



3

## Importance de la direction d'établissement

À la différence des autres chapitres de ce volume, où l'analyse prend en compte le point de vue des enseignants, les données de ce chapitre sont centrées sur les chefs d'établissement et les établissements dans lesquels ils travaillent. Ce chapitre apporte des précisions sur : le rôle de plus en plus exigeant des chefs d'établissement ; leurs responsabilités ; l'encadrement pédagogique qu'ils assurent ; leur profil démographique, leur formation dans le cadre institutionnel, leur expérience professionnelle antérieure et leur participation à des activités de formation continue ; ainsi que leur satisfaction professionnelle. Les résultats des comparaisons entre pays permettent de tirer des conclusions utiles pour l'action publique et la pratique.



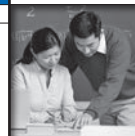
## Faits marquants

- Dans les pays et économies ayant pris part à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, les chefs d'établissement exercent des responsabilités difficiles et étendues. En moyenne, ils consacrent l'essentiel de leur temps (41 %) à la gestion des ressources humaines et matérielles, à la planification, à la rédaction de rapports et à l'application des réglementations.
- Dans certains pays, les chefs d'établissement qui assurent un haut niveau d'encadrement pédagogique sont davantage susceptibles de déclarer utiliser les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et les objectifs pédagogiques de l'établissement, et d'avoir élaboré un programme de formation continue dans leur établissement.
- Les chefs d'établissement qui assurent un niveau comparativement élevé d'encadrement pédagogique tendent à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, et sont, dans la plupart des pays, davantage susceptibles d'observer eux-mêmes directement le déroulement des cours en classe dans le cadre de l'évaluation formelle du travail des enseignants dans leur établissement.
- La répartition entre hommes et femmes des chefs d'établissement est différente de celle des enseignants. Alors que dans tous les pays à l'exception d'un seul, la majorité des enseignants sont des femmes, la proportion de femmes parmi les chefs d'établissement est généralement plus faible.
- Dans l'ensemble des pays et économies couverts par TALIS, les chefs d'établissement ont un bon niveau de formation. La majorité d'entre eux sont diplômés de l'enseignement supérieur et leurs études dans le cadre institutionnel incluaient généralement une formation à la direction et à la gestion d'établissement, une formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, ou une formation à l'encadrement pédagogique.
- En moyenne, dans les pays et économies couverts par TALIS, les chefs d'établissement ont 21 années d'expérience dans l'enseignement.
- Alors que les chefs d'établissement qui font état d'un haut niveau de partage des responsabilités et d'encadrement pédagogique font également état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle, il existe une relation négative entre d'une part, la charge de travail et le manque de partage des tâches et des prises de décision, et d'autre part, la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement.

## INTRODUCTION

Les chefs d'établissement sont souvent le point de jonction entre les enseignants, les élèves et leurs parents ou tuteurs, le système éducatif et la communauté plus vaste dans laquelle est implanté l'établissement. Même s'ils ont toujours assuré cette fonction d'interface, leur mission est devenue de plus en plus difficile au fil du temps. Certains chefs d'établissement déclarent être confrontés à des demandes inconciliables : d'une part, les exigences des enseignants, des élèves, de leurs parents ou de leurs tuteurs, et d'autre part, les attentes que nourrissent à leur égard le système et la communauté dans lesquels opère l'établissement. Dans les contextes où le pouvoir de décision a été en grande partie délégué aux établissements d'enseignement, les chefs d'établissement doivent faire face à des exigences dont le nombre et la variété sont difficilement gérables : une diversité sociale croissante, la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, la demande, de plus en plus pressante, de maintenir les élèves dans le système scolaire jusqu'à ce qu'ils obtiennent un diplôme et la nécessité pour les élèves d'acquérir les connaissances exigées par une économie de plus en plus concurrentielle. Pour pouvoir répondre à ces exigences diverses, les chefs d'établissement doivent gérer les ressources humaines et matérielles, communiquer et interagir avec des personnes occupant différents postes, prendre des décisions étayées par les faits et assurer l'encadrement pédagogique nécessaire auprès des enseignants pour aider les élèves à réussir leur scolarité.

La direction des établissements d'enseignement revêt ainsi de plus en plus d'importance pour de nombreux pays soucieux d'améliorer les résultats de leurs élèves (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009) et des établissements sous-performants ou en situation d'échec (Branch, Hanushek et Rivkin, 2013). Dans beaucoup de pays, il est admis que le chef d'établissement contribue aux résultats des élèves par l'influence qu'il exerce sur



l'établissement, son organisation et son climat, et plus particulièrement sur les enseignants et l'enseignement. Hallinger et Heck (1996) ont constaté que la relation entre les fonctions de direction exercées par les chefs d'établissement et les résultats des élèves était difficile à établir empiriquement. Cela est dû notamment au fait que le rôle des chefs d'établissement n'est pas particulièrement bien compris. Marzano, Waters et McNulty (2005) indiquent que, contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, il n'existe pas de corpus de recherche clair et solide sur le rôle du chef d'établissement et de la direction d'établissement. Ils se réfèrent au courant historique de la littérature, selon lequel la direction d'établissement est liée aux éléments suivants : l'existence d'une mission et d'objectifs clairement définis pour l'établissement ; le climat qui prévaut dans l'établissement et dans les classes individuelles ; le comportement des enseignants ; les pratiques mises en œuvre par les enseignants dans leur classe ; l'organisation du programme de cours et des apprentissages ; et les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves.

L'influence du chef d'établissement sur les élèves est souvent indirecte, de sorte qu'il peut être difficile de comprendre comment la fonction de direction du chef d'établissement ou les décisions qu'il prend peuvent affecter les résultats des élèves (voir, par exemple, Ross et Gray, 2006). La direction d'un établissement d'enseignement et les performances de ce dernier sont liées au travers de l'influence du chef d'établissement sur l'organisation du travail des enseignants, l'organisation de l'établissement et les relations entre l'établissement et la communauté étendue (Aydin, Sarier et Uysal, 2013 ; Lucas et al., 2012 ; Chin, 2007 ; Bell, Bolam et Cubillo, 2003 ; Hallinger, Bickman et Davis, 1996). En d'autres termes, les chefs d'établissement exercent une influence sur le climat et l'organisation de l'établissement, sur le personnel et sur les conditions de travail de ce dernier – en particulier les enseignants.

Dans divers contextes, les chefs d'établissement disposent aujourd'hui d'un pouvoir de décision bien plus important que par le passé. La « révolution de la décentralisation » évoquée par certains (Baker et LeTendre, 2005) fait que, dans certains pays, les établissements d'enseignement disposent de comparativement plus d'autonomie en matière de gestion et de choix éducatifs. Même si les formes et appellations des entités concernées varient d'un pays à l'autre, voire parfois dans un même pays (autorités locales en charge de l'éducation, écoles « à charte » et conseils d'établissement locaux, par exemple), ce surcroît d'autonomie se traduit généralement par l'augmentation des pouvoirs de décision des chefs d'établissement et par des exigences de résultats accrues. Il n'est pas donc surprenant que dans presque tous les pays, les chefs d'établissement soient aujourd'hui confrontés à des exigences et assument des responsabilités plus importantes que par le passé.

Les données TALIS contribuent à enrichir la compréhension collective de la mission et des fonctions de direction des chefs d'établissement dans les environnements de politique variés qui caractérisent les pays de l'enquête 2013, et à faire mieux apprécier la contribution potentielle des chefs d'établissement à l'amélioration des résultats au niveau des établissements et des élèves. Ce chapitre commence par présenter les tâches de plus en plus complexes et difficiles qui incombent aux chefs d'établissement, notamment la définition des objectifs et programmes de l'établissement et l'élaboration de plans de développement professionnel. Le chapitre s'intéresse ensuite à ce que beaucoup tiennent pour la responsabilité professionnelle la plus importante des chefs d'établissement : l'encadrement pédagogique.

La section suivante de ce chapitre dresse le profil des chefs d'établissement dans les pays et économies de l'enquête TALIS, donnant notamment des informations sur la répartition par sexe et par âge, la formation initiale dans le cadre institutionnel, la préparation aux fonctions de direction, l'expérience pratique et la participation à des activités de formation continue des chefs d'établissement qui ont répondu à l'enquête. Puis le chapitre décrit les relations entre la façon dont les chefs d'établissement exercent leur fonction de direction et divers autres facteurs précédemment évoqués dans le chapitre. Ces facteurs sont notamment l'impact de l'encadrement pédagogique sur le travail des chefs d'établissement consistant à fixer les objectifs et les programmes, leurs activités de planification du développement professionnel, les résultats des évaluations des enseignants et le temps consacré par les chefs d'établissement aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement. Le chapitre s'achève sur un examen de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et des conséquences à tirer, sur le plan de l'action et de la pratique, de toutes les données analysées.

## LE TRAVAIL DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Le travail du chef d'établissement est difficile (voir, par exemple, Day et al., 2008) et le temps dont il dispose pour y faire face est limité. Les données de TALIS constituent un point de départ utile pour comprendre le travail des chefs d'établissement et la façon dont ils hiérarchisent leurs priorités en fonction du temps disponible.



### Encadré 3.1. Temps de travail des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les tableaux 3.1.a et 3.1.b présentent des données sur la répartition du temps de travail des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire (CITE 1) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3). De manière générale, cette répartition est à peu près homogène entre les différents niveaux du système éducatif, avec néanmoins quelques exceptions notables.

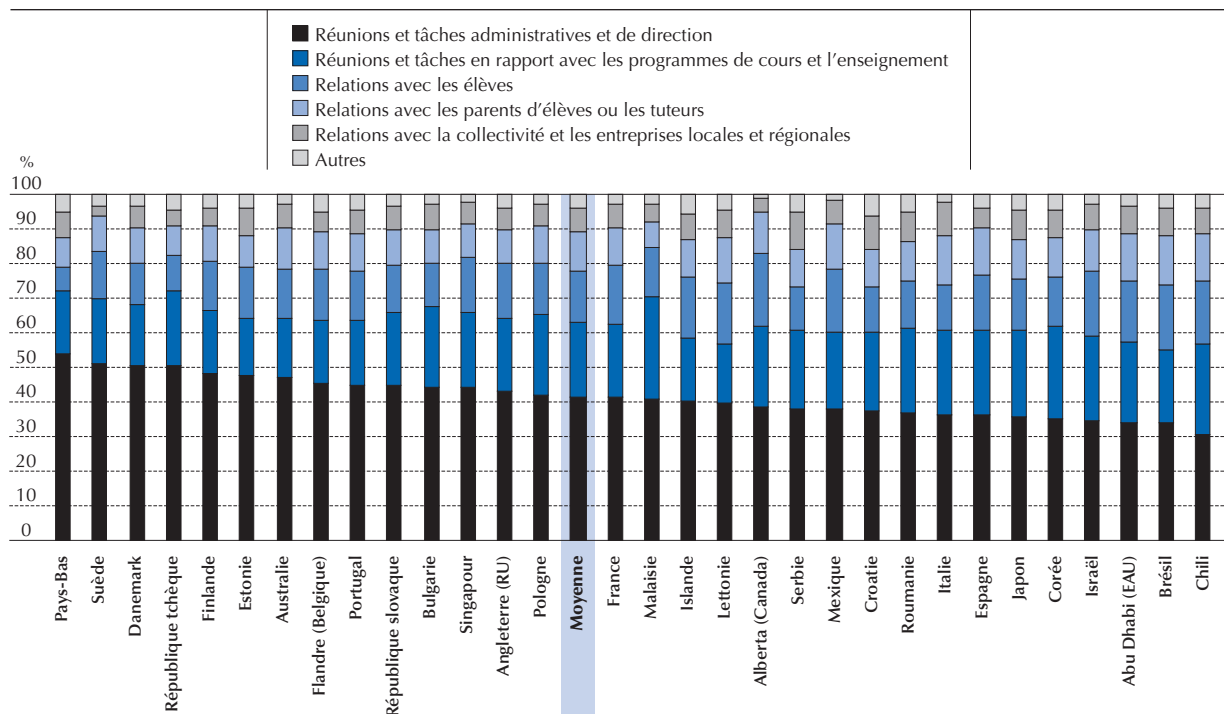
En Finlande et au Mexique, les chefs d'établissement du primaire déclarent consacrer moins de temps aux tâches et réunions liées aux fonctions administratives et de direction (respectivement 40 % et 32 %) que leurs collègues du premier cycle du secondaire (respectivement 48 % et 38 %). Par contre, en Finlande, les chefs d'établissement du primaire consacrent plus de temps aux tâches liées aux programmes de cours et à l'enseignement (29 %) que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (18 %).

Dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, en Finlande, les tâches administratives et de direction sont encore plus accaparantes pour les chefs d'établissement, qui déclarent leur consacrer plus de la moitié de leur temps (55 %). Cette proportion est à peu près semblable au Danemark (51 %) et en Islande (50 %). Au Danemark, en Finlande et en Islande, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire consacrent environ deux fois moins de temps aux relations avec les parents que leurs collègues du premier cycle du secondaire (4-5 % contre 10-11 %). Par contre, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire passent plus de temps à interagir avec les partenaires de la collectivité locale et régionale, des entreprises et de l'industrie que ceux du premier cycle du secondaire. C'est notamment le cas en Finlande (10 % contre 5 % du temps).

#### ■ Graphique 3.1 ■

### Temps de travail des chefs d'établissement

Part moyenne de temps que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarent consacrer aux activités suivantes



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de temps que les chefs d'établissement consacrent aux réunions et tâches administratives et de direction.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041231>



Il était demandé aux participants à l'enquête TALIS 2013 d'indiquer comment se répartit leur temps de travail. Comme le montrent le tableau 3.1 et le graphique 3.1, les chefs d'établissement consacrent, en moyenne, 41 % de leur temps aux réunions et tâches administratives et de direction, 21 % de leur temps aux réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, 15 % de leur temps aux relations avec les élèves, 11 % de leur temps aux relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs, et 7 % de leur temps aux relations avec la collectivité et les entreprises locales et régionales. Même si la proportion indiquée pour chacune de ces tâches varie d'un pays à l'autre, le graphique 3.1 montre que près des deux tiers du temps des chefs d'établissement sont consacrés, en moyenne, aux tâches administratives et de direction et aux programmes de cours et à l'enseignement. Même si l'on peut considérer que ces tâches sont la mission principale des établissements et la responsabilité première du chef d'établissement, elles laissent en tout cas très peu de temps au chef d'établissement pour se consacrer à d'autres tâches. L'encadré 3.1 présente des données sur la répartition du temps de travail des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pour les pays qui disposent de données sur ces niveaux d'enseignement.

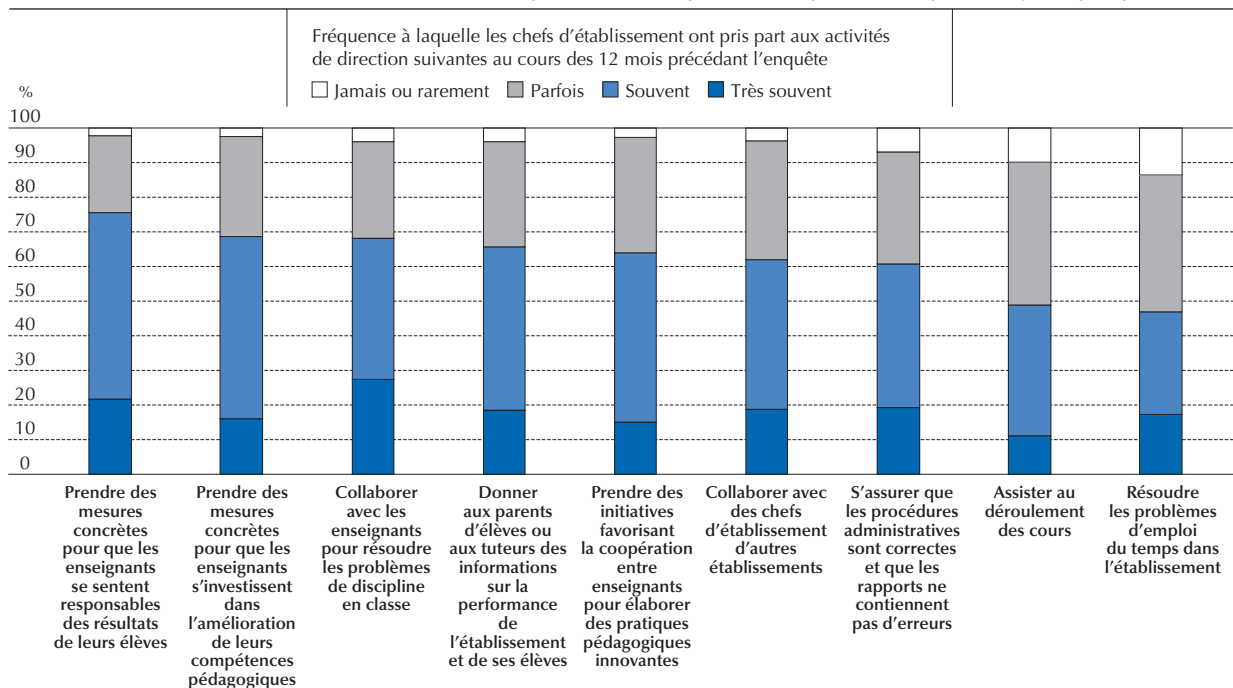
Le travail des chefs d'établissement comprend un certain nombre de tâches administratives dont la non-exécution est de nature à entraver le bon fonctionnement de l'établissement. L'enquête TALIS demandait aux chefs d'établissement des informations sur les activités de direction auxquelles ils avaient pris part au cours des 12 derniers mois. Le tableau 3.2 et le graphique 3.2 indiquent les proportions de chefs d'établissement qui ont déclaré s'être « fréquemment » consacrés à des activités de direction<sup>1</sup>.

