

## Chapitre 1

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

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

## 1.1 Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.2 Le concept de direction d'établissement scolaire

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Choix de l'école et concurrence*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

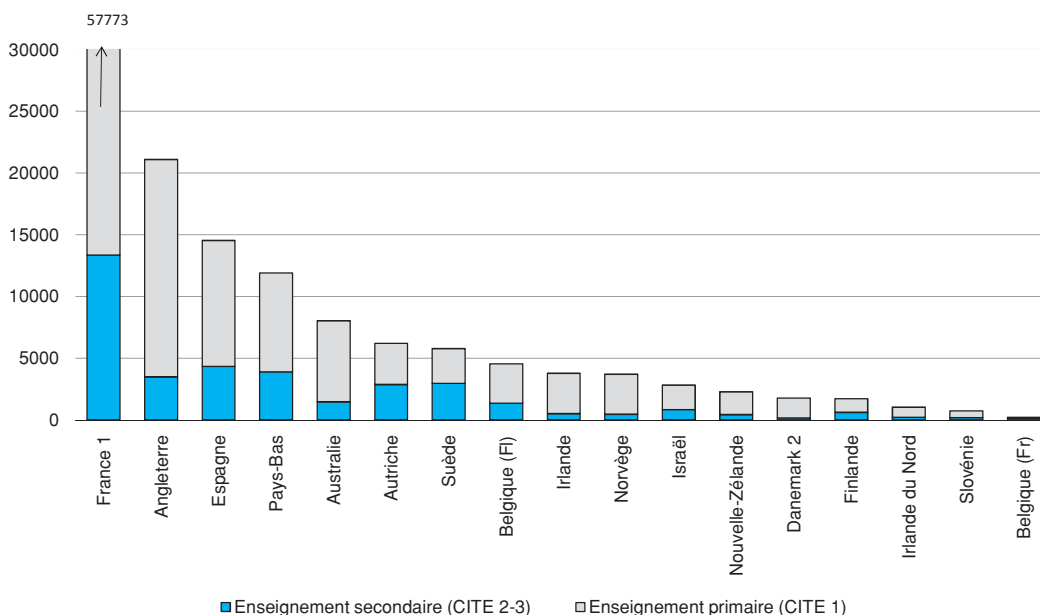
### *Les chefs d'établissement exercent dans une diversité de contextes*

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

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

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

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



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

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

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

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

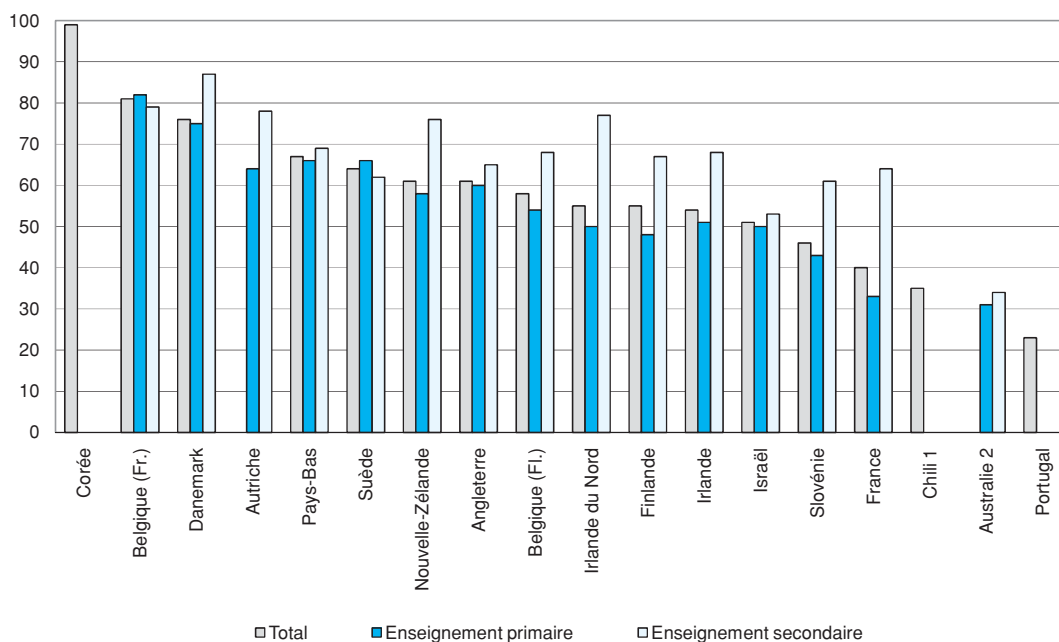
L'effectif de chefs d'établissement varie considérablement puisque les pays comptent entre 250 et 55 000 personnes occupant ce poste. Les pays participant à l'activité *Améliorer la direction des établissements scolaires* recensent pour la plupart moins de 5 000 chefs d'établissement (graphique 1.1).

