

Chapitre 4

Développer les compétences pour une direction efficace des établissements scolaires

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

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

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

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

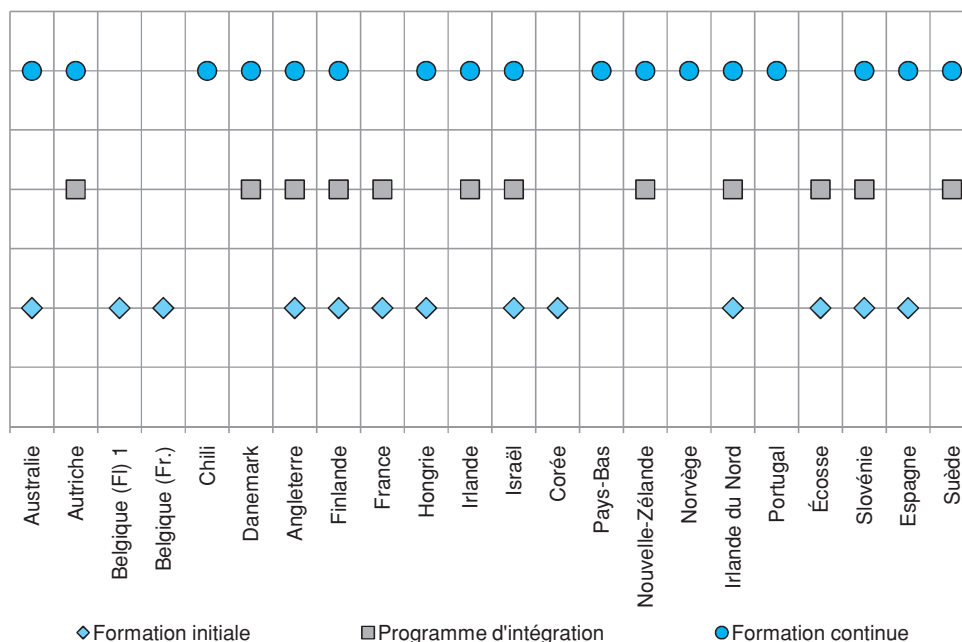
4.1 Professionnalisation de la formation des chefs d'établissement dans les différents pays

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

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

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

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



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

Source : *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapports nationaux, www.oecd.org/edu/schoolleadership.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Les différentes étapes du développement des chefs d'établissement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Source : Scottish Executive Education Department (2008).

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

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

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

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

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

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

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

Formation initiale

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

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

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

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

Établissement de normes ou de cadres

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

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

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

Formation obligatoire ou volontaire ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La sélection des candidats

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

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

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

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

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

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

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

Source: Bal and de Jong (2007).

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

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

Programmes d'intégration

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

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

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

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

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

Source : Moller and Schratz (2008).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formation en cours de service

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

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

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

Source : Fuentes Díaz (2007).

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

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

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

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

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

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

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

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

Encadré 4.8 L'École des dirigeants en Autriche

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

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

Source : Stoll et al. (2008).

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

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

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

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

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

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

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

Instituts de recherche sur la direction d'établissements scolaires

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

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

Le National College for School Leadership (NCSL) en Angleterre

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

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

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

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

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

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

La Regional Training Unit d'Irlande du Nord

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

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

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

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

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

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

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

Leadership Development for Schools en Irlande

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

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

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

Établissements d'enseignement supérieur

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

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

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

Autres stratégies

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

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

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

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

L'accompagnement mutuel aux Pays-Bas

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

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

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

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

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

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

Source : Bal and de Jong (2007) ; www.modus-f.de.

4.4 Méthodes et contenus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Principales caractéristiques des programmes de développement efficaces

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Source: Moorman (1997).

Proposer des possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail

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

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

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

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

Conception de programmes fondés sur la recherche

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

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

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

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

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

4.5 Synthèse des conclusions et recommandations

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Encourager la formation initiale des chefs d'établissement

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

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

b) Organiser des programmes d'intégration

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

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

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

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

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

Veiller à la cohérence des formations fournies par les différents acteurs

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

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

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

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

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

Une offre suffisamment diversifiée pour des formations plus efficaces

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

Annexe 4.A1

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

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

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

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

| Pays | Groupe cible | Modalités | Durée type | Établissement responsable | Financement | Format | Contenu |
|------------------|--------------|---|---|---|---|--|---|
| Nouvelle-Zélande | 2 | Programme pour chefs d'établissement aspirants | 12 mois | Universités | En partie couvert par l'État, le reste à la charge des participants | Cours traditionnel, formation sur le terrain. Travail de groupe, autoformation, entretiens conseil individuels, réseaux virtuels. Mentorat/ coaching | Législation nationale et régionale en matière d'enseignement, compétences relationnelles et de direction, gestion des ressources, développement des organisations, direction pédagogique, évaluation et rendro compte, amélioration du climat de l'établissement. |
| Norvège | 1 | Facultative | m | m | m | m | m |
| Portugal | 1 | Obligatoire pour les candidats n'ayant pas d'expérience de direction d'établissement Facultative pour les candidats ayant l'expérience de la direction d'établissement | 250 heures pour une qualification académique en management d'établissement scolaire | Universités et lycées | À la charge des participants | Les universités doivent développer les compétences suivantes : analyse critique, intervention, formation, supervision et évaluation et conseil | Gestion et administration de l'établissement |
| Slovénie | 1 2,3 | Licence obligatoire à la fin de la formation ou dans l'année qui suit la prise de fonctions Facultatif | 6 semaines 144 heures (en 1 ou 2 ans) | Établissement géré par les autorités centrales de l'éducation | Autorités centrales de l'éducation | Cours traditionnels, formation basée sur l'expérience, travail de groupe, autoformation, réseaux virtuels | Développement des organisations, compétences de leadership et relationnelles, gestion des ressources, évaluation et rapports, législation nationale |
| Suède | 1 | Facultatif/selon autorités d'éducation locales | Variable | m | m | m | m |

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

m = Informations manquantes
 Groupe ciblé :

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

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

Annexe 4.A2

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

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

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

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

s.o. = sans objet.

m = information manquante.

Groupe cible :

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

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

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

Annexe 4.A3

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

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

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

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

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

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

s.o. = sans objet.

m = information manquante.

Groupe cible :

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

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

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

Références

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

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

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

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

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

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Résumé | 9 |
| Chapitre 1. L'importance de la direction dans les établissements scolaires | 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 |
| Chapitre 2. (Re)définir les responsabilités de direction des établissements scolaires | 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 |
| Chapitre 3. La répartition des fonctions de direction dans les établissements scolaires | 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 |
| Chapitre 4. Développer les compétences pour une direction efficace des établissements scolaires | 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 |

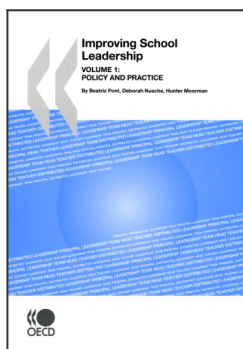
| | |
|--|-----|
| Chapitre 5. Faire de la direction des établissements scolaires un choix professionnel attrayant | 171 |
| 5.1 L'offre de chefs d'établissement..... | 172 |
| 5.2 Recrutement d'un personnel efficace..... | 175 |
| 5.3 Proposer une rémunération adéquate..... | 185 |
| 5.4 Organisations 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, Beatrix, Deborah Nusche et Hunter Moorman (2009), « Développer les compétences pour une direction efficace des établissements scolaires », dans *Improving School Leadership, Volume 1 : Policy and Practice*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264044739-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte 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.

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