L'une des tâches les plus difficiles qui incombent aux enseignants est de veiller au maintien d'un environnement calme et productif qui permet à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre (voir, par exemple, MacNeil et Prater, 1999). Ni l'un ni l'autre ne sont possibles lorsque des élèves perturbent les cours. La mesure dans laquelle chefs d'établissement et enseignants collaborent pour résoudre les problèmes de discipline en classe varie considérablement entre les pays.

■ Graphique 3.2 ■

**Fonctions de direction des chefs d'établissement**

*Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête, et fréquence à laquelle ils y ont pris part*



Les activités de direction sont classées par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant « souvent » ou « très souvent » pris part à une activité donnée au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 3.2 et 3.2.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041250>



La Malaisie et la Roumanie se situent à l'une des extrémités du spectre, avec plus de 90 % des chefs d'établissement déclarant collaborer fréquemment avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline. L'Australie, l'Estonie, l'Islande, le Japon, les Pays-Bas et l'Angleterre (Royaume-Uni) se situent à l'autre extrémité du spectre, plus de la moitié des chefs d'établissement (58 %-72 %) y indiquant qu'ils ne collaborent que peu fréquemment avec les enseignants pour traiter ces problèmes (tableau 3.2). Il ne faut pas exclure que ces différences de pourcentage puissent refléter la variabilité des problèmes de discipline entre les pays, plutôt que des différences dans l'attention que leur portent les chefs d'établissement. Des recherches plus approfondies seraient nécessaires pour déterminer l'importance de ces différences.

Outre l'aide que le chef d'établissement peut apporter aux enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe, il peut également assister au déroulement des cours et faire part de ses observations à l'enseignant (OCDE, 2013 ; voir aussi le chapitre 5). Veenman, Visser et Wijkamp (1998) présentent des données tirées d'un programme de développement des compétences d'accompagnement destiné aux chefs d'établissement des Pays-Bas, desquelles il ressort, entre autres, que la fonction d'accompagnement exercée par le chef d'établissement contribue à renforcer l'autonomie des enseignants en les encourageant à s'interroger sur l'efficacité de leur enseignement et à élaborer des plans d'action pour l'améliorer. L'amélioration de l'efficacité pédagogique et de l'enseignement devrait, à son tour, améliorer la qualité de l'apprentissage chez les élèves.

La proportion moyenne de chefs d'établissement qui indiquent observer fréquemment les cours des enseignants est plus proche d'une répartition égale. En moyenne, près de la moitié (49 %) des chefs d'établissement disent le faire fréquemment. Les chefs d'établissement qui assistent fréquemment au déroulement des cours sont plus nombreux en Bulgarie (89 %), en Malaisie (88 %), en Roumanie (82 %) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (88 %), et le sont considérablement moins en Estonie (7 %), en Finlande (11 %), en France (8 %), en Islande (15 %) et au Portugal (5 %).

Un autre défi pour les enseignants consiste à tenir leurs connaissances et pratiques à jour. En encourageant les enseignants à apprendre les uns des autres, les chefs d'établissement peuvent faciliter l'actualisation continue des pratiques et encourager l'adoption de pratiques plus collaboratives au sein du corps enseignant de leur établissement (voir aussi le chapitre 7). L'enquête interrogeait les chefs d'établissement sur les mesures qu'ils adoptent pour encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement. Comme le montre le graphique 3.2, 64 % des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent prendre de telles mesures fréquemment (de 34 % au Japon à 98 % en Malaisie) (voir également le tableau 3.2.Web). C'est au Chili, en Malaisie, en Roumanie, en République slovaque, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) que les chefs d'établissement sont les plus nombreux (entre 80 % et 98 %) à déclarer encourager fréquemment les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques d'enseignement. Au Danemark, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), plus de la moitié des chefs d'établissement indiquent qu'ils ne prennent jamais de mesures dans ce sens ou ne le font que rarement ou occasionnellement. Il serait intéressant de savoir si la rareté de telles mesures dans ces pays reflète l'inaction des chefs d'établissement ou si, plus simplement, il existe déjà dans les établissements concernés une culture de la coopération qui rend ces mesures inutiles.

Les résultats des élèves sont liés à l'expérience et aux compétences de leurs enseignants (Jepsen et Rivkin, 2009 ; Huang et Moon, 2008 ; Biniaminov et Glasman, 1983 ; Veldman et Brophy, 1974). Les chefs d'établissement peuvent grandement contribuer à ce que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques. Le tableau 3.2 et le graphique 3.2 montrent qu'en moyenne, une majorité de chefs d'établissement (69 %) mettent fréquemment en place des mesures dans cet objectif (de 39 % au Japon à 95 % en Malaisie). La Bulgarie (88 %), le Chili (88 %), la Malaisie (95 %), la Roumanie (85 %), la Serbie (82 %), Singapour (84 %) et Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (93 %) sont les pays et économies où les chefs d'établissement sont les plus nombreux à déclarer agir fréquemment dans ce sens. Inversement, en Finlande (60 %), au Japon (61%), en Norvège (53 %), en Suède (56 %) et en Flandre (Belgique) (59 %), plus de la moitié des chefs d'établissement déclarent qu'ils ne prennent jamais ce type de mesures, ou que rarement ou occasionnellement.

Par ailleurs, de nombreux chefs d'établissement rappellent aux enseignants qu'ils doivent se sentir responsables de ce que leurs élèves apprennent. En moyenne, 76 % des chefs d'établissement (de 33 % au Japon à 100 % en Malaisie) indiquent qu'ils prennent fréquemment des mesures pour s'assurer que les enseignants se sentent responsables des acquis de leurs élèves. En Bulgarie, au Chili, en Malaisie, en Pologne, en Roumanie, à Singapour et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), plus de 90 % des chefs d'établissement signalent avoir fréquemment recours à ce type de mesures. Par contraste, plus de la moitié des chefs d'établissement au Danemark, en Finlande, au Japon et en Norvège n'y ont que peu fréquemment recours (tableau 3.2).



Les élèves réussissent d'autant mieux que leurs parents soutiennent le corps enseignant dans ses efforts (Jeynes, 2011). Il est important que les parents manifestent leur soutien à l'établissement et leur intérêt pour la réussite de leurs enfants, raison pour laquelle l'établissement doit leur fournir des informations précises. Dans certains contextes, la responsabilité de renseigner les parents ou tuteurs sur la performance de l'établissement et des élèves incombe aux chefs d'établissement. Comme le montre le graphique 3.2, il s'agit d'une tâche que deux tiers des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent effectuer fréquemment. Les cinq pays qui comptent les proportions les plus élevées de chefs d'établissement déclarant ne donner des informations que peu fréquemment sont : la Croatie (62 %), le Danemark (72 %), la Finlande (75 %), la Norvège (63 %) et la Suède (70 %). Ces chiffres peuvent signifier deux choses : dans ces pays, soit les établissements d'enseignement n'envoient pas très souvent des informations aux parents, soit la communication de ces informations ne relève pas de la responsabilité du chef de l'établissement (mais des enseignants, par exemple).

### Encadré 3.2. **Activités auxquelles les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête**

Les tableaux 3.2.a et 3.2.b contiennent des données sur les pourcentages de chefs d'établissement qui déclarent participer souvent ou très souvent à différentes activités de direction dans les pays ayant mis en œuvre l'enquête TALIS dans leurs établissements de l'enseignement primaire (CITE 1) ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3).

Pour un grand nombre des activités inventoriées, les pourcentages ne varient pas beaucoup entre les différents niveaux du système éducatif. Dans de nombreux cas, cela pourrait signifier que ces activités sont jugées importantes par les chefs d'établissement, que ce soit dans le primaire, dans le premier cycle du secondaire ou dans le deuxième cycle du secondaire. C'est effectivement le cas pour les activités ayant pour objectif d'encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement ou de s'assurer que les enseignants se sentent responsables de ce qu'apprennent leurs élèves.

Il existe néanmoins d'autres activités que les chefs d'établissement du primaire sont moins enclins à présenter comme une composante importante de leur travail que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire. Ainsi, en Norvège, les chefs d'établissement du primaire sont beaucoup moins susceptibles de signaler qu'ils collaborent avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe (48 %) que leurs collègues du premier cycle du secondaire (78 %). En Pologne, cependant, davantage de chefs d'établissement déclarent collaborer avec leurs pairs d'autres établissements dans le primaire (79 %) que dans le premier cycle du secondaire (61 %).

Certaines pratiques diffèrent également entre le premier et le deuxième cycle du secondaire. Au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Pologne, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire sont beaucoup moins nombreux à déclarer collaborer avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe que leurs collègues du premier cycle du secondaire. Au Mexique et en Norvège, les chefs d'établissement qui indiquent assister au déroulement des cours sont moins nombreux dans le deuxième cycle du secondaire (respectivement 48 % et 6 %) que dans le premier cycle du secondaire (respectivement 64 % et 21 %). Dans la moitié des pays disposant de données comparables (Danemark, Finlande, Islande, Mexique et Norvège, plus précisément), les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire sont moins susceptibles de communiquer aux parents des informations sur la performance de l'établissement et des élèves que leurs homologues du premier cycle du secondaire. Au Mexique et en Norvège, les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire sont aussi moins susceptibles de collaborer avec leurs pairs (respectivement 44 % et 56 %) que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (respectivement 57 % et 71 %).

Repérer et corriger les erreurs de procédure ou d'élaboration des rapports et résoudre les problèmes d'emploi du temps font partie des nombreuses tâches administratives qui incombent aux chefs d'établissement. En moyenne, 61 % des chefs d'établissement déclarent vérifier fréquemment s'il n'y a pas d'erreurs dans les procédures administratives et les rapports de l'établissement. En moyenne, un peu moins de la moitié des chefs d'établissement (47 %) indiquent qu'il leur arrive fréquemment de régler les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement. Au Chili, en Finlande, en Malaisie, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), entre 74 % et 84 % des chefs d'établissement déclarent intervenir fréquemment pour résoudre des problèmes d'emploi du temps, tandis qu'en Estonie, au Japon, en Lettonie,



en République tchèque et en Angleterre (Royaume-Uni), entre 80 % et 91 % des chefs d'établissement ne sont pas fréquemment amenés à régler les problèmes d'emploi du temps dans l'établissement. Même si ces deux tâches administratives sont importantes, la charge qu'elles font peser sur les chefs d'établissement est beaucoup moins lourde dans certains pays que dans d'autres. Il serait intéressant de savoir si, dans ces pays, les tâches en question sont partagées avec d'autres membres du personnel, et si oui selon quelles modalités.

En collaborant entre pairs, les chefs d'établissement peuvent enrichir mutuellement leurs connaissances et s'entraider. Les données de TALIS présentées dans le tableau 3.2 indiquent la fréquence de cette forme de collaboration (voir également tableau 3.2.Web). En moyenne, 62 % des chefs d'établissement déclarent collaborer fréquemment avec leurs pairs d'autres établissements, les proportions étant particulièrement élevées en Finlande (82 %), en Malaisie (89 %), aux Pays-Bas (86 %), en Roumanie (87 %) et en Serbie (96 %). À l'inverse, une proportion non négligeable de chefs d'établissement au Brésil (10 %), au Chili (18 %), en Espagne (9 %) et en Israël (8 %) indiquent qu'ils ne collaborent jamais ou que rarement avec les chefs d'établissement d'autres établissements. L'encadré 3.2 présente des données sur les activités auxquelles les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle du secondaire déclarent participer (pour les pays qui disposent de données sur ces niveaux d'enseignement).

Un bon chef d'établissement est capable d'instaurer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage, et de rallier le soutien de la collectivité aux efforts mis en œuvre par le corps enseignant. C'est le souci d'améliorer les résultats scolaires des élèves qui a conduit de nombreux pays à accorder une attention prioritaire à la qualité de la direction des établissements (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Branch, Hanushek et Rivkin, 2013). La littérature sur le sujet foisonne d'exemples de la façon dont les chefs d'établissement exercent leur fonction de direction (voir, en particulier, le chapitre 4 dans Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009), notamment : en planifiant les objectifs et le programme de l'établissement (Grissom, Loeb et Master, 2013), ainsi que son plan de formation continue (OCDE, 2013) ; en collaborant avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe (MacNeil et Prater, 1999) ; en observant le déroulement des cours (Veenman, Visser et Wilkamp, 1998) ; en encourageant les enseignants à s'attacher à améliorer leur pédagogie et à se sentir responsables du processus d'apprentissage chez leurs élèves ; et en communiquant aux parents et tuteurs des informations sur la performance de l'établissement et des élèves (Jeynes, 2011).

### **Planifier les objectifs de l'établissement, les programmes et la formation continue**

Ces 25 dernières années, à mesure que les chefs d'établissement ont pu accéder à des données plus nombreuses, les établissements d'enseignement sont passés d'un mode de décision fondé sur les connaissances propres du chef d'établissement à des choix fondés sur l'utilisation des données rendues disponibles. Cette transition s'est accompagnée d'une exigence accrue de redevabilité (Vanhoof et al., 2014). Aujourd'hui plus que jamais auparavant, il incombe aux chefs d'établissement de définir les objectifs éducatifs et les programmes de leur établissement et, pour ce faire, de s'appuyer sur les performances et les résultats aux évaluations des élèves.

Les données relatives à la participation des chefs d'établissement aux activités liées aux plans de développement des établissements sont présentées dans le tableau 3.3 et le graphique 3.3. Dans les pays de l'enquête TALIS, près de neuf chefs d'établissement sur dix, en moyenne, déclarent se servir des données sur les performances des élèves et leurs résultats aux évaluations (y compris aux évaluations nationales ou internationales) pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement. Les pays et économies où les chefs d'établissement déclarant se servir des données sur les performances et résultats aux évaluations des élèves pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement sont les moins nombreux sont la Croatie (75 %), la Finlande (74 %) et la Flandre (Belgique) (58 %) ; à l'opposé, cette pratique est presque universelle en Malaisie (99 %), en Norvège (98 %), à Singapour (99 %), en Alberta (Canada) (97 %) et en Angleterre (Royaume-Uni) (99 %). Il serait intéressant de savoir si les pratiques des chefs d'établissement dans ces cinq zones sont influencées par une politique nationale à cet égard.

En plus de ces activités de définition des objectifs pédagogiques et des programmes, on attend de plus en plus des chefs d'établissement qu'ils élaborent un plan de développement professionnel pour leur établissement. Bien qu'il s'agisse d'une facette importante de leur travail, la proportion de chefs d'établissement indiquant travailler sur un plan de développement professionnel est inférieure de près de 10 points de pourcentage (79 %), en moyenne, à la proportion de chefs d'établissement indiquant se servir des données sur les performances et résultats aux évaluations des élèves pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes de leur établissement. Le graphique 3.3 montre que cette tendance est commune à la plupart des pays. Les pays où les chefs d'établissement qui déclarent travailler sur un plan de développement professionnel pour leur établissement sont les moins nombreux sont l'Espagne et la Finlande (40 %) ; inversement, cette pratique est presque universelle en Malaisie (97 %), à Singapour (99 %), à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (97 %) et



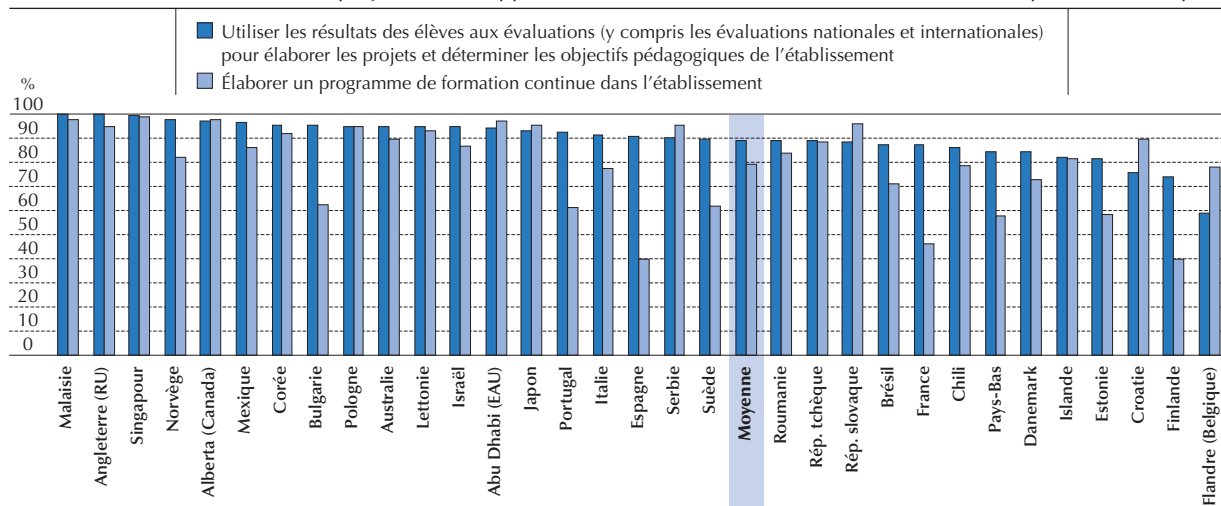


en Alberta (Canada) (98 %). L'encadré 3.3 présente des données sur les activités d'élaboration de plans de développement notifiées par les chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (pour les pays qui disposent de données sur cette question).

