l'on observe les contenus des programmes de formation traditionnellement offerts aux chefs d'établissement nouvellement recrutés, on trouve fréquemment des enseignements d'administration publique, de finances publiques et de droit budgétaire. Ces enseignements, qui correspondent à la conception administrative des fonctions du chef d'établissement, tendent à disparaître ou à perdre de l'importance dans les programmes les plus récemment élaborés et considérés comme les plus « en pointe ».

Dans d'autres programmes, les aspects managériaux sont privilégiés. La conception technique et managériale de la formation correspond souvent à l'offre un ensemble de programme ponctuels, une carte des formations dans laquelle le nouveau chef d'établissement choisit en fonction de ses besoins.

Dans les programmes récents, l'introduction des échanges en réseaux et du « mentorat » qui font de la transmission de l'expérience de chefs d'établissement expérimentés un des piliers de la formation, tient compte du caractère contingent du leadership : La transmission de l'expérience, la confrontation des points de vue prépare mieux à des situations toujours particulières. Le choix de privilégier le développement personnel se traduit par le recours à l'individualisation de la formation.

L'organisation de la formation professionnelle des chefs d'établissement peut se concevoir avec une grande variété de modalités. Les solutions retenues dépendront des ressources disponibles et des réponses apportées à un certain nombre de questions :

→ **La formation doit-elle être préalable ou postérieure au recrutement ?**

On peut concevoir que, comme pour de nombreux métiers, une partie de la formation soit acquise dans des établissements d'enseignement, académique ou professionnel. Une seconde partie de la formation intervient ensuite, une fois le diplômé recruté par un employeur. La proportion entre ces deux parties dépend des conditions d'accès à un emploi donné et de la complexité des fonctions à exercer. Certains programmes universitaires produisent de diplômés « prêts à l'emploi » alors que, pour certaines fonctions, tout est à apprendre lorsque l'on est embauché par un employeur. Dans certains pays, le recrutement de directeurs est conditionné à la possession d'un diplôme d'enseignement supérieur spécialisé. Dans la plupart cependant, il n'y a pas d'autre exigence pour devenir chef d'établissement que d'avoir enseigné ou d'avoir travaillé dans le secteur de l'éducation pendant un certain nombre d'années ; la formation, lorsqu'elle existe, intervient au moment de la prise de fonctions.

→ **A qui faut-il confier l'organisation de la formation ?**

On peut laisser la profession elle-même définir les modalités et les contenus de la formation jugée nécessaire pour accéder ; ainsi, au Canada où existent ordre professionnel, celui-ci prend en charge la formation des chefs d'établissement.

L'employeur a naturellement vocation à organiser la formation de ses personnels, en particulier lorsqu'il considère comme insuffisante la formation initiale des personnes qu'il recrute. Mais la profession et les employeurs peuvent laisser cette organisation à des organismes de formation spécialisés en lui fournissant un « cahier des charges » plus ou moins contraignant.

→ **Quelles méthodes de formation ?**

On trouve des programmes traditionnels comprenant un ensemble organisé d'enseignements ou un catalogue de formations courtes où l'on choisit « à la carte ». Les premiers offrent l'avantage de la cohérence, mais ne sont pas toujours adaptés aux besoins d'un public diversifié.

Les enseignements peuvent se dérouler dans des centres de regroupement ou être transmis à distance. Les enseignements à distance sont fréquemment utilisés dans les pays où la faible densité de la population et les distances importantes rendent les formations « présentiels » trop coûteuses, en temps ou en termes financiers. Les formations à distance peuvent combiner de l'auto-formation et des séances de tutorat ou de mentorat.

Enfin, des formes nouvelles de travail coopératif se sont développées à partir des possibilités offertes par le progrès des technologies de l'information et de la communication : Le travail en réseau et la constitution de forum sur internet, le mentorat à distance utilisant le courrier électronique. Ces techniques présentent un avantage particulier pour les personnes qui doivent suivre une formation alors qu'ils sont en fonction car leur caractère asynchrone permet de travailler à son rythme et à ses moments de disponibilité.

→ La formation préalable au recrutement

Dans certains pays comme les Etats-Unis, on exige une formation préalable de type universitaire, sanctionnée par un diplôme de niveau Master pour obtenir le droit d'exercer. Ces programmes visaient à équiper les futurs chefs d'établissement de connaissances professionnelles immédiatement opératoires. Dans d'autres, sans qu'existe une exigence semblable, les universités offrent des programmes similaires dédiés à la gestion de l'éducation qui constituent un atout supplémentaire pour les candidats à des postes de direction.

Les programmes offerts par les universités américaines dans les années 1990 ont fait l'objet de critiques convergentes qui ont conduit à une profonde réorientation. Bien qu'ils soient approuvés par les états, ces programmes pêchaient par leur manque de sélectivité et leur contenu inadapté aux nouveaux besoins qui se faisaient jour. On leur reprochait de recourir trop systématiquement à des enseignements trop théoriques assurés par des enseignants qui ne connaissaient pas la réalité du travail en établissement.

Ils ont été réformés pour faire place à plus de stages en établissement et permettre une plus grande individualisation en fonction des besoins et des projets de chaque étudiant. Les autorités éducatives des états ont parfois assoupli les conditions de certification (*licensure*) en permettant qu'une partie de la formation intervienne après le recrutement des nouveaux chefs d'établissement.

