



---

# **Le leadership du chef d'établissement**

**ANTI-MANUEL  
DE PILOTAGE PEDAGOGIQUE**

**ROMUALD NORMAND**

# **Le leadership du chef d'établissement**

## **Anti-manuel de pilotage pédagogique.**

*« Agir en homme de pensée. Penser en homme d'action »*

Henri Bergson.

Romuald Normand

Ce livre numérique est issu d'une série d'articles postés sur le blog du site *Innovation Education Lab* (<https://www.innoedulab.com>) au cours des années 2018 & 2020. Il vise à offrir une synthèse cohérente pour les professionnels de l'éducation intéressés par les questions de direction scolaire et de leadership pédagogique. Il s'appuie sur des traductions partielles d'ouvrage et d'articles choisis pour la pertinence de leurs contenus au regard du contexte français, notamment les transformations du métier de chef d'établissement.

Certains manuels ont été particulièrement utilisés :

- Ainsworth, P. (2010). *Developing a self-evaluating school: A practical guide*. A&C Black.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. London, Psychology Press.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?*. Routledge.

Quelques collègues étrangers nous ont soutenu dans ce projet et nous tenons à les remercier pour leurs regards croisés dans l'avant-propos de ce livre numérique et gratuit.

*« Il existe de magnifiques similitudes au cœur du leadership scolaire et de l'éducation : Leur but fondamental est de construire des relations au sein de la communauté éducative par la communication. L'éducation cherche à établir des liens entre l'élève, les savoirs et une communauté et/ou une société plus large. Le leadership entend trouver des liens entre les acteurs individuels et l'établissement scolaire comme communauté éducative élargie à la société ».* **Lejf Moos, Professeur Emérite à l'Université d'Aarhus, ancien Président de l'Association Européenne de Recherche en Education, Copenhague, Danemark.**

« Un leadership fort est une force essentielle pour créer de bons établissements scolaires ou les améliorer. Certaines personnes y arrivent avec un ensemble de compétences déjà acquises. Mais, comme nous l'avons constaté dans notre travail dans les établissements scolaires de Californie, le développement d'un leadership fort est également un processus dans lequel les chefs d'établissement, les enseignants leaders et des facultés entières apprennent ensemble comment développer un agencement collectif. Le livre de Romuald est plein de bonnes idées sur la façon de rendre la direction scolaire plus efficace ». **Rick Mintrop, Professeur à l'Université de Berkeley, San Francisco, Etats-Unis.**

« Les meilleurs chefs d'établissement ont toujours reconnu l'importance de leur rôle en donnant une orientation et des objectifs clairs au travail dans leur établissement, en mettant l'accent sur la centralité de l'apprentissage et en donnant l'exemple du comportement qu'ils attendent des autres. Ils reconnaissent et apprécient la valeur de la contribution de tous les membres de l'établissement (et de la communauté qu'elle sert) et travaillent avec eux pour atteindre les objectifs convenus. Ils démontrent l'importance de la recherche et du développement personnel et professionnel en s'engageant dans la même voie, encouragent et soutiennent tout le personnel à faire de même et à devenir ainsi des co-leaders dans l'éducation. Ils marient le meilleur de l'ancien avec le meilleur de la nouveauté pour faciliter une révolution et une transformation de l'éducation. Ils dirigent les leaders et savent quand il faut passer le volant aux autres ! » **Glynn Kirkham, consultant international en management et leadership scolaire, ancien chef d'établissement et inspecteur, Prague, République Tchèque.**

« Les recherches de Romuald Normand sont en phase avec la tendance mondiale vers un leadership scolaire axé sur l'apprentissage. Les chefs d'établissement voient la valeur de cette tendance et demandent des idées pour les éloigner des méthodes bureaucratiques d'organisation de l'enseignement. Romuald présente ces idées aux chefs d'établissement pour qu'ils engagent des conversations collégiales et passent à une action positive pour que tous les élèves réussissent. » **Brian Annan, directeur de Director Infinity Learn Limited, ancien chef de projet du Ministère de l'Education et professeur à l'université d'Auckland, Nouvelle Zélande.**

**Romuald Normand** est, spécialisé dans l'analyse comparée et internationale des systèmes éducatifs et des politiques d'éducation, le management et l'organisation scolaire, les professions de l'éducation. Il développe des travaux de recherche sur l'évaluation, le leadership, l'innovation et la conduite du changement, les nouveaux rapports entre recherche, politique, et pratique. Plus d'informations sur le site : <https://www.cfcpe-edu.org/>

### **Ses publications récentes sur le management et le leadership scolaire**

LEVASSEUR Louis, NORMAND Romuald, LIU Min, CARVALHO Luis-Miguel, OLIVEIRA Dalila A. (eds.) *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*, Québec, Presses de l'Université Laval. 2020, 220 pages.

NORMAND Romuald, France: The French State and Its Typical "Agencies" in Education. Policy Transfer and Ownership in the Implementation of Reforms. In Årlestig, H., & Johansson (eds) *Educational Authorities and the Schools* (pp. 151-168). Cham, Springer, 2020

NORMAND Romuald, « Dynamique de changement et développement professionnel : emprise managériale, performativité et techniques d'intervention. Une étude de cas dans un district de la baie de San Francisco ». in Progin L., Letor C., Étienne R., Pelletier G. (dir.) *Diriger un établissement scolaire au temps du changement*, Bruxelles, De Boeck. 2020

NORMAND Romuald, « Leadership et Nouvelle Gestion Publique : les dimensions oubliées de l'organisation scolaire » In L. LeVasseur, R. Normand, L. Min & L. M. Carvalho (dir.) 2020, *Les politiques éducatives et la restructuration des professions de l'éducation. Perspectives mondiales et comparées*. Québec : Presses de l'Université Laval 2020

NORMAND Romuald, "Leadership and New Public Management: The Forgotten Professional Dimension of School Organizations." In Normand and oth., (ed.) *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession*. Springer, Singapore, 221-234. 2018

NORMAND Romuald, The French Republic and the Decline of Napoleon's Bureaucracy. Towards New Public Management in Education. In *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (pp. 265-282). Springer VS, Wiesbaden. 2017

DEROUE Jean-Louis, NORMAND Romuald, "New Public Management in the French educational system: Between affirmation of the state and decentralised governance" in Helen M. GUNTER, Emiliano GRIMALDI, David HALL, Roberto SERPIERI (ed.) *New Public Management and the Reform in Education. European Lessons for Policy and Practice*, Routledge, 2016.

NORMAND Romuald, "France: between Civil Service and Republican Ethics. The Statist Vision among French Principals" in Helen ALERSTIG, Christopher DAY, Olof JOHANSSON (ed.) *A Decade of Research on School Principals*, Dordrecht, Springer, 2016.

NORMAND Romuald, DEROUE Jean-Louis, "Top-down accountability and local management Tensions and contradictions experienced by French principals as leaders Educational Accountability" in Jacob EASLEY, Pierre TULOWITZKI (dir.), *International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*, London, Routledge, 2016



# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<b>1. Chef d'établissement : quelle posture personnelle ?</b>	<b>12</b>
1.1. Quel style de chef d'établissement êtes-vous ?	13
1.2. De l'autocrate au démocrate : différents styles de direction	13
<b>2. Quelle est votre théorie de l'établissement scolaire ?</b>	<b>15</b>
2.1. La théorie de la Pyramide	16
2.2. La théorie du Chemin de Fer	16
2.3. La théorie de la Performance	17
2.4. Une théorie alternative : l'établissement scolaire comme communauté morale	18
<b>3. Chef d'établissement : quelle conduite adopter ?</b>	<b>20</b>
3.1. Maîtriser quelques règles et tactiques simples	21
3.2. Quelques principes de base pour mieux vivre sa direction scolaire	22
3.2.1. Inverser les règles	22
3.2.2. Travailler dans la proximité et à petite échelle	23
3.2.3. Penser l'établissement scolaire comme une « amibe »	24
3.2.4. Mettre l'accent sur le sens : « Toute récompense mérite un travail »	25
3.2.5. Piloter l'établissement scolaire : apprendre à « coudre »	26
3.2.6. Être humble dans la prise de décision	29
3.2.7. Se rappeler les dimensions morales	30
3.2.8. Direction scolaire et « théorie de l'amibe » : humain, trop humain	31
<b>4. Penser le leadership du chef d'établissement</b>	<b>33</b>
4.1. La direction scolaire : dimensions symboliques et culturelles	34
4.2. Le chef d'établissement comme manager mais pas que...	35
4.3. Leadership scolaire : de l'instruction à la transformation	37
4.4. La direction scolaire et le leadership distribué	39
<b>5. Conduire le changement dans l'établissement scolaire</b>	<b>41</b>
5.1. Identifier les différentes formes de capital	42
5.2. L'enjeu du développement professionnel des équipes pédagogiques	43
5.3. Mettre en œuvre un apprentissage organisationnel	43

5.4.	<i>Une stratégie d'amélioration continue</i>	44
5.5.	<i>Un processus de changement par étapes</i>	45
5.6.	<i>Créer une communauté d'apprentissage professionnel</i>	47
5.7.	<i>Conduire le changement : la check-list</i>	49
6.	<i>L'auto-évaluation de l'établissement scolaire</i>	52
6.1.	<i>Qu'est-ce qui fait une démarche d'auto-évaluation efficace ?</i>	53
6.2.	<i>Développer un cadre pour l'auto-évaluation</i>	55
6.3.	<i>Développer une structure pour l'auto-évaluation</i>	55
6.4.	<i>Analyser les données de l'établissement</i>	57
6.5.	<i>Déterminer à l'avance l'analyse des données</i>	58
6.6.	<i>Collecter des données sur qui ?</i>	59
6.7.	<i>Quel type d'analyse des données conduire ?</i>	60
6.8.	<i>Quelle forme devrait prendre l'analyse de données ?</i>	61
6.9.	<i>Créer un groupe de discussion avec les élèves.</i>	62
6.9.1.	<i>La composition d'un groupe</i>	63
6.9.2.	<i>La gestion des élèves</i>	65
6.9.3.	<i>Analyser les discussions avec le groupe</i>	66
6.9.4.	<i>Partager les résultats avec les élèves</i>	67
7.	<i>Au-delà de l'établissement formateur : la Communauté d'Apprentissage Professionnel (CAP)</i>	69
7.1.	<i>L'apprentissage professionnel dans l'unité éducative</i>	71
7.2.	<i>Check-list : Questions à se poser pour un apprentissage professionnel ?</i>	72
7.3.	<i>Construire une nouvelle culture professionnelle</i>	73
7.4.	<i>Check-list de l'apprentissage professionnel en contexte</i>	74
7.5.	<i>L'apprentissage professionnel et l'accompagnement</i>	75
7.6.	<i>L'ami critique, acteur du développement professionnel</i>	76
7.7.	<i>Check-list : quelles compétences attendre de l'ami critique ?</i>	78
8.	<i>Être chef d'établissement ailleurs : une perspective internationale</i>	80
8.1.	<i>Chefs d'établissement : qu'est-ce qui fait la réussite ?</i>	81
8.2.	<i>Finlande : le chef d'établissement comme leader pédagogique</i>	82
8.3.	<i>Danemark : entre leadership, évaluation et nouvelle gestion publique</i>	83

<b>8.4.</b>	<b><i>Suède : confiance, collaboration, dialogue</i></b>	<b>84</b>
<b>8.5.</b>	<b><i>Norvège : travail en équipes et partage des responsabilités</i></b>	<b>85</b>
<b>8.6.</b>	<b><i>Pékin : entre planification, leadership et concertation</i></b>	<b>86</b>
<b>8.7.</b>	<b><i>Shanghai : leadership pédagogique, innovation et conduite du changement</i></b>	<b>90</b>
<b>8.8.</b>	<b><i>Singapour : leadership, pratiques collaboratives et travail en réseaux</i></b>	<b>93</b>

---

## Introduction

Au-delà des différences en termes d'évaluation, de décentralisation, d'évaluation, de marché scolaire, une même orientation s'observe à l'échelle internationale. La plupart des politiques éducatives ont fixé un objectif d'amélioration des résultats des élèves dans les compétences de base. Les établissements scolaires ont donc porté leurs efforts sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage des élèves, en individualisant les parcours ou en personnalisant l'enseignement, et en prenant en compte les élèves relevant de besoins particuliers (éducation inclusive). Le chef d'établissement ou le directeur d'école s'affirme alors comme traducteur et médiateur de cette volonté politique.

La direction scolaire est aussi considérée comme un facteur décisif dans l'émergence d'un apprentissage professionnel favorisant l'amélioration de la réussite. Dans certains pays, l'équipe de direction joue un rôle actif dans la création de communautés ou de réseaux d'apprentissage professionnel en même temps qu'elle s'implique dans la mise en œuvre d'une gestion par les résultats. Son action consiste à accompagner le développement professionnel des enseignants en organisant les activités de mentorat et de soutien des jeunes collègues, en facilitant le travail en équipes, en évaluant et en recrutant les enseignants. Progressivement, aux tâches traditionnelles d'administration et de gestion publiques viennent s'ajouter de nouveaux rôles et responsabilités afin de promouvoir une nouvelle culture professionnelle parmi la communauté éducative.

Bien sûr, les chefs d'établissement ou les directeurs d'école travaillent selon des formes d'organisation très diverses : elles varient selon le lieu géographique, la taille de l'établissement, la population d'élèves accueillie, les niveaux d'enseignement, etc... La différence est manifeste entre l'école primaire, avec ses petites structures, et l'école secondaire, avec sa division du travail plus poussée. Elle se retrouve dans tous les pays. Au sein des organisations équivalentes au lycée et au collège, l'action du chef d'établissement, de l'équipe de direction et de l'inspection sur les pratiques pédagogiques se fait plus à distance, alors que l'école primaire est par essence plus collégiale et participative.

Malgré cela, l'évolution des missions des chefs d'établissement et des équipes de direction permet d'identifier quatre grandes responsabilités qui leur sont reconnues : d'abord, une responsabilité plus grande dans le suivi et l'évaluation des enseignants, leur développement professionnel, et le travail en équipes ; une activité nouvelle d'évaluation et d'obligation de rendre compte ; une gestion plus stratégique des ressources financières et humaines, et enfin une action beaucoup plus étendue en dehors de l'unité éducative.

Les aspects fonctionnels et techniques du pilotage de l'établissement scolaire ou de l'école ne suffisent pas à eux seuls : il est nécessaire d'accorder plus d'attention à l'humain et aux relations interpersonnelles. Le leadership scolaire est d'autant plus efficace qu'il se fonde sur un partage de rôles et de responsabilités au sein de l'équipe de direction, comme des équipes pédagogiques, pour l'ensemble des domaines de la

---

vie scolaire. C'est donc dans la capacité à faire partager une vision avec les enseignants, à définir les missions et les buts de l'établissement scolaire que le chef d'établissement peut exercer une influence sur la réussite des élèves.

La direction scolaire se distingue de l'« administration » et du « management ». L'administration consiste à accomplir des tâches prescrites conformément à des lois et des règlements tandis que le « management » est associé à des activités rationnelles où le chef d'établissement exerce son pouvoir de décision et de gestion des ressources. Le leadership scolaire vise à transformer les attitudes, les motivations, les comportements des personnes.

Il peut être défini comme l'influence exercée par une personne (ou un groupe) sur d'autres personnes (ou d'autres groupes) afin de structurer les activités et les relations au sein d'une organisation scolaire, en formulant des objectifs en termes de résultats à atteindre.

Celle-ci modifie l'organisation du travail : des discussions, des observations, des critiques mais aussi des actions en commun impliquent les membres de l'organisation scolaire autour d'objectifs clairement définis, le chef d'établissement réduit l'isolement des enseignants en créant des emplois du temps facilitant les regroupements. Il établit des contacts quotidiens avec les membres de l'établissement. Il assure les conditions de la formation sur site tout en prenant en compte les besoins exprimés par les équipes pédagogiques. Il cherche à résoudre leurs problèmes de manière efficace. Il propose de nouvelles activités dans l'établissement ou dans les classes tout en organisant des réunions régulières pour réfléchir à différentes perspectives d'amélioration de la réussite des élèves.

La direction scolaire s'appuie aussi sur l'encadrement intermédiaire comme les coordonnateurs de cycle, les responsables d'un niveau, et les enseignants en charge d'une responsabilité particulière (par exemple la gestion numérique ou d'un domaine d'enseignement (mathématiques par exemple) ou plus récemment le rôle de délégué aux échanges internationaux. Cette répartition des rôles et des responsabilités, souvent prescrite par des textes officiels, peut être très variable d'une organisation scolaire à l'autre.

Une partie des fonctions de leadership peut aussi être prise en charge par des enseignants qui développent une expertise en travaillant de manière collaborative dans différents domaines :

- Direction d'élèves ou d'autres enseignants : facilitateur, coach, formateur, spécialiste d'une discipline scolaire, créateur de nouvelles approches, directeur de groupes d'études :
- Direction de tâches opérationnelles : coordonnateur de disciplines, professeur principal, enquêteur sur les pratiques, membre d'un groupe de travail
- Direction dans la prise de décision et le partenariat : membre d'équipes d'auto-évaluation, responsable de partenariats avec le monde professionnel ou des

---

institutions extérieures, correspondant pour la collectivité locale, interlocuteur des associations de parents d'élève.

De tels changements dans les pratiques et dans l'organisation nécessitent un accompagnement renforcé dans le développement professionnel et dans les démarches d'auto-évaluation. L'accompagnement par des spécialistes et des experts externes, comme des inspecteurs, devient une ressource indispensable. C'est à ces nouveaux rôles, fonctions, responsabilités que ce livre numérique est dédié pour aider les chefs d'établissement à mieux réfléchir à leur posture et pratiques professionnelles tout en se dotant de ressources et d'une expertise nouvelle, nourrie par les apports de la recherche internationale, pour mieux vivre leur direction scolaire et conduire le changement.

---

# **1. Chef d'établissement : quelle posture personnelle ?**

---

***Les recherches sur le style de direction datent des années 1960. A l'époque, elles témoignaient d'une double dimension du travail du chef d'établissement ou du directeur d'école, un travail composé de tâches visant à atteindre les objectifs de l'organisation scolaire et un travail moral fondé sur la reconnaissance et le respect mutuel. Elles se sont intéressées à la posture personnelle et professionnelle du chef d'établissement dans son rôle de pilotage.***

### **1.1. Quel style de chef d'établissement êtes-vous ?**

En partant de cette distinction, Leithwood a analysé la variété des styles de chef d'établissement ou du directeur d'école :

- Le **style A** caractérise un intérêt pour les relations personnelles, la coopération avec les enseignants ainsi qu'avec des institutions ou associations régionales.
- Le **style B** décrit des chefs d'établissement ou directeurs d'école attachés à la réussite des élèves dans les apprentissages.
- Le **style C** manifeste un attachement particulier aux programmes d'enseignement les plus efficaces ainsi qu'à l'amélioration des compétences des enseignants.
- Le **style D** concerne plutôt des chefs d'établissements ou directeurs d'école investis dans les aspects administratifs (budget, emploi du temps) avec peu d'intérêt pour les questions éducatives et pédagogiques.

La littérature de recherche montre que la combinaison de ces styles (instrumentaux et relationnels) a plus de chances d'améliorer la réussite des élèves et de satisfaire les enseignants. Un autre aspect du style de direction est marqué par l'opposition entre un chef d'établissement ou directeur d'école démocrate (autorisant la participation au processus de décision) et un chef d'établissement ou directeur d'école autocrate (décidant par lui-même des actions sans concertation).

### **1.2. De l'autocrate au démocrate : différents styles de direction**

**Le style autocratique** : c'est un chef d'établissement ou directeur d'école qui cherche à contrôler tous les pouvoirs sur ses subordonnés. Il ne donne pas de temps à la consultation et à la délibération ou même à la présentation d'idées nouvelles. Il considère que le dialogue est du temps perdu et ne croit que dans le pouvoir de la règle. Ce style de direction est renforcé par la forme légale et réglementaire de l'organisation scolaire qui considère le chef d'établissement comme représentant de l'Etat.

**Le style charismatique** : le chef d'établissement ou le directeur d'école cherche à diriger en encourageant les membres de l'organisation scolaire et en suscitant l'enthousiasme. Il construit le pouvoir autour de lui en se créant une équipe de fidèles à ses croyances et ses convictions. Le risque est de s'isoler du reste de la communauté éducative qui ne partage pas ses idées.

---

**Le style bureaucratique** : il repose sur des instructions écrites que les subordonnés doivent appliquer selon une ligne hiérarchique. Il limite du même coup les initiatives prises dans l'unité éducative, et donc la créativité et l'innovation.

**Le style Laissez-Faire** : il laisse les membres de l'équipe choisir par eux-mêmes leurs objectifs et leurs actions. Il n'encourage pas le travail d'équipe mais plutôt des attitudes individualistes et non coopératives. Ce style de direction est adapté quand chacun connaît son rôle et ce qui est attendu de lui. Par contre, il est inefficace quand il s'agit de construire un projet et susciter une dynamique collective.

**Le style participatif** : le chef d'établissement ou le directeur d'école sert d'exemple et montre à ses collaborateurs comment réaliser certaines tâches ou actions. Il s'assure que tous les membres de l'équipe sont coordonnés autour des mêmes objectifs et d'une même stratégie.

**Le style prestataire** : le chef d'établissement ou le directeur d'école observe les actions en train de se conduire et n'intervient que lorsque les membres de l'équipe n'ont pas l'information ou les connaissances nécessaires pour poursuivre leurs actions. Il met alors à leur disposition les ressources et les outils utiles mais laisse l'équipe trouver par elle-même les solutions.

Le **style managérial** : il s'assure que le travail a été réalisé et qu'il est efficace. Attaché à la performance, il oriente l'équipe vers la poursuite des objectifs et l'obtention de résultats. Il définit un plan d'action et un cadre d'évaluation pour s'assurer de la mise en œuvre efficace des actions.

---

## **2. Quelle est votre théorie de l'établissement scolaire ?**

---

***Le pilotage fondé sur les règles et la personnalité du chef peut se réclamer de trois théories qui façonnent la manière dont sont perçues la direction, l'organisation et la gestion d'un établissement scolaire : la théorie de la pyramide (hiérarchie), celle du chemin de fer (planification) et la théorie de la performance (gestion par les résultats).***

### **2.1. La théorie de la Pyramide**

La théorie de la Pyramide suppose que la manière de contrôler le travail des autres est que la direction scolaire assume à elle seule les responsabilités en s'occupant du pilotage, de la supervision et du contrôle des tâches. Mais si le nombre de personnes à superviser augmente, et que des chantiers distincts sont mis en oeuvre, les charges et responsabilités doivent être déléguées à d'autres ce qui tend à faire émerger un système hiérarchique de partage des responsabilités.

Des règles et des règlements sont alors élaborés pour s'assurer que tous les acteurs de l'établissement pensent et agissent de la même manière, de même qu'un cahier des charges et des lignes directrices sont utilisés pour la planification, l'organisation et la direction.

Bien que la théorie de la Pyramide marche relativement bien pour les organisations qui produisent des services standardisés et uniformes, elle devient un cauchemar bureaucratique lorsqu'elle est appliquée dans des situations inadaptées.

Lorsqu'elle est appliquée aux établissements scolaires, **la théorie de la Pyramide simplifie et standardise le travail des chefs d'établissement et des enseignants** – et l'on finit par obtenir ce que l'on cherche, à savoir des pratiques standardisées conduisant à des résultats standardisés pour des élèves et un monde scolaire qui par définition ne saurait se réduire à la standardisation.

### **2.2. La théorie du Chemin de Fer**

La théorie du Chemin de Fer suppose que la manière de contrôler le travail des personnes qui ont des emplois différents, et qui travaillent en des endroits variés, se fait en standardisant les processus de travail.

Au lieu de compter sur la supervision directe et l'autorité hiérarchique, l'équipe de direction passe beaucoup de temps à anticiper toutes les questions et tous les problèmes qui sont susceptibles d'apparaître. Ensuite, les réponses et solutions sont développées selon des « rails » que les enseignants doivent suivre pour aller d'un objectif ou d'un résultat à l'autre. Une fois que les rails sont posés, on s'occupe de former les personnes à suivre, et à mettre en place des systèmes de contrôle pour être sûr qu'ils seront bien suivis.

La théorie du Chemin de Fer marche bien dans les emplois qui se prêtent à la prévisibilité, et où il existe une « bonne façon » de faire les choses de manière

---

logique. Mais lorsque la théorie est appliquée aux établissements scolaires, elle crée un système de « service » pédagogique où certains objectifs sont identifiés et étroitement alignés sur des contenus scolaires explicites et sur des méthodes spécifiques d'enseignement. Les enseignants sont supervisés et évalués, de même que les élèves, pour s'assurer que les contenus officiels et les scripts d'enseignement seront respectés. Les chefs d'établissement et les enseignants utilisent moins leurs compétences propres, et le travail des enseignants comme celui des élèves devient de plus en plus standardisé.

Dans cette théorie aussi, les pratiques standardisées conduisent à des résultats standardisés pour les élèves vis-à-vis d'un monde scolaire qui par définition ne se réduit pas à la standardisation. De nombreux défenseurs de l'enseignement et des apprentissages fondés sur les « standards » finissent souvent par utiliser la théorie du Chemin de Fer parce qu'ils croient (à tort) que la standardisation et les normes sont la même chose – c'est aussi une erreur commise par la théorie de la Performance.

### **2.3. La théorie de la Performance**

La théorie de la Performance diffère des autres parce qu'elle met moins l'accent sur la hiérarchie de haut en bas et les scripts détaillés qui prescrivent aux enseignants ce qu'ils doivent faire.