■ Graphique 3.3 ■

**Participation des chefs d'établissement à un projet de développement de leur établissement**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui déclarent avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui utilisent les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041269>

**Encadré 3.3. Activités liées à l'élaboration d'un plan de développement pour l'établissement dans l'enseignement primaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les tableaux 3.3.a et 3.3.b montrent le pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent avoir engagé des activités d'élaboration de plans de développement pour leur établissement au cours des 12 mois précédant l'enquête, dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE).

En Finlande, les chefs d'établissement du primaire sont moins nombreux à déclarer travailler à l'élaboration d'un programme de formation continue dans leur établissement et à utiliser les résultats des élèves aux évaluation pour élaborer les programmes et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement (respectivement 32 % et 56 %) que leurs homologues des autres pays pour lesquels des données sur l'enseignement primaire sont disponibles (dans l'ensemble, en moyenne, respectivement 74 % et 82 %). Au Danemark et en Flandre (Belgique), les chefs d'établissement du primaire sont également moins susceptibles, par rapport à la moyenne, de déclarer utiliser les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les programmes et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement (respectivement 75 % et 74 %). Au Mexique, en Norvège et en Pologne, en revanche, cette pratique est presque généralisée parmi les chefs d'établissement du primaire.

Comme aux autres niveaux d'enseignement, la proportion de chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire qui déclarent travailler à l'élaboration d'un programme de formation continue dans leur établissement est moins élevée en Finlande que dans les autres pays pour lesquels ces données sont disponibles (54 % contre 84 %). Malgré tout, en Finlande, cette pratique est plus courante parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire que parmi ceux du premier cycle du secondaire. Si la totalité ou la quasi-totalité des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire en Norvège et à Singapour déclarent utiliser les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les programmes et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement, les proportions au Danemark (78 %), en Finlande (76 %) et en Islande (79 %) sont légèrement inférieures à la moyenne (89 %).



## Partage des responsabilités

Compte tenu de la complexité du travail des établissements d'enseignement et, en particulier, des personnes qui les dirigent, il est de plus en plus communément admis que ce travail doit être partagé ou devrait l'être plus largement. Les responsabilités et exigences de redevabilité accrues auxquelles les chefs d'établissement sont confrontés donnent à penser que, pour pouvoir s'acquitter correctement de leur mission, ils ont tout intérêt à partager leur charge de travail avec d'autres personnes faisant ou non partie de l'établissement (Schleicher, 2012).

Le chapitre 2 s'est intéressé à la question de l'autonomie des établissements, en indiquant la proportion d'enseignants qui travaillent dans des établissements exerçant des responsabilités considérables au regard de certaines tâches, selon les dires des chefs d'établissement (tableau 2.24). Le présent chapitre s'intéresse aux chefs d'établissement qui assument des responsabilités importantes en ce qui concerne : le recrutement, l'embauche, la suspension et le licenciement des enseignants ; l'affectation des ressources disponibles de l'établissement ; l'approbation des admissions d'élèves ; la détermination des procédures disciplinaires et d'évaluation de l'établissement ; et la détermination de l'offre éducative de l'établissement, du contenu des cours et des ressources pédagogiques. Le tableau 3.4 indique la proportion de chefs d'établissement qui assument des responsabilités importantes dans ces différents domaines et qui, par ailleurs, déclarent partager leurs responsabilités avec d'autres. Lorsqu'un chef d'établissement signale que la responsabilité de l'exécution de telle ou telle tâche est partagée, cela signifie qu'outre le chef d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction, des enseignants qui ne font pas partie de l'équipe de direction, le conseil d'administration de l'établissement ou une autorité locale ou nationale jouent un rôle actif dans le processus décisionnel.

Au vu des données, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement partagent la responsabilité de l'exécution de différentes tâches avec d'autres intervenants est très variable d'un pays à l'autre (tableau 3.4). Par exemple, le pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent partager la responsabilité du recrutement des enseignants est égal ou supérieur à 75 % en Croatie, au Danemark et aux Pays-Bas, mais inférieur ou égal à 20 % en Bulgarie, en Corée, en France, au Japon, en Malaisie et au Mexique (la moyenne générale s'établissant à 39 %). Plus de la moitié des chefs d'établissement en Croatie, au Danemark, aux Pays-Bas, en Serbie et en Angleterre (Royaume-Uni) déclarent partager la responsabilité des décisions de licenciement ou de suspension des enseignants. Pour autant, dans de nombreux pays (Bulgarie, Corée, Espagne, France, Japon, Malaisie, Mexique, Pologne, République tchèque et Suède), 20 % des chefs d'établissement ou moins indiquent partager cette responsabilité (la moyenne générale s'établissant à 29 %). Les chefs d'établissement sont moins nombreux à déclarer partager les responsabilités de détermination des salaires et des barèmes salariaux des enseignants (14 %, en moyenne) ou d'augmentation des salaires des enseignants (18 %, en moyenne). Dans deux pays seulement (Lettonie et Angleterre [Royaume-Uni]), plus de la moitié des chefs d'établissement déclarent partager les responsabilités de détermination des salaires et des barèmes salariaux des enseignants. De même, il n'y a qu'en Estonie, en Lettonie et en Angleterre (Royaume-Uni) que plus de la moitié des chefs d'établissement partagent la responsabilité de la détermination des augmentations de salaire des enseignants.

En moyenne, près de la moitié des chefs d'établissement (47 %) font état d'une responsabilité partagée pour décider de la répartition du budget dans l'établissement. Dans certains pays, toutefois, moins d'un chef d'établissement sur quatre fait état d'une responsabilité partagée en la matière (Chili, Corée, Mexique, Roumanie et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]). Par contre, plus des trois quarts des chefs d'établissement déclarent partager ce type de responsabilité au Danemark et en Lettonie.

Dans l'ensemble, davantage de chefs d'établissement déclarent partager la responsabilité de la gestion des procédures disciplinaires envers les élèves (61 %, en moyenne) et des procédures d'évaluation des élèves (52 %, en moyenne). Au Danemark et à Singapour, 80 % des chefs d'établissement, voire davantage, font état d'un partage des responsabilités en matière de fixation des procédures disciplinaires envers les élèves, alors qu'ils sont moins de la moitié dans ce cas au Chili, en Corée, au Japon, en Malaisie, au Mexique, en Suède et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis). Encore une fois, plus de 80 % des chefs d'établissement au Danemark et à Singapour indiquent qu'ils partagent la responsabilité de la détermination des procédures d'évaluation des élèves. À l'inverse, en Corée, en Espagne et en Malaisie, moins de 30 % des chefs d'établissement sont dans ce cas.

De nombreux chefs d'établissement font état d'une responsabilité partagée pour choisir le matériel pédagogique à utiliser (45 %), déterminer le contenu des cours (35 %) et déterminer quels cours proposer (52 %). Au moins huit chefs d'établissement sur dix au Danemark et aux Pays-Bas déclarent partager la responsabilité du choix de l'offre éducative de l'établissement, alors qu'ils sont moins d'un quart dans ce cas en Corée, en Croatie et au Japon. En République slovaque et en République tchèque, 70 % des chefs d'établissement, voire davantage, signalent qu'ils partagent avec d'autres



la responsabilité de la détermination du contenu des cours, contre moins de 10 % de leurs pairs en France, en Malaisie et en Flandre (Belgique).

La variabilité du degré de partage des responsabilités reflète probablement à la fois le contexte d'action général et la propension plus ou moins forte des chefs d'établissement à déléguer. Comme cela a été noté au chapitre 2, les établissements d'enseignement peuvent bénéficier d'une certaine autonomie concernant la prise de décisions dans certains domaines, et pas dans d'autres. Par exemple, il peut arriver que les enseignants soient nommés par le chef d'établissement, mais que les salaires et augmentations de salaire soient déterminés en vertu de conventions collectives négociées en dehors du cadre de l'établissement.

Enfin, plus d'un tiers des chefs d'établissement déclarent partager la responsabilité pour approuver l'admission des élèves dans l'établissement (37 %). C'est particulièrement courant aux Pays-Bas où plus de 80 % des chefs d'établissement font état d'un partage des responsabilités en la matière, alors que la proportion est de moins de 20 % des chefs d'établissement en Corée, au Japon, en Malaisie, en Pologne et en Suède.

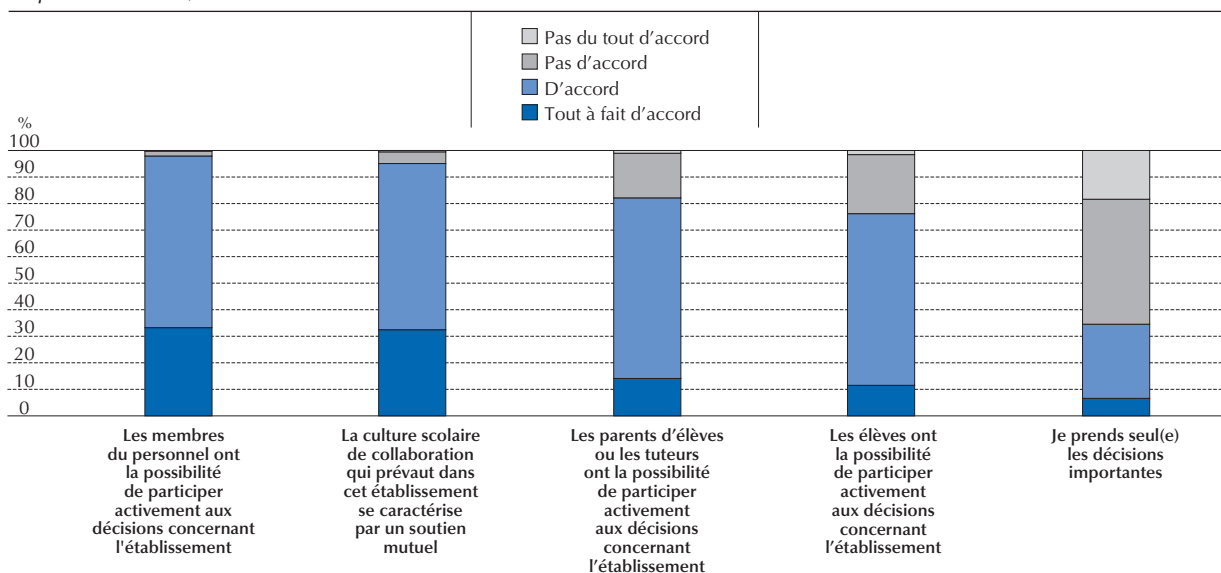
**Culture de collaboration en matière de prise de décision : partage des responsabilités**

Outre les questions relatives aux tâches qu'ils partagent ou ne partagent pas, TALIS 2013 demandait aux chefs d'établissement d'indiquer s'il existe une culture de collaboration pour la prise de décision dans leur établissement. Lorsque les processus décisionnels d'un établissement d'enseignement font intervenir d'autres personnes en plus du chef d'établissement, notamment d'autres membres de l'équipe de direction, des adjoints au chef d'établissement et des enseignants, on peut parler de *partage des responsabilités* ou de *partage de la prise de décision* (voir, par exemple, Harris, 2008 ; Harris, 2012 ; Leithwood, Mascall et Strauss, 2009 ; Smylie et al., 2007). Le graphique 3.4 présente la répartition des réponses données à cinq items portant sur la prise de décision et la culture de collaboration dans l'établissement (les réponses à certaines de ces questions servant à construire l'indice de partage des responsabilités). Comme le montre le graphique 3.4, en moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, la grande majorité des chefs d'établissement (plus de neuf sur dix) s'accordent à dire qu'une culture de collaboration prévaut dans leur établissement (caractérisée par un soutien mutuel) ou que l'établissement donne au personnel la possibilité de participer aux décisions.

■ Graphique 3.4 ■

**Décisions concernant l'établissement et culture de la collaboration**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes concernant leur établissement



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui se disent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec ces affirmations concernant leur établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.35.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041288>



Dans la même logique, un tiers seulement environ des chefs d'établissement déclarent prendre seuls les décisions importantes. Cela tendrait à indiquer que, d'après les chefs d'établissement, dans la plupart des établissements des pays couverts par TALIS, il y a un certain partage de la prise de décision. L'encadré 3.4 détaille les items que devaient renseigner les chefs d'établissement concernant la responsabilité des prises de décision dans leur établissement et décrit l'indice de partage des responsabilités qui a été construit à partir de leurs réponses.

#### Encadré 3.4. **Description de l'indice de partage des responsabilités par les chefs d'établissement**

Pour mesurer le partage des responsabilités, il était demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec certaines affirmations concernant la responsabilité de la prise de décision dans leur établissement.

- Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.
- Les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.
- Les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.

L'annexe B fournit de plus amples précisions sur la construction et la validation de cet indice.

#### Encadré 3.5. **Description de l'analyse de régression linéaire multiple appliquée dans l'enquête TALIS**

Dans ce chapitre, l'analyse de régression linéaire multiple a été employée pour évaluer la mesure dans laquelle différents facteurs (les variables indépendantes) contribuent au degré d'encadrement pédagogique ou de partage des responsabilités (les variables dépendantes). Cette technique permet de mieux comprendre comment la valeur de la variable dépendante évolue lorsque la valeur de l'une des variables indépendantes est modifiée (et que toutes les autres variables indépendantes sont maintenues constantes).

Le coefficient de régression représente le changement de la variable dépendante qui est associé au changement de la variable prédictive, dans l'hypothèse où toutes les autres variables sont maintenues constantes. Par exemple, si le coefficient de régression d'une variable dépendante (par exemple, une note à un examen) est de 0.5, cela signifie qu'un changement d'une unité (1.0) d'une variable indépendante (par exemple, le nombre d'heures de révision) est associé à un changement de 0.5. Si le nombre d'heures de révision de deux élèves diffère d'une heure, on peut alors s'attendre à ce que leurs résultats à l'examen diffèrent de  $(1)(0.5) = 0.5$ . Si en revanche, leur temps de révision diffère de 30 minutes, leurs résultats devraient présenter un écart de  $(0.5)(0.5) = 0.25$ .

Lorsqu'on interprète les coefficients de régression multiple, il ne faut pas perdre de vue que chaque coefficient est influencé par les autres variables indépendantes du modèle, cette influence dépendant du degré de corrélation entre les variables prédictives. Par conséquent, un coefficient de régression n'explique pas l'effet total des variables indépendantes sur les variables dépendantes. En fait, chaque coefficient de régression représente l'effet supplémentaire produit par l'ajout d'une variable dans le modèle, lorsque les effets de toutes les autres variables du modèle sont déjà pris en compte.

Il faut savoir qu'aucun ajustement n'a été effectué pour corriger l'effet de corrélation entre les variables, ce qui augmente la probabilité qu'une relation soit significative par simple hasard. Il convient également de noter que, dans la mesure où les analyses s'appuient sur des données d'enquête transversales, aucune conclusion ne peut être tirée sur les relations causales. Le point de vue adopté, autrement dit le choix des variables indépendantes et dépendantes, repose entièrement sur des considérations théoriques.

Pour de plus amples précisions sur ces analyses et les variables de contrôle qui ont été utilisées, le lecteur est invité à se reporter à l'annexe B.



La relation entre le profil des chefs d'établissement et des établissements et le partage des responsabilités pratiqué par le chef d'établissement (tableaux 3.5 et 3.6) a été examinée, sans qu'une relation significative puisse toutefois être mise en évidence pour l'ensemble des pays (voir l'encadré 3.5 pour une description de l'analyse de régression linéaire multiple appliquée pour examiner cette relation). Cependant, une relation systématique a été constatée entre le partage des responsabilités et le climat de l'établissement. Dans 23 pays, les chefs d'établissement déclarent recourir davantage à un mode de direction partagé quand ils travaillent dans un établissement dans lequel le climat est positif, se caractérisant par le respect mutuel, l'esprit d'ouverture et le partage entre collègues (tableau 3.7). Cela pourrait signifier que le partage des décisions est facilité lorsque le climat de l'établissement est positif ou, inversement, que le partage des décisions contribue à améliorer le climat de l'établissement (les données de TALIS ne permettent pas d'identifier le sens de la relation). En outre, les chefs d'établissement qui font état d'un degré de partage des responsabilités plus élevé ont également tendance à faire état d'un degré de satisfaction professionnelle plus élevé dans juste un peu plus de la moitié (17) des pays de l'enquête TALIS (tableau 3.19). Si les pouvoirs publics – et les chefs d'établissement eux-mêmes – souhaitent parvenir à une plus grande satisfaction professionnelle chez les chefs d'établissement, sans doute trouveront-ils dans ces résultats une raison supplémentaire d'encourager un plus large partage des responsabilités dans les établissements.