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

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

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

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



1. Les données relatives au Chili portent sur 2005.

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

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

### *Une profession vieillissante*

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

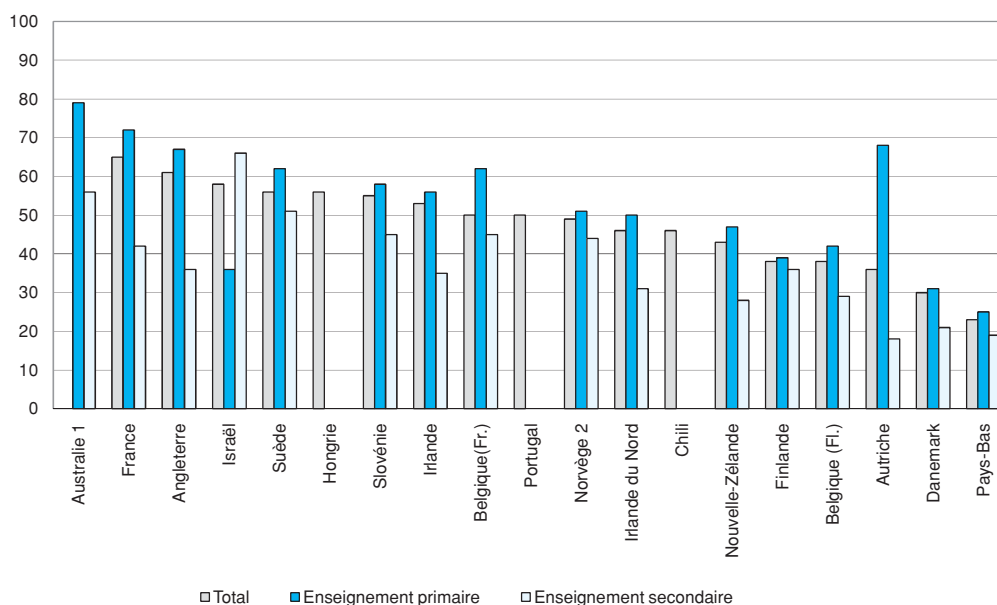
Le départ imminent à la retraite de la majorité des chefs d'établissement génère à la fois des défis et des opportunités nouvelles pour les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. Si ce phénomène représente une énorme perte d'expérience, il offre cependant une occasion sans précédent de recruter et de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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## Annexe 1.A1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Annexe 1.A2

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

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

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

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

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

2. Les données portent sur l'enseignement primaire.

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

## Références

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



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

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

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

## *Table des matières*

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

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

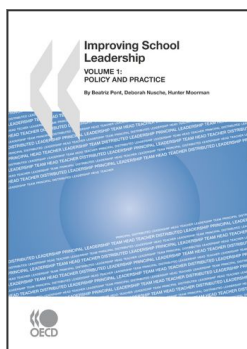
## Encadrés

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

## Graphiques

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





Extrait de :  
**Improving School Leadership, Volume 1**  
Policy and Practice

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

Pont, Beatriz, Deborah Nusche et Hunter Moorman (2009), « L'importance de la direction dans les établissements scolaires », dans *Improving School Leadership, Volume 1 : Policy and Practice*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264044739-2-fr>

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

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