→ Formation initiale après recrutement

La plupart des pays recrutent sans formation préalable.

La formation préalable à la prise de fonctions est parfois limitée à quelques semaines. Dans les cas les plus favorables, elle peut durer jusqu'à six mois. Elle est suivie d'une période plus ou moins longue pendant laquelle le nouveau directeur est toujours considéré comme étant en formation. Lorsque la nomination intervient comme directeur adjoint, cette période peut se prolonger plus longtemps jusqu'à l'exercice d'une responsabilité complète dans un établissement. Cette phase prolongée d'acquisition des compétences et de l'expérience nécessaire peut impliquer un mentor, collègue expérimenté qui suit le parcours et les progrès du nouveau directeur dans une relation personnalisée. En France, le chef d'établissement joue naturellement ce rôle pour l'adjoint affecté dans son établissement après le concours de recrutement.

La formation initiale a tendance à se complexifier et à se personnaliser. Elle dure relativement longtemps et fait appel à une combinaison de modalités différentes et a tendance à organiser des programmes relativement complexes.

La formation en cours de carrière

Après la formation initiale, les chefs d'établissement peuvent ressentir le besoin d'une formation continue. Celle-ci permet une mise à jour des connaissances et accompagne les changements décidés par l'autorité politique. Elle jalonne aussi la carrière des administrateurs de l'éducation lors de promotions ou de changements de fonctions. Elle constitue également un instrument de développement personnel s'appuyant sur les dispositifs d'évaluation professionnelle des directeurs.

Cette diversité de fonctions exige que cette formation continue soit organisée de manière pragmatique, en combinant une variété de ressources et de modalités de formation.

Dans les pays où la réflexion est la plus avancée sur la formation des chefs d'établissement en cours de carrière, on y inclut la formation par la recherche : On considère en effet que la pratique de la recherche est de nature à accroître l'autonomie individuelle et la capacité à gérer les changements.

On en voit l'intérêt lorsque les évolutions de carrière offertes aux chefs d'établissement sont particulièrement élaborées comme ce qui est en train de se mettre en place en Angleterre et au Pays de Galles. La carrière du chef d'établissement y passe par plusieurs étapes : Les fonctions de chef d'établissement se préparent en jouant le rôle de « leader pédagogique » et aspirant directeur. Le directeur confirmé (*head*) peut être promu *advanced head* et se voir confier des fonctions de conseil et de mentor. Enfin, comme *consultant head*, il est appelé à participer à l'évaluation, à aider à la conception des plans de développement des établissements et à prendre part au pilotage du système scolaire.

Comment unifier les compétences ?

L'individualisation des formations suppose une variété des modalités de formation et la prise en compte de l'ensemble des apprentissages. Comment agencer de manière cohérente des expériences, des connaissances acquises par un individu tout au long de sa vie professionnelle ?

Si l'on ne parvient pas à résoudre ce problème, on court le risque d'un éclatement de la profession.

C'est la référence à un référentiel clair qui permet cette mise en cohérence des différents éléments de la formation de chaque individu et la constitution d'un groupe homogène de professionnels.

La formation individualisée nécessite un suivi attentif et une validation externe. C'est la raison pour laquelle elle est si étroitement imbriquée avec l'évaluation.

Deux exemples de systèmes de formation des chefs d'établissements

→ **Le dispositif anglais de formation**

Le NCSL coordonne :

- Les formations qualifiantes NPQH
- La formation à la prise de fonctions
- La formation continue

Ces formations sont organisées par des centres régionaux, en partenariats avec des universités.

Il a été évalué en mars 2005 (MORI).

→ **Le dispositif français**

Géré au niveau régional (Académie), il repose sur un centre de ressources national, l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN).

Il offre une formation par alternance à la prise de fonction comprenant des modules de formation externes et un système de compagnonnage reposant sur des chefs d'établissement expérimentés.

La formation continue y est très limitée

Il a été évalué en 2005 (rapport Obin).

Évaluation

Etant donné le rôle stratégique qu'ils jouent dans l'amélioration de l'efficacité des établissements d'enseignement, l'évaluation des compétences des chefs d'établissement occupe elle aussi une place essentielle dans les mécanismes de développement professionnel et de déroulement de la carrière. La quasi-totalité des pays européens prévoit une forme quelconque d'évaluation par le pouvoir organisateur ou par les inspecteurs, mais, curieusement, EURYDICE (1996) a constaté, dans son enquête du milieu des années quatre-vingt-dix, que, dans près de la moitié d'entre eux, les évaluations n'étaient pas opérées régulièrement à un ou plusieurs niveaux au moins.

Dans les années récentes, cependant, dans la logique de la décentralisation de la gestion au niveau de l'établissement, l'évaluation des chefs d'établissement tend à laisser la place à l'évaluation de l'établissement dans son ensemble. Devant la diversité des situations des écoles, le pouvoir organisateur substitue aux critères impersonnels et formels de l'inspection une évaluation sur la base d'objectifs négociés avec les établissements et les équipes de direction. Le projet de développement ou plan stratégique de chaque établissement, défini à partir des contraintes spécifiques et des ressources disponibles, en cohérence avec des objectifs plus larges fixés au niveau local, régional ou national, devient la référence de l'évaluation. Les progrès réalisés, imputables collectivement à l'équipe de direction, au personnel de l'établissement et à ses partenaires, sont mesurés par référence aux objectifs définis par l'établissement ou déclinés par lui à partir d'objectifs plus larges, en tenant compte de la situation réelle.