Les données de l'enquête TALIS confirment des faits qui sont déjà connus : le travail du chef d'établissement recouvre un large éventail de tâches et de responsabilités complexes. La comparaison entre pays des données de TALIS permet de constater que la participation des chefs d'établissement aux différentes activités administratives et de direction est très variable, le niveau de participation pouvant être affaire de choix, de circonstances ou d'autorité. Néanmoins, dans tous les pays, la majorité des chefs d'établissement (voire presque 100 % dans certains pays) définissent les objectifs pédagogiques et les projets de leur établissement. La part de ceux qui travaillent à l'élaboration d'un plan de formation continue pour l'établissement est plus faible, tout en restant substantielle dans de nombreux pays. Pour s'acquitter de ces deux types de tâches, les chefs d'établissement peuvent s'appuyer sur les données relatives aux performances et résultats aux évaluations des élèves, de plus en plus facilement accessibles. Enfin, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement partagent la responsabilité de différentes tâches et décisions varie selon les pays et la nature de la tâche ou décision considérée. À cet égard, les données de TALIS dressent un profil intéressant du métier de chef d'établissement, qui pourrait guider l'élaboration de normes pour la profession et l'identification des types de formation initiale et de formation continue requis par cette fonction.

### QUI SONT LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT D'AUJOURD'HUI ?

Comme cela a été montré précédemment, les données de TALIS confirment que les chefs d'établissement exercent des responsabilités étendues qui couvrent de nombreux domaines. Ces responsabilités comprennent la planification et la gestion des ressources humaines, l'application des réglementations, la rédaction des rapports, la gestion des ressources financières, la détermination des objectifs de l'établissement et la planification de ses projets, la préparation des emplois du temps, l'élaboration des programmes d'études, l'enseignement, l'observation du déroulement des cours, l'évaluation des élèves, l'accompagnement des enseignants, l'appui à la formation continue des enseignants et d'autres tâches encore. Les données de l'enquête permettent également de répondre à des questions importantes sur les chefs d'établissement d'aujourd'hui : qui sont les personnes qui sont prêtes à assumer des responsabilités aussi nombreuses et difficiles ? De quel bagage éducatif et de quelle expérience disposent-elles pour exercer ces responsabilités ? Comment font-elles pour développer ou améliorer leurs pratiques professionnelles ? En complétant leurs connaissances sur les antécédents, les compétences et l'expérience des chefs d'établissement et sur les tâches qui leur incombent, les pays seront mieux à même de repérer les lacunes éventuelles de leurs chefs d'établissement en termes de compétences et d'expérience.

### Âge et sexe des chefs d'établissement

L'âge moyen des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS de 2013 est de 50 ans environ (tableau 3.8). Dans la mesure où les chefs d'établissement sont souvent issus des rangs des enseignants, il n'est guère surprenant que peu d'entre eux aient moins de 40 ans, même s'il existe quelques exceptions notables. Comme le montre le graphique 3.5, au Brésil et en Roumanie, par exemple, environ 30 % des chefs d'établissement ont moins de 40 ans. En Corée et en Italie, près de la moitié des chefs d'établissement ont 60 ans ou plus.

Comme le montrait déjà TALIS 2008, la répartition par sexe des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire diffère de la répartition observée pour les enseignants. Dans tous les pays de l'enquête TALIS à l'exception du Japon, plus de la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes (voir le chapitre 2), et sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, 68 % des enseignants sont des femmes (voir le tableau 2.1). Le pourcentage de femmes parmi les chefs d'établissement est généralement plus faible : dans les pays de l'enquête TALIS, 49 % des établissements

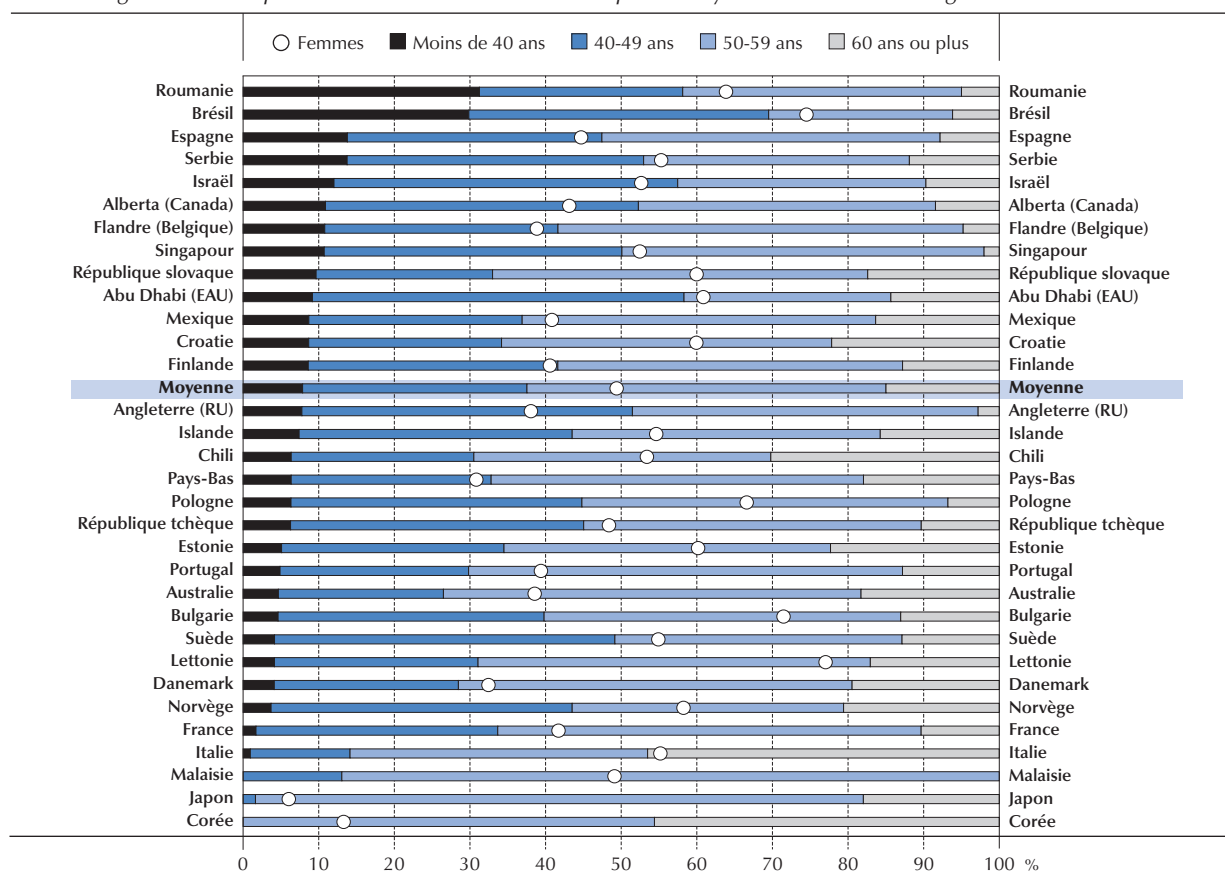


du premier cycle du secondaire sont dirigés par des femmes, le ratio hommes/femmes s'échelonnant entre 40/60 et 60/40. Il existe quelques exceptions à ce constat : au Brésil, en Bulgarie et en Lettonie, les chefs d'établissement sont majoritairement des femmes (respectivement 75 %, 71 % et 77 %), tandis qu'en Corée et au Japon, les hommes dominent largement (respectivement 87 % et 94 %). L'encadré 3.6 présente des données sur la répartition par sexe et par âge des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pour les pays qui disposent de données sur ces populations. L'encadré 3.7 compare les données sur le sexe et l'âge des chefs d'établissement dans les pays ayant participé aux éditions 2008 et 2013 de l'enquête TALIS.

■ Graphique 3.5 ■

### Répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge

Pourcentage de femmes parmi les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire et âge des chefs d'établissement



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement âgés de moins de 40 ans.

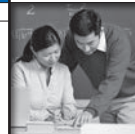
Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041307>

### Encadré 3.6. Répartition par sexe et par âge des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les tableaux 3.8.a et 3.8.b montrent que les proportions de chefs d'établissement hommes et femmes dans le primaire (niveau 1 de la CITE) et le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) sont semblables aux pourcentages observés dans le premier cycle du secondaire. Dans tous les pays qui disposent de données pour les établissements de l'enseignement primaire et ceux du deuxième cycle du secondaire, la proportion de femmes chefs d'établissement est plus élevée dans les premiers que dans les seconds. L'écart est particulièrement marqué en Flandre (Belgique), où plus de la moitié (59 %) des écoles primaires sont dirigées par des femmes, alors que seuls 39 % des établissements du premier cycle du secondaire sont dans ce cas.

...



### Encadré 3.6. Répartition par sexe et par âge des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (suite)

Au Danemark, la proportion de femmes chefs d'établissement est un peu plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire (46 %) que dans le primaire (37 %) et le premier cycle du secondaire (32 %). En Norvège et en Pologne, il y a davantage de femmes chefs d'établissement dans le deuxième cycle du secondaire que dans le primaire et le premier cycle du secondaire (néanmoins, le pourcentage de femmes chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement est relativement élevé en Pologne).

En Islande, en Italie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), les femmes sont plus nombreuses à occuper le poste de chef d'établissement dans le premier cycle du secondaire que dans le deuxième cycle du secondaire.

L'âge moyen des chefs d'établissement est sensiblement le même dans les trois niveaux d'enseignement. C'est au Mexique que les différences sont les plus marquées : les chefs d'établissement y sont, en moyenne, plus jeunes dans le primaire (45 ans) et dans le deuxième cycle du secondaire (46 ans) que dans le premier cycle du secondaire (52 ans).

### Encadré 3.7. Comparaison de la répartition des chefs d'établissement par sexe et par âge entre TALIS 2008 et TALIS 2013

Le tableau 3.8.c compare la répartition par sexe et âge des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire entre 2008 et 2013, pour les pays qui ont participé à ces deux éditions de l'enquête TALIS. Dans l'ensemble, la proportion de femmes chefs d'établissement s'élevait à 50 %, en moyenne, en 2013 (contre 47 % en 2008). Les différences entre pays sont cependant considérables. La proportion de femmes chefs d'établissement est relativement faible en Corée (13 %), alors qu'elle est relativement élevée au Brésil et en Bulgarie (respectivement 75 % et 71 %), et dans ces trois pays, la situation a peu évolué entre 2008 et 2013.

En comparaison avec les autres pays pour lesquels des données sont disponibles, des pourcentages élevés de chefs d'établissement en Corée (46 %) et en Italie (47 %) sont âgés de 60 ans ou plus, des pourcentages en hausse de respectivement 10 et 12 points par rapport à 2008. Même si elle a légèrement baissé entre 2008 et 2013, la proportion de chefs d'établissement de moins de 40 ans reste élevée au Brésil (30 %).

## Formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement

De même que les connaissances et les compétences que les élèves acquièrent à l'école dépendent de la qualité de la préparation et du comportement des enseignants, la qualité des établissements d'enseignement d'un pays est fortement tributaire de la préparation et du comportement des chefs d'établissement. Branch, Hanushek et Rivkin (2013) font valoir que, l'attitude du chef d'établissement influant sur les résultats de tous les élèves dans un établissement, il est plus important d'améliorer la qualité de la direction des établissements que la qualité de la pratique des enseignants considérés individuellement.

Compte tenu de la complexité de leurs fonctions et du fait que la plupart des chefs d'établissement commencent leur carrière comme enseignants, il n'est pas surprenant que la majorité des chefs d'établissement (92 %, en moyenne) aient un niveau de formation correspondant au niveau 5A de la CITE (tableau 3.9). (Le niveau 5A de la CITE correspond aux niveaux licences et masters délivrés par les universités ou établissements équivalents. Voir le chapitre 2 pour une description plus détaillée des niveaux de la CITE.). Le Chili (25 %), la Croatie (18 %), la France (13 %) et la Flandre (Belgique) (40 %) comptent des proportions relativement importantes de chefs d'établissement dont le niveau de formation le plus élevé équivaut au niveau 5B de la CITE. Ces programmes sont en général davantage axés sur la pratique et plus courts que ceux du niveau 5A. L'encadré 3.8 examine le niveau de formation des chefs d'établissement du primaire et du deuxième cycle du secondaire dans les pays qui disposent de données à ce sujet, et l'encadré 3.9 compare les données de TALIS 2008 et TALIS 2013 sur la préparation pédagogique des chefs d'établissement dans les pays qui ont participé à ces deux éditions de l'enquête TALIS.



### Encadré 3.8. Préparation pédagogique des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les chefs d'établissement du primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) ont un niveau de formation comparable à celui de leurs homologues du premier cycle du secondaire, avec quelques différences notables (voir les tableaux 3.9.a et 3.9.b).

En Flandre (Belgique), 10 % des chefs d'établissement du primaire sont diplômés du niveau 5A de la CITE et 90 % du niveau 5B, contre respectivement 59 % et 40 % dans le premier cycle du secondaire. Au Mexique, 14 % des chefs d'établissement du primaire ont un niveau de formation inférieur au niveau 5 de la CITE, contre 1 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire.

En Finlande, 11 % des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire indiquent être diplômés du niveau 6 de la CITE<sup>2</sup>, alors que la proportion est plus faible (5 %) dans le premier cycle du secondaire.

### Encadré 3.9. Comparaison de la préparation pédagogique des chefs d'établissement entre TALIS 2008 et TALIS 2013

Les données du tableau 3.9.c comparent les niveaux de préparation pédagogique des chefs d'établissement en 2008 et en 2013. Globalement, pour les pays qui ont participé aux deux éditions de l'enquête, les tendances sont restées assez similaires, avec toutefois quelques différences notables. En Australie, en Espagne et en Islande, la proportion de chefs d'établissement diplômés du niveau 5A de la CITE est sensiblement plus élevée en 2013 qu'elle ne l'était en 2008. En Italie et au Portugal, elle a notablement baissé, principalement en raison de l'augmentation de la proportion de chefs d'établissement déclarant être diplômés du niveau 6 de la CITE<sup>3</sup>.

L'enquête TALIS 2013 a cherché à connaître non seulement le niveau de formation des chefs d'établissement, mais aussi la nature de cette formation, interrogeant les chefs d'établissement sur leur participation aux programmes et cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement, aux programmes et cours de formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, et aux programmes et cours de formation à l'encadrement pédagogique (tableau 3.10). Alors que l'on pourrait penser que ces programmes ou cours constituent une composante élémentaire de la préparation des chefs d'établissement, il est frappant de constater, à la lecture du graphique 3.6, que de nombreux chefs d'établissement indiquent n'avoir suivi aucune formation de ce type.

S'agissant de la participation à des programmes ou cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement, en moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, un quart des chefs d'établissement déclarent avoir suivi ce type de préparation avant d'exercer leur profession actuelle, 37 % l'ont suivi après être entrés dans la profession et 22 % ont entamé cette préparation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et l'ont poursuivie ensuite. En Croatie et en Serbie, néanmoins, la moitié au moins des chefs d'établissement disent n'avoir suivi aucun programme ou cours de formation à la direction et à la gestion d'établissement.

Les données du tableau 3.10 indiquent qu'en règle générale, la préparation des chefs d'établissement comprend une formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie. La majorité des chefs d'établissement suivent cette formation avant d'accéder à leurs fonctions de direction. Beaucoup d'entre eux suivent une formation à l'enseignement, sous une forme ou sous une autre, après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement (8 %) ou à la fois avant et après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement (18 %). Toutefois, 45 % des chefs d'établissement au Portugal et 32 % en République tchèque indiquent n'avoir suivi aucune formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie.

De la même manière, la préparation des chefs d'établissement comprend généralement une formation à l'encadrement pédagogique. En moyenne, 24 % des chefs d'établissement déclarent avoir suivi ce type de formation avant d'accéder à la fonction de chef d'établissement, 31 % l'ont suivi après leur entrée en fonction et 23 % ont entamé cette formation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et l'ont poursuivie après. Cependant, en Pologne et en Serbie, plus de la moitié des chefs d'établissement signalent qu'ils n'ont jamais suivi de préparation de ce type.