La décentralisation devient essentielle, avec des enseignants habilités à prendre leurs propres décisions dans la manière de faire les choses. On obtient le contrôle en reliant le travail des enseignants aux résultats des élèves plutôt qu'aux règles ou à des scripts de travail.

Alors qu'elle s'inspire des pratiques au sein des entreprises, la théorie de la Performance suppose que la clé d'une direction scolaire efficace est de fixer le travail des enseignants étroitement sur des objectifs, mais de manière plus lâche relativement aux moyens mis en œuvre avec moins de prescriptions.

Lorsque la théorie de la Performance est appliquée aux établissements scolaires, les objectifs sont généralement des résultats d'apprentissage mesurables des élèves qui généralement sont énoncés comme des « normes ».

Bien que ces résultats eux-mêmes soient standardisés, les établissements sont libres de décider comment les atteindre. Les chefs d'établissement et les enseignants peuvent organiser les établissements et enseigner comment ils le pensent. La théorie de Performance met l'accent sur la collecte de données pour déterminer si les enseignants travaillent bien et s'ils ont une probabilité d'atteindre ces résultats standardisés qui ont été spécifiés à distance par les autorités publiques.

Encore une fois, ces pratiques standardisées conduisent à des résultats standardisés pour les élèves vis-à-vis d'un monde scolaire qui par définition ne se réduit pas à la standardisation. La question n'est donc pas les « normes ». Les « normes » peuvent être une bonne chose. Le problème est que les normes soient standardisées. Et pour obtenir ce genre d'uniformité, elles sont fixées par les autorités publiques à distance

---

plutôt que par les élèves, les enseignants, les établissements et les communautés locales.

Bien que les théories de la Pyramide, du Chemin de Fer et de la Performance apportent des grilles de lecture pouvant aider à prendre de bonnes décisions pour la direction, ils (qui Ils ?) partagent également des caractéristiques qui rendent leur application inappropriée pour les établissements scolaires. Dans ces trois théories, les unités éducatives sont perçues comme des organisations formelles, à l'image des entreprises ou des sociétés de transport.

Mais la métaphore formelle de l'organisation ne correspond pas très bien à la nature des objectifs de l'établissement scolaire, au travail qui s'y fait, aux relations nécessaires pour se mettre au service des parents et des élèves, au contexte du travail des enseignants ou à la nature de l'enseignement et des environnements d'apprentissage.

Les théories de la Pyramide et du Chemin de Fer par exemple séparent la planification de la manière dont le travail sera effectivement mis en oeuvre. Les « ordonnateurs » (étatiques et autres autorités à distance) sont chargés de planifier ce qui sera fait et comment il sera fait. Les « travailleurs » (chefs d'établissement, enseignants et élèves) sont considérés comme responsables de ce qui est fait. Cette séparation du faire et du comment peut fonctionner dans le management d'une chaîne de restauration rapide, mais pas pour des établissements scolaires où l'autonomie professionnelle est essentielle à la réussite.

Dans la théorie de la Performance, les travailleurs disposent des résultats et d'autres normes, et ils doivent décider comment faire le travail. Mais du fait que la planification de ce qu'il faut faire est séparée de la planification de la manière de le faire, l'isolement, la fragmentation, et la perte de sens sont des problèmes récurrents.

Quand les moyens et les fins sont séparés, non seulement l'autonomie professionnelle est compromise, mais les principes démocratiques aussi. Peu de parents, de chefs d'établissement, d'enseignants ou d'élèves sont susceptibles de se sentir habilités en étant impliqués dans des processus décisionnels qui s'intéressent aux questions du comment, mais pas du pourquoi, c'est-à-dire qui s'intéresse d'abord aux moyens mais pas aux finalités. En outre, les fins finissent toujours par l'emporter sur les moyens.

#### **2.4. Une théorie alternative : l'établissement scolaire comme communauté morale**

Beaucoup de chefs d'établissement n'ignorent pas les trois théories de l'établissement scolaire (la Pyramide, le Chemin de Fer, la Performance) et ils ne leur donnent pas beaucoup de crédit non plus. Au lieu de cela, beaucoup d'entre eux considèrent les établissements scolaires comme des communautés morales et ils luttent pour faire de cette vision une réalité. L'idée de communauté morale a deux avantages importants par rapport aux autres théories : elle permet de construire des liens moraux entre les enseignants, les chefs d'établissement, les parents et les élèves, et elle défend l'idée de les aider à devenir autonomes.

---

Toutes les théories de la direction scolaire mettent l'accent sur les liens entre les personnes et leur travail. Ces liens satisfont les besoins de coordination et d'engagement que tout projet collectif doit satisfaire pour réussir. Le travail des enseignants, par exemple, doit s'intégrer de manière intelligible pour que les objectifs scolaires soient réalisés, et les enseignants doivent être motivés à faire tout ce qui est nécessaire pour établir cette connexion. Mais les théories n'insistent pas toutes sur les mêmes types de liens. Les théories de la Pyramide, du Chemin de Fer et de la Performance insistent sur l'idée d'un contrat et supposent que les individus sont principalement motivés par leur intérêt personnel.

Pour faire les choses, les récompenses extrinsèques ou intrinsèques sont négociées pour se mettre en conformité, et des punitions sont mises en oeuvre en cas de non-conformité et de non-respect du contrat. La direction scolaire prend inévitablement la forme d'un troc donnant-donnant entre le chef d'établissement et celui ou celle qu'il dirige.

Toutefois, comme le montrent les travaux de psychologie sociale, les liens moraux sont plus complexes qu'un contrat réciproque fondé sur des récompenses extrinsèques ou intrinsèques. Ils sont fondés sur des normes culturelles plutôt que sur des besoins psychologiques. Une norme est une idée dans l'esprit des membres d'un groupe, une idée qui peut prendre la forme d'une déclaration précisant ce que les membres doivent faire, devraient faire, sont censés faire, dans des circonstances données. Une norme n'est pas considérée comme légitime si ne pas la suivre conduit seulement à une forme de sanction ou de punition. Habituellement, cette punition prend la forme d'un mal être lorsque nous ne sommes pas capables de respecter nos engagements ou lorsque d'autres personnes plus importantes que nous sont déçus par ce que nous faisons.

Avec une direction scolaire fermement ancrée sur des idéaux partagés, et avec des liens moraux en place, les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves peuvent se rejoindre et partager un même projet. Le chef d'établissement est en tête de peloton en menant la discussion sur ce qui vaut la peine d'être entrepris par la supervision, la formation, et l'accompagnement amenant d'autres personnes à le suivre. Lorsque cela se produit, l'accent est moins mis sur la direction scolaire fondée sur des règles et la personnalité du chef d'établissement que sur un autre type de direction scolaire reposant sur l'accompagnement et le service délivré à la communauté éducative, comme nous le verrons par la suite. Mais avant cela, étudions ce que dit la recherche internationale sur la conduite à adopter par le chef d'établissement.

---

### **3. Chef d'établissement : quelle conduite adopter ?**

---

*Dans les années 1970, Cohen, March et Olsen ont caractérisé les organisations scolaires comme des « anarchies organisées ». Ils le justifiaient par le fait que les buts de ces organisations sont difficiles à détailler avec précision, qu'elles se transforment constamment, qu'elles sont différentes d'un établissement scolaire à l'autre, et parfois problématiques. Ils soulignaient que les technologies dévolues à l'enseignement sont peu claires et que, si nous savons créer un établissement scolaire et lui affecter du personnel, nous ne savons pas comment il fonctionne. De même, la participation des individus est très fluide avec ces élèves ou enseignants qui vont et qui viennent, si bien que pour survivre dans un tel environnement, les personnes prêtent surtout attention à eux-mêmes plutôt qu'aux autres et à leur organisation. Malgré ce contexte d'anarchie organisée, il existe un certain nombre de règles et tactiques que les chefs d'établissement peuvent utiliser pour faciliter la prise de décision dans leur établissement.*

### **3.1. Maîtriser quelques règles et tactiques simples**

**Règle n° 1 : Passer du temps** : les décisions qui ont des effets dans l'établissement scolaire prennent beaucoup d'énergie et c'est une ressource rare. Le chef d'établissement qui passe son temps dans la prise de décision et qui formule des propositions doit faire face à une relative indifférence des enseignants parce qu'ils sont souvent accaparés par leurs classes et leurs activités d'enseignement. Plus les questions sont éloignées de la classe, moins les enseignants y accordent de l'intérêt. Mais quand on ne s'investit pas dans les échanges et les discussions qui précèdent la prise de décision, il est plus difficile de la remettre en cause. Cela laisse des marges de manœuvre au chef d'établissement pour imposer ses choix même s'il doit y consacrer beaucoup de temps.

**Règle n°2 : Reporter au lendemain ce qui n'est pas accepté le jour même.** Si ce que propose le chef d'établissement aujourd'hui n'est pas accepté, il pourra l'être demain. Etant donné le flux continu des personnes et les variations dans leur degré de participation dans les établissements scolaires, ceux qui sont investis aujourd'hui ne sont pas forcément ceux qui seront investis demain. D'où l'intérêt d'être persistant dans ses propositions et de revenir régulièrement à la charge.

**Règle n° 3 : Oublier le statut au profit du fond** : plutôt que de s'occuper de la manière dont les budgets sont alloués pour les bonnes idées, ou de l'avancement de carrière des uns et des autres, mieux vaut pour le chef d'établissement prêter attention aux changements qui sont proposés et aux autres questions substantielles qui peuvent être débattues en se rappelant qu'il faut surtout valoriser les idées émergentes et les personnes qui les portent.

**Règle n°4 : Faciliter la participation des opposants** : plutôt que de chercher à combattre dans une ferme opposition les idées qui sont jugées peu ou pas adaptées à la situation, mieux vaut les absorber dans une discussion collective, et chercher à formuler une proposition cohérente menant à un consensus assez large.

---

**Règle n° 5 : S'équiper d'une poubelle pour le tri sélectif** : on peut penser la prise de décision à l'image d'une poubelle dont on trierait le contenu : différents problèmes et solutions sont déposés par les uns et par les autres, sans forcément de liens entre eux, et l'enjeu est bien d'opérer un tri sélectif afin d'adapter les solutions aux problèmes les plus urgents et d'étudier d'abord les problèmes qui peuvent être résolus. C'est bien le rôle du chef d'établissement. Comme l'écrit Michael Fullan, nos « problèmes » sont nos « amis ».

### 3.2. Quelques principes de base pour mieux vivre sa direction scolaire

Les théories courantes du management, du leadership et du changement supposent que les établissements et les autres types d'organisation sont resserrées sur le plan managérial et relâchées sur le plan culturel. Ils décrivent le fonctionnement des établissements scolaires comme le fonctionnement mécanique d'une horloge composée de pignons et d'engrenages, de roues, de disques et de goupilles, toutes étroitement reliées de manière ordonnée et prévisible. Il découle de cette vision une horlogerie bien rangée et ordonnée pour laquelle la tâche de direction scolaire est de prendre le contrôle et de maîtriser les mécanismes.

Parfois, la roue principale et la goupille prennent la forme d'un nouveau programme scolaire, des normes prescrites reliées à un programme d'évaluation sophistiqué, une conception nouvelle pour mieux surveiller ce que les enseignants font et pour évaluer leurs comportements dans la classe, un programme national qui forme les enseignants pour mettre en œuvre un modèle d'enseignement spécifique, ou un nouveau modèle de regroupement qui oblige les enseignants à enseigner différemment. On prétend que si l'on obtient le contrôle de la roue principale et de la goupille, toutes les autres roues et boulons se déplaceront en conséquence et les intentions du chef d'établissement seront réalisées. Les enseignants, par exemple, enseigneront de la manière dont ils sont censés le faire et les élèves apprendront ce qu'ils sont censés apprendre.

Malheureusement, comme les études classiques de Hawthorne et des dizaines d'autres l'ont clairement démontré, cela se produit rarement de cette façon, du moins pas sur une base soutenue et continue, et non sans une surveillance excessive et des efforts de répression qui se révèlent plutôt régressifs à la fin.

#### 3.2.1. Inverser les règles

Les améliorations réussies dans les établissements scolaires exigent d'inverser cette règle. **Les établissements scolaires ne sont pas resserrés sur un plan managérial et relâchés sur le plan culturel, mais ils sont plutôt culturellement resserrés et relâchés sur le plan managérial.** En fait, les enseignants et les autres personnels dans l'établissement réagissent beaucoup plus à leurs valeurs et croyances, à la façon dont ils sont socialisés, et aux normes du groupe de travail qu'à ce qu'ils font pour répondre aux directives du management.

---

Il est peu probable que les conceptions organisationnelles et les structures proposées pour l'établissement qui tendent à ignorer cette règle inversée soient acceptées avec enthousiasme. Et il est peu probable que les conceptions et les structures mises en place de force en ignorant cette règle inversée puissent se concrétiser comme prévu. Si les changements n'affectent pas l'enseignement et les apprentissages des élèves en dehors d'une supervision extérieure, ils peuvent difficilement être considérés comme des changements.

Inverser la règle met l'accent sur la culture de l'établissement scolaire. Le « ciment » culturel sous la forme d'objectifs, de valeurs et d'engagements et de normes partagés est nécessaire pour relier les choses de sorte que toutes les parties travaillent en harmonie.

### **3.2.2. Travailler dans la proximité et à petite échelle**

Les établissements scolaires partout dans le monde sont sous pression pour restructurer l'organisation comme un moyen d'améliorer la réussite des élèves. Une grande partie de ce qui est proposé promet de bien servir les élèves et les enseignants mais en définitive rien n'est fait.

Voici un test décisif pour décider quand une proposition de restructuration devrait être envisagée et quand elle devrait être rejetée. Une proposition de restructuration est-elle une cause ou une conséquence ?

Si des changements sont proposés dans la manière dont vous organisez les personnels, les horaires et les espaces, dont vous structurez les choses, et dont vous prenez les décisions, juste comme des finalités en soi et non comme des moyens, mettez-les de côté. Ces changements ne sont pas susceptibles d'avoir des effets importants avant longtemps et s'ils en ont, ces effets ont toutes chances d'être négatifs.

Si, cependant, vous prenez ces décisions de restructuration comme un moyen et une conséquence naturelle de vos efforts pour créer de meilleurs environnements d'apprentissage pour les enseignants et les élèves, alors vous augmentez vos chances de réussite.

La restructuration doit être une conséquence naturelle de vos efforts réels pour améliorer l'enseignement et les apprentissages des élèves. Restructurer les établissements en «internats», « cités éducatives » ou d'autres unités plus petites (labs, groupes de travail) constitue un bon exemple. Trop souvent, les réformateurs avancent cette idée comme une fin en soi plutôt qu'une solution aux problèmes locaux.

Si nous vous voulez bien connaître les élèves, alors vous devez envisager les moyens de fonctionner dans la proximité. Si vous voulez que les élèves soient plus impliqués dans les établissements, alors vous devez envisager de travailler à petite échelle. Si vous voulez augmenter le niveau de civilité dans les établissements scolaires, alors vous devez envisager les moyens de travailler en proximité. Si vous voulez construire des normes de réussite solides dans l'établissement, alors vous devez envisager des moyens de travailler à plus petite échelle.

---

Devenir proche devrait être une conséquence naturelle de votre volonté de bien connaître les élèves, d'accroître leur implication dans la vie de l'établissement, d'élever leur niveau de civilité et bâtir de solides normes académiques. Si devenir proche n'est pas réalisable pour des raisons politiques, physiques ou autres, il ne faut pas perdre de vue cette valeur tout en envisageant d'autres façons d'atteindre vos objectifs.

### **3.2.3. Penser l'établissement scolaire comme une « amibe »**

La première exigence d'une théorie rationnelle de la pratique administrative est de s'adapter de manière pratique et réaliste à la façon dont le monde de l'éducation fonctionne réellement. Si une théorie semble logique et qu'elle est recopiée de livres en livres, mais qu'elle ne convient pas à la réalité, alors elle n'est ni rationnelle ni rationaliste.

Exprimé de cette façon, penser l'établissement scolaire comme une « amibe » est une approche rationnelle pour comprendre la nature du travail administratif. Diriger un établissement scolaire, c'est comme essayer de demander à une amibe géante de se déplacer d'un côté à l'autre d'une rue passante. A l'image de la « masse visqueuse » qui glisse hors du trottoir vers la rue et commence son voyage sinueux, le travail du chef d'établissement est de comprendre comment conserver cette masse informe en un tout, en essayant de la déplacer dans une direction ou dans l'autre. Cela implique de tirer ici, de pousser là, de boucher les trous, de soutenir les parties les plus minces, et d'éviter les impasses.

Le rythme est rapide et trépidant tandis que le chef d'établissement se déplace ici et là. Tout au long du parcours, il ne sait jamais si la masse va se liquéfier ou non, mais il ne perd jamais de vue l'objectif général de la faire parvenir de l'autre côté. L'esprit, le cœur à l'ouvrage et l'action concrète se joignent dans l'effort du chef d'établissement pour « manipuler » cette masse informe, en piquant du nez pour la faire avancer, avec la capacité de discerner et d'anticiper les structures qui émergent de ce mouvement général.

Comme cette vision est bien différente de celle offerte par la littérature sur l'administration scolaire ou encore celle souvent défendue par les responsables du système éducatif ! – selon ces conceptions, le chef d'établissement serait le plus souvent invité à traverser la rue que constitue son établissement en spécifiant d'abord sa destination comme un objectif très spécifique à atteindre, puis à mettre en œuvre toute une chaîne linéaire et séquentielle de gestion, de planification, d'organisation, de direction, de contrôle et d'évaluation comme si les conditions étaient fixes et les enseignants des êtres inanimés.

Ce modèle simpliste est certes rationnel pour la gestion des chemins de fer, mais il est extrêmement irrationnel lorsqu'il est appliqué au management d'un établissement scolaire. Cette conception d'un management rigide ne fonctionne que si nous resituons le travail des chefs d'établissement dans un contexte culturel spécifique. Ce sont alors des normes qui pilotent le système et le management rigide reflète cette réalité-là. Quels que soient les aspirations et plans d'amélioration de l'établissement scolaire, ils doivent pourtant s'adapter aux caractéristiques de l'amibe au regard des conditions et du contexte local.

---

### 3.2.4. Mettre l'accent sur le sens : « Toute récompense mérite un travail »

On pourrait raisonnablement se demander : « Est-ce que ces idées du type « *penser l'établissement comme une amibe* » au nom d'un « *management souple, culturellement resserré* » n'est pas à l'antipode d'un vrai pilotage scolaire pour conduire le changement ?

C'est en effet une vision non organisationnelle de la dynamique de changement de l'établissement scolaire, mais elle n'est pas pour autant opposée à l'idée de pilotage scolaire. Si ce qui importe le plus pour les enseignants et les élèves, les parents et les autres partenaires de l'école sont les valeurs et les croyances, les modalités de socialisation, et les normes qui émergent dans les établissements, et ce sont des caractéristiques qui doivent être considérés comme des éléments clés pour conduire le changement. Ces caractéristiques relèvent du domaine du leadership.

Quand le leadership est pratiqué dans un monde ressemblant à l'amibe et structurellement souple, certaines choses comptent plus que d'autres. Par exemple, le fait que les chefs d'établissement soient sanguins ou froids dans leur personnalité, plus susceptibles d'utiliser un style de direction qu'un autre, considérés comme « bons » ou « mauvais », expérimentés, bien préparés ou non, ne comptent pas moins que ce que les chefs représentent, et leur capacité à communiquer des idées et des visions d'une manière inspirante, convaincante, en donnant plus de sens à la vie professionnelle des autres membres de l'organisation scolaire. Des conceptions comme définir des objectifs et travailler ensemble selon une convention partagée liant les personnes dans la poursuite de valeurs communes sont alors plus importantes. Le leadership symbolique et culturel est considéré comme une force essentielle du chef d'établissement, comme on le verra plus loin.

Dans les théories ordinaires de la motivation, la sagesse habituelle est de dire que « tout travail mérite récompense ». Ainsi, les incitations devraient faire partie d'une stratégie managériale à l'initiative de tout changement de l'organisation scolaire. Sans incitations, comme on le croit souvent, les individus ne sont pas disposés à changer ou à participer comme il est attendu.

Dans la pratique, cette convention prend la forme d'un marchandage du chef d'établissement, car les chefs d'établissements négocient avec des participants potentiels en échangeant quelque chose qu'ils ont pour quelque chose qu'ils veulent et cela marche. Mais le leadership du donnant-donnant fait face à des limites lui aussi. Il a pour conséquence un engagement calculé et intéressé des personnes. On se conforme tant que les termes de l'échange sont maintenus. Lorsque vous n'obtenez plus ce que vous voulez, vous ne donnez plus rien en retour.

Par contre, lorsque les chefs d'établissement insistent sur ces aspects conventionnels et l'établissement d'alliances, la pratique devient une forme de direction scolaire par obligations réciproques. Alors, la tâche du chef d'établissement est de créer un ordre moral qui le lie avec ses enseignants sur un ensemble de valeurs et de croyances

---

partagées. Une nouvelle sagesse au regard de la motivation dans le travail et l'amélioration des résultats peut alors émerger : « toute récompense (même symbolique) mérite un travail », et ce travail se fait même lorsque le chef d'établissement n'est pas là pour regarder, surveiller ou vérifier que le travail est fait.

Le pouvoir de l'engagement calculé et intéressé est bien faible par rapport à celui de l'engagement moral. Les symboles et la culture sont des concepts importants dans la direction scolaire qui cherche à établir des liens, car certaines valeurs sont communiquées et des accords sont passés entre les membres de l'organisation scolaire. Les individus finissent par croire en l'identité de leur établissement. Ils se considèrent comme les membres d'une culture forte qui leur procure un sentiment de reconnaissance personnelle, donnant de la signification et du sens à leur travail.

Le résultat est une motivation intrinsèque accrue et une plus grande satisfaction.

### **3.2.5. Piloter l'établissement scolaire : apprendre à « coudre »**

Piloter un établissement scolaire comme « un exercice de haute couture » n'est pas une mauvaise idée quand il s'agit de bricoler la structure d'une organisation pédagogique. Par exemple, un principe bien établi dans la littérature de l'organisation est que « la forme doit respecter la fonction ». Sinon, corollaire inquiétant, « si la forme ne respecte pas la fonction », alors la fonction sera modifiée et façonnée pour s'adapter à la forme » qui deviendra une réalité. La « forme doit respecter la fonction » est présenté comme un bon conseil et les dangers de son corollaire (bureaucratiser les normes, les contenus scolaires, l'évaluation, l'enseignement et la supervision pour s'adapter aux structures et aux buts prescrits) sont bien connus mais pourtant fort répandus.

Nous ne semblons pas faire beaucoup de progrès pour éviter ce corollaire. Peut-être parce que nous essayons obstinément de suivre ce principe. Mais parce qu'en surface, le principe n'est pas réaliste, le corollaire gagne souvent par défaut. La façon de sortir de ce dilemme est de piloter l'établissement comme « un exercice de haute couture »

Prenez l'exemple suivant. Certains établissements scolaires adoptent des politiques de sélection et d'orientation des élèves (fonction), puis organisent des structures (forme) pour les mettre en œuvre. Le changement apporte souvent une résistance forte et immuable des parents d'élèves. Lorsque c'est le cas, piloter comme « un exercice de haute couture » peut, se révéler une réponse adaptée.

Coudre pourrait, par exemple, consister à laisser les structures d'orientation en place, mais chercher à augmenter l'accès des élèves aux cours de spécialisation et utiliser ces cours de spécialisation et leurs formats d'enseignement pour les élargir à un plus grand nombre de cours standards.

Certes, piloter comme « un exercice de haute couture » n'est peut-être pas aussi efficace que traiter les vraies questions, mais si les « vraies questions » sont au-delà de la portée du chef d'établissement à un moment donné, alors l'exercice de haute

---

couture devient une option réaliste. En outre, l'ouverture de l'accès des élèves dans le système d'orientation peut être une étape importante pour la disparition finale de la sélection. À un moment donné, le chef d'établissement prudent choisira de maintenir la dynamique pour un certain objectif plutôt que de s'engager dans une victoire risquée du tout ou rien alors que ses chances de perdre demeurent fortes.

Heureusement les établissements scolaires ont des buts multiples et souvent contradictoires qui rendent difficile voire impossible l'alignement exact de la structure et des objectifs. Cette souplesse permet aux chefs d'établissement de rechercher un équilibre entre des exigences concurrentes tout en pensant à la meilleure façon d'organiser et de structurer l'organisation. Ces exigences concurrentes, qui nécessitent la recherche d'un équilibre, sont la légitimité, l'efficacité et l'efficace.

Quand ils s'organisent en termes de légitimité, les établissements scolaires répondent aux exigences et aux pressions qu'elles rencontrent de la part d'acteurs extérieurs comme l'État, le Conseil d'Administration, le monde des entreprises, des groupes de citoyens de divers types et des organismes de certification. Ces acteurs extérieurs exigent que les établissements s'intéressent à ce qu'ils sont « censés faire ». Pour compliquer les choses, il y a souvent des différences entre les attentes de ces divers acteurs. Pour obtenir une certaine légitimité, l'établissement doit être en mesure de communiquer une image de compétence à chacun de ces publics.