Dans les pays où cette logique de projet a été introduite, l'observation des conditions de sa mise en oeuvre a confirmé l'extrême diversité des établissements en termes de motivation et d'organisation (comme le montre l'analyse des projets d'établissement en France).

La place du chef d'établissement dans la construction et la conduite de ce projet collectif est éminemment variable. Il peut s'efforcer de faire travailler ensemble la communauté éducative à un projet véritablement collectif, au risque que celui-ci apparaisse limité ou peu homogène. A l'opposé, il peut, avec un minimum de concertation, construire un projet qui est avant tout le sien et qui pourra sembler plus cohérent et plus ambitieux mais dont les objectifs auront moins de chance de se réaliser du fait qu'ils ne sont pas partagés par tous.

Evaluation de l'établissement, évaluation du chef d'établissement

La distinction entre le projet de l'établissement et le projet de l'équipe dirigeante, voire du directeur, est nécessairement difficile à faire. L'évaluation individuelle du chef d'établissement ne peut se fonder que sur ses capacités à mettre en oeuvre un projet spécifique, dans un contexte particulier. C'est pourquoi les procédures d'évaluation individuelle des chefs d'établissement par les pouvoirs organisateurs ont tendance à se personnaliser.

Lors de son recrutement ou de son affectation dans un établissement, chaque directeur négocie avec son employeur un « contrat » qui servira de référence à son évaluation. Il s'engagera sur des objectifs à atteindre à moyen terme, en tenant compte de la situation constatée au départ dans l'établissement. De période en période, ce contrat sera renouvelé et adapté en fonction des évolutions constatées.

Le rôle des référentiels de compétence dans l'évaluation

Les référentiels de compétence des personnels de direction élaborés dans différents pays l'ont été avec différents objectifs. Un premier, présenté plus haut, est de servir de base à la formation initiale et continue des chefs d'établissement.

Un second objectif est d'indiquer à la population et aux partenaires de l'école, parents, élus locaux et responsables économiques et sociaux, concernés par l'éducation, quelles étaient les attentes qu'ils pouvaient avoir à l'égard de l'école et de ses dirigeants.

Un troisième objectif est de servir de base à l'évaluation des chefs d'établissement en place et à la définition des domaines dans lesquels ils ont besoin de s'améliorer et de se former.

Dans la plupart des pays où existent de semblables référentiels, ils ont été construits en coopération par les employeurs, les représentants des chefs d'établissement et des experts. Ils sont donc acceptés par tous, mais n'en suscitent pas moins une certaine méfiance de la part des organisations représentatives des personnels concernés qui craignent en particulier leur utilisation dans les processus d'évaluation et dans le déroulement de leur carrière professionnelle.

On trouvera en annexe trois exemples de référentiels de compétence, établis en Angleterre, aux Etats-unis et en France. Malgré les différences assez profondes existant entre les systèmes éducatifs de ces trois pays, on observera une grande convergence des ces référentiels.

Les modalités de l'évaluation :

Les nouvelles modalités de l'évaluation des personnels de direction en France correspondent tout à fait à cette conception. A sa prise de fonction, le nouveau directeur établit un diagnostic de son établissement et propose à son supérieur, le recteur d'académie, des objectifs qui, après discussion, seront formalisés dans une « lettre de mission », base de son évaluation future.

Dans un contexte, différent, celui des Etats-Unis, le bilan de l'évaluation conduite au niveau local par les surintendants des écoles conduit à des propositions similaires (*Lashway 2003*). Le *Center for School Leadership Development* de l'Université de North Carolina propose la procédure suivante: Le directeur procède à une autoévaluation en s'appuyant sur les référentiels de compétences définis au niveau de l'état et au niveau national. Il discute ensuite cette évaluation avec son supérieur afin d'identifier les domaines dans lesquels il doit progresser. Le supérieur l'aide à définir quelques objectifs de progression professionnelle. Pour chacun d'eux est définie une stratégie, les éléments sur lesquels on s'appuiera pour mesurer leur réalisation et un calendrier. Le chef d'établissement et son supérieur se rencontrent périodiquement pour suivre les progrès et pour faire le point.

CONCLUSIONS

Après avoir présenté un panorama des problèmes posés à la direction des établissements scolaires par les évolutions économiques, politiques et sociales des systèmes éducatifs et des exemples de solutions innovantes trouvées à travers le monde, il convient de concentrer l'attention sur un petit nombre de points particulièrement importants. Ils concernent la gouvernance des établissements, le recrutement et la carrière des chefs d'établissement, leur évaluation et leur formation.

Gouvernance

Le chef d'établissement doit avoir les moyens de faire évoluer son établissement :

Si on confie au chef d'établissement la responsabilité de la conduite du changement et de l'amélioration permanente de son établissement, il doit disposer des moyens d'action nécessaires. Ceux-ci comprennent la capacité à constituer et à motiver des équipes, autour de lui et dans l'ensemble de l'établissement.