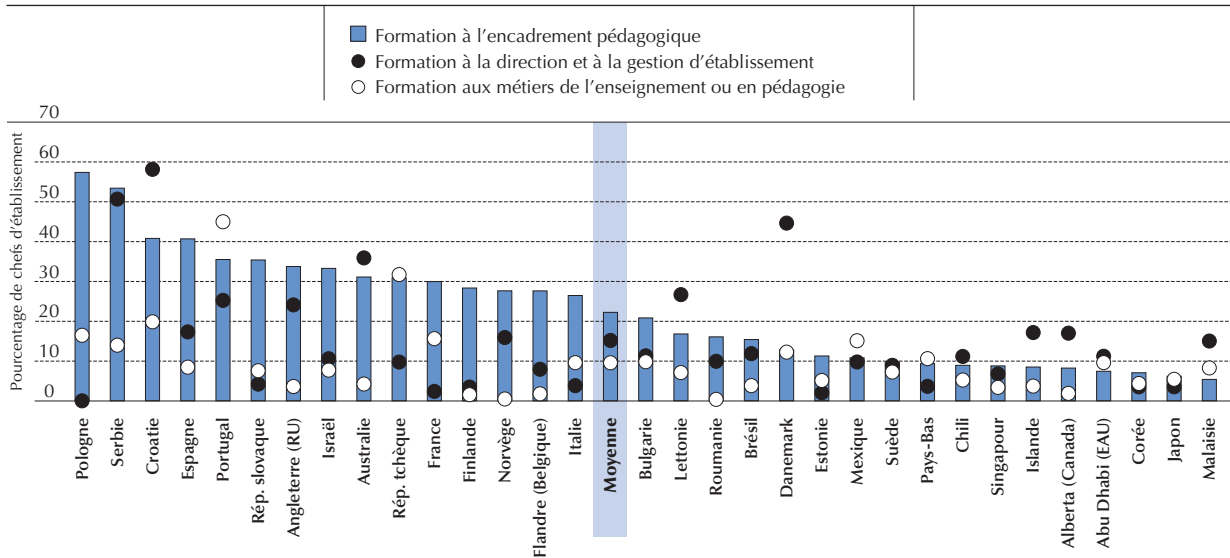




■ Graphique 3.6 ■

### Éléments non inclus dans la formation suivie dans le cadre institutionnel par les chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant que les éléments suivants n'étaient pas inclus dans leur formation dans le cadre institutionnel



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement qui n'ont pas reçu de formation à l'encadrement pédagogique durant leur formation dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041326>

L'encadré 3.10 donne des informations sur les éléments inclus dans la formation des chefs d'établissement du primaire et du deuxième cycle du secondaire, pour les pays où ces données sont disponibles.

#### Encadré 3.10. Éléments inclus dans la formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les tableaux 3.10.a et 3.10.b présentent des données sur la formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE), respectivement. En moyenne, seuls 8 % des chefs d'établissement du primaire n'ont suivi aucune formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie. Malgré tout, cette moyenne est biaisée par les résultats du Danemark et de la Pologne, où respectivement 13 % et 23 % des chefs d'établissement du primaire n'ont jamais suivi ce type de formation. Par ailleurs, plus d'un tiers (36 %) des chefs d'établissement au Danemark indiquent n'avoir suivi aucune formation à la direction ou à la gestion d'établissement au cours de leur formation dans le cadre institutionnel. Enfin, deux tiers des chefs d'établissement en Pologne n'ont suivi aucune formation à l'encadrement pédagogique au cours de leur formation dans le cadre institutionnel.

Près de la moitié (46 %) des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire au Mexique et 22 % des chefs d'établissement au Danemark n'ont suivi aucune formation, de quelque sorte que ce soit, aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de 11 % des 10 pays couverts. La proportion moyenne de chefs d'établissement, dans les pays participants, qui indiquent n'avoir jamais suivi une formation à la direction ou à la gestion d'établissement au cours de leur formation dans le cadre institutionnel (21 %) est gonflée par le taux de 61 % enregistré pour les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire au Danemark et le taux de 34 % enregistré pour les chefs d'établissement en Islande. En Pologne, plus de la moitié des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire n'ont suivi aucune formation à l'encadrement pédagogique au cours de leur formation dans le cadre institutionnel.

...



### Encadré 3.10. Éléments inclus dans la formation dans le cadre institutionnel des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (suite)

Si l'on compare les proportions de chefs d'établissement qui n'ont suivi aucune formation à la direction et à la gestion d'établissement entre les différents niveaux d'enseignement, en Islande, cette proportion est deux fois plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire (34 %) que dans le premier cycle du secondaire (17 %). Quant à la proportion de chefs d'établissement qui n'ont pas suivi de formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie, au Danemark et en Norvège, elle est plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle du secondaire, avec un écart atteignant environ 10 points de pourcentage. En ce qui concerne la formation à l'encadrement pédagogique, les chefs d'établissement qui n'ont pas suivi ce type de formation sont plus nombreux dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle du secondaire dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles pour ces deux niveaux d'enseignement. Les différences entre premier et deuxième cycles du secondaire suivent un schéma moins systématique entre les pays, mais au Danemark, en Islande et au Mexique, la proportion de chefs d'établissement n'ayant pas bénéficié de ce type de formation est légèrement plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier cycle du secondaire.

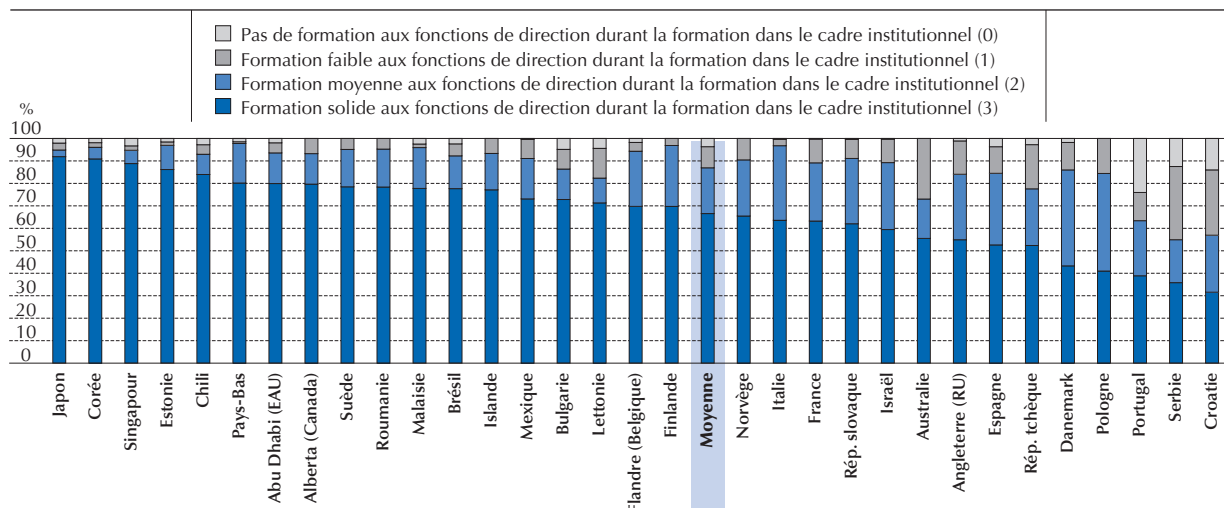
### Formation des chefs d'établissement à la direction et à la gestion d'établissement

En plus des informations sur le niveau et le type de formation que les chefs d'établissement indiquent avoir suivie dans le cadre institutionnel, TALIS mesure également le niveau et l'intensité de la formation à la direction et à la gestion d'établissement que les chefs d'établissement déclarent avoir suivie durant leur formation dans le cadre institutionnel. Le tableau 3.11 et le graphique 3.7 indiquent les proportions de chefs d'établissement qui déclarent n'avoir suivi aucune formation, avoir suivi une formation faible, une formation moyenne ou une formation solide aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel. Le niveau de formation aux fonctions de direction est mesuré par l'indice de formation aux fonctions de direction, décrit dans l'encadré 3.11.

■ Graphique 3.7 ■

### Chefs d'établissement ayant suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant avoir suivi une formation aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel<sup>1</sup>

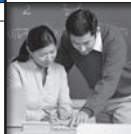


1. L'indice de formation aux fonctions de direction a été construit à partir des variables suivantes : i) formation à la direction et à la gestion d'établissement ; ii) formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie ; et iii) formation à l'encadrement pédagogique. La réponse « jamais » s'est vu affecter le code zéro (0), et les réponses indiquant que la formation avait eu lieu « avant », « après » ou « avant et après » ont reçu le code un (1). Les codes de chaque déclarant ont été additionnés pour aboutir aux catégories suivantes : 0 (pas de formation), 1 (formation faible aux fonctions de direction), 2 (formation moyenne aux fonctions de direction) et 3 (formation solide aux fonctions de direction).

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant reçu une formation solide aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041345>



### Encadré 3.11. **Construction de l'indice de formation aux fonctions de direction**

L'indice de formation aux fonctions de direction présenté dans le tableau 3.11 a été construit à partir des réponses données par les chefs d'établissement aux questions leur demandant si leur formation dans le cadre institutionnel comprenait les éléments suivants et, le cas échéant, s'ils avaient suivi cette formation avant ou après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement :

- Formation à la direction et à la gestion d'établissement
- Formation aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie
- Formation à l'encadrement pédagogique

Les réponses « jamais » ont été codées zéro (0), et les réponses indiquant que la formation avait eu lieu « avant », « après » ou « avant et après » ont été codées un (1). Les codes de chaque déclarant ont été additionnés pour aboutir aux catégories suivantes :

- 0 (pas de formation)
- 1 (formation faible aux fonctions de direction)
- 2 (formation moyenne aux fonctions de direction)
- 3 (formation solide aux fonctions de direction)

Pour de plus amples informations sur la construction de cet indice, le lecteur est invité à se reporter à l'annexe B.

Plus de 80 % des chefs d'établissement au Chili, en Corée, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et à Singapour déclarent avoir reçu une préparation solide aux fonctions de direction durant leur formation dans le cadre institutionnel. Les proportions les plus faibles de chefs d'établissement déclarant avoir reçu une préparation solide aux fonctions de direction sont relevées en Croatie (32 %), au Danemark (43 %), en Pologne (41 %), au Portugal (40 %) et en Serbie (36 %), certains de ces chefs d'établissement n'ayant, par ailleurs, reçu aucune formation à la direction et à la gestion d'établissement.

Même s'il existe plus d'une voie d'accès à l'excellence en matière de préparation des chefs d'établissement, il pourrait être utile pour les décideurs d'élaborer des programmes qui reprennent les caractéristiques de programmes exemplaires.

### Encadré 3.12. **Caractéristiques des programmes exemplaires de formation aux fonctions de direction**

À la demande de la fondation Wallace, le Stanford Educational Leadership Institute a effectué une étude sur huit modèles de programmes de formation exemplaires, avant et après entrée en fonction, connus pour former des responsables pédagogiques très performants. Tous les programmes de formation initiale identifiés comme exemplaires partageaient les caractéristiques suivantes :

- un programme d'études complet et cohérent, en phase avec les normes de la profession
- une philosophie et un programme d'études explicitement axés sur l'encadrement pédagogique et l'amélioration scolaire
- un enseignement centré sur les élèves, qui associe théorie et pratique, et stimule la réflexion
- des professeurs qui connaissent bien leur discipline et ont l'expérience de l'administration scolaire
- l'assurance d'un soutien social et professionnel reposant sur une organisation par cohortes, et des activités formalisées de tutorat et de conseil, dispensées par des chefs d'établissement experts
- des procédures de recrutement et de sélection énergiques et ciblées, visant à détecter les enseignants experts ayant des capacités d'encadrement
- des stages d'administration soigneusement conçus et faisant l'objet d'une supervision, menés sous la conduite d'experts chevronnés

Source : Darling-Hammond et al. (2007).



Comme l'indique l'encadré 3.12, l'étude réalisée par le Stanford Educational Leadership Institute a identifié des caractéristiques communes aux programmes exemplaires de formation aux fonctions de direction qui constituent un point de départ utile pour la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation à ce type de fonctions.

### L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Quel que soit le niveau ou le type de formation suivie par les chefs d'établissement, rien ne peut, parfois, remplacer l'expérience. Aucune formation académique, aussi complète soit-elle, ne fournit les compétences requises pour affronter certaines situations rencontrées dans le milieu scolaire, et c'est l'expérience qui dicte en partie le comportement et les décisions du chef d'établissement.

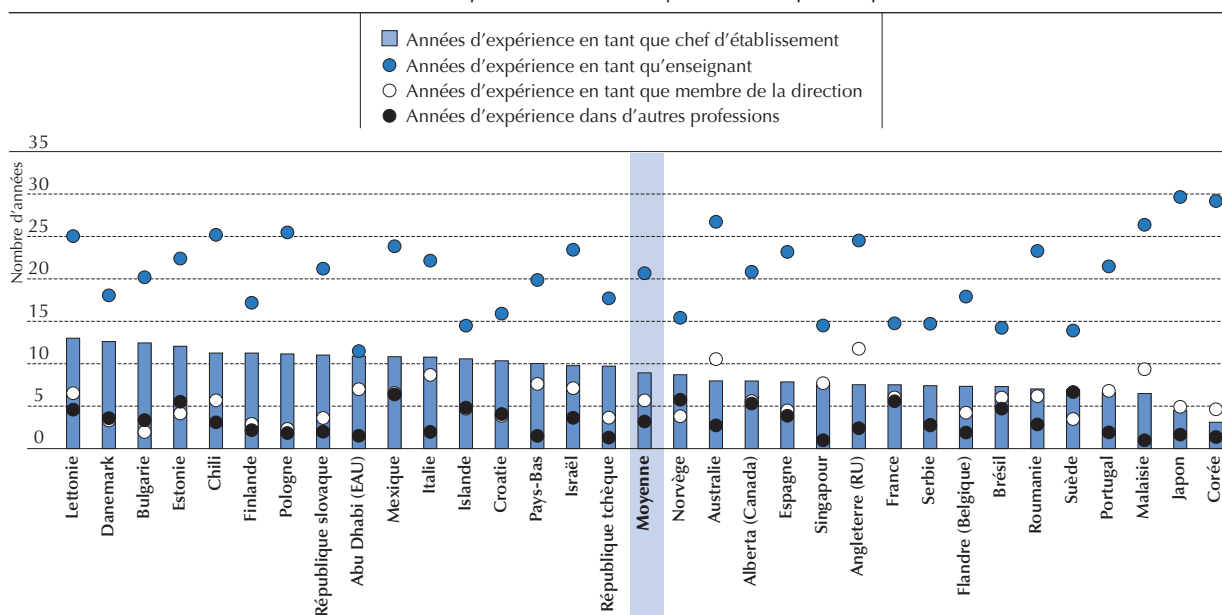
Le graphique 3.8 et le tableau 3.12 donnent des indications sur l'expérience professionnelle que les chefs d'établissement apportent à la fonction. Il ressort des données que, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont, en moyenne, 9 années d'expérience dans l'exercice de leur métier actuel (de 3 années en Corée à 13 années au Danemark et en Lettonie). Des pourcentages relativement importants de chefs d'établissement en Corée (47 %) et au Portugal (39 %) ont moins de 3 années d'expérience dans ces fonctions. À l'autre extrême, environ un chef d'établissement sur cinq en Bulgarie, au Chili, en Estonie et en Italie a plus de 20 années d'expérience professionnelle.

Les chefs d'établissement accèdent à leur fonction avec des expériences diverses – ils peuvent avoir exercé d'autres fonctions d'encadrement dans le milieu scolaire, avoir enseigné ou avoir occupé d'autres types de professions. Les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ont préalablement exercé d'autres fonctions d'encadrement pendant 6 ans, en moyenne, la fourchette allant de 2 ans en Bulgarie et en Pologne, à 12 ans en Angleterre (Royaume-Uni). Les données de TALIS confirment que bon nombre de chefs d'établissement ont fait l'expérience de l'enseignement avant d'occuper leurs fonctions actuelles. En moyenne, les chefs d'établissement ont 21 années d'expérience en tant qu'enseignant. Les pays où les chefs d'établissement ont passé le plus d'années dans l'enseignement sont l'Australie (27 ans), la Corée (29 ans) et le Japon (30 ans). À l'inverse, les pays où les chefs d'établissement ont enseigné le moins longtemps (moins de 15 ans) sont le Brésil, la France, l'Islande, la Serbie, Singapour, la Suède et Abu Dhabi (Émirats arabes unis). L'encadré 3.13 détaille l'expérience professionnelle des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays pour lesquels ces données sont disponibles.

■ Graphique 3.8 ■

#### Expérience professionnelle des chefs d'établissement

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire présentant le nombre moyen suivant d'années d'expérience dans chaque rôle indiqué ci-après



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du nombre moyen d'années d'expérience en tant que chef d'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041364>



### Encadré 3.13. **Expérience professionnelle des chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Les tableaux 3.12.a et 3.12.b présentent des données sur l'expérience professionnelle des chefs d'établissement dans le primaire (niveau 1 de la CITE) et le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE), respectivement. Dans les pays couverts, le nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des chefs d'établissement est de 11 années dans le primaire et de 9 années dans le deuxième cycle du secondaire. Aucun des pays qui disposent de données comparables pour les différents niveaux d'enseignement n'affiche de différences importantes, en termes de nombre d'années d'expérience en tant que chef d'établissement, entre ces niveaux.