En contrepartie, il bénéficie des témoignages de confiance nécessaires. Plus de confiance signifie plus de soutien et moins d'intervention, et moins de confiance signifie moins de soutien et plus de tracas. En général, cela signifie que les établissements doivent être considérés comme bien gérés, ordonnés et sûrs ; les adultes doivent être perçus en situation de contrôle; les événements doivent se succéder en douceur. Les flux de scolarité doivent être familiers pour ces publics, et cela signifie souvent que l'établissement n'est pas perçu comme trop novateur ou autrement dit trop en dehors de la structure prévue. En outre, les exigences du gouvernement et les obligations juridiques doivent être respectées. Mais si on choisit d'opérer un changement dans la structure interne de l'organisation scolaire, les exigences de structure externe sauront opérer des rappels à l'ordre.

L'organisation en termes d'efficacité part du principe que les établissements scolaires sont caractérisés par un temps, de l'argent et des ressources humaines en nombre limité. Ces ressources limitées doivent être distribuées de façon à servir le bien commun. Les travaux dirigés, par exemple, peuvent être des moyens efficaces d'organiser l'enseignement, mais à grande échelle ils peuvent ne pas être efficaces, compte tenu de notre engagement inéluctable pour l'éducation de masse et des schémas de dotation de 25 à 35 élèves par enseignant. En inculquant des valeurs de collégialité parmi les enseignants et en les encourageant à une certaine souplesse dans le partage informel de leurs cours, le concept de travaux dirigés peut être utilisé sans risque de création et d'institutionnalisation d'une nouvelle structure organisationnelle.

L'efficacité est une dimension importante car les structures organisationnelles de l'établissement scolaire sont prédéterminées. Quel que soit le modèle de l'organisation

---

choisie, s'il n'apparaît pas efficace, il ne sera pas accepté. Proposer des services dédiés et de l'internat aux élèves comme réponse de l'établissement pour rendre les programmes scolaires plus pertinents et permettre aux élèves des expériences pratiques, pour former leurs dispositions, et pour atteindre d'autres objectifs pédagogiques, libère aussi le temps des enseignants et leur donnent un bonus. Ce temps peut être utilisé par les enseignants pour planifier ensemble leurs activités, pour échanger des idées sur la pédagogie, pour expérimenter des leçons les uns avec les autres sans ajouter des coûts supplémentaires ou créer d'autres inefficiences organisationnelles.

L'organisation en termes d'efficacité reflète le souci de faire le travail d'enseignement et d'apprentissage des élèves selon des spécifications convenues et d'une manière qui reflète la compétence. On attend des établissements scolaires, par exemple, qu'ils aient un programme d'études spécifique en place, des buts et des objectifs précis, qu'ils s'organisent pour une évaluation efficace. De plus, certains critères de scolarité jugés importants par les directions ministérielles, les organismes d'accréditation et les experts en éducation imposent des exigences organisationnelles et structurelles assez spécifiques.

Cependant, en raison de leur éloignement relatif, les acteurs extérieurs sont attirés par les caractéristiques générales de la structure organisationnelle de l'établissement plutôt que par les détails de la façon dont ces caractéristiques peuvent être interprétées et articulées dans les processus quotidiens de la scolarité. Ainsi, les établissements scolaires sont capables de démontrer une part surprenante d'autonomie en interprétant les politiques et les règles et en mettant en œuvre des conceptions organisationnelles visant à soutenir l'enseignement et les apprentissages des élèves de manière adaptée.

Les établissements gèrent aussi des questions politiques. Les politiques transmises par des sources distantes doivent être mises en œuvre. Dans un monde d'horlogerie où les théories mécaniques fonctionnent, il y devrait y avoir une parfaite correspondance entre les politiques conçues au sommet et celles mises en œuvre. Mais dans le monde réel, il n'y a pas de correspondance étroite. Les décisions de mise en œuvre conduisent à des usages différents des politiques. De bonnes décisions d'exécution sont en mesure de répondre aux contextes et aux besoins locaux en ressemblant aux mandats qui ont été saisis mais mis en œuvre différemment.

Quand les établissements se pilotent comme un « exercice de haute couture », ils sont en mesure de présenter leur meilleure face au public. Cela leur donne l'autonomie pour interpréter, décider et fonctionner de manière logique. Plus ils sont efficaces pour communiquer une bonne image à des acteurs extérieurs, plus ils sont libres d'interpréter les structures et les conceptions en donnant du sens aux enseignants et aux élèves, et aux apprentissages. Les stratégies qui comptent le plus pour les élèves à la fin sont celles qui sont créées dans le cours de l'action par les pratiques des administrateurs et des enseignants.

En somme, le travail administratif ressemble au passage de l'amibe, et le monde de l'éducation est culturellement resserré et souple sur le plan de la gestion. Les

---

pratiques doivent refléter ces réalités si l'on veut que cela marche. Mais pour avoir la légitimité et l'autonomie de ses pratiques, les chefs d'établissement doivent souvent donner l'illusion que l'établissement scolaire est géré comme un chemin de fer. Pour toutes ces raisons, ils doivent « apprendre à coudre ».

### 3.2.6. Être humble dans la prise de décision

L'humilité dans la prise de décision nécessite une bonne dose de réflexion sur la pratique et l'appui sur des approches incrémentales lentes et minimalistes. Dans un monde complexe et imprévisible, ces approches peuvent être plus efficaces que les approches à la Rambo qui combinent décision rapide et pilotage directif.

Les dirigeants modestes dans leur prise de décisions n'ont pas peur des essais et erreurs, à condition que ces dernières soient centrées sur des objectifs et pas complètement aléatoires. Ils savent quand ils peuvent commencer à chercher une solution efficace. Ils vérifient les commentaires qu'ils obtiennent en retour à intervalles réguliers et ils ajustent ou modifient leurs cours d'action en conséquence, parce qu'ils réalisent que les premières décisions prennent du temps et changent toutes les conditions pertinentes et décisions antérieures qui ne peuvent plus dès lors s'appliquer. Ils évitent de s'engager trop tôt dans un plan d'action en préférant plutôt le réviser en cours de route. Inutile de dire qu'ils sont sceptiques quant aux cadres de planification stratégique qui sont trop larges dans leur portée et trop spécifiques dans leurs contenus.

Etzioni souligne que cette approche modeste correspond à la logique de prise de décision en médecine. Les médecins ont rarement un intérêt personnel dans leurs décisions de traitement des patients. Ils ont cependant un intérêt personnel dans la recherche de solutions. Ainsi, ils sont déterminés à changer les traitements si de nouvelles preuves le justifient. Il n'y a rien de Rambo là-dedans et demeurer cohérent juste pour des raisons de cohérence interne serait considéré comme une grave erreur de jugement.

Etzioni formule deux autres caractéristiques de la prise de décision modeste qui peut bien servir les chefs d'établissement— la procrastination raisonnée et la décision minutieuse mais étalonnée. Les deux contestent l'image du dirigeant décideur qui maintient le cours de son action, et qui valorise sa propre cohérence avant tout. Les deux principes confirment la sagesse populaire implicite que l'on trouve dans le truisme "Ne jamais prendre une décision le vendredi."

La **procrastination** permet la collecte de meilleures informations quand de nouvelles options émergent. Et elle permet aussi de faire en sorte que les problèmes se résolvent par eux-mêmes.

La **décision étalonnée**, en formulant la prise de décision par petites étapes plutôt que de s'en sortir par des opérations commando, permet de suivre les progrès et d'apporter des ajustements à mesure que le processus décisionnel se modifie. Étant

---

donné que ces stratégies nécessitent de fortes doses de réflexion, elles bénéficient de l'élargissement du cercle de prise de décision en incluant d'autres personnes. Un cercle plus large permet d'obtenir plus d'idées et favorise l'engagement dans la prise de décision plutôt que de se battre pour que les personnes s'engagent par la suite. La procrastination et la prise de décision étalonnée augmentent la qualité de ce qui est décidé et la probabilité que les décisions soient mises en œuvre avec enthousiasme.

### **3.2.7. Se rappeler les dimensions morales**

Maintenir une vision, apprendre à coudre, et être modeste dans sa prise de décision soulèvent des questions morales évidentes dans l'esprit de ceux qui ne sont pas habitués à concevoir le pilotage de l'établissement scolaire comme le « passage de l'amibe ». De telles idées sont trompeuses, on pourrait argumenter, et n'ont aucune place dans la théorie et la pratique du pilotage scolaire.

Les questions morales, cependant, n'émergent pas seulement au regard des réalités humaines comme des liens faibles, des préférences et des intérêts en compétition, mais dans une réalité à construire socialement d'où l'importance des normes et des valeurs.

Ces questions sont soulevées lorsqu'est proposée une théorie du management mal ajustée et irrationnelle aux yeux des chefs d'établissement. C'est une tentation constante de façonner la nature humaine pour l'adapter à la théorie. Une stratégie plus morale et rationnelle pour l'amélioration de l'établissement est d'utiliser une théorie qui s'adapte à la nature humaine dès le début. Il est plus judicieux d'adapter la rustine au trou de la chambre à air que de déplacer le trou lui-même.

Les questions morales apparaissent toutefois immenses, surtout quand nous cherchons à apporter des changements à l'organisation scolaire. Chaque fois qu'il y a une répartition inégale du pouvoir entre deux personnes, la relation devient morale. Le leadership implique une dose de pouvoir mais c'est aussi une responsabilité. Son but n'est pas de renforcer la position du chef d'établissement, mais plutôt le projet de l'établissement en faisant en sorte qu'il soit disponible, ouvert et accompagnateur. C'est cette compétence morale qui va faire qu'il sera suivi et qu'il en ressortira du bien-être et de l'autonomie pour les personnes qui acceptent de s'engager.

Le leadership combine le savoir-faire du management avec les valeurs et l'éthique. La pratique du leadership, en conséquence, est toujours préoccupée par ce qui est efficace et ce qui est bon ; ce qui marche et ce qui est logique ; par faire les choses correctement et faire les choses justes. À mesure que les projets d'amélioration de l'organisation scolaire sont envisagés et que de nouvelles conceptions sont mises en œuvre, les questions de ce qui est bon, ce qui est sensé, et ce qui vaut la peine méritent une mise en valeur égale à celles qui concernent l'efficacité et l'efficacité.

Lorsque les deux côtés de cette pièce sont mis en balance, les chefs d'établissement se démarquent les uns des autres selon qu'ils privilégient l'une ou l'autre face.

---

### 3.2.8. Direction scolaire et « théorie de l'amibe » : humain, trop humain

Les théories du management et du leadership reposent sur des images différentes de la rationalité humaine. Trois images sont brièvement discutées ci-dessous :

**1- Les êtres humains sont rationnels** ; ils pensent et agissent d'une manière conforme à leurs objectifs, à leur intérêt propre et à la façon dont ils récompensés. Si vous souhaitez qu'ils se comportent d'une certaine manière, rendez le comportement désiré clair pour eux et faites valoir le temps pour lequel ils peuvent s'y engager

**2- Les êtres humains sont limités dans leur rationalité** ; ils ne peuvent donner de sens qu'à une partie du monde à la fois, et ils s'efforcent d'agir raisonnablement à partir d'une compréhension limitée des faits et des choix. Ils doivent donc construire des conceptions ou des définitions de situations plutôt que d'accepter passivement ce qui leur est présenté. Si vous souhaitez qu'ils changent, engagez-les dans la résolution de problèmes en activant leur jugement. Ne leur dites pas juste ce qu'il faut faire.

**3 -Les êtres humains ne sont rationnels que lorsqu'ils agissent ensemble** ; puisque la raison individuelle est limitée, les hommes et les femmes trouvent des occasions de travailler ensemble sur des problèmes importants, en réalisant par l'effort commun ce que la raison et que leurs compétences individuelles ne pourraient jamais accomplir à elles seules. Si vous voulez qu'ils changent, développez les manières dont ils peuvent s'engager dans le processus de changement conjointement avec leurs pairs.

La première image –les êtres humains sont rationnels – s'adapte très bien à la théorie du « Chemin de Fer ». Dans cette théorie, des rails sont posés et les stations, les horaires et d'autres parties prédéterminées du plan de voyage sont fournis. La deuxième et troisième images, en revanche, s'accommodent mieux de la théorie de l'amibe. Plutôt qu'un conducteur qui conduit le train selon un plan fixe vers une destination explicite, le chef d'établissement est comme le noyau d'une cellule cherchant à apporter de l'ordre, du sens et une orientation à une masse protoplasmique dont le chemin se veut autre chose qu'une direction à l'aveugle.

La rationalité est obtenue en aidant les gens à donner du sens à leur monde. Quand le sens est construit, les limites de la rationalité sont surmontées. Le sens se construit lorsque les personnes sont en mesure de proposer leurs propres définitions des situations et sont impliquées avec le chef d'établissement dans la résolution de problèmes concrets. Cependant, les limites sont grandes pour quiconque voudrait y aller seul. Ainsi, une stratégie clé pour la production de sens est la mise en commun des ressources humaines dans un effort qui élargit la raison et les capacités individuelles pour fonctionner.

Dans la mise en mouvement d'un établissement comme un chemin de fer, il est important de souligner (dans l'ordre) les objectifs, les plans et les moyens. Premièrement, établissez vos objectifs. Ensuite, compte tenu de vos objectifs, développez un plan qui comprend les cahiers des charges du management appropriés

---

pour atteindre les objectifs. Ensuite, rassemblez vos ressources humaines. Préparez-les soigneusement en exprimant vos attentes et en imprimant la direction nécessaire, la formation et le développement appropriés, et apportez le soutien psychologique qui permettra aux enseignants et aux administrateurs d'assumer leurs responsabilités avec motivation et engagement.

Ces objectifs, plans et moyens supposent une certaine prévisibilité, stabilité et rationalité qui n'existent pas toujours dans le monde réel de l'établissement scolaire. En outre, ce point de vue centré sur la planification place trop la charge de la réussite scolaire sur les épaules du chef d'établissement. C'est lui ou elle qui met le système en place, s'assure de la conformité, et contrôle la bonne mise en oeuvre. Si les choses ne marchent pas comme prévu, le chef d'établissement doit être tenu responsable, pas les enseignants, les parents, ou les élèves.

Malheureusement, en raison des préjugés relatifs au management rationnel qui existent dans notre société, le système des objectifs, plans et moyens doit être mis en place dans l'établissement scolaire. Mais il incombe au chef d'établissement de concevoir ce système comme un tissu flexible plutôt que comme une statue de pierre. Comme il a été suggéré précédemment, un système de « haute couture » ne sert pas de modèle d'action, mais comme une source de légitimité vis-à-vis de ceux qui s'attendent à ce que l'établissement s'oriente d'une certaine façon.

Lorsque vous déplacez l'établissement scolaire comme une amibe, il faut planifier en sens inverse. Sans perdre de vue la vision globale de l'établissement, le chef d'établissement met l'accent sur les moyens, puis passe aux plans, et enfin se tourne vers les objectifs. Comme le souligne Hayes : « une organisation qui adopte une approche de la planification stratégique axée sur moyens-plans-objectifs assume le fait que tout le monde est responsable du développement. Son succès repose sur la capacité à exploiter les opportunités telles qu'elles surgissent, son ingéniosité, sa capacité d'apprendre, sa détermination et sa persistance ».

L'accent est mis sur le développement des personnes, sur la construction de leurs talents et de leurs engagements, sur leurs liens avec les collègues afin qu'ils soient capables d'accomplir plus ensemble que chacun individuellement, en élevant la réflexion, en se donnant du cœur à l'ouvrage, et en s'investissant efficacement.

Une fois que les ressources humaines sont conçues à la fois en termes de compétences et d'engagement, l'établissement est mieux à même de développer de nouvelles idées et de meilleures manières de fonctionner, de se créer des opportunités et de les exploiter en les traduisant en une réussite scolaire des élèves plus efficace.

En raison de l'imprévisibilité du monde et des limites de la rationalité humaine, cela a un sens de mettre l'accent sur le renforcement des compétences des personnes d'abord, puis de les encourager à développer des moyens et des plans pour utiliser ces compétences ensuite. Cette approche est préférée à celle qui développe les objectifs d'abord, puis cherche ensuite à mettre en oeuvre pour engager ensuite les personnes selon leurs compétences.

---

## **4. Penser le leadership du chef d'établissement**

---

La plupart des théories du leadership établissent que le chef d'établissement doit mobiliser, déléguer, prendre en considération les autres, développer un climat scolaire apaisé, tout en étant consistant et persistant dans son projet.

Les qualités interpersonnelles sont bien sûr essentielles mais rien ne garantit que telle ou telle approche du leadership fonctionne avec tel ou tel chef d'établissement : les préférences, les personnalités, les contextes, les stratégies sont souvent bien différentes d'un cadre à un autre.

Le style compte en termes de communication de messages mais le contenu de l'action également parce que le chef d'établissement doit donner du sens à son discours et qu'un établissement scolaire, comme groupe social, est composé de besoins, convictions, aspirations, valeurs, espoirs et peurs qui déterminent la façon dont il va se comporter pour agir dans son environnement.

La taille de l'établissement joue également un rôle. Dans les établissements de grande taille s'opèrent tout un jeu d'alliances et de coteries selon une fragmentation et des arrangements semi-hiérarchiques qui auront un effet sur les formes de reconnaissance et d'influence. Dans les petits établissements, le pouvoir est plus distribué à chacun mais cette proximité et interconnaissance a aussi des effets sur l'attitude du chef d'établissement.

#### **4.1. La direction scolaire : dimensions symboliques et culturelles**

La plupart des théories du leadership encouragent le chef d'établissement à tenir compte de la situation, à calculer ses comportements et ses stratégies en fonction du contexte, à faire face aux besoins psychologiques de ses interlocuteurs. Mais ces approches instrumentales et comportementales sous-estiment trop souvent les aspects symboliques et culturels de la direction scolaire.

Ils sont pourtant souvent plus importants pour la conduite du changement et l'efficacité organisationnelle. Le leadership dans l'établissement scolaire produit des symboles qui aident les enseignants, les élèves et les parents à donner du sens au projet d'établissement et à la réussite scolaire. Produire du sens sert à satisfaire et à motiver les individus sur un plan personnel mais aussi à limiter le désordre et la désaffection. Le chef d'établissement n'est pas seulement un chef d'orchestre mais un producteur de sens. Par cette gestion symbolique, il permet de faire tenir ensemble les choses et les personnes, tout en construisant la confiance. Mettre l'accent sur les finalités et cultiver des valeurs partagées sont les éléments qui permettent de relier les individus dans l'organisation scolaire, et d'assumer une responsabilité collective pour la réussite des élèves.

Ce leadership symbolique peut s'exprimer dans la moindre des actions du chef d'établissement: faire un tour dans l'établissement, visiter des classes, aller à la recherche des élèves et passer du temps avec eux, s'intéresser davantage aux questions éducatives qu'aux questions de gestion, présider des rituels et des cérémonies, ou d'autres occasions importantes, et proposer une vision pour l'établissement en faisant un usage approprié des exemples qui sont autant

---

d'opportunités pour aller plus loin et valoriser les actions des uns et des autres. Cette production du sens et cette posture symbolique permettent aussi de construire un cadre moral pour l'établissement et de l'orienter selon certaines finalités.

Il peut alors saisir plusieurs opportunités pour exercer son leadership symbolique : complimenter un enseignant pour la qualité de ses cours, reconnaître l'excellence du travail accompli par un personnel administratif, assister un enseignant qui fait face à des problèmes d'indiscipline dans sa classe, participer aux réunions avec les enseignants sur des questions pédagogiques. Ces actions montrent l'implication du chef d'établissement mais elles ne sont pas à première vue rationnelles, linéaires et planifiées, mais plutôt des réponses ajustées et réalistes à ce qu'il advient au quotidien dans un établissement scolaire. C'est là aussi une source d'autorité morale pour le chef d'établissement. C'est aussi dans ces routines où le chef d'attention prête attention aux situations tout en démontrant son engagement que se crée le consensus sur les valeurs et se forment les convictions qui conduisent au changement.

#### **4.2. Le chef d'établissement comme manager mais pas que...**

Dans une définition étroite, le chef d'établissement-manager est celui qui gère des ressources informationnelles, techniques, financières, humaines en définissant des objectifs, en planifiant des actions, en conduisant une stratégie, et en évaluant les actions et les objectifs sur une base régulière, tout en mobilisant et en faisant travailler une ou plusieurs équipes.

Mais, comme nous l'avons décrit plus haut, cette définition ne correspond pas toujours au travail réel des chefs d'établissement. Essayons de mieux spécifier ces rôles et ces responsabilités dans le domaine du management scolaire.

D'abord, les chefs d'établissement ont un rôle d'information des équipes pédagogiques, ils sont à la recherche d'information en observant les activités des uns et des autres, diffusent les informations qui leur semblent opportunes et transmettent aussi régulièrement des informations à sa hiérarchie : ce sont donc des porte-parole au sens de celui qui porte la parole. C'est donc une première dimension du travail chefs d'établissement : une dimension informationnelle. Chercher, diffuser, reporter des informations.

Un deuxième rôle est une activité de gestion de l'organisation scolaire : gestion des ressources humaines et financières, des projets éducatifs ou pédagogiques, mais aussi des conflits entre personnes et de l'attribution des responsabilités administratives, éducatives, pédagogiques. Les chefs d'établissement doivent donc prendre des décisions sur les actions à conduire qui leur semblent le plus légitimes. C'est la deuxième dimension du travail du chef d'établissement : une dimension décisionnelle et gestionnaire.

Le troisième rôle est lié au fait que les équipes de direction ne travaillent pas dans un environnement stable, planifié, programmé à l'image des robots sur une chaîne de montage. Ils doivent faire avec de l'humain. Les chefs d'établissement doivent donc diriger une équipe, se coordonner avec leurs collaborateurs et leur hiérarchie, et représenter leur équipe ou leur organisation à des tiers.

---

L'autorité ne suffit pas à faire travailler une équipe ou une organisation. Il n'y a pas d'autorité sans légitimité, laquelle se construit au quotidien dans le face-à-face avec les personnes, sauf si l'on considère que la peur, la crainte, le menace, la pression sont des moyens efficaces de faire travailler les personnes. Mais c'est plutôt en contradiction avec la plupart des résultats de la psychologie sociale qui se sont intéressés à la motivation et à l'efficacité dans le travail.

En résumé, la troisième dimension du travail de l'équipe de direction : c'est une dimension humaine et interpersonnelle. Développer des interactions et construire des relations. C'est à cette dimension du management que nous faisons référence ci-dessous au sens où elle peut recevoir des acceptions multiples.

Le management de l'attention : c'est la capacité du chef d'établissement à faire se centrer les individus sur des valeurs, des idées, des objectifs, des finalités qui les rassemblent et leur donnent une direction mais aussi une source d'autorité morale. Les chefs d'établissement gèrent l'attention par ce qu'ils disent, ce qu'ils récompensent, les choses auxquelles ils accordent du temps, les comportements qu'ils valorisent, et les raisons qu'ils donnent pour justifier leurs décisions. Ils portent des finalités qui s'inscrivent dans un flux d'action continue et induisent une clarté, un consensus, et engagement au regard des objectifs.

Le management du sens : c'est la capacité à connecter les enseignants, les parents, les élèves pour qu'ils donnent du sens à leur expérience et qu'ils la valorisent, à articuler les routines ordinaires de l'établissement scolaire selon des finalités et des significations plus larges pour susciter la participation. Le management de l'attention et du sens permet de répondre aux questions suivantes : quelles sont nos priorités ? quels sont nos engagements respectifs ? qu'est-ce qui est important ? comment nous pouvons relier les choses ordinaires que nous faisons ? Ces messages et les réponses aux questions permettent aux individus d'être reliés les uns aux autres, de construire un futur et un engagement communs, et d'élever le degré de civilité et de respect mutuel.

Le management de la confiance : c'est la capacité à être perçu comme crédible, légitime, et honnête. La constance à communiquer avec les enseignants, les élèves et les parents, à dire ce que l'on fait ou ne fait pas, à expliquer le pourquoi des décisions, et à les mettre en relation avec un esprit et un engagement au service de la réussite scolaire.

Le management de soi : la capacité des chefs d'établissement à savoir qu'ils ou elles sont, ce en quoi ils ou elles croient, et pourquoi ils ou elles font les choses d'une certaine façon. Quand le comportement d'un chef d'établissement peut être défendu en étant compris et respecté, quand la connaissance de soi s'accompagne d'une intelligence pratique avec les autres, alors le chef d'établissement a des chances d'être plus efficace dans son action.

Le management des paradoxes : c'est la capacité à mettre ensemble des idées qui n'auraient a priori rien à voir entre elles. C'est avoir des attentes en termes de normes sans pour autant tout standardiser, c'est avoir des attentes en termes d'engagement

---

des enseignants tout en leur donnant la possibilité de contrôler leur vie professionnelle, c'est répondre aux besoins d'autonomie des élèves tout en maintenant la discipline dans l'établissement, c'est garder une unité commune tout en promouvant la diversité et la reconnaissance des différences, c'est lâcher un peu de son pouvoir pour atteindre des objectifs en acceptant un nouveau partage ou une délégation des responsabilités.

Le management de l'efficacité : c'est la capacité à se centrer sur le développement des compétences collectives dans l'établissement pour être plus efficace, en se donnant les bons outils d'évaluation. C'est aussi ne pas se centrer seulement sur les résultats mais aussi sur l'apprentissage professionnel des équipes et favoriser les opportunités d'amélioration des pratiques par l'accompagnement ou la création de communautés professionnelles. C'est être capable d'articuler capital intellectuel (expertise) et capital social (relations) au service du capital professionnel (compétences).

Le management de l'engagement : c'est fournir le cadre qui va permettre de mettre en œuvre les 6 compétences susmentionnées, en s'éloignant d'un travail bureaucratique centré sur des facteurs personnels pour construire une autorité morale basée sur des obligations réciproques et une responsabilité partagée.