Cela implique un droit de regard sur le recrutement des enseignants, sur le déroulement de leur carrière ; il doit disposer d'une batterie d'incitations diverses qu'il peut utiliser en fonction des préférences de chacun des membres du personnel de son établissement. Ces incitations comprennent les aménagements des conditions de travail, l'attribution de fonctions spécifiques et de compensations, financières ou autres, pour l'exercice de ses fonctions. En bref, le chef d'établissement doit disposer de toutes les possibilités compatibles avec la législation ou les statuts des personnels pour adapter le travail et compenser les sujétions éventuelles des personnes exerçant dans l'établissement.

Le chef d'établissement doit pouvoir se concentrer sur l'essentiel pour assurer la réussite des élèves

Pour cela, il convient que son établissement soit doté d'un personnel spécialisé d'un niveau satisfaisant pour prendre en charge son fonctionnement matériel et administratif. Il doit disposer au moins d'un responsable administratif et financier et d'un ou plusieurs adjoints selon la taille et la complexité des tâches de gestion.

Recrutement et carrière

Organiser le recrutement en amont et prévoir un déroulement de carrière

Les candidats aux fonctions de direction doivent être identifiés le plus tôt possible parmi les enseignants intéressés ou présentant des aptitudes appropriées. Cela permettrait d'organiser une transition passant par l'exercice de responsabilités limitées dans le domaine du leadership pédagogique.

Accompagner la préparation aux fonctions et le début de carrière par une formation adaptée.

Tenir compte de la complexité du métier de chef d'établissement en lui offrant avant sa prise de fonctions et pendant les premières années un accompagnement personnalisé et flexible.

Evaluation du chef d'établissement

Une évaluation en liaison avec le projet

Le dispositif d'évaluation à mettre en place doit tendre à mesurer la capacité du chef d'établissement à conduire un projet impliquant l'évolution de son établissement en tenant compte des caractéristiques particulières de celui-ci. Cette évaluation s'appuie sur une autoévaluation et sur un référentiel. Elle débouche sur la possibilité d'un développement personnel passant par des formations appropriées et une évolution de carrière stimulante.

Formation

Formation des maîtres

Inclure dans la formation des enseignants des éléments de gestion scolaire pour faciliter les relations avec les chefs d'établissement et pour les sensibiliser dès le début de la carrière à un rôle d'animation : Cela permettra d'associer assez tôt les enseignants qui en auraient le goût et qui démontreraient des aptitudes au travail de direction ou d'identifier des chefs d'établissement potentiels.

A cet égard, les réformes dans le recrutement et les formations des chefs d'établissement introduites récemment au Royaume-Uni semblent particulièrement adaptées (Le National College of School Leadership).

Préparer les futurs chefs d'établissement en amont de leur recrutement

Concevoir la formation des chefs d'établissement comme un continuum qui part de la formation initiale des enseignants et conduit à une diversification progressive des fonctions, tenant compte des désirs et des aptitudes de chacun. Cela implique que la conception de la formation des enseignants ne soit pas coupée de celle des personnels de direction.

Formation à la recherche et par la recherche

Dans une perspective d'innovation permanente pour améliorer de manière continue les résultats obtenus dans l'école, former les enseignants et les chefs d'établissement à la remise en question des pratiques par une formation par la recherche. Cette formation doit être initiée durant la formation initiale et poursuivie tout au long de la carrière, afin de disposer de professionnels autonomes, capable de réfléchir sur leurs pratiques et de les adapter en continu.

SIGLES

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFIDES	Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
ICP	International Conference of Principals
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IPES	Indicateurs de pilotage des établissements secondaires
ISLLC	Interstate School Leaders Licensure Consortium
ESEN	Ecole supérieure de l'éducation nationale (France)
HCEE	Haut Conseil pour l'Evaluation de l'Ecole
NCSL	National College of School Leadership (Angleterre et Pays de Galles)
NPQH	National Professional Qualification for Headship
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANTRIEP, *School principals, Core Actors in Educational Improvement: Reports on Seven Asian Countries*, IIEP Paris 2004

NAEM (National Academy for Educational Management), *School Management: Learning from successful Schools in Bangladesh*, Dhaka 2004

Bahri, S., *Les rôles des chefs d'établissement dans la qualité de l'enseignement secondaire*, in La revue des Echanges, n° 4, 2005

Bolam R., *Changing Roles and Training Needs of Principals*, paper prepared for the Interagency Consultative Group on Secondary Education Reform, UNESCO 2002

Borden, A. M., *School Principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for Change or Subjects of Change?* Inter-American Development Bank, avril 2003

Brunet L. & Boudreault R. « Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation » *Éducation et francophonie*, Volume XXIX, No 2, automne 2001.

Chapman, Judith D., *Recruitment, retention, and development of school principals*, IIEP Education Policy series, Paris 2005

DASTÉ P., *Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations*. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 2002

Department for Education and Skills, National Standards for Headteachers, 2004, DfES/0083/2004 www.teachernet.gov.uk/publications

Dutercq, Y., « Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement », in Chapelle G. & Meuret D., *Améliorer l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 2006

EURYDICE, *Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Unité européenne d'EURYDICE, Bruxelles.

EURYDICE, *Les chefs d'établissement scolaire dans l'Union Européenne*, Bruxelles : Unité européenne d'EURYDICE, 1996

EURYDICE, *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union Européenne (1984-1994)*, Bruxelles : Unité européenne d'EURYDICE, 1997

EURYDICE, *La profession enseignante en Europe : Profil, métier, enjeux. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*, Bruxelles : Unité européenne d'EURYDICE 2002

Gather Thurler, M. et P. Perrenoud, « Professionnalisation et formation des chefs d'établissement », *Administration et Éducation*, 2004, n° 102, pp. 67-76.