Dans le primaire, les chefs d'établissement ont exercé d'autres fonctions d'encadrement pendant deux à quatre ans en moyenne. La période passée à exercer d'autres fonctions d'encadrement est légèrement plus longue parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire que parmi leurs collègues du premier cycle du secondaire. C'est en Australie que les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire peuvent se prévaloir de l'expérience la plus longue dans d'autres fonctions d'encadrement (12 ans).

S'agissant de l'expérience de l'enseignement, les chefs d'établissement du primaire ont en général enseigné un peu plus longtemps, en moyenne, que les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (sauf au Mexique). Le nombre d'années passées à enseigner est généralement plus faible parmi les chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire que parmi leurs homologues du premier cycle du secondaire (sauf en Norvège).

Diriger et enseigner sont deux tâches exigeantes. Le tableau 3.13 présente des données sur les obligations d'enseignement des chefs d'établissement. À l'une des extrémités du spectre, il existe neuf pays dans lesquels plus de 90 % des chefs d'établissement exercent leurs fonctions de direction d'établissement à temps plein (c'est-à-dire pendant 90 % de leurs temps), sans charge d'enseignement. À l'autre extrémité, on trouve des pays où 90 %, voire davantage, des chefs d'établissement travaillant à plein temps doivent répartir leur temps entre leurs fonctions de direction et l'enseignement (Bulgarie, Malaisie, République slovaque et République tchèque). En Espagne et en Roumanie, les proportions de chefs d'établissement travaillant à temps partiel qui exercent des fonctions de direction tout en enseignant s'élevaient respectivement 19 % et 29 %. S'il est vrai que les chefs d'établissement qui cumulent les deux fonctions doivent assumer une charge de travail supplémentaire considérable, le fait de conserver quelques activités d'enseignement les maintient en contact plus étroit avec le « cœur de métier » de l'école. Ce faisant, ils entretiennent un type de relation différent avec les élèves – voire avec le corps enseignant – et peuvent même expérimenter certaines procédures qu'ils entendent mettre en œuvre à l'échelle de l'établissement.

## LA FORMATION CONTINUE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La mise en œuvre de connaissances spécialisées est l'une des marques distinctives du professionnalisme (Goode, 1969 ; Larson, 1977 ; Epstein et Hundert, 2002 ; Gerrard, 2012). En tant que professionnels, les chefs d'établissement reconnaissent la nécessité d'entretenir en permanence leurs qualifications et leurs compétences, et participent activement à des activités dans ce sens. Le tableau 3.14 et le graphique 3.9 présentent des données sur la proportion de chefs d'établissement qui, au cours des 12 mois précédant l'enquête, ont participé : à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches ; à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude ; ou à d'autres types d'activités de formation continue. En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont consacré : 20 jours à participer à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches ; 13 jours à participer à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude ; et 10 jours à participer à d'autres types d'activités de formation continue.

Suite aux efforts déployés pour améliorer l'éducation, il est de plus en plus fréquent que les professionnels de l'éducation profitent des possibilités d'apprentissage collaboratif, dont la caractéristique distinctive est de réunir des professionnels afin qu'ils examinent ensemble leurs pratiques de travail et acquièrent de nouvelles connaissances (DuFour, 2004). Les proportions de chefs d'établissement qui, dans les pays couverts par l'enquête TALIS, ont participé aux activités d'un réseau professionnel ou à des activités de tutorat ou de recherche au cours des 12 mois précédant l'enquête, et le nombre de jours moyen qu'ils y ont consacré, sont très variables. Ces proportions sont faibles en Espagne (28 %), au Portugal (11 %), en République tchèque (28 %), en Roumanie (29 %) et en Serbie (21 %), mais élevées en Australie (84 %), aux Pays-Bas (87 %) et à Singapour (93 %). Le temps consacré à ces activités est lui aussi variable : par exemple, dans 11 pays, il est inférieur à 10 jours, en moyenne. Néanmoins, la proportion de chefs d'établissement qui ont pris part à ces activités dans ces 11 pays – fût-ce pendant un temps limité – s'échelonne entre 42 % en Suède et 84 % en Australie.

■ Graphique 3.9 ■


**Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement**

Taux de participation et nombre moyen de jours d'activités de formation continue auxquelles les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarent avoir participé au cours des 12 mois précédant l'enquête

	Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé aux activités de formation continue suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête	Nombre moyen de jours de participation pour ceux ayant pris part à ces activités
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des cours, conférences ou visites d'étude	83 %	13
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches	51 %	20
Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à d'autres types d'activités de formation continue	34 %	10

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.14.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933041383>

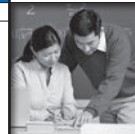
L'Australie offre l'exemple intéressant d'un pays qui a encadré la profession de chef d'établissement en adoptant une norme tenant compte des objectifs généraux assignés au système scolaire et du contexte culturel dans lequel il s'inscrit (encadré 3.14). L'adoption d'une telle norme peut, à terme, contribuer à valoriser le statut des chefs d'établissement et guider leur préparation, leur comportement et leur développement professionnel.

Les proportions de chefs d'établissement qui ont participé à des cours, conférences ou visites d'étude vont de 54 % en France à 99 % à Singapour, et les pourcentages de chefs d'établissement qui ont pris part à d'autres activités de formation continue s'échelonnent entre 15 % en Bulgarie et 58 % en Malaisie. Le nombre moyen de jours consacrés à chaque activité est modeste : de 4 jours (France) à 37 jours (Brésil) pour les cours, conférences et visites d'étude, et de 4 jours (Australie, Croatie, Finlande, Japon et Angleterre [Royaume-Uni]) à 37 jours (Mexique) pour les autres types d'activités de formation continue. Si la participation des chefs d'établissement et des enseignants aux activités de formation continue est généralement encouragée, passer 37 jours hors de l'établissement pour assister à des cours ou conférences ou effectuer des visites d'étude est peut-être excessif, compte tenu de l'emploi du temps chargé des chefs d'établissement.

#### Encadré 3.14. **Renforcer le rôle du chef d'établissement en définissant une norme nationale : l'exemple de l'Australie**

L'Australie a officiellement reconnu que les chefs d'établissement contribuent dans une mesure importante à améliorer les résultats des élèves, « en promouvant l'équité et l'excellence, en établissant et maintenant des conditions propices à un enseignement et un apprentissage de qualité, en influençant, façonnant et satisfaisant les attentes de la communauté et la politique gouvernementale, et en favorisant l'émergence d'un système éducatif du XXI<sup>e</sup> siècle aux échelons local, national et international » (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011: 2). L'Australie a adopté une Norme professionnelle nationale pour les chefs d'établissement (la Norme), dans l'objectif de « définir le rôle du chef d'établissement et d'unifier la profession sur le territoire national, de décrire la pratique professionnelle des chefs d'établissement dans une langue commune et de reconnaître explicitement la contribution d'une direction d'établissement de qualité à l'amélioration des acquis des élèves » (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011: 1). La Norme repose sur trois domaines d'exigence – vision et valeurs, connaissances et compréhension, et qualités personnelles et compétences sociales et interpersonnelles – et s'applique à cinq domaines de la pratique professionnelle : diriger les enseignements et les apprentissages ; se développer soi et développer les autres ; diriger les améliorations, les innovations et les changements ; diriger la gestion de l'établissement ; et s'ouvrir à la collectivité et travailler avec elle ».

Source : Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011).

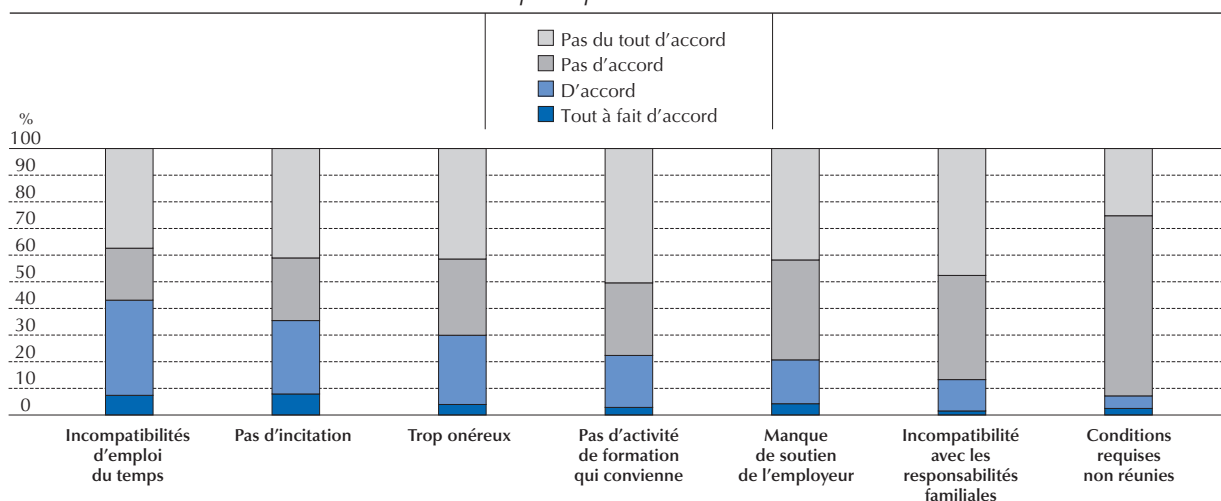


La participation aux activités de formation continue dépend de plusieurs facteurs, parmi lesquels la pertinence des activités proposées, le temps disponible et d'autres types de ressources qui peuvent permettre aux participants de tirer profit de la formation continue, le soutien reçu des employeurs et les qualifications qu'il faut avoir pour profiter des possibilités de développement existantes. Ces concepts seront examinés de manière plus approfondie au sujet des enseignants, dans le chapitre 4. Le graphique 3.10 décrit les obstacles à la formation continue que les chefs d'établissement déclarent rencontrer.

■ Graphique 3.10 ■

### Obstacles à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue



Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour affirmer que les éléments suivants constituent un obstacle à leur participation à des activités de formation continue.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 3.15 et 3.15.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041402>

Le tableau 3.15 montre que la proportion de chefs d'établissement déclarant n'avoir accès à aucune activité de formation continue pertinente est relativement élevée dans des pays comme le Chili (44 %), l'Espagne (53 %), l'Italie (52 %), le Mexique (37 %), la Pologne (37 %), le Portugal (54 %) et la Serbie (41 %). Si dans de nombreux pays, les chefs d'établissement indiquent qu'il n'y a pas d'incitation à participer à des activités de formation continue, les proportions sont fortes en Bulgarie (54 %), au Chili (59 %), en Espagne (79 %), en Italie (73 %), au Mexique (48 %), au Portugal (71 %), en Serbie (55 %) et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (51 %). L'idée selon laquelle la participation à ces activités n'est pas encouragée par l'employeur s'exprime dans plusieurs pays, ceux où les chefs d'établissement sont les plus nombreux, en proportion, à déplorer ce manque de soutien étant l'Italie (58 %), le Mexique (47 %), le Portugal (82 %) et la Serbie (40 %).

Dans 13 pays, plus de la moitié des chefs d'établissement s'accordent à dire que leur emploi du temps professionnel leur permet difficilement de participer à ces activités, une proportion qui atteint plus de 60 % dans cinq pays (Australie, Corée, Japon, Suède et Alberta [Canada]). L'incompatibilité avec les obligations familiales est citée beaucoup moins souvent que l'incompatibilité avec l'emploi du temps professionnel (13 % contre 43 %, en moyenne). Plus de 20 % des chefs d'établissement en Australie, au Chili, en Espagne, en Islande, en Israël et en Alberta (Canada) conviennent que leurs obligations familiales leur permettent difficilement de participer aux activités de formation continue. Au Chili, en Croatie, au Japon, en Pologne, au Portugal, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), 40 % des chefs d'établissement, voire davantage, considèrent que le coût des activités de formation continue est un facteur dissuasif. Au Chili, en Corée, au Japon, en Malaisie, au Mexique et au Portugal, 10 % des chefs d'établissement, voire davantage, déclarent qu'ils sont empêchés de participer à des activités de formation continue parce qu'ils ne réunissent pas les conditions requises.



La participation des chefs d'établissement aux activités de formation continue est un indicateur de l'importance qu'attachent les intéressés eux-mêmes et les personnes qui les emploient à l'entretien et au développement des connaissances professionnelles. Comme cela a été indiqué plus haut dans ce chapitre, l'attitude du chef d'établissement étant susceptible d'influer sur les résultats de tous les élèves dans un établissement, il est plus important d'améliorer la qualité de la direction d'établissement que la qualité de la pratique des enseignants considérés individuellement (Branch et al., 2013). Pour cette raison, il y a lieu de stimuler l'intérêt pour la formation continue, d'offrir aux chefs d'établissement davantage de possibilités dans ce domaine, et de supprimer les obstacles d'ordre personnel et professionnel qui freinent leur participation aux activités proposées.

Le profil des chefs d'établissement en termes d'âge, de sexe et de niveau de formation est donc relativement homogène dans les pays ayant participé à l'enquête. Bien que de nombreux chefs d'établissement soient d'anciens enseignants, profession féminine à 68 %, en moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS, les établissements d'enseignement sont, de manière générale, moins souvent dirigés par des femmes que par des hommes. C'est dans les domaines de la formation aux fonctions de direction et de la participation aux activités de formation continue qu'il existe une grande variabilité entre pays. Dans certains pays, de nombreux chefs d'établissement estiment ne pas avoir été du tout préparés à l'exercice de leurs fonctions, ou ne l'avoir été que peu ou insuffisamment. En outre, leur participation aux activités des réseaux professionnels ou aux activités de tutorat ou de recherche est faible dans de nombreux pays, un résultat qui peut avoir plusieurs causes : manque de possibilités, d'intérêt ou de temps, non-satisfaction des conditions d'admission, ou encore incitations et encouragements insuffisants. Le temps consacré aux cours, conférences et visites d'étude est également modeste. L'importance de la direction d'établissement étant de plus en plus largement reconnue, les pays voudront sans doute mettre davantage l'accent sur la formation initiale et la formation continue des chefs d'établissement.

### LA FONCTION DE DIRECTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT : FIXER UNE ORIENTATION ET SOUTENIR LES ENSEIGNANTS

Parmi les responsabilités multiples qui incombent aux établissements d'enseignement, la plus importante est de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les dispositions dont ils auront besoin plus tard pour assumer leurs responsabilités de citoyens adultes. Si elle a toujours été un objectif important de l'école, l'amélioration des résultats des élèves revêt aujourd'hui une importance encore plus grande en raison de l'intensification de la concurrence économique internationale. La nécessité de plus en plus pressante d'assurer que les élèves acquièrent un bagage éducatif adapté à une économie fondée sur la concurrence et, corrélativement, le renforcement des exigences de redevabilité à l'égard des résultats, confèrent aux fonctions d'encadrement pédagogique des chefs d'établissement un rôle accru. L'encadrement pédagogique est un aspect qui intervient dans un grand nombre des tâches des chefs d'établissement – notamment s'assurer que les objectifs de l'établissement sont clairement définis, que l'environnement scolaire est sûr et propice à l'apprentissage, et que les enseignants ciblent leurs efforts sur la pédagogie et l'amélioration de leur propre pratique pédagogique. Cette section examine l'impact de l'encadrement pédagogique sur le travail des chefs d'établissement s'agissant d'élaborer les projets et de déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement ou d'élaborer un programme de formation continue, et sur le temps qu'ils consacrent aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement. L'encadré 3.15 explique la manière dont l'enquête TALIS mesure l'encadrement pédagogique.

#### Encadré 3.15. Description de l'indice d'encadrement pédagogique

Pour mesurer l'encadrement pédagogique, TALIS a demandé aux chefs d'établissement de préciser à quelle fréquence ils ont agi dans le sens indiqué au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les réponses possibles allaient de « jamais ou rarement » à « très souvent ».

- J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques
- J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves

Pour de plus amples informations sur la construction et la validation de cet indice, le lecteur est invité à se reporter à l'annexe B.





## Encadrement pédagogique et implication des chefs d'établissement dans le développement de l'établissement et des enseignants

Il appartient aux chefs d'établissement, entre autres responsabilités, de fixer les orientations pédagogiques de leur établissement et de s'assurer que l'évaluation des enseignants donne à ces derniers des indications utiles pour réussir. Pour cela, ils peuvent se servir des performances et des résultats aux évaluations des élèves pour définir les objectifs pédagogiques et les programmes, et établir un projet de formation continue pour l'établissement. Dans le premier cas, le chef d'établissement s'attachera à fixer un cap pour l'établissement et à aligner les programmes sur les objectifs qui ont été fixés, et dans le second, il s'assurera que le personnel de l'établissement dispose des capacités requises pour mettre en œuvre les programmes et atteindre ainsi les objectifs définis. Par ailleurs, les chefs d'établissement peuvent faire en sorte que les résultats des évaluations des enseignants leur soient utiles. Cette section cherche à déterminer si le degré de participation des chefs d'établissement aux activités de développement des enseignants et de l'établissement est lié à l'intensité de l'encadrement pédagogique qu'ils exercent. L'encadré 3.5 décrit les détails techniques des analyses utilisées dans cette section (voir également l'annexe B).