### **4.3. Leadership scolaire : de l'instruction à la transformation**

Le chef d'établissement-leader, par différence avec le chef d'établissement-manager, est celui qui est capable d'animer une équipe, de la guider selon des principes et des valeurs, de coordonner les actions individuelles dans une dynamique collective, de déléguer des tâches et des responsabilités, de susciter des initiatives et des innovations.

Dans l'unité éducative, l'équipe ce sont les enseignants, la vie scolaire ou l'équipe de direction. Les principes et les valeurs, ce sont ceux de la République. Les actions individuelles ce sont les actes pédagogiques et éducatifs. La dynamique collective, c'est celle impulsée par le conseil pédagogique ou conseil d'école, le projet d'établissement ou le projet d'école.

L'attention portée par les chefs d'établissement aux comportements des enseignants et à leurs activités pédagogiques peut avoir une influence sur les résultats des élèves. La capacité du chef d'établissement à créer une culture scolaire et un projet d'établissement favorable à la pédagogie constituent des déterminants efficaces. Hallinger et Heck ont exploré cette littérature de recherche entre 1980 et 1995 en étudiant les relations entre la direction pour l'instruction (*leadership pédagogique*) et la réussite scolaire des élèves.

Ils ont dégagé des effets directs (quand le chef d'établissement influence les résultats), des effets intermédiaires (quand l'action du chef d'établissement affecte les résultats de manière indirecte à travers d'autres variables), et des effets réciproques (quand l'action du chef d'établissement a des effets sur les enseignants

---

et inversement, avec toutefois un impact sur les résultats). Les chercheurs montrent que les effets indirects sont plus importants que les effets directs et que des variables intermédiaires interagissent fortement dans l'organisation scolaire. C'est donc dans la capacité à faire partager une vision avec les enseignants, à définir les missions et les buts de l'établissement scolaire que le chef d'établissement peut exercer une influence sur les résultats.

La conception de la direction scolaire par instruction (ou leadership pédagogique) a toutefois été progressivement remise en cause parce qu'elle demeurait trop proche d'une vision traditionnelle et technique de l'administration scolaire alors que l'organisation pédagogique se transformait. L'idée d'une direction transformationnelle (*transformational leadership*) a été consacrée par plusieurs chercheurs afin de mieux rendre compte des relations entre les chefs d'établissement avec les enseignants et avec les autres personnels, les parents, les élèves alors que l'établissement scolaire devenait plus autonome et que les rôles comme les responsabilisés se diversifiaient.

La capacité du chef d'établissement à construire une vision, à communiquer, à développer des pratiques collaboratives dans la prise de décision, apparaissent aussi importantes qu'une focalisation étroite sur les processus d'enseignement et les contenus scolaires. Cette conception de la direction transformationnelle permettait d'éclairer l'action collective orchestrée par le chef d'établissement afin de mobiliser les enseignants sur des valeurs communes tout en construisant l'accord sur les objectifs à atteindre.

Leithwood et Jantzi ont étudié les pratiques de direction transformationnelle dans les districts et les Etats américains. Ils en tirent quelques conclusions quant aux objectifs poursuivis par les chefs d'établissement dans l'exercice de leurs missions.

D'abord, ils sont là pour aider les membres de la communauté éducative à développer et à maintenir une culture professionnelle et coopérative. Celle-ci s'appuie sur des discussions, des observations, des critiques mais aussi des actions en commun. Des normes collectives de responsabilité et d'amélioration continue stimulent l'apprentissage professionnel.

Les chefs d'établissement engagés dans une direction transformationnelle mettent en œuvre des stratégies qui impliquent les membres de la communauté éducative autour d'objectifs clairement définis, ils réduisent l'isolement des enseignants en créant des emplois du temps facilitant les regroupements, ils établissent des contacts quotidiens avec le personnel, ils partagent leur pouvoir et leurs responsabilités avec des équipes engagées dans une dynamique de changement.

Ces chefs d'établissement sont aussi au centre du développement professionnel des enseignants. Ils assurent ainsi les conditions de la formation sur site tout en prenant en compte les besoins exprimés par les équipes pédagogiques. Les chefs d'établissement cherchent aussi à résoudre leurs problèmes de manière efficace. Ils proposent de nouvelles activités dans l'établissement ou dans les classes tout en organisant des réunions régulières réfléchir à différentes perspectives d'amélioration des résultats. Comme l'ont observé les chercheurs, ce type de direction scolaire

---

transforme fortement les relations entre les membres de la communauté éducative, en renforçant notamment les pratiques collaboratives.

#### **4.4. La direction scolaire et le leadership distribué**

La notion de leadership distribué s'inspire des développements du cognitivisme et plus particulièrement des travaux du chercheur américain Edwin Hutchins. Dans son livre *Cognition in the Wild* (1995), il a observé le travail de l'équipage d'un navire de guerre américain. Hutchins s'intéresse au pilotage, et la manière de ramener le vaisseau à bon port. A travers son analyse de l'activité, il montre que chaque action participe d'un système cognitif et rationnel partagé par les membres de l'équipage pour atteindre un objectif commun. Chaque individu, bien que concentré consciemment sur sa tâche, demeure dans une étroite interaction avec les autres, même s'il ne les voit pas. Aucun script, aucun plan d'action n'a été défini à l'avance, mais les personnes apprennent, communiquent, agissent collectivement et elles savent ce qu'il faut faire quand certaines conditions apparaissent dans leur environnement. C'est une forme de cognition distribuée, un apprentissage collectif dans l'action.

Cette idée d'une cognition socialement distribuée a été reprise par Spillane dans sa théorie de la direction scolaire distribuée. Il montre la façon dont certaines représentations et connaissances sont partagées entre des personnes et des artefacts au sein de l'établissement scolaire. La direction distribuée constitue une pratique sociale générant des actions différenciées selon plusieurs groupes d'individus, le travail et les tâches se définissant au fur et à mesure des interactions, alors qu'elles s'appuient sur les environnements numériques de travail intégrés à l'organisation pédagogique de l'établissement scolaire. Parce que ces contextes sociaux influencent les interactions humaines et les apprentissages, différentes compétences sont donc mises en œuvre selon des supports de représentation régissant non seulement les relations internes entre les membres de la communauté éducative mais aussi les formes d'action. Ces dernières émergent de concert parmi un ensemble d'individus travaillant en réseau, certains d'entre eux étant prenant plus d'initiatives et de responsabilités que d'autres.

Alma Harris s'est appuyée sur ce modèle de direction distribuée pour conduire une enquête auprès d'un certain nombre d'établissements de l'enseignement secondaire anglais en s'intéressant à l'efficacité de la direction scolaire sur l'amélioration des résultats des élèves. La direction scolaire distribuée se différencie selon le degré de soutien apporté au changement des pratiques des enseignants par le chef d'établissement et le degré de rigidité ou de souplesse de l'organisation.

Distribution ad hoc : l'organisation pédagogique est souple et flexible mais les pratiques de direction scolaire manquent de coordination, si bien que les bénéfices en sont limités en termes d'amélioration des résultats pour les élèves.

Distribution autocratique : la structure de l'organisation pédagogique demeure inchangée mais la participation et l'implication des membres sont encouragées. Toutefois la rigidité de l'organisation limite tout développement dans le sens du changement ou de l'amélioration des pratiques pédagogiques.

---

La distribution additive : la structure demeure inchangée mais des opportunités ont été créées pour des formes limitées de développement et d'innovation. Le travail est coordonné mais son impact est plus additif que transformatif, c'est-à-dire beaucoup d'enseignants s'investissent à titre individuel mais ils ne tiennent pas compte de l'action des autres.

La distribution autonome : une structure flexible favorise l'innovation et le changement, le travail de direction est coordonné et diffusé de façon à ce qu'il possède un effet sur l'organisation. Il y a un engagement clair en faveur des processus de co-construction et de transformation. C'est la voie à suivre pour Harris si l'établissement scolaire veut être efficace.

Par-delà la situation anglaise, la direction scolaire distribuée correspond à l'émergence de nouvelles formes de collaboration, coopération et mise en réseau des établissements scolaires. Ce sont ces arrangements organisationnels qui, comme nous le verrons plus loin, dépassent l'échelle de l'établissement scolaire comme unité éducative. Ils se caractérisent par le développement de relations horizontales plutôt que verticales et hiérarchiques.

La direction scolaire distribuée correspond donc à des nouveaux modes de pratiques de travail partagées dans beaucoup d'établissements scolaires dans lesquels les enseignants occupent une place importante. Le travail en équipes et l'apprentissage professionnel constituent des modes structurants de ces activités nouvelles orientées vers la dynamique de changement et l'amélioration des résultats.

Cela n'est pas sans implications sur la façon dont s'articulent l'enseignement et les apprentissages dans une organisation pédagogique renouvelée au sein de laquelle la collecte et le partage des informations comme des données occupent une position centrale.

---

## **5. Conduire le changement dans l'établissement scolaire**

---

***Dans le développement d'une stratégie, le chef d'établissement peut toujours évoquer le mandat ou la lettre de mission qui lui a été attribuée : cela permet de spécifier en détails les règles qui permettent à l'établissement de mettre en œuvre les réformes jugées nécessaires, et de contrôler leur mise en œuvre. Mes ces directives tendent à créer de l'uniformité là où il y a besoin de variété, à limiter les initiatives là où il faudrait de la créativité, à faciliter les calculs intéressés là où il faudrait de l'engagement et de la prise de responsabilité.***

***Les pages qui suivent tentent de proposer quelques pistes pour conduire le changement et engager la communauté éducative dans une amélioration du projet d'établissement et de la réussite des élèves.***

### **5.1. Identifier les différentes formes de capital**

L'idée de capital renvoie à des chefs d'établissement capables de construire une responsabilité collective pour le développement de l'organisation en valorisant ses compétences et ressources propres. Le capital est matériel lorsqu'il correspond à des ressources physiques. Mais il est aussi social, intellectuel, professionnel quand il mobilise des êtres humains.

Le capital matériel et le capital humain sont une valeur ajoutée donnée à l'enseignement et aux apprentissages des élèves. Le capital matériel fournit les structures qui permettent de bien organiser le travail. Mais il ne suffit pas à lui seul pour améliorer la réussite des élèves : songeons à ces équipements numériques sous-utilisés dans les établissements scolaires.

La construction des compétences collectives nécessite donc du capital intellectuel, entendu comme la mobilisation des connaissances et de l'expertise des membres de la communauté éducative notamment le développement professionnel des enseignants. C'est le sens d'un leadership pour un apprentissage professionnel au sein de l'établissement scolaire, vecteur de changement et d'amélioration de la réussite des élèves.

Le capital social correspond à la participation et à l'engagement des membres de la communauté éducative dans une responsabilité partagée pour trouver des solutions communes aux problèmes qui surviennent. L'autonomie des équipes, pour réfléchir et décider en commun des actions à conduire, est essentielle, en même temps qu'elle permet de fixer des directions et des finalités qui peuvent être partagées.

En résumé :

- Quand le chef d'établissement agit comme un manager en charge d'aligner l'établissement sur des objectifs extérieurs, il est un représentant mandaté par les autorités académiques,
- Quand il met l'accent sur des récompenses financières ou symboliques pour conduire le changement, et passe un contrat social avec les enseignants et les parents d'élèves, ou les autorités locales, il est un incitateur,

- Quand il se fixe pour objectif le développement des compétences collectives en mettant l'accent sur l'apprentissage professionnel à l'échelle de l'établissement, il est développeur,
- Quand il facilite la participation démocratique sur des valeurs et des normes partagées, et qu'il est source d'autorité morale, il est bâtisseur d'une communauté éducative.

## **5.2. L'enjeu du développement professionnel des équipes pédagogiques**

Il y a au moins deux définitions de la dynamique de changement d'un établissement scolaire. La première est un effort systématique et soutenu de changer les conditions d'apprentissage et les conditions internes de l'organisation scolaire pour atteindre les buts qu'elle s'est fixée. C'est d'abord construire une définition et un sens commun des efforts à faire par la communauté éducative mais cela peut être aussi (deuxième définition) une stratégie pour le changement qui vise à améliorer la réussite des élèves et à renforcer les compétences collectives pour accompagner le changement.

Cela souligne l'importance de changer la culture professionnelle et de considérer les enseignants comme une partie du changement lorsqu'ils sont impliqués dans l'examen et le changement de leurs pratiques. La qualité des relations et des expériences professionnelles est un élément déterminant. Mais aussi la direction scolaire et l'accompagnement des équipes.

La recherche internationale a montré l'importance du développement professionnel des enseignants pour conduire une dynamique de changement du projet d'établissement. Elle a aussi prouvé l'importance de l'équipe de direction et du partage des rôles et des responsabilités dans l'établissement. De plus, les travaux de recherche s'accordent sur le fait qu'il n'y a pas un mode d'action unilatérale mais différentes approches qui dépendent largement du type d'établissement scolaire et du contexte local.

Les méthodes uniformes ou les solutions toutes faites ne marchent pas. Il est aussi démontré que les efforts de changement doivent partir et s'appuyer sur les résultats des élèves comme sur les conditions d'enseignement mais aussi d'apprentissage dans la classe. Les cultures professionnelles qui promeuvent la collégialité, la collaboration, et la confiance sont mieux à même de conduire le changement.

## **5.3. Mettre en œuvre un apprentissage organisationnel**

Pour que le changement soit un succès, il faut qu'il soit le fait de l'établissement lui-même. Les établissements scolaires ont la capacité de s'améliorer par eux-mêmes, cela implique un changement culturel mais aussi le respect d'un certain nombre de conditions.

Le changement doit s'opérer à la fois au niveau de l'établissement et de la classe. Les interventions sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont essentielles mais elles n'arrivent pas à elles seules à opérer le changement et

---

l'amélioration de la réussite des élèves. Le point crucial est le développement de l'établissement au travers de stratégies internes et externes qui ont un effet sur les progrès des élèves et qui sont complémentaires.

Le changement passe donc par un apprentissage organisationnel avec des effets sur les pratiques, les individus, et l'organisation elle-même. Il s'agit de renforcer les compétences collectives pour bien gérer le changement. Dans une dynamique de changement, les acteurs de l'établissement choisissent leurs solutions propres et la façon de gérer différemment leur organisation.

- La participation : le changement nécessite que les enseignants participent à la planification et à la prise de décision,
- L'engagement : les enseignants ont besoin de se sentir engagés dans le changement sans être instrumentalisés,
- Incitation et accompagnement : le changement nécessite une certaine incitation, souvent de l'extérieur, et un accompagnement technique mais aussi émotionnel pour s'assurer que les choses changent et rassurer sur le changement,
- Une aide extérieure : une assistance à partir de ressources et de conseils externes pour assurer le maintien d'une dynamique,
- Le développement des équipes : elles permettent aux équipes, notamment par la formation, de s'approprier les conditions du changement.

Certains facteurs empêchent aussi le changement de s'opérer dans l'établissement scolaire :

- Des buts et des objectifs insuffisamment définis : si les raisons du changement ne sont pas transparentes, il y a peu de chances que les enseignants s'engagent à changer,
- Des priorités en conflit : quand beaucoup de changements s'opèrent en même temps, la contrainte de temps fait que certains changements sont préférés à d'autres,
- Le manque d'accompagnement : pour mettre en œuvre le changement, il y a besoin d'un accompagnement technique, professionnel, émotionnel des enseignants,
- L'insuffisante attention à la mise en œuvre : beaucoup d'efforts de changement échouent simplement parce que les conséquences sur l'établissement et dans les classes n'ont pas été pensées en amont,
- Une direction inadaptée : le changement ou l'innovation n'est pas ou mal dirigé dans l'établissement ou il a été délégué sans véritable suivi des actions conduites et de leur évaluation.

#### **5.4. Une stratégie d'amélioration continue**

De nombreux projets de changement de l'organisation scolaire ont été conduits depuis les dernières décennies à l'échelle internationale. L'un des plus connus, *l'International School Improvement Project (ISIP)*, qui s'est développé sous le patronage de l'OCDE, de 1982 à 1986, a réuni 14 pays pour dégager une importante

---

somme de connaissances sur les dynamiques de changement de l'établissement scolaire. De même, le projet britannique *'Improving the Quality of Education for All'* (IQEA) mené dans les années 1990 a recensé les conditions de soutien et d'amélioration continue dans les établissements et dans les classes qui permettaient d'améliorer la réussite des élèves. Ces stratégies d'amélioration peuvent être regroupées en trois groupes :

- Des stratégies qui aident les établissements en difficultés et peu efficaces. Ils ont besoin d'un accompagnement externe de haut niveau parce qu'ils ne peuvent pas s'améliorer par eux-mêmes. Ces stratégies doivent se centrer de manière claire et directe sur un nombre limité de questions organisationnelles et pédagogiques pour construire la confiance et les compétences collectives au sein de la communauté éducative.
- Des stratégies qui aident modérément les établissements à devenir plus efficaces. Elles s'appuient moins sur un fort accompagnement que sur des initiatives internes.
- Des stratégies qui aident les établissements à rester ce qu'ils sont. Il s'agit alors de les aider à se structurer en réseaux, de leur présenter de nouvelles idées ou pratiques, de développer des collaborations entre pairs.

Parmi ces programmes de conduite du changement, l'impact sur les établissements et les élèves dépend largement de l'intervention externe. Les premières stratégies nécessitent beaucoup d'accompagnement, les dernières stratégies sont fondées davantage sur la mise en réseau et d'autres regroupements. Pour les établissements les moins efficaces, l'approche doit être définie précisément avec un suivi très régulier mais aussi des recommandations adaptées.

Ces programmes à grande échelle ont permis de spécifier des critères d'efficacité d'un changement de l'organisation scolaire

- Se centrer sur le changement dans la classe.
- Utiliser des stratégies diversifiées et explicites pour l'enseignement et la pédagogie.
- Susciter l'adhésion au projet de changement en étant persuasif.
- Collecter des données d'évaluation systématique de l'impact sur l'organisation scolaire et les classes.
- Conduire le changement à différentes échelles (classe, groupe disciplinaire, enseignant).
- Générer un changement à la fois culturel et structurel.
- Engager les enseignants dans un dialogue et un développement professionnel continu.
- Fournir un accompagnement externe.

### **5.5. Un processus de changement par étapes**

---

Une des raisons majeures du défaut de changement est l'insuffisante attention apportée au processus de changement lui-même. L'interprétation et la mise en œuvre du changement ne sont pas directes : c'est un processus social et pas seulement technique ou instrumental.

Même si les objectifs pour changer sont clairs, le changement peut échouer en raison d'une absence de circulation des informations et d'une évaluation régulière. Il y a donc des questions à se poser avant d'introduire le changement : est-ce que ce changement est important ? est-ce qu'il est vraiment nécessaire ? quelles sont les priorités ? est-ce qu'il y a d'autres façons de voir le changement ? qui va en bénéficier ?

### Planifier le changement

Il est important de spécifier les différentes phases associées au changement pour qu'il soit efficace et prévenir les difficultés ou les obstacles. Le changement est loin d'être un processus linéaire et rationnel : c'est une activité sociale complexe chargée d'émotions.

Il y a trois phases importantes : l'initiation, la mise en œuvre, l'institutionnalisation.

Ces trois phases ne sont pas exclusives et peuvent se superposer : il serait faux de prescrire un temps spécifique parce que le changement peut apparaître en différents endroits et selon différentes circonstances. Les innovations doivent être suffisamment flexibles pour s'adapter aux situations et le changement implique souvent une multitude d'activités avec des résultats attendus et inattendus.

### La phase d'initiation

Il s'agit de se créer des opportunités qui peuvent venir de l'extérieur comme de l'intérieur de l'établissement scolaire.

#### De l'intérieur :

- Une impulsion de la direction scolaire,
- La recherche d'informations sur la réussite des élèves,
- La mise en œuvre du projet d'établissement.

#### De l'extérieur

- Des conseils de l'inspection,
- Les recommandations d'un autre accompagnateur,
- Les rencontres dans la formation,
- La participation à un programme de recherche-action.

---

Quelles que soient ses origines ses motivations, il est important que le changement fasse sens pour les enseignants et qu'ils puissent s'y projeter en anticipant les conséquences de leur engagement. Il est aussi important que les enseignants disposent de temps pour échanger entre eux.

La phase de mise en œuvre

C'est la phase où l'innovation et le changement sont mis en œuvre. Dans beaucoup de cas, le risque est une perte d'énergie et de dynamique collective.

Ce fléchissement s'explique pour plusieurs raisons : perte de vue des objectifs, manque d'accompagnement, dispersion des actions, absence de retour, etc. Il y a aussi une période cruciale où il semble que les choses n'avancent pas.

Cette baisse de motivation et de confiance n'est pas inéluctable mais elle doit être anticipée notamment dans un travail de mobilisation des équipes. Il est aussi nécessaire de rassurer les enseignants (peur, anxiété) et de leur montrer qu'ils ont les compétences pour changer. Certains facteurs sont déterminants dans cette phase de mise en œuvre : une responsabilité partagée, la célébration des premiers signes de succès, le soutien et l'enthousiasme des enseignants, la persévérance et l'entretien de la motivation.

La phase d'institutionnalisation

Le plus difficile est de soutenir le changement dans la durée.

La phase d'institutionnalisation correspond au moment où le changement est considéré comme quelque chose de normal dans la culture professionnelle de l'établissement et comme une pratique ordinaire. L'évaluation du changement peut aussi apporter un complément à la dynamique mise en œuvre, notamment la démarche d'auto-évaluation qui peut accompagner les différentes phases.

Elle doit répondre aux questions suivantes : quel aspect du changement sera évalué ? de quelles informations aurons-nous besoin ? qui conduira l'auto-évaluation ? qui sera impliqué ? comment les résultats seront utilisés ? Comment s'assurer que l'évaluation sera utile à notre action ?

## **5.6. Créer une communauté d'apprentissage professionnel**

Le changement concerne à la fois l'amélioration de la réussite des élèves et le renforcement des compétences collectives dans l'établissement. La compréhension du travail individuel s'inscrit dans une réflexion au sein d'une communauté de pratiques pour laquelle les membres partagent une vision commune et une volonté d'apprentissage professionnel tournée vers l'expérimentation d'activités nouvelles.

---

Cette identification à une communauté professionnelle contribue à définir les comportements légitimes et les attentes mutuelles. Les communautés de pratiques peuvent avoir des attentes différentes en fonction des contextes dans lesquels s'inscrivent leur action. Par conséquent, se centrer juste sur une discipline scolaire comme unité d'analyse ou l'organisation scolaire dans son ensemble contribue à méconnaître les ressources et les significations que les individus mobilisent à l'appui de leur investissement et engagement.

Une approche plus négociée, plus flexible, et moins directive du changement est nécessaire pour construire une dynamique collective. Une communauté professionnelle, pour laquelle l'enseignant développe un sentiment d'appartenance, possède une vision partagée, s'inscrit dans un travail collaboratif, et accepte conjointement d'assumer les effets de son travail.

Les compétences collectives ne sont pas autre chose que la création d'expériences et d'occasions communes d'apprendre ensemble et de soutenir un développement professionnel continu centré sur l'apprentissage des élèves. Les discussions entre enseignants se centrent souvent sur leurs savoirs académiques et compétences professionnelles dans une discipline.

Pourtant, d'autres compétences collectives sont nécessaires comme la capacité à diversifier les pratiques pédagogiques, à repenser ses croyances et des rôles dans les situations de classe, à accepter le changement de sa posture pédagogique, à reconsidérer son rapport à sa discipline d'enseignement.

L'établissement mais aussi la classe sont les éléments et les processus qui possèdent un effet direct sur la façon dont le changement est initié et géré dans l'organisation.

A l'échelle de l'établissement, un certain nombre de conditions doivent être remplies :

- Un engagement pour le développement professionnel des enseignants,
- Des efforts réels pour impliquer l'équipe pédagogique, les élèves et la communauté éducative dans le projet d'établissement,
- Une approche en termes de dynamique de changement et mobilisation des équipes,
- Des stratégies de coordination horizontale des actions les plus efficaces.

A l'échelle de la classe, la mise en œuvre efficace du changement dépend de :

Des relations authentiques : la qualité et l'ouverture des relations entre l'enseignant et ses élèves,

Des règles et des limites : des attentes mutuelles de respect et de comportement discipliné dans la classe,

La planification, les ressources et la préparation : l'accès des enseignants à une vaste gamme de ressources pédagogiques et leur capacité à planifier et diversifier leurs pratiques,

Le répertoire de l'enseignant : l'étendue des styles d'enseignement et des modèles que l'enseignant a assimilés et sa capacité à les utiliser en contexte,

---

Les partenariats pédagogiques : la capacité des enseignants à construire et développer des relations professionnelles en dehors de la classe pour discuter des moyens de s'améliorer. La capacité de l'enseignant(e) à réfléchir sur sa propre pratique et à la tester en situation.

### **5.7. Conduire le changement : la check-list**

Collecter des données

1. Avez-vous compris les conditions qui justifient une dynamique de changement ?
2. Reconnaissez-vous la différence entre le respect des missions et l'orientation selon une vision stratégique dans la collecte des données ?
3. Est-ce que des données longitudinales sur la réussite des élèves ont été collectées ?
4. Est-ce que les données proviennent de sources multiples ?
5. Est-ce que les données comprennent des éléments descriptifs et expérientiels ?

*Les problèmes potentiels*

Collecter trop d'un certain type de données,  
S'en remettre à une seule source de données,  
Poser des questions auxquelles il est difficile de répondre,  
Collecter une masse trop importante de données.