Gather Thurler M., *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF 2000

Hannaway, J. and Carnoy, M. *Decentralization and School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass 1993.

Huber, S. & West, M., « *Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future* ». In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds.) (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer, 2002

Kirkup C. et alii, *Schools' Use of Data in Teaching and Learning*, National Foundation for Educational Research, DfES, Nottingham 2005

Lashway L., *Improving Principal Evaluation*, ERIC Digest 172 - October 2003

Mamou G., *Suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale, Paris 2002

- Mulford B.**, *L'évolution des fonctions de direction et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements* OCDE 2003
- Obin J.-P.**, *La formation des personnels de direction 1999-2005*, Rapport au ministre de l'éducation Nationale, IGEN, Paris 2005
- OCDE** (2001), *Gestion des établissements : De nouvelles approches*, Paris 2001
- OCDE** (2003a), « Evolution récente des politiques d'éducation dans les pays de l'OCDE », *Analyse des politiques d'éducation 2003*, Paris
- OCDE** (2003b), *De nouveaux défis pour la recherche en Education*, Paris 2003
- OCDE** (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris 2005
- OIT** (2000), *La formation permanente au XXI^{ème} siècle : l'évolution des rôles du personnel enseignant*, Bureau international du travail, Genève
- Olson, L.** (1999). « Demand for Principals Growing, but Candidates aren't Applying », *Education Week* (Bethesda, Md), vol. 18, n° 25, pp. 1.
- Siniscalco, M.T.**, *Profil statistique de la profession d'enseignant*, BIT, Genève et UNESCO, Paris, 2002
- Pelletier G.**, *La gestion scolaire et la réussite des élèves. Études de cas au sein de seize écoles africaines*, ADEA-AFIDES, 2005
- PISA** « The Learning Environment and the Organisation of Schooling » *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, OCDE Paris 2004
- Postlethwaite T. Neville**, *Le pilotage des résultats des élèves* Principes de la planification de l'éducation n° 81, IPE UNESCO Paris 2000
- Riley, K., & Louis, K.** (Eds.). (2000). *Leadership for change and school reform: International perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Scheerens, J.**, « School effectiveness in developing countries », *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 12/4 2001
- Silins HC and Mulford W.** (2002) "Leadership and school results" in Leithwood K and Hallinger P (eds) *Second International Handbook of educational Leadership and Administration*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Teddlie C. & Reynolds D.**, *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer press, Londres 2000
- US Council of Chief State School Officers**, *Interstate Consortium for School Leaders Licensure Standards*, 1996 http://www.ccsso.org/projects/Interstate_Consortium_on_School_Leadership/ISLLC_Standards/
- Visscher, A.J. & Coe, R.** *School Improvement through Performance Feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 2002
- Weva, Kabule W.**, *Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique*, Document d'appui, Biennale 2003 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
- Wössmann, L. (2003)**, « Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), pp. 117-170

SITES INTERNET

<http://www.icponline.org/default.htm>

<http://www.esen.education.fr/>

<http://afides.org/>

<http://www.ncsl.org.uk/>

<http://www.unesco.org/>

<http://www.unesco.org/iiep/>

<http://www.adeanet.org/>

<http://www.worldbank.org/afr/seia/> http://www.ccsso.org/projects/Interstate_Consortium_on_School_Leadership/ <http://lece.unesco.cl/publicaciones/>

<http://www.ei-ie.org/fr/index.php> <http://www.iadb.org/topics/ed.cfm> <http://www.confemen.org/>
<http://www.iea.nl/>

<http://www.oecd.org/>

http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel=ERIC_Search

<http://www.sacmeq.org/>

ANNEXES

Annexe 1 : Quelques référentiels de compétence des chefs d'établissements secondaires

Référentiel Américain de l'ISLLC

Le référentiel le plus utilisé aux Etats-Unis pour définir le contenu et l'évaluation des programmes de formation des chefs d'établissement, produit par l'ISLLC, Interstate School Leaders Licensure Consortium (Consortium inter-états pour la qualification professionnelle des chefs d'établissements scolaires).

Le chef d'un établissement scolaire joue un rôle de leader pédagogique pour assurer la réussite de tous les élèves :

- En aidant à la conception, au développement à la mise en œuvre et au maintien d'une vision de l'enseignement partagée et soutenue par la communauté éducative de l'établissement.
- En promouvant et en entretenant une culture d'établissement et un projet pédagogique favorables à l'apprentissage des élèves et au développement professionnel du personnel.
- En assurant la gestion l'organisation de l'établissement et la gestion de son fonctionnement et des moyens dont il dispose afin de construire un environnement sûr et efficace au processus d'apprentissage des élèves.
- En instaurant une concertation avec les familles et les partenaires locaux pour répondre aux différents besoins qu'ils expriment et pour mobiliser les ressources qu'ils peuvent apporter.
- En se comportant de manière intègre, juste et morale.
- En comprenant le contexte politique, social, économique, juridique et culturel dans lequel s'insère l'établissement, en en tenant compte et en tentant d'agir sur lui. (CCSSO-ICSLLS)