Comme l'indique le tableau 3.16, dans six pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont davantage susceptibles de déclarer qu'ils utilisent les résultats des élèves aux évaluations pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement. De même, dans 13 pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont davantage susceptibles de déclarer avoir élaboré un programme de formation continue dans leur établissement. En outre, dans six pays couverts par l'enquête TALIS (Australie, Danemark, Israël, Pays-Bas, Suède et Flandre [Belgique]), les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique consacrent généralement plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement (tableau 3.17). De plus, dans 20 pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont plus enclins à observer directement le déroulement des cours dans le cadre de l'évaluation formelle des enseignants de l'établissement (tableau 3.16). Cela signifie que les chefs d'établissement qui font état d'un haut niveau d'encadrement pédagogique déclarent également consacrer plus de temps aux tâches directement liées à l'enseignement, à l'apprentissage et au perfectionnement des pratiques des enseignants.

Les données de TALIS montrent également que l'encadrement pédagogique est lié à certaines des mesures prises à la suite de l'évaluation des enseignants. Lorsqu'ils ont évalué un enseignant, les chefs d'établissement peuvent mettre en place différentes mesures – par exemple, élaborer un plan de développement professionnel, désigner un tuteur ou appliquer des sanctions.

Dans neuf pays, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique déclarent plus souvent élaborer un plan de développement ou de formation pour les enseignants qu'ils viennent d'évaluer (tableau 3.16). De même, l'association entre l'encadrement pédagogique et la désignation d'un tuteur pour aider l'enseignant à s'améliorer est positive dans dix pays.

Il ne semble pas y avoir de lien entre un haut niveau d'encadrement pédagogique et l'application de sanctions matérielles, par exemple une réduction des augmentations salariales annuelles suite à une évaluation, et dans cinq pays seulement, un lien a pu être mis en évidence avec la probabilité d'introduire des changements dans les responsabilités professionnelles de l'enseignant suite à une évaluation (tableau 3.16).

Dans six pays, le niveau d'encadrement pédagogique est associé à une réponse indiquant que la probabilité d'avancement professionnel d'un enseignant est modifiée après son évaluation. Le licenciement ou la non-reconduction du contrat d'un enseignant suite à une évaluation n'est plus fréquemment évoqué par les chefs d'établissement exerçant un fort encadrement pédagogique qu'en Bulgarie, en Espagne et en Malaisie, alors que c'est l'inverse que l'on observe au Chili (tableau 3.16).

Le chapitre 5 examine l'incidence et les conséquences des évaluations des enseignants du point de vue de ces derniers, offrant un point de comparaison intéressant avec les données émanant des chefs d'établissement présentées dans cette section. Ce que les données analysées ici montrent, c'est que si la relation entre l'encadrement pédagogique et les conséquences de l'évaluation n'est pas positive dans tous les pays, dans certains, les chefs d'établissement qui exercent un fort encadrement pédagogique sont davantage susceptibles, après avoir évalué un enseignant, de prendre des mesures qui peuvent avoir un réel impact sur l'emploi et la carrière de ce dernier. Comme on le verra dans le chapitre 5, les enseignants apprécient que leur travail soit évalué, mais considèrent souvent qu'il s'agit d'un exercice purement administratif ; dans ces conditions, le renforcement des capacités d'encadrement pédagogique des chefs d'établissement pourrait contribuer à rendre les évaluations plus utiles également pour les enseignants.



## Encadrement pédagogique et climat de l'établissement

Le chapitre 2 a montré que dans la plupart des pays couverts par l'enquête TALIS, la majorité des enseignants travaillent dans un établissement où règne une ambiance positive au sein du personnel enseignant. Les données issues du questionnaire rempli par les chefs d'établissement indiquent que ces derniers jugent eux aussi le climat de leur établissement positif. Le tableau 3.18 examine la relation entre l'encadrement pédagogique et les facteurs qui, d'après les chefs d'établissement, ont une influence sur le climat de l'établissement – manque de ressources (matérielles et humaines), actes de délinquance, degré de respect mutuel et ratio de personnel administratif et de soutien dans l'établissement. (Se reporter à l'encadré 3.5 et à l'annexe B pour plus de précisions sur les analyses effectuées dans cette section).

Dans 17 pays, les chefs d'établissement qui exercent un encadrement pédagogique fort travaillent généralement dans un établissement où il est fait état d'un climat plus positif, caractérisé par un degré de respect mutuel élevé. Comme indiqué dans la section consacrée au partage des responsabilités, cette association peut signifier que l'existence dans l'établissement d'un climat de respect mutuel rend l'encadrement pédagogique plus aisé ou que l'encadrement pédagogique exercé par le chef d'établissement favorise l'installation d'un climat de respect mutuel. Quel que soit le sens de la relation, l'école est gagnante. On ne relève pas de relation systématique entre les autres variables examinées du climat de l'établissement et l'intensité de l'encadrement pédagogique exercé par les chefs d'établissement.

## LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

L'enquête TALIS a mesuré deux aspects de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement : leur satisfaction à l'égard de leur environnement de travail actuel et leur satisfaction à l'égard de leur profession. Ces deux aspects étant étroitement corrélés, les analyses ont été effectuées à l'aide d'une mesure globale de la satisfaction professionnelle recouvrant ces deux dimensions. L'encadré 3.16 décrit les mesures de satisfaction professionnelle utilisées dans l'enquête TALIS.

### Encadré 3.16. Description des indices de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement

Deux aspects de la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement sont mesurés dans TALIS : la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel et la satisfaction à l'égard de la profession. Il était précisément demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec certaines affirmations. Les réponses possibles allaient de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Le premier aspect (satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel) a été mesuré à l'aide des items suivants :

- J'aime travailler dans mon établissement
- Mon établissement est un endroit où il est agréable de travailler ; je le recommanderais
- Je suis satisfait(e) de mon action et de ses résultats dans cet établissement
- Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction

Le deuxième aspect (satisfaction à l'égard de la profession) a été mesuré à l'aide des items suivants :

- Les avantages de cette profession compensent largement ses inconvénients
- Si c'était à refaire, je choiserais de nouveau d'exercer ces fonctions
- Je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement

On notera que, ces deux aspects de la satisfaction professionnelle étant fortement liés entre eux, avec peut-être des chevauchements (voir tableau 3.37.Web), c'est la valeur globale des indices de satisfaction professionnelle qui est prise en compte dans les analyses et pas la valeur de chaque élément. Se reporter à l'annexe B pour plus de précisions sur la construction et la validation de cette échelle.

Le graphique 3.11 indique le niveau de satisfaction professionnelle déclaré par les chefs d'établissement dans les différents pays, en dissociant, comme précisé dans l'encadré 3.16, la satisfaction à l'égard de la profession et la satisfaction à l'égard de l'environnement de travail actuel (voir aussi le tableau 3.26.Web). Il est intéressant de noter

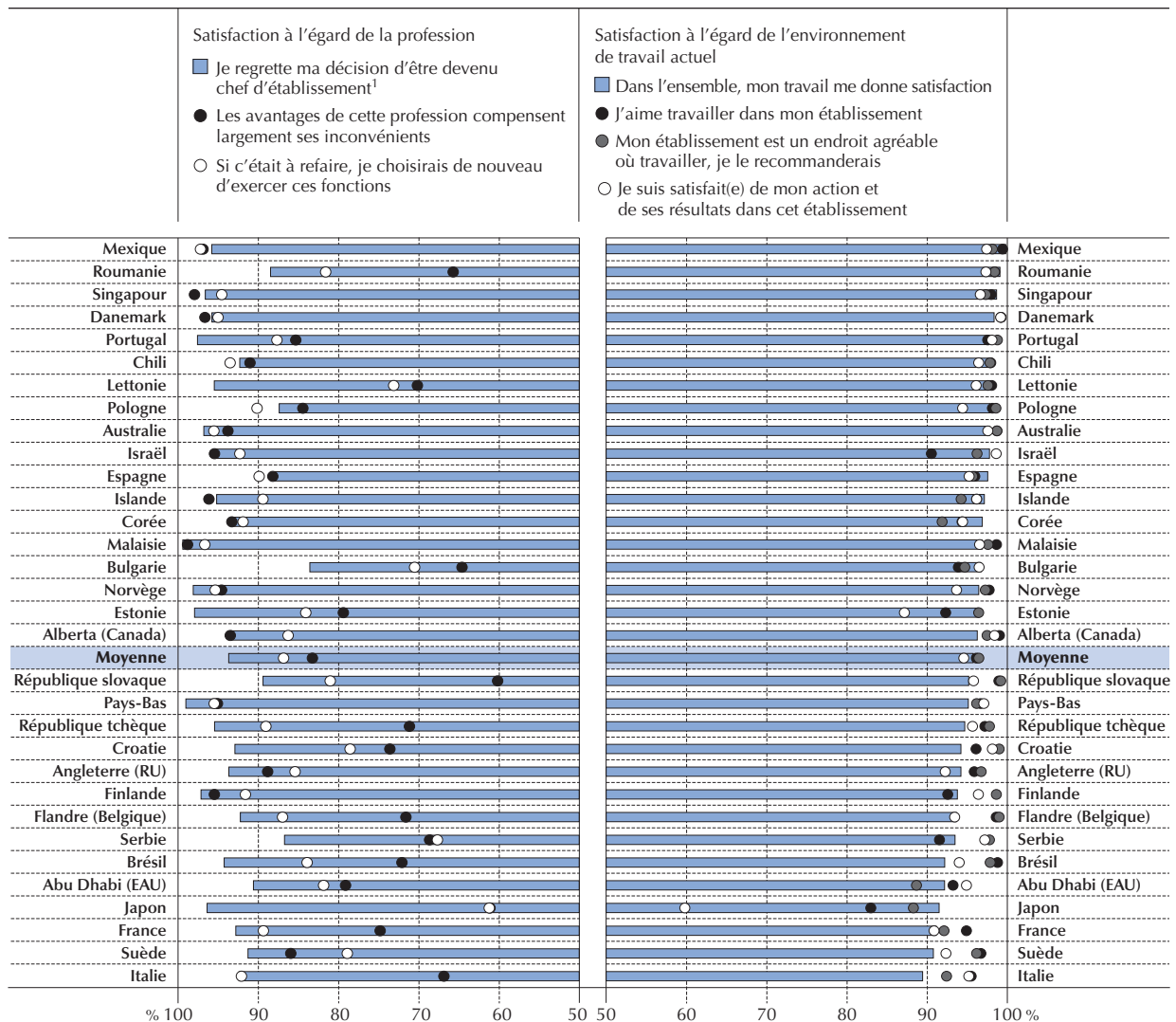


qu'en règle générale, le niveau de satisfaction déclaré à l'égard de la profession est plus variable que le niveau de satisfaction à l'égard de l'établissement. Dans les pays, près de neuf chefs d'établissement sur dix, voire davantage, se déclarent satisfaits de leur emploi et ont un point de vue globalement positif sur leur environnement de travail. En outre, quand on les interroge sur leur niveau de satisfaction à l'égard de leur profession en général, plus de 80 % des chefs d'établissement dans l'ensemble des pays indiquent qu'ils considèrent avoir fait le bon choix de carrière et ne regrettent pas d'être devenus chef d'établissement. Bien que plus de huit chefs d'établissement sur dix estiment que les avantages de la profession l'emportent largement sur ses inconvénients, ils ne sont qu'entre 60 % et 70 % à déclarer cela en Bulgarie, en Italie, au Japon, en République slovaque, en Roumanie et en Serbie. De même, alors que près de neuf chefs d'établissement sur dix déclarent que, si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau d'exercer ces fonctions, ils ne sont qu'entre 60 % et 70 % à déclarer cela au Japon et en Serbie.

■ Graphique 3.11 ■

**Satisfaction professionnelle des chefs d'établissement**

Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



1. Pour l'item « Je regrette ma décision d'être devenu chef d'établissement », le pourcentage représente les chefs d'établissement qui ont répondu « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord », en raison de la nature de la question.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de chefs d'établissement déclarant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que dans l'ensemble, leur travail leur donne satisfaction.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 3.26.Web.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041421>



Des analyses ont été effectuées sur les données de TALIS dans le but d'identifier les relations éventuelles entre encadrement pédagogique et partage des responsabilités, d'une part, et satisfaction professionnelle des chefs d'établissement, d'autre part. Le tableau 3.19 contient des données sur les relations entre ces deux aspects de la direction d'établissement et la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement. Les chefs d'établissement qui exercent un encadrement pédagogique fort tendent à faire état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle dans 20 pays, et ceux qui ont plus largement recours à un mode de direction partagé tendent à faire état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle dans 17 pays.

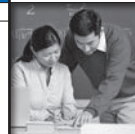
Les autres facteurs qui influent sur la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement ont été examinés au moyen d'analyses de régressions multiples, le niveau de satisfaction professionnelle des chefs d'établissement étant la variable dépendante, et les données démographiques (tableau 3.20) et les données sur l'établissement (tableau 3.21), les variables indépendantes.

Le tableau 3.20 examine la relation entre la satisfaction professionnelle et le profil des chefs d'établissement – notamment le sexe, l'âge et le nombre d'années d'expérience comme chef d'établissement et comme enseignant. Dans la plupart des pays, ces variables ne sont pas liées à la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement. Il existe quelques exceptions – Italie, Pologne, République slovaque, Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et Alberta (Canada) – où les femmes chefs d'établissement sont plus susceptibles de faire part d'un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé. Inversement, en France et en Malaisie, les hommes font état d'un plus haut niveau de satisfaction professionnelle. En Croatie, en Espagne, en Italie et en République slovaque, les chefs d'établissement ayant plus d'expérience à ce poste déclarent un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé. Aux Pays-Bas, en Roumanie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), les chefs d'établissement ayant une plus longue expérience en tant qu'enseignants affichent une plus grande satisfaction professionnelle, alors que c'est la relation inverse que l'on observe au Japon.

Le tableau 3.21 examine la relation entre la satisfaction professionnelle et le profil de l'établissement – localisation, type de structure (public/privé, source de financement), taille (effectif en personnel et nombre d'élèves) et composition de l'effectif d'élèves (pourcentage d'élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement, pourcentage d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé). Encore une fois, si dans la plupart des pays, les données ne mettent en évidence aucune relation entre ces variables et la satisfaction professionnelle, quelques pays font exception. Par exemple, en Estonie, en Alberta (Canada) et en Angleterre (Royaume-Uni), les chefs d'établissement qui travaillent dans un établissement comptant une forte proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation font généralement état d'une satisfaction professionnelle moindre. L'inverse est vrai en Australie et en République tchèque. De plus, en Australie, les chefs d'établissement qui travaillent dans un établissement où la proportion d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé est plus élevée sont globalement moins satisfaits de leur travail. Dans ces pays, les décideurs gagneraient peut-être à reconsidérer le soutien qu'ils apportent aux chefs d'établissement qui travaillent dans des établissements difficiles afin de contribuer à améliorer la satisfaction professionnelle des équipes dirigeantes et du personnel dans son ensemble.

Des analyses ont aussi été effectuées pour déterminer les relations entre la satisfaction professionnelle et les données fournies par les chefs d'établissement concernant le manque de ressources (matérielles et humaines), les actes de délinquance, le degré de respect mutuel et le ratio de personnel administratif et de soutien dans l'établissement (tableau 3.22). L'association la plus étroite est celle observée entre l'existence d'un climat de respect mutuel et la satisfaction professionnelle du chef d'établissement. Ces deux aspects sont associés positivement dans tous les pays de l'enquête TALIS sauf l'Islande, la Lettonie et la Suède. Cela signifie que les chefs d'établissement ont tendance à être satisfaits de leur travail lorsque règne dans l'établissement un climat de respect mutuel élevé.

Étant donné qu'entre un chef d'établissement sur cinq et un chef d'établissement sur deux déclare que son établissement manque de ressources (chapitre 2), on peut s'étonner que la question des ressources ait, dans de nombreux pays, peu d'incidence manifeste sur la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement. La Bulgarie, la Lettonie, la Serbie et Abu Dhabi (Émirats arabes unis) sont les seuls pays où les chefs d'établissement qui font état d'un manque de ressources matérielles problématique dans leur établissement affichent également une satisfaction professionnelle moindre. Fait qui n'est peut-être pas surprenant, dans plusieurs pays (Brésil, Danemark, Finlande, France, Japon et Abu Dhabi [Émirats arabes unis]), les chefs d'établissement qui font part de comportements délinquants fréquents dans leur établissement font également état d'une satisfaction professionnelle moindre.



Les données du tableau 3.23 permettent d'examiner de façon plus approfondie les relations entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et neuf aspects susceptibles de limiter leur efficacité : manque de budget et de moyens, réglementation des pouvoirs publics, absentéisme des enseignants, manque d'implication des parents d'élèves, barème salarial progressif des enseignants, manque de possibilités et de soutien concernant la formation continue du chef d'établissement, manque de possibilités et de soutien concernant la formation continue des enseignants, importance de la charge de travail et des responsabilités professionnelles du chef d'établissement, et manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement.