Diagnostiquer

6. Est-ce qu'il y a un accord assez large sur ce qui doit être évalué en termes de réussite de l'unité éducative ?
7. Est-ce que les différences entre les causes, les symptômes et les conséquences des problèmes sont bien identifiées ?
8. Est-ce que différentes approches analytiques sont utilisées ?

*Les problèmes potentiels*

Confondre symptômes et causes,  
Négliger la question "pourquoi ? »,  
Confondre corrélation et causalité,  
S'appuyer uniquement sur des moyennes,  
Simplifier le repérage des causes,  
Surdimensionner une cause au détriment d'une autre,  
Ignorer certaines causes pour protéger des personnes ou des groupes.

Evaluer le contexte, les contraintes et la capacité d'action

9. Est-ce que l'histoire et la culture de l'établissement ont été examinées ?
10. Est-ce que les contraintes réglementaires comme leurs effets sur la dynamique de changement ont été prises en compte ?
11. Est-ce que les attentes des autorités académiques pour le projet d'établissement et la dynamique de changement sont bien repérées ?

---

12. Est-ce que le corps d'inspection a les moyens d'évaluer et d'accompagner la dynamique de changement ?

Fixer des objectifs

- 13. Est-ce que les objectifs sont limités à un petit nombre de priorités ?
- 14. Est-ce que les objectifs sont mesurables ou ambigus ?
- 15. Est-ce qu'il est possible de justifier le choix des objectifs prioritaires ?

*Problèmes potentiels*

Se préoccuper de trop de problèmes à la fois,  
Se centrer sur un problème sur lequel les personnes n'ont pas de prise,  
Se centrer sur des objectifs de long terme au détriment du court terme,  
Mettre en œuvre des objectifs dont l'atteinte n'est pas évaluable,  
Fixer des objectifs pour lesquels il n'y a pas d'urgence.

Déterminer des stratégies

- 16. Est-ce que les objectifs choisis peuvent être atteints rapidement pour gagner en confiance et en dynamique ?
- 17. Tous les objectifs sont-ils évaluable ?
- 18. Est-ce que les stratégies ayant déjà montré une réussite ont été choisies ?
- 19. Est-ce que des stratégies se renforçant les unes et les autres ont été choisies ?

*Problèmes potentiels*

Attendre qu'une stratégie règle toutes les facettes d'un problème complexe,  
Définir trop de stratégies pour un seul objectif,  
Sous-estimer les besoins de formation pour mettre en œuvre la stratégie,  
Ne pas réussir à suivre la mise en œuvre,  
Echouer à s'adapter aux circonstances locales,  
Choisir une stratégie mal ajustée aux objectifs.

Développer un plan d'action

- 20. Est-ce que plan d'action est conforme aux attentes des autorités académiques ?
- 21. Est-ce que les ressources matérielles et humaines pour mettre en œuvre le plan d'action ont été identifiées ?
- 22. Est-ce que des responsabilités ont été attribuées aux personnes pour atteindre les objectifs fixés ?
- 23. Est-ce que des calendriers et des objectifs intermédiaires ont été identifiés ?

*Problèmes potentiels*

Échouer à mobiliser une gamme large de partenaires (élèves, parents, associations),

---

Fixer des calendriers et des échéances irréalistes,  
Surcharger les personnes avec trop de responsabilités,  
Assigner plus d'un responsable par objectif,  
Sous-estimer les ressources nécessaires pour réaliser chaque objectif.

Gérer et piloter le plan d'action

24. Est-ce qu'il y a de personnes autour du chef d'établissement pour gérer et piloter le plan d'action ?

25. Est-ce qu'une logique de management par projets est bien mise en œuvre ?

26. Est-ce qu'il a été prévu des périodes de bilan régulier des actions engagées ?

*Problèmes potentiels*

Négliger la gestion et le pilotage des efforts de changement,  
Sur-encadrer et piloter les actions,  
Mettre en œuvre trop de stratégies en même temps,  
Arrêter le développement professionnel trop tôt,  
Ne pas réussir à corriger le plan d'action en cours de route,  
Perdre la dynamique alors que les objectifs ne sont pas atteints.

---

## **6. L'auto-évaluation de l'établissement scolaire**

---

Dans beaucoup de systèmes éducatifs, des universitaires, enseignants et syndicats ont demandé que l'auto-évaluation soit au cœur de la dynamique de changement de l'établissement scolaire parce qu'il leur semblait que le processus interne était plus efficace.

Le travail influent de John MacBeath "*Les établissements parlent par eux-mêmes* » en Angleterre est arrivé aux mêmes conclusions en montrant que les inspections ne parvenaient pas à connaître le fonctionnement de l'intérieur et à aider à développer une réflexion critique des équipes pédagogiques.

Son livre expliquait que les enseignants ont besoin d'être formé aux compétences nécessaires pour évaluer les situations d'enseignement et d'apprentissage des élèves de façon à transformer leurs pratiques. Dans ce cas, l'évaluation externe est un processus de validation de l'auto-évaluation de l'établissement scolaire, comme elle a été introduite en Angleterre au nom d'une nouvelle relation entre l'inspection et les établissements scolaires.

Dans ces dernières recommandations, l'inspection anglaise, l'OFSTED, qui possède une longue expérience de la démarche d'auto-évaluation, considère que celle-ci peut être efficace sur la réussite scolaire quand : elle est concise et succincte, qu'elle prend en compte les points importants, et qu'elle s'appuie sur des preuves montrant l'impact des actions de l'établissements sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, les comportements des élèves et la sécurité, mais aussi qu'elle permet d'informer les responsables locaux et les partenaires de l'établissement, et qu'elle permet enfin d'identifier des pistes d'amélioration.

Qu'elle soit imposée ou mise en œuvre délibérément par l'établissement scolaire, le succès de la démarche d'auto-évaluation dépend largement de la manière dont elle est mise en œuvre au quotidien. Si elle est vécue comme le pré carré du chef d'établissement ou de l'équipe de direction, plutôt que d'être appropriée par l'ensemble de la communauté scolaire, elle a peu de chances d'être efficace.

L'objectif est alors de créer un environnement favorable à l'apprentissage professionnel à travers lequel l'évaluation aide au développement de l'établissement scolaire.

Un accompagnement par des conseillers externes est alors nécessaire pour faciliter la démarche : inspecteurs, formateurs, chercheurs, chefs d'établissement, bref un ami critique.

L'évaluation entre pairs peut être aussi un processus intégré, l'important étant de comparer et de discuter sur la base de données comparatives fiables et complémentaires. La façon dont les enseignants perçoivent la démarche aura aussi une influence ce qui oblige la direction de l'établissement à construire la confiance avec les équipes pédagogiques et à rechercher un consensus.

### **6.1. Qu'est-ce qui fait une démarche d'auto-évaluation efficace ?**

---

D'un côté, on pourrait croire que l'auto-évaluation peut s'imposer naturellement à l'établissement scolaire, (à ?) partir du cadre et des critères préalablement définis en évitant des débats internes et la prise en charge de questions difficiles.

De l'autre, on peut penser que le changement ne peut se conduire qu'à l'échelle de l'établissement et qu'une intervention extérieure n'apporte rien de plus.

En fait, il est nécessaire de penser étroitement l'articulation entre évaluation externe et évaluation interne (ou auto-évaluation) pour optimiser les effets sur la réussite des élèves.

Il est aussi nécessaire de penser cette articulation au niveau de la gouvernance locale, du management de l'établissement et de la gestion de la classe en tenant compte de quatre ( ? trois points seulement domaines fondamentaux :

- Les structures et les processus en place permettent-ils de promouvoir une approche de l'auto-évaluation cohérente et tournée vers la réussite des élèves ?
- La force de la direction scolaire : dans quelle mesure le pilotage du système, de l'établissement et de la classe permettent-ils de faciliter les conditions de mise en œuvre et de succès de la démarche ?
- Les relations en termes de gouvernance locale : comment se structurent les relations dans un climat de coopération et de confiance pour faciliter une approche de l'auto-évaluation, laissant des marges d'initiative à l'établissement et accompagnant les équipes ?

Il n'existe pas d'approche unique de la démarche d'auto-évaluation et elle doit s'adapter au contexte local, et non s'enfermer dans un cadre préétabli qui ne tient pas compte des cultures professionnelles et des conditions d'appropriation collective.

Dès lors, la relation entre évaluation interne (ou auto-évaluation) et évaluation externe peut prendre différentes formes :

- Parallèle : deux systèmes (évaluation externe et évaluation interne) cohabitent avec leurs propres méthodes et critères,
- Séquentielle : l'évaluation externe suit la démarche d'évaluation interne et l'utilise comme base de l'inspection,
- Coopérative : les autorités académiques et les établissements scolaires coopèrent pour développer une approche commune .

En résumé, la démarche d'auto-évaluation est un processus par lequel les membres de la communauté scolaire réfléchissent à leurs pratiques et identifient les domaines d'action qui peuvent améliorer la réussite des élèves. Ce processus peut donner lieu à différentes combinaisons évaluatives : sommative/formative, interne/externe, imposée/autonome.

Il apparaît toutefois important de se poser les questions suivantes :

- Dans quelle mesure mon organisation est engagée dans une démarche d'auto-évaluation ?

- 
- Comment les différents membres de la communauté scolaire ressentent la démarche ?
  - Est-ce que la démarche est externe ou interne, tournée vers le contrôle ou le changement ?
  - Etant donné le contexte local, est-ce que la démarche est appropriée ?

La plupart des guides de l'auto-évaluation considèrent que c'est un processus continu et intégré à la gestion quotidienne de l'établissement scolaire. Ce n'est pas non plus une tâche réservée à l'équipe de direction. Si elle peut contribuer à coordonner le processus, d'autres groupes sont impliqués notamment les partenaires de l'établissement.

Nous dressons ici les principes clés de la démarche telle qu'elle a pu se développer dans bon nombre de systèmes éducatifs.

### 6.2. Développer un cadre pour l'auto-évaluation

Développer un cadre implique qu'il articule des objectifs clairs et des résultats attendus pour changer les pratiques et les modalités de l'organisation scolaire.

L'auto-évaluation donne l'occasion de faire réfléchir aux changements possibles en interne même si les membres de la communauté scolaire doivent aussi respecter des normes officielles. Elle permet aussi de construire le projet d'établissement et de l'améliorer.

Ainsi l'établissement peut s'engager dans un cycle d'amélioration continue en tenant compte de son contexte local.

Il est alors important de décrire le contexte spécifique de l'établissement et de s'intéresser aux domaines suivants : réussite des élèves, qualité de l'enseignement, climat scolaire et sécurité, mais aussi direction scolaire, décrochage, citoyenneté et esprit civique, relations avec les parents, etc.

### 6.3. Développer une structure pour l'auto-évaluation

Les occasions peuvent apparaître spontanément par exemple quand des enseignants expérimentent de nouvelles pratiques dans la classe. Ces cas d'auto-évaluation peuvent informer le développement stratégique de l'établissement, et faire émerger des besoins de meilleure structuration de l'organisation.

Développer une structure sous-entend aussi de décomposer les thèmes ou domaines qui vont constituer les priorités éducatives ou pédagogiques pour l'établissement. Ces thèmes peuvent être développés sous la forme d'une carte mentale par exemple.

En plus des thématiques, la dimension temporelle est aussi importante à prendre en compte. Elle peut impliquer un cycle d'activités annuelle annuelles ou annuel: une

---

analyse des résultats des élèves lors des années précédentes en septembre, des indicateurs de valeur ajoutée de l'établissement, le développement d'observations de classe ensuite pour analyser les possibilités d'amélioration, la fixation d'objectifs spécifiques envers les élèves, l'analyse en continu de leurs progrès, l'entretien régulier avec les élèves pour voir où ils en sont, la définition des modalités d'accompagnement des élèves et des enseignants.

Le changement s'opère souvent selon différents contextes et temporalités si bien qu'aucun plan ne peut être établi à l'avance.

Il paraît aussi important d'avoir une théorie du changement, envisager ce qui peut se passer à court-terme ou à long-terme, tenir compte des situations complexes, des problèmes possiblement émergents et des possibilités de résolution, des moyens d'accompagner les initiatives et les transformations à venir.

Cela nécessite aussi un travail de communication de l'équipe de direction pour expliquer les enjeux, préciser les modalités d'accompagnement, rassurer sur le changement, construire la confiance.

La théorie du changement n'est pas fixe mais évolue en fonction des développements de la démarche d'auto-évaluation et des actions menées par la communauté scolaire.

#### Les participants à l'auto-évaluation

Si la responsabilité de la démarche d'auto-évaluation incombe à l'équipe de direction, le plus souvent elle associe l'ensemble de la communauté scolaire, y compris les élèves et parents d'élèves. Cela permet d'avoir une vision plus large des forces et des faiblesses de l'organisation scolaire.

Les entretiens avec les élèves sont souvent bénéfiques pour changer la vision des enseignants qui peuvent aussi rendre compte plus précisément des difficultés rencontrées par les élèves et des enjeux en termes d'apprentissage.

Il est important que les échanges soient favorisés pour sortir d'une perspective seulement centrée sur le contexte de la classe. L'organisation de groupes de discussion est une étape essentielle pour aller vers des pratiques collaboratives. Des groupes plus spécifiques peuvent être ensuite créés pour organiser la démarche d'auto-évaluation.

Les parents peuvent être contactés au téléphone ou invités à des réunions spécifiques : ils peuvent témoigner du travail à la maison, de l'accompagnement des élèves en dehors de la classe, des attentes en termes d'enseignement et d'évaluation des élèves.

#### L'usage des données pour l'auto-évaluation

---

Les données sont importantes pour la démarche d'auto-évaluation. Elles permettent de donner une vision globale des possibilités de développement et des changements possibles.

La démarche peut s'appuyer sur des indicateurs sans s'y limiter, l'information pouvant être récupérée aussi dans l'établissement. Les données servent à stimuler des questionnements et à formuler des attentes, mais elles permettent aussi d'interroger les théories en présence. Elles suscitent le débat et facilitent la prise de décision.

Cela nécessite de construire une enquête collective sur le fonctionnement de l'établissement sous la conduite de l'équipe de direction. Le recueil de données doit être suffisamment flexible pour faciliter l'apprentissage organisationnel tout en s'accommodant des routines professionnelles.

Des formations peuvent être mises en œuvre pour faciliter une meilleure collecte et appropriation des données par les membres de la communauté scolaire.

Différentes possibilités co-existent :

- Utiliser les données et les indicateurs déjà produits par les autorités académiques,
- Collecter des informations auprès des élèves et des parents d'élèves sur leur vision de l'offre scolaire,
- Vérifier si les objectifs fixés par le dernier projet d'établissement ont été atteints,
- Evaluer les possibilités d'amélioration des apprentissages des élèves à l'écrit et à l'oral,
- Observer et échanger sur des situations d'enseignement,
- Analyser les facteurs du climat scolaire,
- Se poser la question de la pertinence des partenariats sur la réussite des élèves.

Les données doivent servir à reconnaître les écarts, identifier le manque d'information, être ouvert à l'inattendu, repenser les approches, remettre en cause certaines représentations, s'accorder sur des visions communes, reconnaître les qualités et les défauts de l'organisation scolaire, considérer les actions à mettre en œuvre. Les données collectées et les résultats de l'évaluation doivent permettre aussi d'offrir des possibilités de développement professionnel aux équipes.

#### **6.4. Analyser les données de l'établissement**

Il existe une grande variété de données actuellement disponibles dans les établissements ou les écoles. Cela comprend les données transmises par des institutions extérieures comme la DEPP ou le Rectorat.

En outre, il existe des données propres à l'organisation scolaire. Avec autant de chiffres, il peut être difficile de savoir avec lesquels commencer. En effet, une décision

---

clé pour les directeurs d'école et les chefs d'établissement est de déterminer celui ou celle qui va être capable d'utiliser ces données parmi les membres de la communauté éducative.

Un directeur ou une équipe de direction peut simplifier ces données en travaillant avec les enseignants. Celui ou celle qui cherche à résoudre un problème spécifique peut se limiter à un petit nombre de données et donc le choix est encore plus décisif.

Une fois les données identifiées, elles doivent être utilisées. Beaucoup de pédagogues trouvent l'analyse des données effrayante et à bien des égards la compréhension et l'usage des données est un peu comme apprendre une langue étrangère.

Pour commencer, c'est très intimidant, parce que vous ne savez pas par où commencer, mais, une fois que vous apprenez quelques trucs, vous commencez rapidement à faire des liens et à mieux comprendre l'information chiffrée. Tout comme lorsque vous vous déplacez dans une ville étrangère, vous n'avez pas besoin de comprendre le passé du subjonctif de la langue du pays pour découvrir la ville. Il en va de même pour réaliser votre propre analyse des données, vous n'avez pas besoin de savoir comment les valeurs ajoutées sont calculées.

Dans la plupart des cas, les enseignants ne sont pas habitués à utiliser des données même si certains les utilisent pourtant en classe. Celles-ci peuvent toutefois être utiles pour mettre fin à de fausses croyances, corriger des erreurs d'interprétation, et donner une dimension plus objective à la démarche d'auto-évaluation.

### **Posez - vous les questions suivantes :**

- 1 Quelles données sur mon école ou mon établissement peuvent être utiles ?
- 2 Quels sont les données dont nous disposons actuellement ?
- 3 Quelles dimensions du fonctionnement de l'école ou de l'établissement scolaire pouvons-nous analyser avec ces données ?
- 4 Quelles sont les autres données qu'il serait nécessaire d'obtenir pour améliorer notre analyse, Doit-on les produire nous-mêmes ?

## **6.5. Déterminer à l'avance l'analyse des données**

En raison de l'inconfort des enseignants dans l'usage des données, il est crucial que l'analyse soit soigneusement déterminée à l'avance. Les dimensions suivantes doivent être prises en compte :

- L'analyse des données pour quels objectifs ?
- A quelles personnes ou élèves renvoient ces données ?
- Quel est l'éventail des données à utiliser ?
- Quels types d'analyse seront effectués ?
- Avec quelle fréquence sera déterminée l'analyse des données ?

---

Pour de nombreux directeurs d'école et équipes de direction, analyser les données permet de découvrir comment fonctionne l'école ou l'établissement. L'idée qui vient le plus souvent est d'utiliser les **résultats des évaluations des élèves**, notamment dans les examens et les évaluations nationales en français et en mathématiques.

Une autre mesure du fonctionnement de l'école provient des **rapports d'inspection**. Il n'est pas rare de trouver des écoles ou des établissements dont les élèves ont de bonnes notes mais quand l'enseignement est examiné, il pose des problèmes en termes de qualité des apprentissages et de la pédagogie. Il est impossible de se procurer des rapports d'inspection individuelle mais des rapports d'audit de l'école ou de l'établissement peuvent être mis à disposition des équipes pédagogiques.

Des **questionnaires** peuvent être aussi administrés aux élèves et, sous couvert d'anonymat rendre compte de certains climats de classe et de l'organisation scolaire dans son ensemble.

Les **statistiques** qui peuvent être obtenues sur la pédagogie doivent être reliées à celles sur la vie scolaire, tout en sachant que le système de gestion de données le plus parfait ne donnera qu'une image assez générale des situations éducatives et pédagogiques.

Les enseignants qui ont en charge une discipline, ou un niveau de scolarité, ou une classe peuvent aussi collecter et analyser des **données** à leur niveau. Des comparaisons peuvent être établies pour faciliter la discussion entre les équipes pédagogiques, et comparer les classes ou les niveaux de scolarité entre eux, mesurer les effets d'un dispositif pédagogique spécifique sur la réussite des élèves, relier données pédagogiques et données de vie scolaire pour mieux comprendre le profil et les attitudes de certains élèves.

Les chefs d'établissement ou les adjoints pourront se réserver une analyse plus globale et distanciée sur l'ensemble de l'établissement, voire sur plusieurs années, par filières, par disciplines. L'important est ne pas surcharger le temps des personnes et de mettre en œuvre une division du travail intelligente dans l'analyse des données.

Un chercheur ou un responsable des statistiques au rectorat peut aussi aider à développer l'analyse en apportant sa compétence scientifique et/ou technique. Il peut parvenir à des mesures plus fines que celles de membres de la communauté éducative et donner un point de vue externe qui peut enrichir les discussions internes.

## 6.6. Collecter des données sur qui ?

Le point de départ de la plupart des analyses de données est la réussite des élèves. Cela se rapporte souvent aux élèves qui ont quitté l'école ou l'établissement. On peut étudier les résultats aux examens des élèves qui sont partis. Mais est-ce qu'il ne faut pas se préoccuper aussi de ceux qui sont encore là ?

---

Les enseignants à certains niveaux de scolarité font passer des évaluations nationales aux élèves. Même si ces données ne sont pas parfaites, elles permettent de conduire un premier diagnostic et de le partager avec d'autres collègues. Des données additionnelles sont fournies par les services statistiques des rectorats notamment concernant les résultats aux examens. Les enseignants disposent aussi des notes des élèves lors des conseils de classe.

D'autres données peuvent être envisagées : celles de la vie scolaire, celles relatives au projet d'établissement, celles fournies par la collectivité territoriale de rattachement, celles d'autres établissements partenaires.

Il est important de cibler la collecte de données sur un domaine particulier, est-ce l'établissement ou l'école dans son ensemble que l'on veut analyser ? Uniquement un groupe d'élèves ? Un niveau spécifique de scolarité ? Des résultats scolaires ? Des mécanismes d'orientation ? Les données peuvent souvent manquer de sens sans constituer un point de référence utile pour établir des comparaisons. Il est important de pouvoir établir des similitudes et des différences.

Un groupe peut être comparé à une cohorte d'élèves, une filière à l'ensemble des filières de l'établissement, une classe à d'autres classes du même type, des résultats de l'établissement ou de l'école avec des mesures nationales. Les possibilités sont très variées, même si elles dépendent de données limitées dans l'espace et dans le temps.

Bien sûr, la comparaison peut se faire aussi de manière dynamique au fur et à mesure de l'avancée du projet d'établissement.

### **6.7. Quel type d'analyse des données conduire ?**

L'analyse peut être effectuée en interne mais des données externes à l'établissement ou l'école peuvent être utilisées. En termes de réussite ou de progrès, même s'il y a des situations où une école ou un établissement peut utiliser les données de la DEPP pour fournir une analyse significative, il est préférable d'utiliser Pronote ou un logiciel équivalent pour démarrer l'analyse statistique.

Le meilleur conseil est d'utiliser un petit nombre de mesures disponibles. Ainsi, un chef d'établissement ou le directeur d'école peut examiner les notes et les examens nationaux pour établir des comparaisons afin de déterminer les enseignements qui ont de bons résultats ou ceux où la réussite des élèves est plus faible.

La direction peut également examiner la valeur ajoutée de groupes spécifiques, tels que les garçons, les filles, les enfants défavorisés ou ceux qui parlent le français comme seconde langue, puis comparer la valeur ajoutée de ces groupes avec des élèves dans des écoles ou des établissements similaires. Ces quelques données peuvent déboucher sur une analyse assez riche.

Il ne faut pas trop extrapoler avec les données et se limiter à quelques mesures dans lesquelles on a confiance en cherchant à établir des conclusions raisonnées. Il est

---

aussi important de maintenir l'analyse au fil du temps pour dégager les grandes tendances et d'essayer d'en comprendre la signification.

Il peut être aussi utile de comparer ces données avec celles qui ont été développées à partir d'autres méthodes d'auto-évaluation dans une logique de triangulation. Il est également important que les professeurs principaux et les enseignants dans leur classe effectuent leur propre analyse.

### **6.8. Quelle forme devrait prendre l'analyse de données ?**

Typiquement dans les écoles ou les établissements, l'analyse des données est souvent faite à la fin de l'année après que les élèves ont achevé leur scolarité. Cela peut aussi se faire à l'automne. Avec la publication de résultats Depp, cette analyse peut se réaliser encore plus tard. Dans le cas de l'analyse des données propres à l'école, telles que celles sur le comportement des élèves, cela a souvent été réalisé pendant la période estivale.

Le problème avec ces scénarii est que les élèves ont déménagé et peuvent avoir quitté l'école, il est donc peu probable que l'analyse puisse avoir un impact sur les élèves au bon moment.

C'est pour cette raison que de nombreuses écoles ou établissements étudient les résultats ou le comportement des élèves comme un processus continu au cours de l'année scolaire. Ce type d'analyse est souvent appelé suivi.

Un système de suivi permet aux enseignants, aux professeurs principaux, comme à l'équipe de direction, de suivre de plus près les progrès de chaque élève. Les systèmes de suivi doivent être construits sur des données cohérentes et exactes afin que les enseignants puissent intervenir auprès des élèves et donner des conseils concrets et pratiques sur la façon dont ils peuvent améliorer leur apprentissage.

Les systèmes de suivi devraient également impliquer les parents, les assistants pédagogiques et les enseignants du prochain cycle de scolarité dans le processus.

Le suivi fait partie d'un cycle que de nombreux enseignants mettent déjà en œuvre de façon informelle ou formelle. Les écoles ou les établissements suivent souvent l'effort ou le comportement des élèves au cours de l'année ou dans la communication aux parents d'élèves. Les écoles ou les établissements suivent aussi le nombre d'incidents liés à des comportements. En outre, certaines disciplines scolaires travaillent souvent isolément pour développer leurs propres systèmes de suivi. Cela se produit souvent dans les disciplines de sciences et de mathématiques qui ont mis en place un système d'examen modulaire et l'équipe de direction est souvent attentive à ces résultats.

Cependant, le système adopté par l'école ou l'établissement doit permettre à tous les enseignants d'adapter leur planification pédagogique en fonction des besoins de leurs élèves. Le suivi permet également à l'école de valoriser les élèves qui atteignent les

---

objectifs et de savoir lesquels ont besoin d'un soutien ou d'une intervention supplémentaire.