Ontario College of Teachers' Principal Qualification Program

Le programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école est axé sur l'acquisition des connaissances, des compétences et des méthodes qui permettent au titulaire de cette qualification de :

- respecter les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et les *Normes de déontologie de la profession enseignante*
- créer et soutenir des milieux d'apprentissage qui appuient la diversité et favorisent l'excellence, la responsabilité, l'antiracisme, l'équité, les partenariats et l'innovation
- assumer la responsabilité du rendement de chaque élève et encourager sa réussite et l'apprentissage tout au long de la vie en collaboration avec le personnel, les parents et le public
- harmoniser, développer et surveiller les programmes, les structures, les processus, les ressources et le personnel en vue de favoriser le rendement de l'élève

- gérer les ressources humaines, matérielles, technologiques ainsi que les immobilisations pour créer des écoles qui fonctionnent bien
- amorcer, faciliter et gérer les changements et bien travailler dans un milieu dynamique de plus en plus complexe
- comprendre et appliquer la législation relative à l'éducation et à l'élève en Ontario ainsi que la politique d'un conseil scolaire de district se rapportant à l'école, à l'élève, au personnel et au public
- s'entretenir avec les personnes intéressées en éducation sur tous les aspects de l'éducation à l'échelon provincial et au niveau des conseils scolaires de district

National standards for headmasters, Angleterre et Galles (2004)

Les compétences sont regroupées en six domaines :

1. Construire le futur

- Développer une pensée stratégique, élaborer une vision cohérente et la communiquer avec conviction
- Inspirer, stimuler, motiver et rendre capables les autres pour perpétuer cette vision
- Transformer les valeurs et la vision de leur école

2. Conduire les processus d'apprentissage

- Faire la preuve de sa détermination à améliorer les processus d'apprentissage
- Maîtriser les principes et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage
- Se procurer, analyser et interpréter l'information
- Initier et soutenir la recherche et le débat sur les pratiques pédagogiques efficaces et concevoir des stratégies d'amélioration des performances
- Reconnaître l'excellence et combattre les mauvais résultats dans l'ensemble de l'école

3. Se perfectionner et travailler en équipe

- Encourager une culture d'ouverture et de justice et gérer les conflits
- Soutenir les personnes et les groupes et permettre leur épanouissement et leur autonomie
- Travailler en collaboration et constituer des réseaux à l'intérieur de l'établissement et avec l'extérieur
- Stimuler, influencer et motiver autrui pour atteindre des objectifs élevés
- Evaluer et accepter les évaluations et agir pour améliorer ses performances personnelles
- Accepter le soutien des autres, en particulier des collègues, des élus et des autorités éducatives

4. Gérer l'établissement

- Etablir et maintenir des structures et des systèmes adaptés
- Assurer la gestion quotidienne de l'établissement de manière efficace

- Déléguer les tâches de gestion et suivre leur mise en œuvre
- Fixer des priorités, planifier et organiser leur activité et celle des autres
- Eclairer par des informations ses décisions en matière pédagogique, de gestion ou d'organisation
- Être imaginatif pour anticiper et résoudre les problèmes

5. **Rendre compte des résultats de l'établissement**

- Faire preuve de sens politique et anticiper les tendances
- Engager la communauté éducative de son école dans une autoévaluation systématique et rigoureuse de son travail
- Collecter et utiliser un ensemble de données diversifiées pour analyser les forces et les faiblesses de son établissement
- Combiner les résultats des évaluations internes et externes pour assurer le développement de l'école

6. **Renforcer l'insertion de l'établissement dans son environnement**

- Reconnaître et mettre à profit la richesse et la diversité de l'environnement social de l'école
- Dialoguer pour construire des partenariats et un consensus autour des valeurs, des croyances et d'un sens des responsabilités communes
- Être à l'écoute et prendre en compte les réactions des communautés environnantes
- Etablir et entretenir des relations avec les parents et les partenaires de l'école pour améliorer l'éducation de tous les élèves.

***Référentiel national d'activités et de compétences des personnels de direction
Ministère de l'éducation nationale – France (2001)***

→ **Savoir administrer l'établissement**

- connaître l'organisation générale de l'État, de l'éducation nationale, de l'établissement;
- savoir identifier et reconnaître la hiérarchie des normes (politiques et administratives);
- connaître les champs de compétences du chef d'établissement et de chacun de ses interlocuteurs habituels;

→ **Connaître :**

- les fondements juridique et administratif du fonctionnement de l'établissement;
- ses règles de fonctionnement budgétaire et financier.

→ **Savoir apprécier les conditions de mise en jeu (d'exercice) de sa responsabilité.**

→ **Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement**

- **Savoir construire cette politique (projet d'établissement) à partir d'une connaissance :**
 - des modes d'apprentissage des enfants et des adolescents ;
 - des comportements des jeunes et des adultes ;
 - des parcours des élèves, de leurs forces et potentialités, de la nature de leurs difficultés ;
 - des programmes d'enseignement, des référentiels ;
 - des grands objectifs qui y sont attachés.

- **Être capable, dans le cadre d'un dialogue avec l'encadrement de l'académie (recteur, inspecteur d'académie, et leurs conseillers techniques) d'établir les liens nécessaires entre des orientations nationales et académiques et l'établissement dans son contexte.**

- **Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative.**

- **Pour gérer et développer les ressources humaines de l'établissement, savoir :**
 - agir suivant la réglementation et la déontologie de la gestion de personnels ;
 - repérer les forces et les difficultés chez les personnels ;
 - valoriser, encourager, aider ;
 - évaluer la manière d'exercer son métier, l'implication personnelle.