Le facteur le plus fréquemment évoqué comme ayant un lien avec la satisfaction professionnelle du chef d'établissement est l'importance de la charge de travail et des responsabilités. Dans 14 pays, les chefs d'établissement qui jugent leur efficacité freinée par une charge de travail élevée affichent également un niveau de satisfaction professionnelle plus faible. Par ailleurs, il existe une relation négative entre le manque de partage des responsabilités avec d'autres membres du personnel de l'établissement et la satisfaction professionnelle du chef d'établissement dans neuf pays. La relation entre la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement et les autres obstacles perçus n'est pas systématique et concerne peu de pays.

Peu de facteurs sont liés de façon positive et systématique avec la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans les différents pays. La présence d'un climat de respect mutuel dans l'établissement est l'un d'eux. La cause d'insatisfaction professionnelle la plus courante est l'importance de la charge de travail, ce qui n'est guère surprenant. Il est difficile d'identifier avec certitude les autres facteurs liés de façon stable avec la satisfaction professionnelle des chefs d'établissement dans la mesure où, par exemple, la présence dans l'établissement d'une proportion élevée d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation est corrélée avec la satisfaction professionnelle dans certains cas et avec l'insatisfaction professionnelle dans d'autres cas. Peut-être des recherches plus poussées sur les raisons de cette variabilité feraient-elles apparaître des différences importantes dans le soutien reçu par les chefs d'établissement qui travaillent dans un environnement difficile.

## RÉSUMÉ ET PRINCIPALES CONSÉQUENCES DU POINT DE VUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Comme l'indiquent la littérature et les données présentées dans ce chapitre, pour satisfaire les exigences nombreuses et diverses auxquelles ils sont confrontés, les chefs d'établissement doivent posséder une grande compétence administrative et une connaissance approfondie de l'enseignement et de l'apprentissage. Une personne peut difficilement maîtriser seule toute l'expertise nécessaire à la bonne gestion d'un établissement d'autant que, dans certains systèmes, le processus de délégation de compétences se poursuit et les établissements acquièrent davantage d'autonomie. Les chefs d'établissement doivent être tout à la fois des dirigeants visionnaires capables d'inspirer, de motiver et d'améliorer leur personnel, des spécialistes des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation les plus récentes, et des gestionnaires de ressources humaines habiles et psychologues, dont les commentaires aident les enseignants à s'améliorer. De surcroît, les chefs d'établissement se doivent aujourd'hui d'être capables de réunir parents, acteurs locaux, élèves, enseignants et personnel de soutien au sein d'une communauté dévouée au bien-être des élèves, voire, dans certains systèmes, de se comporter en gestionnaires avisés et de faire preuve de créativité dans l'utilisation des ressources financières de l'établissement pour obtenir les résultats les plus efficaces et les plus efficaces possibles. Les pays doivent s'interroger sur le type de formation initiale et de formation continue à mettre en œuvre pour permettre aux chefs d'établissement de s'acquitter de ces tâches difficiles avec succès, et les chefs d'établissement eux-mêmes doivent s'employer à trouver le bon équilibre entre leurs responsabilités diverses. Les données de TALIS présentées dans ce chapitre livrent des enseignements qui peuvent faciliter l'élaboration des politiques et des programmes dans ces domaines.

### ***Mettre en œuvre des formations, dans le cadre institutionnel, pour préparer les chefs d'établissement à l'exercice de leur profession***

La participation des chefs d'établissement aux programmes de formation à la direction et à la gestion d'établissement, aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie et à l'encadrement pédagogique est très variable au sein même des pays. De nombreux chefs d'établissement indiquent n'avoir suivi aucune de ces formations durant leurs études. En moyenne, un quart des chefs d'établissement ont participé à une formation à la direction et à la gestion d'établissement avant d'accéder à la profession, 37 % supplémentaires ont suivi un programme de ce type après être entrés dans la profession, et 22 % indiquent qu'ils ont commencé cette préparation avant d'accéder à leurs fonctions de direction et qu'ils l'ont poursuivie après.



La mise en place par les pays de programmes de formation de qualité pour les chefs d'établissement devrait à terme avoir des retombées positives sur le plan de l'amélioration scolaire et des résultats des élèves. Les chefs d'établissement exercent des responsabilités nombreuses et complexes. Si une plus grande attention est portée à leur participation à des formations aux métiers de l'enseignement, à la direction et à la gestion d'établissement et à l'encadrement pédagogique, cela entraînera des avantages tangibles pour les élèves et un professionnalisme accru parmi les chefs d'établissement.

### ***Formation continue des chefs d'établissement : offrir des possibilités et lever les obstacles***

Un grand nombre de facteurs influent sur la capacité d'une personne d'entretenir et d'actualiser ses connaissances professionnelles : les possibilités qui lui sont offertes dans ce domaine, le temps dont elle dispose, les conditions requises pour participer aux activités proposées, etc. La proportion de chefs d'établissement qui ont participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête et le nombre moyen de jours qu'ils y ont consacré sont très variables. Dans de nombreux pays, une proportion élevée de chefs d'établissement indiquent n'avoir accès à aucune activité de formation continue pertinente et ne pas être incités à y participer. Dans plus d'une douzaine de pays, les chefs d'établissement déclarent que leur emploi du temps professionnel ne leur permet pas de participer à des activités de formation continue. Les pays devraient s'efforcer au maximum de lever les éléments qui font obstacle à la participation des chefs d'établissement à des activités de formation continue, aligner les possibilités soutenues par l'État sur les objectifs éducatifs nationaux à long terme (OCDE, 2013) et fixer des normes favorisant une formation professionnelle de qualité. Parce que leur action affecte les résultats de tous les élèves de l'établissement, les chefs d'établissement doivent faire de l'amélioration de leur pratique une priorité et profiter des possibilités qui leur sont offertes.

Plusieurs priorités s'imposent en matière de formation continue. L'encadrement pédagogique assuré par les chefs d'établissement peut, par exemple, améliorer les résultats des élèves de diverses façons :

- en définissant les résultats scolaires qui sont essentiels pour l'ensemble des élèves ;
- en veillant à ce que ces résultats soient clairement spécifiés dans le programme d'études et que des supports pédagogiques adéquats soient disponibles pour les atteindre ;
- en rendant les élèves, les parents et les enseignants responsables des résultats obtenus ;
- en encourageant et en aidant les enseignants à utiliser des stratégies d'enseignement à même d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves ; et
- en évaluant les progrès des élèves dans les domaines importants à différents stades de leur parcours scolaire (Ungerleider, 2006 ; Ungerleider, 2003 ; Willms, 2000 ; Willms, 1998 ; Woessman, 2001).

### ***Encourager les chefs d'établissement à partager les responsabilités***

Compte tenu de l'importance du chef d'établissement pour le fonctionnement des établissements et de son impact sur l'enseignement, il est important que le métier de chef d'établissement continue d'être une source de satisfaction professionnelle. Les chefs d'établissement qui ont le sentiment qu'un climat de respect mutuel prévaut dans leur établissement affichent un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé. Par le travail qu'ils effectuent et les relations qu'ils nouent avec les enseignants, le personnel et les élèves, les chefs d'établissement contribuent à instaurer un climat d'entraide positif qui concourt à son tour à leur satisfaction professionnelle. C'est probablement la raison pour laquelle les qualités personnelles et les aptitudes sociales et interpersonnelles sont des facteurs clés de la réussite professionnelle. Cependant, comme l'expérience de l'Australie le montre avec la définition d'une norme à l'intention des chefs d'établissement (encadré 3.13), les qualités personnelles et les aptitudes sociales et interpersonnelles doivent s'appuyer sur une vision et des valeurs, ainsi que sur des connaissances et une capacité de compréhension, et doivent se manifester par le pilotage du processus d'apprentissage et de l'enseignement, le développement de ses propres compétences et de celles des autres intervenants, les progrès dans l'innovation et la gestion de l'établissement, et l'implication auprès de la collectivité.

Les données de TALIS confirment que la fonction de chef d'établissement est extrêmement exigeante, de par l'étendue des responsabilités qu'elle met en jeu et le temps qu'elle mobilise. Étant le point de jonction entre les enseignants, les élèves, leurs parents ou tuteurs, le système éducatif et la collectivité plus vaste au sein de laquelle l'établissement s'inscrit, les chefs d'établissement ont souvent le sentiment d'être sollicités de toutes parts, étant confrontés à des exigences qui leur paraissent inconciliables. Face à ces exigences multiples, une stratégie consiste à partager la charge de travail et le pouvoir de décision avec d'autres (Schleicher, 2012). Les chefs d'établissement qui optent pour ce type de stratégie font état d'un climat de respect mutuel dans leur établissement et affichent un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé.



### ***Veiller à la formation des chefs d'établissement à l'encadrement pédagogique et les sensibiliser à l'importance de ce dernier***

Sans doute peut-on dire que l'encadrement pédagogique – se focaliser sur les activités d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans l'établissement – est la plus importante de toutes les tâches qui incombent aux chefs d'établissement. En outre, les données de TALIS montrent que, lorsque les chefs d'établissement font état d'un niveau comparativement élevé d'encadrement pédagogique, ils sont aussi davantage susceptibles d'élaborer un programme de formation continue dans leur établissement (13 pays), d'observer eux-mêmes le déroulement des cours dans le cadre de l'évaluation formelle des enseignants (20 pays) et de faire état d'un niveau élevé de respect mutuel entre les collègues dans l'établissement (17 pays). Les chefs d'établissement qui exercent un niveau comparativement élevé d'encadrement pédagogique tendent aussi à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement, et à faire état d'un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle.

Par conséquent, il est clair que l'encadrement pédagogique est très important à plusieurs égards. Pourtant, de tous les éléments dont les chefs d'établissement déclarent qu'ils faisaient partie de leur formation dans le cadre institutionnel, la formation à l'encadrement pédagogique est l'élément le moins fréquemment cité. Plus d'un chef d'établissement sur cinq (22 %) déclare n'avoir jamais suivi une formation à l'encadrement pédagogique et 31 % ont suivi cette formation uniquement après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement.

Les pays doivent réexaminer la formation qui est apportée aux chefs d'établissement en matière d'encadrement pédagogique et la façon dont cet encadrement s'exerce, effectivement, au niveau de l'établissement. Comme cela a été recommandé précédemment, la formation continue pourrait faire une plus large place à la formation à l'encadrement pédagogique, mais encore faut-il que les chefs d'établissement soient sensibilisés à l'importance de ce dernier et familiarisés avec ses pratiques durant leur formation initiale de chef d'établissement.

## **Notes**

1. Dans les analyses, les catégories « souvent » et « très souvent » ont été regroupées en une seule catégorie « fréquemment ». Et les catégories « jamais ou rarement » et « parfois » ont été regroupées sous la catégorie « peu fréquemment ».
2. Le niveau 6 de la CITE représente les études supérieures complémentaires qui aboutissent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau tel que le doctorat.
3. Au Portugal, les chefs d'établissement titulaires d'un master « pré-Bologne » sont comptabilisés dans la catégorie du niveau 6 de la CITE. La formulation de la question ne permet pas d'établir de distinction entre les masters pré-Bologne et les doctorats.

### **Note concernant Israël**

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.



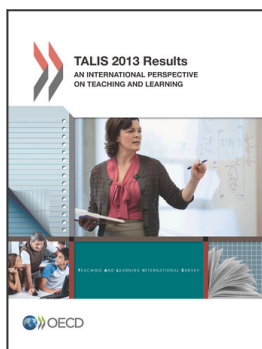
## Références

- Australian Institute for Teaching and School Leadership** (2011), *National Professional Standard for Principals*, Education Services Australia, [http://www.aitsl.edu.au/verve/\\_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals\\_July25.pdf](http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf).
- Aydin, A., Y. Sarier et S. Uysal** (2013), « The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction », *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 13/2, pp. 806-811.
- Baker, D. et G. LeTendre** (2005), *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*, Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Bell, L., R. Bolam et L. Cubillo** (2003), « A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes », in *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Londres.
- Biniaminov, I. et N.S. Glasman** (1983), « School determinants of student achievement in secondary education », *American Educational Research Journal*, vol. 20/2, pp. 251-268.
- Branch, G.F., E.A. Hanushek et S.G. Rivkin** (2013), « School leaders matter: Measuring the impact of effective principals », *Education Next*, vol. 13/1, pp. 63-69.
- Chin, J.M.** (2007), « Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA », *Asia Pacific Education Review*, vol. 8/2, pp. 166-177.
- Darling-Hammond, L. et al.** (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University, Stanford, CA.
- Day, C. et al.** (2008), « Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts », *School Leadership & Management* (auparavant *School Organisation*), vol. 28/1, pp. 5-25.
- DuFour, R.** (2004), « What is a professional learning community? », *Educational Leadership*, vol. 61/8, pp. 6-11.
- Epstein, R.M. et E.M. Hundert** (2002), « Defining and assessing professional competence », *Journal of the American Medical Association*, vol. 287/2, pp. 226-235.
- Gerrard, S.** (2012), « A response to raven », *The Psychology of Education Review*, vol. 36/1, pp. 27-30.
- Goode, W.J.** (1969), « The theoretical limits of professionalism », in *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, and Social Workers*, A. Etzioni (éd.), Free Press, New York, NY.
- Grissom, J.A., S. Loeb et B. Master** (2013), « Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals », *Educational Researcher*, vol. 42/8, pp. 433-444.
- Gunter, H.M. et T. Fitzgerald** (2013), « New Public Management and the modernisation of education systems », *Journal of Educational Administration and History*, vol. 45/4, pp. 303-305.
- Hallinger, P., L. Bickman et K. Davis** (1996), « School context, principal leadership, and student reading achievement », *The Elementary School Journal*, vol. 96/5, pp. 527-549.
- Hallinger, P. et R.H. Heck** (1996), « Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995 », *Educational Administration Quarterly*, vol. 32/1, pp. 5-44.
- Harris, A.** (2012), « Distributed leadership: Implications for the role of the principal », *Journal of Management Development*, vol. 31/1, pp. 7-17.
- Harris, A.** (2008), *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Routledge, Londres.
- Huang, F.L. et T.R. Moon** (2009), « Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, pp. 209-234.
- Jepsen, C. et S. Rivkin** (2009), « Class reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size », *Journal of Human Resources*, vol. 44/1, pp. 223-250.
- Jeynes, W.H.** (2011), *Parental Involvement and Academic Success*, Routledge, New York, NY.
- Larson, M.S.** (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Leithwood, K., B. Mascal et T. Strauss** (2009), *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge, Londres.
- Lucas, O. et al.** (2012), « School principal's leadership style: A factor affecting staff absenteeism in secondary schools », *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, vol. 3/4, pp. 444-446.





- MacNeil, A.J.** et **D. Prater** (1999), « Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: A national perspective », *National Forum of Applied Educational Research Journal*, vol. 12/3, pp. 1-7.
- Marzano, R.J., T. Waters** et **Brian A. McNulty** (2005), *School Leadership That Works: From Research To Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Møller, J.** et **G. Skedsmo** (2013), « Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system », *Journal of Educational Administration and History*, vol. 45/4, pp. 336-353.
- OCDE** (2013), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Pont, B., D. Nusche** et **H. Moorman** (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1: Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr>.
- Robinson, V., M. Hohepa** et **C. Lloyd** (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*, Université d'Auckland et ministère néo-zélandais de l'Éducation.
- Robinson, V.M.J., C.A. Lloyd** et **K.J. Rowe** (2008), « The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44/5, pp. 635-674.
- Ross, J.A.** et **P. Gray** (2006), « School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 29/3, pp. 798-822.
- Schleicher, A.** (éd.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Smylie, M.A.** et al. (2007), « Trust and the development of distributed leadership », *Journal of School Leadership*, vol. 17/4, pp. 469-503.
- Ungerleider, C.S.** (2006), « Reflections on the use of large-scale student assessment for improving student success », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 29/3, pp. 873-888.
- Ungerleider, C.S.** (2003), « Large-scale student assessment: Guidelines for policy-makers », *International Journal of Testing*, vol. 3/2, pp. 119-128.
- Vanhoof, J.** et al. (2014), « Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations », *Educational Studies*, vol. 40/1, pp. 48-62.
- Veenman, S., Y. Visser** et **N. Wijkamp** (1998), « Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals », *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 9/2, pp. 135-156.
- Veldman, D.J.** et **J.E. Brophy** (1974), « Measuring teacher effects on pupil achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 66/3, pp. 319-324.
- Willms, J.D.** (2000), « Monitoring school performance for "standards-based reform" », *Evaluation and Research in Education*, vol. 14/3 et 4, pp. 237-253.
- Willms, J.D.** (1998), « Assessment strategies for Title I of the improving America's Schools Act », rapport à l'intention du Committee on Title I Testing and Assessment of the National Academy of Sciences.
- Woessmann, L.** (2001), *Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence*, Kiel Institute of World Economics, Kiel.



Extrait de :  
**TALIS 2013 Results**  
An International Perspective on Teaching and Learning

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

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

OCDE (2014), « Importance de la direction d'établissement », dans *TALIS 2013 Results : An International Perspective on Teaching and Learning*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264214293-6-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](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).