Dans de nombreuses (bon nombre d'écoles ou établissements qui introduisent un système de suivi plus cohérent et plus adapté des élèves, ils sont capables de fournir des informations compréhensibles et facilement adaptables par l'équipe pédagogique.

### **6.9. Créer un groupe de discussion avec les élèves.**

**Un groupe de discussion se compose d'un groupe d'élèves qui sont interrogés sur une série de questions et leurs réponses sont consignées.** Les groupes de discussion peuvent être organisés de façon à ce que chaque élève se pose la même question à son tour jusqu'à ce qu'il réponde à toutes les questions et qu'une nouvelle question soit posée, ou qu'elle puisse être plus centrée sur la discussion – une question est posée et les élèves discutent de leurs points de vue.

Dans certains groupes de discussion, le questionneur s'en tiendra strictement aux questions et, dans d'autres scénarios, le questionneur va orienter les réponses des élèves pour mieux comprendre leurs points de vue. Il s'agit d'une force des groupes de discussion par rapport aux questionnaires écrits.

Dans le développement de groupes de discussion, il y a un certain nombre de **domaines** qui doivent être examinés.

Premièrement, **quel est l'objectif du groupe de discussion et comment cela affectera-t-il son organisation ?** Il est important d'examiner attentivement quel membre de l'établissement dirige le groupe de discussion, qu'il s'agisse d'un **accompagnateur**, d'un conseil principal d'éducation ou d'un enseignant, car cela peut influencer sur le travail collectif.

L'ensemble des **questions** doit être soigneusement structuré en lien avec la thématique afin que les réponses répondent bien à l'objectif prévu. Les élèves doivent être soigneusement **informés** de l'objet du groupe de discussion et de ses règles de base. Comment le groupe de discussion sera-t-il enregistré de façon à ce qu'il soit aussi le plus efficace possible, de quelle façon les commentaires seront présentés aux membres de la communauté éducative ?

Enfin, pour toute forme d'auto-évaluation, il est important de ne pas considérer le groupe de discussion isolément, mais aussi de savoir à l'avance comment les résultats alimenteront un processus global.

Les groupes de discussion entre élèves ne doivent pas être utilisés comme seule source de collecte d'informations, et ils seront mieux utilisés aux côtés d'autres techniques d'évaluation comme les observations des leçons, les résultats aux examens, les questionnaires, d'autres commentaires provenant des enseignants et des parents pour fournir une triangulation des données. Les commentaires des groupes de discussion peuvent également être comparés aux conversations informelles tenues avec les élèves, le personnel et les parents.

---

**L'organisation d'un groupe de discussion** réussi exige une certaine planification. Les facteurs suivants doivent être pris en considération :

- l'objectif précis du groupe de discussion,
- Les personnes impliquées,
- Comment les élèves sont censés se comporter pendant la discussion,
- Les questions posées,
- La méthode d'enregistrement,
- Comment les données seront analysées,
- Comment les informations seront ensuite partagées.

### **Quel est le but d'un groupe de discussion ?**

À certains égards, les groupes de discussion sont peut-être l'un des outils d'auto-évaluation les plus faciles à établir par chaque enseignant. En plus d'être utilisés à l'échelle de l'école ou de l'établissement par l'inspection, ils sont tout aussi **susceptibles d'être utilisés par un enseignant individuel qui conduit un projet de recherche-action ou d'innovation.**

Il est important d'être précis sur ce que vous cherchez à évaluer pendant le temps du groupe de discussion avec les élèves.

Essayez de ne pas le faire trop large. Ainsi, par exemple, pour un chef d'établissement utilisant un groupe de discussion d'élèves, il peut être très tentant de chercher à évaluer l'ensemble de l'offre scolaire. Cependant, il peut paraître plus approprié et productif de considérer un élément dans l'offre de l'école ou de l'établissement et de se concentrer sur ce point durant les activités du groupe de discussion. Le but du groupe de discussion est alors d'étudier la pertinence de l'espace des possibles dans le cadre d'un renouveau du projet d'établissement.

#### **6.9.1. La composition d'un groupe**

Qui sera dans le groupe de discussion ? Il y a deux aspects à cette question. Premièrement, **quels élèves sélectionnez-vous** pour former le groupe de discussion ? Deuxièmement, et tout aussi important, **qui conduira l'entretien ?**

Dans une école ou un établissement, le directeur ou chef d'établissement est très désireux de prendre le rôle de l'intervieweur pour un groupe de discussion d'élèves afin évaluer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Cependant, on peut penser que les élèves hésiteront à exprimer leurs opinions devant lui. Au lieu de cela, un professeur principal ou un autre professeur, qui a rarement un contact individuel avec les élèves de ce groupe, pourra plus efficacement diriger le groupe.

Dans une autre école/établissement, où la qualité de l'enseignement et des apprentissages est étudiée pour l'enseignant du français, un spécialiste de la

---

didactique ou de la discipline, qui travaille avec l'inspection ou dans des programmes d'innovation, peut intervenir. On peut espérer que les élèves répondent honnêtement et ouvertement à un intervieweur impartial. (Mais en fait, ils sont souvent très fidèles à leurs professeurs !) Ils peuvent toutefois donner des informations très utiles sur les améliorations possibles de l'enseignement dans une discipline ou une autre.

De même, si vous envisagez d'évaluer la qualité des innovations dans le cadre du projet d'établissement, le coordonnateur du programme d'innovation n'est peut-être la meilleure personne pour l'évaluer dans son ensemble avec les élèves, car les élèves peuvent considérer ce coordonnateur comme une personne étrangère à l'établissement. Bien sûr, le coordonnateur sera mieux adapté s'il intervient pour analyser ce dispositif seulement à l'échelle d'une classe.

En termes de nombre, certaines personnes suggèrent d'utiliser 8 à 13 élèves. Cependant, de nombreux chefs d'établissement qui ont l'expérience des groupes de discussion avec les élèves pensent que c'est un groupe trop grand pour gérer et pour obtenir les opinions de chaque élève avec succès. Vous devez toutefois vous assurer qu'il y a suffisamment de membres du groupe pour créer une dynamique car il peut être très difficile d'animer un groupe de discussion si les élèves ne sont pas disposés à parler.

Pour cette raison, les groupes de discussion de moins de 4 élèves peuvent être inefficaces. Cependant, si vous êtes un enseignant qui étudie votre propre pratique et que vous connaissez bien les élèves et que vous avez de bonnes relations avec eux, vous pouvez obtenir de bonnes informations de la part de 4 élèves. En général, de nombreux chefs d'établissement trouvent que **les groupes de discussion les plus efficaces se composent de 5 à 8 élèves.**

Si vous organisez un groupe de discussion avec des élèves d'un groupe d'un seul niveau de scolarité, 6 élèves peuvent être un bon nombre pour travailler. Il est important de composer un échantillon équilibré tenant compte des caractéristiques sociales des élèves pour recueillir des témoignages équilibrés.

Le profil du groupe de discussion peut être différent de celui de l'école. Parmi 6 élèves choisis, vous pouvez décider de choisir deux excellents élèves, deux élèves moyens et deux élèves moins aptes pour accéder à différents points de vue. Il est important, cependant, de ne pas utiliser seulement les élèves bénévoles. Vous êtes à la recherche d'élèves qui livreront une série d'opinions, pas seulement les plus vives et les plus enthousiastes.

Vous pourrez également constater que les groupes de discussion des élèves sont moins efficaces si vous avez un trop large écart d'âge. Vous constaterez peut-être que certains des plus jeunes élèves sont trop intimidés pour parler avec des élèves plus âgés. Vous pourrez également constater que les élèves plus âgés sont souvent dédaigneux des opinions des plus jeunes.

Enfin, **choisissez l'heure et l'emplacement avec soin.** Si le groupe de discussion est géré après le temps scolaire ou à l'heure du déjeuner, la fréquentation sera-t-elle perçue par les élèves comme une punition ? D'autre part, si la discussion est

---

aménagée pendant un temps de leçon, il est probable que les enseignants se plaignent que les élèves manquent les cours.

Certains parents peuvent également se plaindre que leurs enfants manquent de leçons. Une solution consiste à réunir le groupe dans la salle de réunion afin que les élèves reconnaissent qu'il s'agit d'une activité pour adultes et estiment que leur point de vue est important et sera respecté. Les élèves sont souvent impressionnés si un bon déjeuner ou petit-déjeuner est fourni, mais pensez à l'adapter à leurs goûts.

### 6.9.2. La gestion des élèves

#### Comportement des élèves

La première fois que les élèves sont impliqués dans un groupe de discussion, ils ne seront pas sûrs de ce que vous attendez. Si vous créez un groupe de discussion comme méthode d'auto-évaluation de l'ensemble de l'école ou de l'établissement, il est important de fixer les règles de base à l'avance.

Une question est de savoir si **les opinions des élèves sont anonymes**. Si l'on prend un dossier écrit du groupe de discussion, ce sera le cas. Cependant, si vous utilisez un enregistrement audio ou vidéo du groupe et envisagez de révéler des éléments plus personnels, vous devrez expliquer cela aux élèves.

Certains intervieweurs prennent la question de l'anonymat plus sérieusement en expliquant qu'ils n'accepteront aucune information personnelle sur les enseignants. Toutefois, si les données sont triangulées avec des observations de cours ou le suivi du travail collectif, les informations franches des élèves peuvent être extrêmement utiles à l'ensemble de l'école ou de l'établissement.

Dans de telles circonstances, il est important d'expliquer aux élèves ce qui se passe s'ils expriment une opinion négative sur certains enseignants. Peut-être la meilleure façon de s'y prendre avec les élèves est d'expliquer que les groupes de discussion sont **une méthode qui est utilisée pour améliorer le fonctionnement de l'école et de l'établissement mais aussi pour les progrès des élèves**. On observe souvent que les élèves sont très réticents à dire quoi que ce soit de négatif sur les enseignants.

S'ils le font, cela peut suggérer qu'il y a un problème réel qui devra être pris en compte.

#### Préparation des questions

Il faut être clair sur les questions que vous allez poser aux élèves. **Comment vos questions permettront-elles de collecter des données qui seront utiles pour le domaine sur lequel vous enquêtez ?** Les questions que vous posez lorsque vous évaluez un ensemble de comportements seront très différentes de celles utilisées pour évaluer l'enseignement et les apprentissages au niveau de l'école ou de l'établissement.

---

Pendant que vous préparez vos questions, il est important de **réfléchir à la façon dont les questions seront posées**. L'intervieweur lira-t-il les questions à haute voix et demandera-t-il à chaque élève de répondre à son tour ? L'intervieweur posera-t-il une question en incitant un premier élève à répondre, puis en permettant aux élèves de discuter ces premières réflexions ; L'intervieweur va-t-il orienter les réponses des élèves ? C'est probablement plus facile à faire si l'intervieweur est impliqué dans l'école ou dans l'établissement.

Toutefois, **une personne extérieure peut souhaiter clarifier des points**, en particulier en ce qui concerne le langage ou les expressions que les élèves utilisent qui sont propres à leur école ou leur établissement. Parfois, en gérant un groupe de discussion, vous commencez par utiliser la première méthode et, comme se forme une dynamique de groupe, vous passez inconsciemment au deuxième scénario.

Ensuite, votre rôle devient celui d'un **animateur qui est là pour s'assurer que tout le monde a la chance de prendre la parole dans le groupe**. Vous devez également décider si vous allez poser des questions additionnelles. C'est souvent un avantage majeur pour les groupes de discussion car elles permettent de clarifier les points les vues et les incompréhensions. Cependant, si un enregistrement vidéo du groupe est montré au personnel, vous devez être sensible à la façon dont vos questions additionnelles seront reçues par le public.

### 6.9.3. Analyser les discussions avec le groupe

#### L'enregistrement des commentaires des élèves

Il est important d'examiner la façon dont vous enregistrerez les données du groupe de discussion. Vous devez également prendre en compte l'impact que votre méthode aura sur les élèves.

**La méthode d'enregistrement la plus évidente est de prendre simplement des notes** à partir des réponses des élèves Si vous avez déjà préparé une grille qui relie les questions entre elles, alors c'est un processus relativement simple. Cela aura l'avantage de bien organiser les commentaires des élèves afin qu'un certain niveau d'analyse puisse être atteint. Une difficulté pour enregistrer les données de cette façon est qu'il peut être difficile d'écouter les réponses des élèves en même temps que d'essayer de les transcrire.

Si le groupe de discussion fait partie d'un système d'évaluation scolaire plus large, vous pouvez demander à un membre du personnel de vous accompagner pour enregistrer les réponses. Cela peut être un personnel de direction ou un enseignant responsable d'un niveau de scolarité ou d'une discipline ou encore un professeur principal. Vous pouvez demander aussi à un élève de vous aider.

Certains enseignants obtiennent de bons résultats avec **l'enregistrement vidéo ou audio**, puis dans l'analyse des groupes de discussion. Cela signifie aussi qu'un seul membre du personnel peut être impliqué dans le groupe de discussion, mais que les

---

élèves doivent être conscients dès le début qu'ils sont enregistrés. Cependant, il est important de garder à l'esprit que la transcription est une tâche qui prend beaucoup de temps et qui n'est peut-être pas toujours nécessaire.

La méthode la plus efficace peut être de **demander à un collègue de prendre des notes et en même temps de faire un enregistrement audio du groupe de discussion**. Cela peut être utilisé comme une mémoire pour clarifier tout point de vue ou malentendu par la suite.

### **L'analyse des commentaires des élèves**

L'efficacité du groupe de discussion ne peut être **mesurée qu'à travers la qualité de l'analyse**. Il est important de faire remarquer qu'il peut être dangereux de s'appuyer uniquement sur des éléments de preuve provenant d'un groupe de discussion et, qu'il est nécessaire de trianguler les données par d'autres méthodes.

L'intervieweur pourra établir ses propres conclusions dans un document écrit si l'enregistrement du groupe de discussion n'est pas facilement compris par un tiers. S'il y a des questions ouvertes, il peut être judicieux de coder les commentaires des élèves. Le codage est l'endroit où les réponses sont regroupées dans des catégories similaires. Il peut également être efficace d'essayer de classer les réponses des élèves à certaines questions les plus objectives dans une compilation statistique facile à analyser.

Si le groupe de discussion est utilisé dans le cadre d'un système d'évaluation de l'ensemble de l'école ou de l'établissement, le groupe en charge de l'auto-évaluation pourra lire la transcription et en tirer des conclusions. Évidemment, **une méthode plus approfondie serait d'étudier comment ces données se rapportent à d'autres données, par exemple des observations de leçon et des données d'examen**.

#### **6.9.4. Partager les résultats avec les élèves**

##### **Partage d'informations**

Il est important d'examiner comment les résultats du groupe de discussion vont être partagés avec la communauté éducative. Si le groupe de discussion a été riche, cela pourra être diffusé lors d'une réunion collective afin de susciter une discussion entre adultes. Cela doit être de manière très précautionneuse si les élèves nomment des enseignants spécifiques.

Cependant, cela peut être aussi une façon d'expliquer au personnel les avantages des groupes de discussion. Si le groupe de discussion fait partie d'un système d'évaluation globale sur un domaine particulier, un certain nombre de points clés du groupe de discussion peuvent être communiqués. Cela peut contribuer à faire émerger des points forts de l'établissement et possibilités de développement.

---

Si plus de détails sont exigés, un rapport écrit pourrait être produit et présenté. Cela peut être utile si le groupe de discussion adopte une vue transversale.

**Certaines écoles ou établissements ont leur propre journal de développement professionnel** interne. Un responsable de l'innovation ou un coordonnateur pédagogique peut rédiger un article pour le journal de l'école ou de l'établissement qui détaillera les résultats et fournira des informations, avec l'espoir que cela puisse servir de catalyseur pour les membres de la communauté éducative qui souhaitent passer à l'action.

### **Susciter un développement professionnel des équipes pédagogiques**

La mise en oeuvre de groupes de discussion avec les élèves comme méthode d'auto-évaluation a, sans aucun doute, de nombreux effets positifs. Bien que nous pensions connaître ce qui est le mieux pour nos élèves (et la plupart du temps nous le savons), il est fascinant de voir que l'énergie et le temps que nous avons mis dans certaines activités que nous pensons efficaces (notation, auto-évaluation des élèves, définition des objectifs, organisation des tâches et devoirs, etc.) n'aident pas réellement nos élèves à progresser, selon leurs points de vue et leurs commentaires.

**Le résultat le plus gratifiant du travail avec un groupe de discussion est peut-être la confiance et la reconnaissance dont font preuve les élèves** dont les opinions ont été acceptées et les discours entendus. Les groupes de discussion légitiment et impliquent délibérément les élèves dans un dialogue constructif sur leurs expériences de vie scolaire et leurs apprentissages. Cela ne peut qu'aider à rendre ces expériences encore plus enrichissantes.

### **Questions clés**

Pour décider si votre usage des groupes de discussion des élèves est efficace, **posez - vous les questions suivantes :**

- 1 Savez-vous ce que vous cherchez réellement ?
- 2 Avez-vous un échantillon d'élèves qui adopte une grande variété de points de vue ?
- 3 Avez-vous décidé la manière dont vous allez enregistrer ces informations ?
- 4 Pouvez-vous analyser et relier divers éléments parmi ces informations ?
- 5 Pouvez-vous utiliser ces données pour identifier clairement les domaines de développement de l'école ou de l'établissement ?

---

## **7. Au-delà de l'établissement formateur : la Communauté d'Apprentissage Professionnel (CAP)**

---

Il n'y a pas de définition universelle d'une Communauté d'Apprentissage Professionnel (CAP), mais il y a un consensus dans la recherche internationale : vous saurez qu'elle existe quand vous verrez un groupe d'enseignants partageant et interrogeant de manière critique leurs pratiques de façon régulière, réflexive, collaborative, inclusive, orientées vers un but d'apprentissage en commun. Un principe de base est que les enseignants impliqués considèrent le groupe comme une entreprise collective, avec une capacité de promouvoir et soutenir l'apprentissage professionnel avec l'objectif commun d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Chacun des mots de la phrase « communautés d'apprentissage professionnel » a une signification importante. Le mot « professionnel » veut dire que la communauté de travail se fonde sur un savoir technique et spécialisé, une éthique de service orientant ses membres à satisfaire les besoins des élèves et des parents, une identité collective forte à travers un engagement professionnel, et une autonomie professionnelle par un contrôle collégial des pratiques et normes professionnelles. Bien que les enseignants aient un contrôle limité de ces normes, ils ont une capacité de jugement discrétionnaire dans la classe, et ils ont une forte influence sur la transmission des contenus scolaires.

Pendant les années 1990, l'accent était mis sur « communauté professionnelle » et le terme « apprentissage » a été introduit entre les deux plus tard. Cela dénote un changement vers une problématique d'amélioration des pratiques et d'un enrichissement par l'apprentissage en commun. Des établissements ont ainsi des communautés avec une forte culture professionnelle dans lesquelles les enseignants cherchent à collaborer pour réinventer leurs pratiques et des communautés plus traditionnelles qui se rattachent à des formes plus classiques de formation continue.

L'apprentissage collectif au sein d'une « communauté d'apprentissage professionnel » s'appuie principalement sur le « développement professionnel continu » qui est une autre manière de concevoir la formation continue en donnant des occasions aux enseignants d'apprendre en commun dans et en dehors de leur établissement scolaire.

Apprendre dans le contexte d'une « communauté d'apprentissage professionnel » veut dire travailler ensemble à une compréhension commune des concepts et des pratiques de l'enseignement et de ce qui peut être testé/expérimenté dans la classe. Ainsi, les enseignants sont toujours attentifs au lien établi entre ce qu'ils apprennent et les compétences/connaissances qu'ils développent chez leurs élèves. Beaucoup de travaux ont montré que la présence d'une communauté d'apprentissage professionnel centrée sur l'apprentissage des élèves contribuait fortement à l'amélioration de leur réussite scolaire.

En résumé, le terme « communauté d'apprentissage professionnel » signifie que l'objectif n'est pas seulement l'apprentissage individuel de l'enseignant mais :

- 1) un apprentissage professionnel,
- 2) un contexte de groupe avec des enjeux collectifs qui dépasse l'établissement scolaire,

- 
- 3) le développement de connaissances à plusieurs,
  - 4) une éthique interpersonnelle où chacun est bienveillant envers l'autre.

## **7.1.L'apprentissage professionnel dans l'unité éducative**

### **Pourquoi l'apprentissage professionnel est important ?**

L'apprentissage professionnel permet aux enseignants de travailler régulièrement ensemble pour améliorer leurs pratiques et mettre en œuvre les stratégies les mieux adaptées aux besoins des élèves. Il permet de créer une culture de la collaboration, du respect mutuel, et de la responsabilité partagée mais aussi de décider collectivement de ce qui peut être mis en œuvre pour la réussite des élèves.

L'apprentissage professionnel correspond à un dialogue entre professionnels centré sur une enquête réflexive et critique à plusieurs sur l'existant pour le transformer. Il s'appuie sur les principes d'une intelligence collective et d'une confiance mutuelle dans les possibilités de changement comme dans les bienfaits de la collaboration professionnelle. L'apprentissage professionnel possède un objectif clair de dé-privatisation des pratiques de classe.

### **Quel peut-être le rôle du responsable d'une unité éducative ?**

Le responsable d'une unité éducative peut contribuer à développer une culture organisationnelle qui lui permet de soutenir et d'accompagner l'apprentissage professionnel à l'échelle de son unité éducative, voire au sein d'un réseau d'unités éducatives. Quand les enseignants sont écoutés, respectés, considérés, mais aussi impliqués et mobilisés, ils sont plus investis dans l'expérimentation et l'innovation, et ils acceptent de réfléchir et d'adapter leurs pratiques pédagogiques.

### **Que peut faire le conseil pédagogique (ou conseil d'école) ?**

Le conseil pédagogique (ou conseil d'école) peut être le vecteur de changement de culture professionnelle et mobiliser les membres de la communauté scolaire dans un apprentissage professionnel continu. Ce n'est pas seulement l'affaire du responsable de l'unité éducative mais d'un collectif qui prend la responsabilité de conduire le changement.

L'apprentissage professionnel n'est alors efficace que s'il est accompagné par l'équipe de direction, l'inspection, mais aussi d'autres experts mobilisés en fonction de l'émergence des besoins.

---

Le conseil pédagogique ou d'école doit être guidé par la question suivante : « est-ce que ce que nous réfléchissons et mettons en oeuvre contribue réellement à améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et leur réussite scolaire ? »

Cela nécessite non seulement une planification annuelle mais des rencontres régulières pour évaluer non seulement les objectifs atteints mais les conditions de mise en oeuvre. Cette évaluation peut conduire à réviser la stratégie, à ouvrir des pistes de réflexion et des occasions de développement professionnel.

### **Quels sont les outils d'évaluation qui sont nécessaires ?**

Définir un plan d'action pour l'apprentissage professionnel nécessite que les besoins des enseignants soient évalués et que des domaines de travail et d'amélioration soient identifiés. L'évaluation peut être conduite à partir de données recueillies auprès des enseignants et des élèves.

Ces données doivent permettre d'identifier des problèmes et des besoins réels et pas seulement d'élaborer des propositions d'action.

Ainsi, il est possible de s'évaluer entre pairs, d'interroger les élèves mais aussi les parents, de concevoir des groupes de discussion focalisés sur une thématique précise, de travailler en mode atelier (carte mentale, *brain-storming*), de réaliser des observations, d'utiliser les indicateurs quantitatifs disponibles, d'utiliser les résultats de l'auto-évaluation.

### **Qu'est-ce qu'une équipe d'apprentissage professionnel ?**

Une fois que le conseil pédagogique ou d'école a établi un plan d'action, des équipes peuvent être formées pour mettre en oeuvre un apprentissage professionnel. Celles-ci seront suffisamment réactives et flexibles pour s'adapter aux enjeux et évoluer dans leur composition au cours des cycles d'apprentissage professionnel successifs, notamment si un développement professionnel continu est mis en place dans l'unité éducative.

Les équipes peuvent se former autour d'un rôle, d'un contenu thématique, d'un niveau de scolarité, d'un intérêt particulier. Les discussions au sein d'une équipe peuvent être accompagnées par une personne externe ou se fonder sur des observations de classe mutuelles. Une équipe peut prendre pour objet la discussion d'un livre ou d'un résultat de recherche, une autre le développement d'une programmation ou d'une évaluation commune, etc.

L'objectif est de ne pas disperser les énergies mais de les concentrer sur ce qui est important pour la réussite des élèves et ce qui peut conduire à un cycle auto-entretenu de développement professionnel sur une année, voire sur plusieurs années.

## **7.2. Check-list : Questions à se poser pour un apprentissage professionnel ?**

---

Suis-je actif et enthousiaste pour apprendre ?  
Est-ce que j'encourage les autres à apprendre et à participer dans de nouveaux programmes et activités ?  
Est-ce que je suis un participant attentif dans les activités de développement professionnel ?  
Est-ce que j'évalue régulièrement les progrès des élèves ?  
Est-ce que j'encourage l'implication dans le projet de l'unité éducative ?  
Est-ce que je suis ouvert à de nouvelles idées et suggestions ?  
Est-ce que je travaille avec d'autres enseignants pour améliorer ma pratique pédagogique ?  
Est-ce que j'encourage les autres enseignants à collaborer ?  
Est-ce que j'encourage les postures d'accompagnement et de tutorat ?  
Est-ce que je mets en valeur les valeurs et les propositions des enseignants ?  
Est-ce que je facilite le suivi régulier des sessions et activités ?  
Est-ce que je partage le résultat des réflexions avec le reste de la communauté scolaire ?