- **Pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir :**
 - analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet ;
 - créer les conditions d'existence d'équipes, notamment de l'équipe de direction, les animer, s'y impliquer ;
 - écouter, prendre en compte les avis, négocier ;
 - solliciter l'expertise, déléguer (fixer des objectifs, demander un compte-rendu) ;
 - décider.

- **Pour piloter un dispositif, savoir :**
 - fixer des objectifs ;
 - analyser une situation, mesurer et formaliser les écarts ;
 - élaborer et mettre en œuvre des stratégies ;
 - réguler (reformuler les problèmes pour qu'ils deviennent traitables), évaluer ;
 - mesurer le degré d'atteinte des objectifs, en rendre compte ;
 - utiliser, de façon pertinente et en rapport avec le dispositif piloté, des outils statistiques simples.

→ **Pour communiquer, savoir :**

- organiser la concertation et les échanges d'information ;
- expliciter des politiques ;
- valoriser les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus ;
- communiquer en cas de crise.
- rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer.

→ **Savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction, et de la façon dont on l'exerce.**

Annexe 2 : Quelques exemples de dispositifs de formation des chefs de l'enseignement secondaire

Extraits de Huber & West (2002)

Qualification des chefs d'établissement en Allemagne

→ Le dispositif de l'État de Bavière

Prestataire : Akademie fuer Lehrerfortbildung und Personalfuehrung Dillingen

Groupe cible : chefs d'établissement récemment nommés ; tous types d'établissements

Objectif : aider les responsables à assumer leurs nouvelles responsabilités et à jouer un rôle clé dans la gestion efficace de leur établissement dans le cadre des directives centrales, ainsi que dans la mise en œuvre des processus de développement proposés par le ministère de l'Éducation de l'État bavarois

Contenu :

Cours I : Réflexion sur la fonction de direction ; organisation et administration scolaires ; législation scolaire :

Cours II : Encadrement de conférences ; encadrement du personnel (fonctions directoriales, modes et principes de direction, stratégies de gestion) ; compétences de communication ; autres thèmes : travail en équipe, programmes scolaires, etc.) ;

Cours III : Encadrement du personnel (gestion des conflits) ; amélioration et qualité de l'école (projet d'établissement, profil d'établissement, identité, stratégies SRS) ; respect de l'environnement ;

Cours IV : Fonction de représentation ; travail avec les parents ; gestion du personnel suppléant ; instruction des élèves étrangers

Méthode : séminaires, cours magistraux, travail en équipe, techniques d'animation, jeux de rôles, simulations, apprentissage par l'action, périodes de réflexion, visites (d'écoles novatrices et de systèmes scolaires étrangers)

Dispositif : 15/20 jours de cours dans l'année

Emploi du temps : Cours I : 1 semaine durant les congés d'été, entre la nomination et la prise de fonction ; Cours II : 1 semaine en Novembre/Décembre ; Cours III : 1 semaine en Mai/Juin ; Cours IV : 1 semaine organisée localement

Statut : obligatoire

Coût : pas de données ; qualification financée par l'État

Qualification des chefs d'établissement en Angleterre et au Pays de Galles, Grande-Bretagne

→ National Professional Qualification for Headship

Prestataire : centres agréés, sous contrat avec le ministère de l'éducation ; à l'avenir le *National College for School Leadership* devrait jouer un rôle important dans la passation de contrat avec les prestataires et en matière d'assurance qualité

Groupe cible : aspirants à un poste de direction, avant le dépôt de candidature

Objectif : donner les compétences de direction et de gestion nécessaires en vue de la candidature à un poste de direction

Contenu : module obligatoire : direction stratégique et transparence (élaboration d'un projet stratégique axé sur l'amélioration de résultats scolaires ; concrétisation axée sur un enseignement de haut niveau ; suivi et évaluation de l'efficacité d'un établissement ; rapports sur l'efficacité et l'efficacité d'une école à l'intention du conseil, du personnel, des parents et des élèves)

Modules complémentaires : enseignement et apprentissage ; encadrement et gestion du personnel ; déploiement efficient et efficace du personnel et des ressources

Méthode : autoévaluation, cours, séminaires, ateliers, étude de cas, simulations, Bilans et présentations de groupe ; matériel utilisé : rapports d'inspection, résultats de recherche, vidéo, etc.

Dispositif : 10-25 jours de cours* (selon le nombre de modules) auxquels s'ajoutent le projet en milieu scolaire, le travail individuel et la préparation d'une mission, sur 1-3 ans.

Calendrier : module obligatoire : 180 heures (60 heures de présence et 120 heures pour le projet scolaire, le travail individuel et la préparation d'une mission) ; 3 autres modules : 90 heures chacun (30 heures de présence et 60 heures pour le projet et la mission en milieu scolaire)

Statut : optionnel (obligatoire depuis 2002) ; très apprécié des commissions de recrutement dans les établissements

Coût : entre 3.200 et 4.700 Euros (2.000 à 3.000 £) par personne, selon le nombre de modules choisis ; il est proposé plusieurs sources de financement, mais l'intéressé peut également s'autofinancer.