### **7.3. Construire une nouvelle culture professionnelle**

L'idée d'une communauté d'apprentissage professionnel est de reconsidérer la culture professionnelle de l'unité éducative et de réfléchir à d'autres modes d'organisation, en révisant les modalités de travail des enseignants et d'apprentissage des élèves.

Quand les enseignants échangent régulièrement, cela conduit à une plus grande satisfaction dans le travail et du bien-être parmi les équipes pédagogiques mais aussi parmi les élèves. Une communauté d'apprentissage professionnel comprend une activité de partage des responsabilités entre individus et équipes, de même que des collaborations régulières pour améliorer l'existant tout en demeurant centré sur la réussite des élèves.

Dans une communauté d'apprentissage professionnel, les éducateurs partagent leurs pratiques, les questionnent de manière réflexive et critique, en s'engageant dans une démarche d'enquête et de recherche-action.

L'apprentissage en contexte professionnel est ancré dans la pratique quotidienne des enseignants et visent à améliorer leurs pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves. Les enseignants cherchent à évaluer les élèves et à trouver des solutions communes au cours de la journée tout en s'inscrivant dans un cycle d'amélioration continue.

A partir des connections qu'ils établissent entre les apprentissages des élèves et leurs pratiques quotidiennes, ils sont mieux à même de participer effectivement dans un travail collectif fondé sur la coopération et l'enquête à plusieurs. Bien que l'apprentissage en contexte professionnel puisse correspondre à un travail individuel de l'enseignant avec ses classes, il relève plus souvent d'un apprentissage collectif à fois social, situé, et distribué avec ses collègues.

---

S'il est mis en œuvre et accompagné efficacement, il contribue à un réel développement professionnel des enseignants en générant des conversations authentiques et des actions concrètes sur l'enseignement et les apprentissages. Ces interactions entre pairs au quotidien peuvent être prolongées par la participation à des dispositifs de développement professionnel plus larges fondés sur l'échange de pratiques, comme par exemple avec des enseignants d'autres unités éducatives.

L'apprentissage en contexte professionnel peut s'opérer dans une discipline scolaire, dans un travail interdisciplinaire, sur un même niveau de scolarité, ou sur plusieurs niveaux de scolarité. L'important est que les enseignants soient engagés dans un travail interactif, intégré, pratique, et orienté vers la recherche de résultats. Ces activités peuvent comprendre du mentorat, de l'accompagnement, une étude de la leçon, une recherche-action, une observation entre pairs, un examen des travaux d'élèves, ou de la formation à distance.

#### **7.4. Check-list de l'apprentissage professionnel en contexte**

##### *L'apprentissage professionnel pour l'étude et la recherche-action*

Des groupes d'études de la pratique,  
La participation à une recherche-action,  
L'analyse des travaux d'élèves,  
L'étude de résultats de recherche,  
Des cours en ligne,  
Des webinars,  
Des séminaires ou des conférences de formation.

##### *L'apprentissage professionnel pour planifier conjointement les contenus scolaires*

L'articulation enseignement-évaluation dans la classe,  
L'analyse des contenus scolaires transversaux à plusieurs niveaux de scolarité,  
La planification et l'intégration des contenus scolaires pour une discipline,  
L'adaptation des contenus scolaires aux compétences,  
La définition de stratégies pédagogiques pour la discipline,  
La planification d'évaluations communes,  
L'étude de la leçon.

##### *L'apprentissage professionnel comme accompagnement et observation entre pairs*

Le mentorat entre pairs ou collégial,  
La visite de classe dans l'établissement ou entre établissements,  
L'accompagnement par un ami critique,  
Le partage de vidéos sur les leçons,  
Le mentorat entre professionnels et étudiants avancés.

##### *L'apprentissage professionnel comme partage avec un public plus large*

L'écriture et la publication de rapports sur des blogs ou d'autres plates-formes,

---

La présentation des travaux à des groupes internes ou externes,  
La création et l'analyse de portfolios,  
La conception et la mise en œuvre d'ateliers,  
La recherche de financements et de bourses complémentaires,  
Le développement de communautés d'apprentissage professionnel en vidéo avec d'autres éducateurs,  
Le partage avec les parents d'élèves.

### **7.5.L'apprentissage professionnel et l'accompagnement**

L'idée commune est de croire que l'apprentissage professionnel est mis en pratique parce qu'il y a un nouveau savoir créé par l'enseignant ou le groupe d'enseignants. Mais, en l'absence d'un plan structuré et systématique de mise en œuvre des savoirs professionnels acquis dans un nouveau contexte, il y a peu de chances qu'un changement survienne.

Une mise en œuvre de la réussite n'est pas l'adoption superficielle d'une pratique ou d'une compétence mais un vrai changement durable et une certaine efficacité. Des conditions sont nécessaires pour cela :

1. La durée : les enseignants ont besoin de temps pour mettre en œuvre une nouvelle stratégie, la tester et l'évaluer, puis l'essayer à nouveau. Plus la durée s'allonge, notamment par des cycles successifs, plus se fait sentir l'effet sur l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves.
2. L'accompagnement : les enseignants ont besoin d'accompagnement pour la mise en œuvre qui les aide à résoudre leurs difficultés pratiques dans la classe. Cela ne veut pas dire qu'ils ne peuvent pas participer à des réunions à l'objet plus large, mais que, en plus de participer à un atelier ou un groupe d'études, il est nécessaire que l'enseignant apprenne dans le contexte de sa ou ses classes.

Pourquoi l'accompagnement est important ?

Parce que la connaissance formelle que les enseignants adoptent à travers les occasions d'apprentissage professionnel nécessite d'être traduite dans une connaissance plus «artisanale» dans la classe, les accompagnateurs construisent un pont entre la théorie et la pratique en aidant les praticiens à rassembler les différentes parties des savoirs utiles à leur pratique pédagogique.

Ils les aident à déconstruire leurs croyances et leurs représentations et à formuler de nouveaux objectifs d'apprentissage et de nouvelles attentes.

L'accompagnement n'est pas seulement une supervision mais un retour d'information sur la pratique, et un soutien émotionnel. L'accompagnement doit être positif et compréhensif et reposer sur une confiance mutuelle. L'apprentissage professionnel est fait d'essais et d'erreurs qui doivent être soutenus et encouragés.

Comment l'accompagnement fonctionne à l'échelle de l'établissement ?

---

Un modèle réussi d'accompagnement repose sur une tentative continue, visible et consistante de répondre aux besoins de l'enseignant et de ses élèves. La probabilité d'avoir un effet sur la pratique augmente quand l'enseignant travaille avec ses collègues pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans la classe, c'est-à-dire que des observations sont réalisées et des expérimentations/innovations sont testées.

L'accompagnement peut aussi prendre la forme de relations soutenues entre l'accompagnateur, l'équipe de direction et les enseignants pour faciliter les échanges et les interactions. L'appropriation collective du travail de l'accompagnateur est un facteur important de réussite et permet une extension de l'innovation à l'échelle de l'établissement.

L'accompagnement permet d'apporter des solutions à des problèmes comme le mauvais climat de l'établissement, l'isolement des enseignants, le manque de ressources, absence de prises de responsabilité et d'initiatives. Il permet aussi de déprivatiser les pratiques et d'engager les enseignants dans un cycle de développement professionnel.

Comment l'apprentissage professionnel est soutenu ?

Soutenir l'apprentissage professionnel dans la durée est un défi. Maintenir l'énergie et l'engagement des équipes nécessite de la détermination mais aussi la fixation d'objectifs suffisamment ambitieux pour tenir une année ou plusieurs années scolaires. Une culture organisationnelle qui valorise la continuité des activités d'apprentissage professionnel contribuera à améliorer la réussite des élèves.

En prêtant attention à la manière dont les adultes travaillent à la conception d'environnements de travail plus efficaces dans les établissements scolaires, il est possible de développer les compétences collectives d'une communauté scolaire pour le changement et l'amélioration de l'existant. Cette transformation « en douceur » nécessite un vrai effort d'accompagnement et de direction scolaire tout en maintenant certains principes :

- Flexibilité : donner la liberté aux équipes pédagogiques de confronter leurs problématiques et leurs intérêts, les faire émerger, et les orienter vers la résolution de problèmes à long terme, ou des activités spécifiques.
- Réflexion critique : développer la réflexivité des équipes de manière continue et conduire l'évaluation qui permette de connaître les transformations des conditions d'enseignement et d'apprentissage.
- Partage des responsabilités : s'assurer d'un partage des rôles et des responsabilités permettent de poursuivre un plan d'action mais aussi de se créer des occasions pour la réflexivité et la créativité.

#### 7.6. L'ami critique, acteur du développement professionnel

Définition : « L'ami critique est une personne de confiance qui pose des questions déroutantes, propose des données à étudier avec un autre regard et critique le

---

travail déjà réalisé comme un vrai ami. L'ami critique n'est pas neutre, mais il agit pour accompagner l'unité éducative et pour la défendre, en travaillant avec l'encadrement et les enseignants pour les aider à améliorer l'établissement scolaire ou l'école avec la distance nécessaire.

C'est une personne extérieure qui n'entretient aucune familiarité avec les membres de l'unité éducative ».

En dépit de ces différentes approches et d'un contexte sociopolitique plus ou moins favorable, l'ami critique est amené à occuper différents rôles dans l'accompagnement de l'unité éducative.

Il est un conseiller scientifique lorsqu'il formule des avis utiles et qu'il aide le chef d'établissement ou le directeur d'école à établir un diagnostic des forces et des faiblesses du projet d'établissement ou d'école.

Il propose des méthodes efficaces pour mettre en œuvre l'auto-évaluation, en faisant partager ses connaissances et en rendant le travail plus professionnel, notamment dans la préparation de séminaires ou d'ateliers. Une fois la démarche d'auto-évaluation lancée, il devient organisateur en gérant les réunions et les synthèses, en spécifiant le temps des discussions et en modérant les débats, en commentant les choix stratégiques, en accompagnant le travail de différents groupes.

Il exerce aussi des fonctions sociales comme facilitateur lorsqu'il s'agit de rassurer les personnes et de les encourager, mais aussi de les aider à formuler des idées nouvelles, à se centrer sur des thèmes ou des activités précises, à réviser les outils utilisés lorsqu'ils s'avèrent inadaptés. Il lui revient de jouer le modérateur, de gérer les émotions, de faire trouver aux personnes un équilibre entre problèmes personnels et vie professionnelle.

Il prend une posture d'arbitre quand il apaise les tensions, qu'il propose des contre-arguments, qu'il favorise la cohérence de la démarche d'auto-évaluation et le rapprochement des points de vue. Ces fonctions et ses compétences exigent des qualités d'ouverture, d'écoute pour entendre les besoins qui s'expriment dans l'unité éducative.

L'ami critique doit être capable de comprendre le contexte local, de formuler des avis utiles. L'enjeu est de se faire accepter par les membres de l'équipe éducative et de parvenir à communiquer ses idées, à persuader qu'elles sont bonnes et à soutenir l'innovation tout comme la dynamique de changement.

La recherche internationale montre que l'ami critique, tout en étant attentif à son rôle, se doit d'adopter une attitude positive vis-à-vis de l'unité éducative, être capable d'encourager et de soutenir la participation et les prises de décision dans le temps, favoriser le plus possible la créativité. En revanche, son action a un effet négatif s'il est trop rapide dans son jugement, trop directif, ou s'il propose des solutions clés en main ou qu'il prend parti pour un camp ou pour un autre. Plus la relation est clairement établie entre les responsables de l'unité éducative et l'ami critique, plus la collaboration est rendue facile sur le long terme.

---

Si l'ami critique adopte une position d'accompagnement et non de pilotage, l'établissement scolaire ou l'école aura davantage de possibilités pour mettre en œuvre son projet. Bien qu'il possède une bonne expertise, l'ami critique est plus généraliste que spécialiste. Il doit pouvoir travailler avec tout le monde, y compris les parents et les élèves.

L'impact de l'ami critique sera moindre s'il n'est pas intégré au travail quotidien de l'établissement et s'il n'est pas disponible quand l'établissement a besoin de soutien. L'ami critique exerce moins d'influence quand un inspecteur travaille de manière intensive avec l'unité éducative. Il est alors primordial d'établir de bonnes relations entre l'ami critique et le corps d'inspection.

Voici une liste de difficultés auquel l'ami critique peut se trouver confronté :

- Le statu quo : l'organisation hiérarchique de l'unité éducative maintient les statuts et les missions des uns et des autres au détriment de la créativité et de l'innovation,
- La représentation : les personnes jouent le rôle de représentant pour d'autres (le syndicat, l'équipe de direction, une discipline scolaire) et ne s'engagent pas vraiment dans la démarche,
- L'instrumentalisation : l'ami critique est utilisé comme représentant d'un groupe d'intérêt particulier dans l'établissement scolaire ou l'école,
- La faute à l'institution : les personnes attribuent la responsabilité des problèmes qu'ils rencontrent à une entité extérieure comme « l'institution »,
- Le registre de la plainte : « les choses ne devraient pas être ce qu'elles sont » et les personnes s'enferment dans une rhétorique qui tourne à vide,
- La délégation de l'expertise : l'ami critique est considéré comme l'expert et c'est lui qui doit prendre tout en main,
- La faute à l'absence de moyens : nous ne pouvons agir parce que nous n'avons pas assez de moyens et de temps disponible.

7.7. Check-list : quelles compétences attendre de l'ami critique ?

Conseiller scientifique

- Formule des avis utiles,
- Offre un tableau clair des forces et des faiblesses de l'établissement,
- Fournit des informations et des ressources utiles au projet d'établissement,
- Propose des méthodes et un soutien efficace,
- Donne des indications précises pour mettre en œuvre ses propositions,
- Fait partager ses connaissances,
- Rend le travail plus « professionnel »,
- Aide à la préparation de séminaires.

Organisateur

- Modère les débats dans les réunions,

- 
- Sait gérer le temps imparti,
  - Aide à la mise en place du cadre de référence de l'auto-évaluation,
  - Prépare les réunions et les synthèses,
  - Commente les prises de position stratégiques,
  - Fixe des objectifs clairs et concis,
  - Accompagne efficacement le travail des différents groupes.

#### Accompagnateur

- Rassure les personnes et les encourage,
- Sait écouter,
- Donne de l'importance au projet d'établissement,
- Sait limiter l'ambition de certains participants,
- Aide à formuler de nouvelles idées,
- S'assure de la continuité du travail,
- Procède par étapes successives,
- Sait imprimer une direction,
- Aide à réduire les écarts et les différences,
- Aide à se centrer sur des thèmes ou des activités précises,
- Encourage la coopération,
- Invite à réviser les outils lorsqu'ils sont défaillants.

#### Facilitateur

- Sait gérer les émotions,
- Sait trouver un équilibre entre les questions personnelles et professionnelles,
- Met l'accent sur le contexte de l'établissement et l'enseignement,
- Facilite les relations interpersonnelles.

#### Animateur de réseaux

- Construit des réseaux,
- Suggère d'autres partenaires possibles,
- Aide à la construction des équipes et à la coopération,
- Est la personne de référence pour l'ESPE ou l'université.

#### Arbitre

- Est capable de critiquer l'« ordinaire » à partir d'une vision extérieure,
- Propose occasionnellement des contre-arguments,
- Multiplie les perspectives contre l'opinion d'un seul,
- Favorise la cohérence et le rapprochement des points de vue,
- Interpelle l'établissement sur ses aspects organisationnels,
- Analyse l'établissement en toute extériorité.

---

## **8. Être chef d'établissement ailleurs : une perspective internationale**

---

## 8.1. Chefs d'établissement : qu'est-ce qui fait la réussite ?

Au début des années 2000, des chercheurs provenant de différents pays ont contribué à développer un projet international comparatiste sur la direction scolaire (*the International Successful Principals Project* (ISSPP)). Ils ont exploré à large échelle les caractéristiques et les pratiques des chefs d'établissement obtenant une bonne réussite de leur établissement en comparant sept pays : Australie, Canada, Chine, Danemark, Angleterre, Norvège et Suède. Le projet s'est poursuivi pendant une dizaine d'années avec plus de 20 pays impliqués et plus d'une centaine d'études de cas, mais aussi nombre de livres et d'articles publiés.

La plupart des chefs d'établissement ont été sélectionnés d'après les critères suivants :

- La preuve d'une réussite des élèves au-delà des attentes mesurées par des tests ou des évaluations nationales,
- La réputation de chefs d'établissements exemplaires dans la communauté locale ou le système éducatif, ou d'après les rapports des collègues et des inspecteurs,
- Des indicateurs de réussite contextualisés : la réputation de l'établissement, les récompenses obtenues, etc.

La collecte des données comprenait des entretiens individuels avec les cadres, des membres de conseil d'administration, des enseignants, des parents et des élèves. Des observations du travail des chefs d'établissement ont été aussi réalisés, avec une revisite au bout de 5 ans pour voir comment les choses avaient bougé.

Voici la synthèse des résultats de recherche qui ont été obtenus :

- Ces chefs d'établissement en réussite ont été capable d'avoir des attentes élevées au niveau collectif et individuel tout en voulant aider les personnes de l'établissement à faire de leur mieux plutôt que de se fixer uniquement sur des demandes de rendre compte externe.
- Les chefs d'établissement se sont intéressés à la fois aux conditions d'enseignement et à la mobilisation des équipes pédagogiques, particulièrement dans les contextes difficiles, en se souciant de la motivation et de l'accompagnement des enseignants de façon à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Ils ont aussi souvent travaillé avec leurs collègues d'autres établissements pour influencer les pratiques pédagogiques et améliorer les contenus scolaires, la pédagogie et l'évaluation.
- Ces chefs d'établissement ont cherché à valoriser la contribution des enseignants mais aussi des parents et des élèves en assumant un nouveau partage des rôles et des responsabilités à l'intérieur de l'organisation scolaire, étant attentifs à la fois à l'amélioration des résultats mais aussi à la promotion d'une éducation démocratique.
- Quatre pratiques centrales ont été observées parmi ces cadres : la capacité à fixer une direction, à développer les individus, à conduire le changement, et à améliorer l'enseignement et les apprentissages. Cela s'est accompagné d'une stratégie de résolution des problèmes, articulée à un ensemble des valeurs

- 
- éthiques, à la construction d'une confiance et d'une visibilité dans l'établissement, à la mise en oeuvre d'un environnement sûr et protégé, à l'introduction de consignes efficaces pour la communauté éducative, à la promotion de l'équité, de l'accompagnement et de la réussite de chaque élève.
- Ces chefs d'établissement entretenaient une vision positive et partagée de ce qui est bon pour leur établissement, en donnant du sens et en mettant en récit l'expérience de la communauté éducative, tout en étant soucieux de développer des pratiques collaboratives impliquant les personnes autour d'une vision commune.
  - Ils étaient aussi centrés sur les personnes, concernés par leur développement personnel et professionnel, comme l'amélioration de leurs compétences collectives au service de l'établissement.
  - Ces chefs d'établissement étaient profondément respectés et capables de construire la confiance avec la communauté éducative. Ils agissaient selon des principes d'intégrité tout en étant transparent dans leurs valeurs, leurs croyances et leurs actions, agissant dans le sens de la justice tout en impliquant beaucoup de personnes dans la prise de décision.
  - Leurs compétences ont été développées au cours de leur expérience, par des apprentissages sur le tas, mais aussi à travers du mentorat et du soutien de la part de certains de leurs collègues, faisant d'eux des personnes en quête permanente d'innovation et de développement professionnel pour eux-mêmes
  - Ils développaient aussi des qualités, des croyances et des valeurs qui leur ont permis d'être des chefs d'établissement en réussite : perspicacité, optimisme, persistance, confiance, tolérance, empathie, vigilance, curiosité, résilience, bienveillance, honnêteté, et humilité.
  - Ils étaient sensibles au contexte de l'établissement et à sa culture, et soucieux d'arriver à un consensus pour améliorer le projet d'établissement.

## **8.2. Finlande : le chef d'établissement comme leader pédagogique**

Alors que les collectivités locales sont les principales responsables de la gestion du système éducatif dans les pays nordiques, les chefs d'établissement travaillent pour l'essentiel dans des établissements scolaires municipaux.

Ces municipalités bénéficient d'une autonomie garantie par la Constitution et, même s'ils doivent respecter la législation en vigueur, elles bénéficient d'une large autonomie pour définir leurs conditions d'organisation et de service. Les lois et règlements ne stipulent pas les obligations du chef d'établissement, si ce n'est qu'il est reconnu comme responsable des opérations dans l'établissement scolaire.

Si son statut formel reste défini par la loi, héritage du temps de la centralisation, la description en détails de son activité professionnelle reste une prérogative de la municipalité, ce qui peut expliquer de grandes variations d'un établissement scolaire à l'autre selon sa taille, ses caractéristiques socio-culturelles, mais aussi le type de collaboration professionnelle et partenariale qui est envisagée.

Les tâches fondamentales du chef d'établissement concernent le management en général et le leadership pédagogique. Toutefois, avec la décentralisation, le chef

---

d'établissement n'est plus considéré comme un administrateur mettant en œuvre les décisions de l'administration centrale, mais comme un responsable de l'animation et de la coordination pédagogique dans l'établissement scolaire. Il est aussi responsable de la qualité de l'offre scolaire et de la gestion des ressources humaines.

En l'absence d'une législation nationale, les conditions d'exercice sont très variables d'un chef d'établissement à l'autre et parfois les municipalités, du fait de la petite taille des établissements, ont un encadrement administratif fortement réduit.

Dans les établissements de plus grande taille, il est attendu que le chef d'établissement partage les rôles et les responsabilités avec les autres membres de la communauté éducative, qu'il s'occupe et supervise les activités d'enseignement, du développement de l'établissement et de la dynamique de changement, comme de la gestion des finances et du personnel.

Cet élargissement des activités a contribué largement à alourdir la charge des chefs d'établissement qui s'en plaignent en grande majorité. Il semble que le temps passé aux activités managériales l'emporte sur le temps consacré aux relations avec les enseignants et la direction pédagogique. Cet alourdissement des tâches contribue à entretenir l'insatisfaction au sein de la profession comme l'ont révélé plusieurs études.

### **8.3. Danemark : entre leadership, évaluation et nouvelle gestion publique**

Le système éducatif danois s'est caractérisé ces dernières années par moins de prescriptions du gouvernement central aux établissements scolaires et plus d'autonomie à l'échelon local.

De nouvelles relations ont été établies entre l'équipe de direction et les enseignants à travers un **nouveau partage des rôles et des responsabilités** (par exemple la planification hebdomadaire et annuelle des cours, des éléments de gestion financière) tandis que le ministère fixait des objectifs à évaluer dans le domaine de l'enseignement et des apprentissages.

Des évaluations nationales sont maintenant mises en œuvre à différents niveaux de scolarité ainsi qu'un système d'assurance qualité qui demande aux établissements ainsi qu'aux autorités locales de rendre compte de leurs efforts de développement. Chaque élève se voit assigner un plan individuel et obligatoire chaque année pour toutes les disciplines scolaires.

A travers la mise en œuvre des principes de la nouvelle gestion publique, le ministère de l'éducation a renforcé le développement des compétences des cadres intermédiaires dans les domaines du management et du leadership scolaire de la maternelle au lycée.

Cela veut dire que les chefs d'établissement doivent être compétents dans des tâches administratives (budget, comptabilité, planification et pilotage des équipes, gestion des achats et des procédures de maintenance, négociation sur les salaires et avec

---

différents groupes professionnels et associations) mais ils doivent aussi assumer la gestion des ressources humaines, des enseignants et autres personnels (embauche et licenciement, développement professionnel continu, gestion des conflits, collaboration et travail en équipes). Cela relève d'un pilotage général par la qualité de l'établissement scolaire.

La publication des résultats PISA a profondément influencé la politique éducative au Danemark où l'accent a été mis sur le développement des compétences de base (littératie et numératie) et la fixation d'objectifs nationaux en termes de contenus scolaires. Cela implique que les chefs d'établissement doivent être capables de comprendre l'enseignement et accompagner les équipes pédagogiques pour améliorer les résultats des élèves. Ces objectifs sont contractualisés avec le ministère de l'éducation alors que les établissements scolaires doivent développer des démarches d'auto-évaluation et de s'assurer que les instructions et recommandations sont bien mises en œuvre dans les pratiques pédagogiques.

Les équipes pédagogiques travaillent de plus en plus en réseaux sous l'autorité de l'équipe de direction, et des rencontres régulières sont organisées pour décider des actions en commun. Des entretiens individuels entre les enseignants et l'équipe de direction sont aussi régulièrement organisés. Les enseignants doivent soumettre leur planification pédagogique à la direction de l'établissement et rendre compte des progrès des élèves. On attend des enseignants qu'ils soient motivés et engagés au service de la réussite des élèves.

De même, les chefs d'établissement doivent développer et entretenir des compétences en communication en étant capables d'écouter les enseignants et les élèves, en direction d'équipes, en analysant et en réfléchissant sur la nature et le format des relations sociales dans l'établissement, ainsi qu'avec les parents d'élèves. Ils doivent être capables de coordonner aussi les plans annuels et individuels des enseignants et des élèves en analysant régulièrement les besoins en termes d'enseignement et d'apprentissage.

#### **8.4. Suède : confiance, collaboration, dialogue**

L'étude conduite par Olof Johansson, dans le cadre du projet ISSPP s'est intéressée à 4 établissements différents mais repérés par l'Agence Suédoise de l'Éducation pour leurs résultats au-dessus de la moyenne et l'excellence de la direction scolaire.