Qualification du chef d'établissement en France

→ **Dispositif national applicable à l'enseignement secondaire**

Prestataire : ESEN et centres régionaux

Groupe cible : futurs chefs d'établissements secondaires, issus du processus de sélection, ayant réussi le concours – écrit (dossier) et oral

Objectif : donner les compétences de direction et de gestion nécessaires pour diriger un établissement secondaire

Contenu : Administration ; Législation scolaire ; Techniques de gestion ; Budget ; Évaluation des maîtres ; Compétences relationnelles ; Encadrement de conférences et de réunions de groupe

Méthode : séminaires modulaires en institut alternant avec des stages pratiques en milieu scolaire (avec comme mentor le chef d'établissement), dans une entreprise ou dans un service public

Dispositif : Phase 1 : « Formation au Premier Emploi » : 24 semaines (120 jours) sur 6 mois, à temps plein, de janvier à juin, immédiatement après la sélection

Calendrier : 4-6 semaines en institut ; en alternance régulière avec des stages en milieu scolaire d'une durée totale de 12 semaines ; 4-6 semaines de formation pratique en entreprise, et 2 semaines de formation pratique dans un service public régional.

Phase 2: « Formation d'Accompagnement »: 21 jours: Stages d'une journée ou deux immédiatement après la nomination au poste de directeur (adjoint) pendant la période probatoire de deux ans

Statut: obligatoire; sélection et formation forment un tout: formation réservée aux personnes sélectionnées; sélection et formation conditionnent l'accès à un poste de direction

Coût: pas de données; qualification financée par l'État; les participants bénéficient d'un congé de formation sur toute la durée de la première phase

Qualification des chefs d'établissement aux Pays-Bas

→ **Management- en Organisatieopleidingen de la NSO**

Prestataire: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO), opération conjointe de 5 universités

Groupe cible: candidats et chefs d'établissement (adjoints) en poste, particulièrement au niveau du secondaire

Objectif: développement des compétences de direction en milieu scolaire (établissement ou autre); amélioration des perspectives d'accès à un poste de direction grâce à une qualification formelle (certificat)

Contenu: Gestion du contexte et gestion stratégique; gestion organisationnelle; gestion opérationnelle; théories de la gestion et de l'organisation; modèles d'organisation dans le secteur de l'éducation; diagnostic organisationnel; prise de décision; gestion scolaire, conseil de gestion; marketing et relations publiques; activités contractualisées; contrôle de la culture de l'établissement; styles de direction; gestion du personnel; recrutement, sélection et encadrement des nouveaux collaborateurs; entretiens d'évaluation; encadrement du personnel en poste; rapports avec le personnel et négociations collectives; encadrement de l'instruction; programme d'études et instruction; création de modules; productivité et qualité; innovations; encadrement externe et interne; conseil pour la formation et l'encadrement externes; systèmes de gestion de l'information; informatique gestion des installations; financement et budget; problèmes de gestion particuliers; quelques pratiques de direction en milieu scolaire

Méthode: cours magistraux, communications, séminaires, séances de formation, consultations, jeux de rôle et simulations, étude de cas, articles de collègues, journal de bord (sur le processus personnel d'apprentissage)/ réflexions écrites, projet scolaire/stage en milieu scolaire

Dispositif: 144 jours de cours * (4 semestres, avec chacun 215 heures de présence) auxquels s'ajoutent la préparation et la réalisation du projet de stage (4 semestres, 140 heures chacun), la recherche et la lecture des articles spécialisés, et les stages, répartis sur deux ans

Calendrier: séminaires: 20 heures semestrielles, le mercredi (après-midi/soir); formations: 175 heures semestrielles, le vendredi et le samedi; supervision: 15-20 heures semestrielles; projet de stage: 140 heures semestrielles

Statut: optionnel; reconnu par les instances, vu la notoriété de la NSO

Coût: environ 7.200 Euros (16.000 gulden) par personne; financé par les participants (parfois par le budget scolaire)

→ **Cours introductif**

Prestataire : Ministère de l'éducation de Hong-Kong

Groupe cible : chefs d'établissement récemment nommés

Objectif : introduire aux tâches et aux responsabilités nouvelles, faciliter la redéfinition des fonctions, des rapports et des responsabilités entre les différentes catégories de personnel

Contenu : Problèmes brûlants posés par la politique de l'éducation à Hong-Kong ; rôle et fonctions des directeurs d'établissements secondaires ; projet et mission d'établissement ; communication, utilisation de l'informatique dans l'enseignement et l'inspection ; gestion par objectifs ; prévention de la corruption ; gestion du changement ; autonomisation ; travail avec des personnes confrontées à des difficultés éducatives/émotionnelles ; législation et réglementation de l'enseignement ; la fonction de direction dans le secondaire ; le directeur en tant que meneur d'hommes ; sélection du personnel ; financement et comptabilité scolaires ; encadrement du programme ; rapports entre la direction et les médias ; assurance qualité ; inspection ; dotation et estimations annuelles ; droit du travail ; gestion de crise ; constitution d'équipe ; exercice de hiérarchisation des priorités ; plan d'action et évaluation post-formation

Méthode : cours assurés par des intervenants extérieurs, discussion, étude de cas

Dispositif : 9 jours sur 2-3 semaines

Calendrier : 9 sessions de 3-6 heures couvrant les 6 sujets

Statut : obligatoire

Coût : pas de données ; financement public