Le premier établissement, situé zone rurale, a développé une structure interdisciplinaire fondée sur le travail d'équipes, avec des échanges hebdomadaires entre les enseignants sur leurs expériences et compétences. L'établissement a su développer une bonne relation avec les parents d'élèves et la communauté locale. La culture professionnelle est ouverte, participative, basée sur la confiance, tandis que le chef d'établissement se préoccupe de ce qui est le mieux pour l'apprentissage des élèves. Il accompagne et fait des retours réguliers à l'équipe pédagogique.

Le deuxième établissement est de petite taille, avec moins de 20 élèves par classe. L'ouverture et la participation des élèves et des parents est aussi

---

importante. Les discussions et le dialogue prévalent et les responsabilités sont redéfinies chaque mois. La culture collaborative et l'interdisciplinarité ne posent pas de problèmes aux enseignants, et ils bénéficient de la confiance des élèves et des parents d'élèves dans un bon climat scolaire.

Le troisième établissement multiculturel a réglé ses problèmes de ségrégation et de discrimination vis-à-vis des élèves d'origine immigrée en travaillant en équipes et en développant des partenariats locaux. Le chef d'établissement a largement contribué à changer la culture scolaire et améliorer le climat, mais aussi à proposer et faire accepter une vision nouvelle.

Le dernier établissement, bien que plus élitiste, développe aussi la confiance et la communication avec les membres de la communauté éducative.

Cette combinaison de la réussite scolaire et de l'affirmation de valeurs démocratiques est au fondement des textes officiels en Suède, et les chefs d'établissement ont pu développer de bonnes relations avec les enseignants et la communauté environnante tout en étant confiants dans leur capacité à mettre en œuvre et accompagner le changement, à faire face collectivement aux problèmes, dans un climat de dialogue et de communication, sans renoncer pour autant à imprimer leur volonté et faire respecter leur autorité. Cette authenticité des rôles professionnels caractérise pour beaucoup d'entre eux les compétences au leadership.

### **8.5. Norvège : travail en équipes et partage des responsabilités**

A partir d'une étude d'établissements obtenant de bons résultats avec les élèves, et développant des innovations, tout en développant des pratiques collaboratives, l'étude conduite par Jorunn Möller au sein du projet ISPP a cherché à analyser le fonctionnement de ces établissements et le rôle des équipes de direction dans cette dynamique de réussite.

Les résultats montrent que les établissements développent des pratiques de travail en équipes au niveau de la direction scolaire mais aussi parmi les enseignants. Ces pratiques collaboratives se retrouvent aussi bien à l'école primaire qu'à l'école secondaire. De plus, les équipes de direction dans la plupart des cas ont cherché à être proche de la communauté éducative et à valoriser « les défis d'aujourd'hui et de demain » pour l'établissement scolaire.

Les chefs d'établissement et leurs adjoints parcourent régulièrement l'établissement scolaire tout au long de la journée et discutent de problèmes concrets avec les enseignants. Ils cherchent à les résoudre tout en partageant leurs idées sur les possibilités de développement à long terme. Cette forme de collaboration spontanée en relation avec des tâches spécifiques s'ajoute à des structures plus formelles et institutionnalisées de coopération pour développer le projet d'établissement.

Il existe donc un vrai partage des rôles et des responsabilités et des réunions formelles sont organisées entre les enseignants et l'équipe de direction au moins deux fois par semaine. Les portes restent ouvertes et tout le monde peut avoir facilement accès aux bureaux de la direction. L'idée est de diminuer le stress et de pouvoir apprendre les uns des autres en partageant responsabilités et expériences.

---

Les structures sont conçues pour que l'établissement fonctionne sur des principes démocratiques en faisant en sorte que tout le monde soit écouté et puisse prendre la parole. Les élèves ont aussi le droit de s'exprimer, ils ont leur conseil tout comme les parents d'élèves. Le chef d'établissement organise des réunions régulières avec les représentants des syndicats tout en cherchant à développer des relations de confiance pour faciliter la réussite de l'établissement. Beaucoup d'enseignants et d'élèves sont engagés dans des nombreuses initiatives spontanées pour conduire le changement de l'organisation.

Les établissements mettent aussi l'accent sur un environnement social favorable à l'apprentissage des élèves, un « climat de classe positif », et « une culture productive de l'apprentissage ». Les enseignants se pensent comme communauté professionnelle dont les membres renforcent leurs compétences et leurs connaissances par le développement professionnel et l'évaluation continue de leurs actions.

La relation entre enseignants et élèves est un facteur clé de la réussite : elle est très interactive et tournée vers l'accompagnement des progrès de l'élève tandis que les enseignants collaborent pour définir leurs pratiques dans la classe. Les questions d'équité et de justice sociale sont fortement partagées par la communauté éducative dans le souci de faire réussir tous les élèves.

Les membres de la communauté éducative ont toutefois à gérer des tensions et des dilemmes dans leurs pratiques quotidiennes. Le premier concerne l'évaluation des résultats. Une certaine pression se fait ressentir sur le travail enseignant mais globalement les enseignants trouvent qu'elle est utile pour conduire le changement. Toutefois, les chefs d'établissement regrettent que l'obligation de rendre compte se réduisent trop souvent à une comparaison entre établissements sans tenir compte de efforts fournis en interne.

De même, les enseignants ne sont pas tous engagés dans une coopération transversale et cela peut faire ressortir des conflits, notamment lors de la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication, ou parce que certains enseignants ne veulent pas s'engager dans des innovations pédagogiques. Toutefois, sous l'autorité de l'équipe de direction, les postures de consensus, de confiance dans la résolution des problèmes, de dialogue démocratique sont prédominantes.

### **8.6. Pékin : entre planification, leadership et concertation**

Comme l'explique Gu Mingyan, qui a mené l'enquête dans les établissements scolaires à Pékin, un chef d'établissement consacre son temps aux huit tâches suivantes :

#### **(1) Développement et planification scolaires**

C'est en général ce que les chefs d'établissement placent en tête de leur ordre du jour et cela nécessite une réflexion à long terme, une récapitulation et une amélioration des tâches. Selon le directeur Huang du district de Haidian à Pékin, « *les chefs d'établissement devraient d'abord et avant tout se préoccuper du développement et de la planification scolaires, ainsi que de l'élaboration de stratégies pour résoudre les problèmes existants* » Elle poursuit en faisant remarquer que « *pour identifier les prochains objectifs, je dois vraiment comprendre l'équipe pédagogique actuelle, les*

---

*besoins des parents et les problèmes de développement des élèves, ce qui prend beaucoup de mon temps et de mon énergie ».*

## **(2) Elaboration des contenus scolaires.**

Les contenus scolaires en Chine peuvent être conçus aux niveaux national, local et celui de l'établissement. Le programme scolaire est très significatif, car il reflète les caractéristiques distinctives et l'avantage comparatif d'un établissement. Pour cette raison, les chefs d'établissement sont priés d'explorer les possibilités de développement des programmes scolaires. Le principal Bai du district de Haidian à Pékin estime qu'un programme scolaire est essentiel à une éducation centrée sur les élèves et au développement des compétences des enseignants.

## **(3) Diriger l'enseignement en classe**

Poussés par leurs mandats et la reconnaissance de l'enseignement en classe comme axe majeur du développement de l'établissement, les chefs d'établissement visitent régulièrement les classes pour identifier et résoudre les problèmes et faciliter la communication entre les enseignants et les élèves.

Le chef Wu du district de Fangshan à Pékin comprend parfaitement cela. Elle dit : « *la visite des cours est très importante pour les chefs d'établissement. Selon les exigences de la Commission d'Education du district, un chef d'établissement doit observer 40 leçons chaque semestre, mais j'observe quant à moi 60 leçons. Cela me permet de comprendre ce qui se passe dans les salles de classe et comment les enseignants conduisent leurs activités d'enseignement. Chaque semaine, je préserve un certain temps pour l'observation de classe, qui se fait de la manière suivante.*

*Premièrement, une observation au hasard des leçons avec les portes ouvertes. Les enseignants sont encouragés à ouvrir leurs classes pour cette observation afin d'améliorer l'enseignement.*

*Deuxièmement, l'observation collective avec les chefs de six établissements. Cela se fait tous les mercredis et c'est suivi par de commentaires et réflexions extensives.*

*Troisièmement, l'observation des cours avec les portes fermées. Tant qu'il n'y a pas concurrence avec des réunions et d'autres obligations administratives, je suis engagée pour de telles observations. »*

Le chef Bai du district de Haidian à Pékin est entièrement d'accord avec les commentaires ci-dessus. Il dit « *je n'enseigne pas de cours, mais j'observe au moins 40 leçons chaque semestre. J'aimerais pouvoir observer plus, mais il y a tant d'autres choses à gérer. Nous sommes également tenus de tenir un registre des observations de classe à vérifier par nos superviseurs, mais le problème est qu'il semble convertir l'observation de classe, que nous sommes disposés à faire, dans quelque chose que nous faisons de manière passive. »*

## **(4) Gestion des routines quotidiennes**

En moyenne, un chef d'établissement doit assister à une et deux réunions par semaine organisées par les autorités locales, sans parler des nombreuses autres réunions au

---

sein de l'établissement. En outre, un chef d'établissement doit examiner des documents, effectuer des échanges, faire des voyages professionnels et approuver les comptes, entre autres tâches. Certes, une telle situation est quelque peu liée au système d'administration de l'éducation et à la culture de gestion en Chine. Le directeur Huang du district de Haidian à Pékin a décrit les modalités de réunion dans son établissement comme suit :

*« Il y a trois réunions routinières chaque semaine. Premièrement, il y a une rencontre entre le principal et d'autres chefs d'établissement afin d'organiser le travail hebdomadaire, qui doit être aligné sur une planification annuelle et à long terme. Deuxièmement, il y a une réunion avec l'équipe de direction sur l'exécution du plan hebdomadaire convenu lors de la première réunion. Troisièmement, il y a des rencontres avec tous les enseignants, par lesquelles les enseignants apprennent quels sont les résultats à atteindre et comment leur travail doit être évalué. Ces trois réunions permettent que notre travail hebdomadaire se déroule sans heurts. »*

Le chef Bai ajoute que chaque réunion exige également beaucoup de travail de suivi, y compris d'autres réunions et la rédaction de rapports.

#### **(5) Gestion des relations publiques**

Les établissements ne sont pas gérés dans le vide, mais ils sont étroitement liés aux parents, aux communautés, aux établissements partenaires et aux autorités supérieures. Pour cette raison, les chefs d'établissement trouvent inévitable de recevoir des visiteurs et de rester bien connectés à ces contacts externes. Parfois, ils doivent même gérer des situations d'urgence difficiles afin de préserver la réputation de l'école.

Le chef Li de Xiangtan dans la province du Hunan souligne que la moitié de son temps est consacré à l'amélioration de l'environnement extérieur. Le chef Bai offre un exemple de situation dans lequel une urgence doit être traitée. Il affirme : *« Certains cas d'urgence peuvent apporter beaucoup d'ennuis. Par exemple, un élève s'est cassé les dents pendant qu'il jouait avec son camarade de classe en 2008 et ses parents continuent de déposer des plaintes auprès des autorités éducatives, des comités d'inspection disciplinaire et des tribunaux. Bien que la Cour ait statué définitivement sur cette question, la famille n'accepte pas la décision. Cela signifie que le problème n'a pas été résolu depuis huit ans. L'élève est déjà à l'Université et ses parents exigent toujours une indemnisation. Je dois les recevoir et leur parler chaque fois qu'ils viennent dans l'établissement. Gérer de tels problèmes est assez difficile et chronophage pour moi. »*

Le chef Huang partage une vision similaire et elle dit que le traitement des urgences est assez chronophage. *« Nous avons plus de 2000 enfants dans notre établissement. Si un enfant connaît une baisse de ses résultats avec une maladie aiguë, je dois me dépêcher d'intervenir. Parfois, je dois écouter les parents qui se plaignent. Bien sûr, cependant, en négociant avec les parents, je peux apprendre des informations utiles ».*

## (6) Communication avec les enseignants et les élèves

Contrairement au travail dans une usine, travailler dans un établissement scolaire signifie faire face à des gens très divers dans leurs façons de penser et d'agir. La communication est essentielle pour approfondir la compréhension des parties prenantes et pour soutenir le développement scolaire. Pour cette raison, les chefs d'établissement à Pékin ont créé différents canaux de communication, tels que le déjeuner avec des enfants présélectionnés, l'observation des classes avec des questions réfléchies, l'organisation de cérémonies du thé, la mise en place d'ateliers et l'accueil des enseignants dans le bureau du chef. Le chef Huang démontre un vif intérêt pour ce travail de communication.

*« J'aime beaucoup communiquer avec les enseignants, les élèves et les parents. Ainsi, une partie de mon temps est consacré à cette communication, qui, je crois, est bénéfique pour toutes les parties impliquées. Par exemple, j'ai parfois déjeuner avec des élèves. C'est important pour les élèves qui ont de bons résultats et qui désirent obtenir la reconnaissance de l'équipe de direction. Pendant ces moments, nous disons à ces élèves exceptionnels quel privilège nous ressentons à les rencontrer. »*

Bien sûr, la communication avec les enseignants tourne généralement autour d'un problème particulier, et parfois cette cheffe d'établissement leur fait quelques suggestions.

## (7) Planification du travail et synthèse des tâches

Les chefs d'établissement à Pékin sont conscients de l'importance de la planification et de la synthèse des tâches, et ils le font généralement chaque jour, semaine, mois, semestre et année. Le chef Bai s'occupe de la planification le matin et la synthèse des tâches avant d'aller au lit en les considérant comme un élément important de son travail quotidien. En outre, il passe généralement son samedi à l'école, en s'occupant des questions non résolues et en rédigeant des rapports. Le chef Huang croit également que la planification est nécessaire :

*« Nous avons établi un groupe fonctionnant en ligne via la messagerie instantanée pour le personnel administratif. Chaque jour, les avis sont affichés en ligne pour notre groupe. Cela ne prend que quelques minutes pour nous de savoir à quelles réunions nous devons assister dans les prochains jours. À des moments exceptionnels, nous discutons de celui ou celle qui doit assister à la réunion. »*

## (8) Lecture et réflexion

Avec la complexité croissante de la gestion, les chefs d'établissement chinois doivent s'améliorer grâce au développement professionnel continu. Pour ce faire, ils doivent combiner lecture et réflexion. Le chef Huang affirme volontiers *« je passe habituellement mes week-ends à lire et à réfléchir. En fait, je définis mes propres tâches. Par exemple, j'ai visité deux écoles à Hong Kong et à Shenzhen et j'ai assisté à une réunion pour les chefs d'établissement du privé la semaine dernière. Après mon retour, j'ai juste eu le temps de faire le tri dans mes propres idées pendant le week-*

---

*end, que j'ai partagé cela plus tard avec les responsables de discipline et les enseignants. »*

Le chef Wu affirme aussi : *« l'apprentissage prend une grande partie de mon temps. Pour diriger une équipe et pour aller plus loin, un chef d'établissement doit améliorer sa capacité d'apprendre, de superviser et de planifier.*

Certes, les chefs d'établissement à Pékin sont pleinement occupés chaque jour avec des problèmes planifiés ou non. Mais c'est surtout les huit tâches ci-dessus qui les occupent.

### **8.7. Shanghai : leadership pédagogique, innovation et conduite du changement**

Charlene Tan a enquêté auprès de 14 établissements primaires et secondaires à Shanghai en 2011 en interrogeant des chefs d'établissement et des enseignants. Ici, elle rend compte d'un entretien avec un chef d'établissement qui dirige l'un des établissements secondaires les plus performants à Shanghai, en poste depuis 8 ans.

**Le chef d'établissement** : « Quand je suis arrivé dans cet établissement, j'ai fait quelques ajustements. Le premier était de développer la devise de l'établissement fondée sur les valeurs morales d'amour et d'intégrité. Pour qu'un établissement grandisse, nous avons besoin avant tout de développer une idéologie et de la guider. Le second ajustement est de cultiver l'esprit de l'établissement, particulièrement parmi les enseignants, pour les encourager à donner le mieux d'eux-mêmes dans le service. Je crois personnellement que les enseignants sont des fournisseurs de services, vous avez besoin d'exigences élevées pour servir, mais servir est une façon de vous dévouer corps et âme ». « En Chine, nous disons souvent : « Il n'y a pas d'élèves à qui on ne peut pas bien enseigner, il y a seulement des enseignants qui n'enseignent pas bien » [meiyou jiaobuhao de xuesheng, zhiyou jiaobuhao de laoshi]. Si bien que si vous avez un esprit enthousiaste, vous enseignerez bien ».

**Charlene Tan** : « Je suis sûre qu'il y a beaucoup de choses que vous avez à gérer comme chef d'établissement, particulièrement pour un gros établissement comme le vôtre »

**Le chef d'établissement** : « oui, mais je crois qu'un chef d'établissement a seulement besoin de se concentrer sur deux choses : la première concerne les classes, parce qu'un établissement de première classe doit avoir des classes de même niveau. Donc nous sommes concernés par la qualité de vie de nos élèves dans les classes. Ce n'est pas seulement de savoir si les résultats seront bons aujourd'hui ou demain. C'est le développement total des élèves pour qu'ils soient sains sur le plan émotionnel, mais aussi moral et qu'ils puissent faire face à la pression. Ensuite viennent les compétences, ce qui veut dire que les élèves doivent avoir de bonnes fondations, (bases) être capables d'apprendre différentes choses, et qu'ils puissent satisfaire aux demandes de la société, y compris les demandes concernant différentes façons d'apprendre ». « Pour réaliser ces deux objectifs, nous avons besoin d'une formation à l'échelle de l'établissement fondée sur la recherche [xioaben yanxiu], de nous

---

centrer sur les standards professionnels des enseignants, parce que bien manager un établissement dépend aussi des enseignants. De même, les compétences des enseignants pour éduquer les élèves et les aider à grandir, dépendent d'abord de la formation donnée par l'établissement. La formation externe des enseignants par les universités et les districts est importante, mais je pense que la formation dans l'établissement fondé sur la recherche est plus importante parce que nous avons ainsi ce dont les enseignants ont besoin »

**Charlene Tan** : « comment avez-vous fait alors pour conduire le changement que vous souhaitez dans votre établissement ?

**Le chef d'établissement** : « Cet établissement, dans le processus de développement, a mis en œuvre quelques réformes. L'une des réformes est de réguler le système de management. Les temps ont changé et donc votre système de management doit changer tous les deux ou trois ans, sinon vous êtes dépassé. En Chine, nous disons souvent « Mange depuis la grande marmite » [chi daguofan]. Cela veut dire que c'est la même chose si vous faites votre travail bien ou non, si vous le faites plus ou moins, chacun aura la même paie. Mais cette attitude ne tient plus dans la Chine d'aujourd'hui. Donc, avec notre système de répartition des moyens, nous avons entrepris des réformes massives et nous avons commencé à récompenser ceux qui avaient de bons résultats dans l'éducation, de bons résultats dans l'enseignement. Nous avons conduit des changements dans le système de salaires de l'établissement, le système d'évaluation, en donnant des récompenses financières. Maintenant nous avons un système «qui travaille mérite salaire » [youlao youchou]. Vous avez plus si vous faites plus. Je pense que c'est tout à fait nécessaire parce qu'au niveau du management, il y a une main invisible qui manage et dirige l'établissement ». 'Je ne dis pas que « les êtres humains veulent mourir pour de l'argent et que les oiseaux veulent mourir pour de la nourriture » (proverbe chinois : renwei caisi, naiwei shiwang) mais les êtres humains doivent quand même se préoccuper de leur survie. Nous n'attendons pas que chacun pense atteindre le même niveau mais l'argent peut avoir certains effets. Donc, c'est une des réformes. Bien sûr il y a d'autres réformes, comme la régulation du système d'enseignement, etc. Mais je pense que cette réforme pécuniaire est la plus importante ».

Le chef d'établissement explique ensuite comment la main invisible opère, en prenant l'exemple des leçons « publiques » ou « ouvertes » [gongkaike]. Une leçon publique est une leçon conduite par un enseignant qui est observé et critiqué par les autres. Les « autres » peuvent être des enseignants du même établissement, des enseignants d'autres établissements, des experts de l'éducation, des parents et des membres du public. Cela peut être proposé à l'échelle de l'établissement, du district ou de la municipalité, et c'est une exigence pour le développement professionnel et l'évaluation des enseignants à Shanghai. Ces leçons requièrent beaucoup de préparation et peuvent être stressantes pour les enseignants.

**Le chef d'établissement** : « pour les leçons publiques, nous avons déjà créé une culture structurante. Donc si vous ne voulez pas conduire une leçon publique, une main invisible vous dirige pour que vous le fassiez. Sinon, vous ne pouvez pas être promu au prochain grade et votre score à l'évaluation au milieu de l'année ne sera

---

pas très élevé.. Un établissement de première classe dépend aussi d'une classe de même niveau. Et d'après moi, la salle de classe doit viser cette direction dans la réforme. Elle doit être adaptée aux développements cognitifs des élèves, aux demandes de développement de la société, et ne doit pas échouer dans la pratique. Notre curriculum d'établissement répond à l'esprit de la seconde phase des réformes des contenus d'enseignement, et aussi des exigences de notre établissement en termes de caractéristiques spécifiques. ».

Le chef d'établissement explique alors comment il a développé des cours de recherche et des approches d'enseignement innovantes centré sur l'apprentissage des élèves, qui comprennent l'apprentissage expérientiel, des discussions de groupe, des présentations orales, et qui respectent les contenus scolaires prescrits par les autorités officielles. Il explique ensuite comment il cherche à développer l'horizon international de l'établissement pour les élèves et les enseignants, une caractéristique majeure des chefs d'établissement à Shanghai.

**Le chef d'établissement :** « Nous avons besoin de renforcer nos liens avec des établissements scolaires à Taiwan, aux Etats-Unis, à Singapour, de façon à cultiver nos élèves qui peuvent vraiment servir le monde dans le domaine international. Donc, pendant ces vacances scolaires-ci, nous avons 3 enseignants qui vont à l'étranger pour 2 mois. Deux enseignants d'anglais et un enseignant de chinois. Le professeur de chinois va à Taiwan. Taiwan, selon moi, a transmis la culture chinoise traditionnelle de façon plus complète qu'en Chine. Un des professeurs d'anglais va aux Etats-Unis, l'autre au Royaume-Uni. Quand ils reviendront, ils dirigeront un grand groupe d'autres enseignants »

**Charlene Tan :** « C'est très bien ! D'où avez-vous eu cette idée d'un curriculum à l'échelle de l'établissement ? »

**Le chef d'établissement :** « J'ai un enseignant qui a un Master. Quand je l'ai recruté en 2005, je lui ai dit que je voulais lire sa thèse. Je l'ai trouvée très bonne et depuis, j'ai aussi consulté d'autres livres. Donc, l'enseignant et moi, nous avons construit le cadre théorique pour le curriculum d'établissement. J'ai ensuite dirigé les enseignants pour le mettre en œuvre dans l'établissement ».

Il est commun et souvent attendu des chefs d'établissement comme des enseignants à Shanghai qu'ils soient actifs dans la lecture, la recherche, l'écriture et la publication. En fait, c'est une partie de l'évaluation continue et de la promotion professionnelle. Le chef d'établissement ici est très actif dans l'observation des leçons dispensées par les enseignants.

**Le chef d'établissement :** « J'observe des leçons chaque trimestre. En moyenne, j'assiste à 4 leçons par trimestre. Je choisis les leçons observées de manière aléatoire. Je dis juste « Petit He » (le nom de l'enseignant) j'observe votre classe demain ». Après cela, nous avons une discussion informelle sur les problèmes qui sont apparus. Cela devient une partie de notre culture. Je l'appelle « ouvrir la porte de la classe pour créer un apprentissage ensemble comme un seul corps » [dakai jiaoshi damen, gongchuang xuexi gongtongti]

---

**Charlene Tan** : « comment vont les résultats ? »

**Le chef d'établissement** : « Nous obtenons certains résultats. Dernièrement, en 2009, j'ai obtenu un prix pour l'enseignement dans mon établissement et la recherche de performance au niveau du district. Au total, nous avons 17 enseignants qui ont remporté des prix l'année dernière. Parmi eux, j'ai deux enseignants qui ont obtenu le premier prix dans les olympiades de l'enseignement au niveau national. L'un est professeur d'éducation morale, l'autre de chinois. Pensez à ceci : il y a 1,3 milliards de chinois, et nous avons 2 enseignants qui sont sur le podium national pour le premier prix ! » « Nos résultats ont examens ont aussi grimpé ». Notre établissement a maintenant une plus grande influence dans la communauté. En termes de taux d'entrée pour un cours de quatre ans à l'université, nous étions en dessous 70% en 2006 mais c'est plus de 80% maintenant. Beaucoup d'élèves veulent être admis dans notre établissement. Ce dernier est maintenant classé sixième ou septième dans le district ».

**Charlene Tan** : « comment arrive-t-on à mettre en œuvre toutes ces réformes tout en faisant en sorte que les élèves obtiennent les meilleurs résultats aux examens ? »

**Le chef d'établissement** : « pour être honnête, les élèves chinois ont une charge de travail très lourde, si bien que nous ne pouvions au début avoir des cours étendus et de recherche seulement pour les élèves au premier trimestre. Je ne pouvais pas le faire pour le second trimestre parce que les étudiants avaient à s'occuper de leurs examens. Nous n'avons pas ces cours pour les élèves de 3e année parce qu'ils ont le Gaokao (examen sélectif d'entrée à l'université) et qu'avec les examens qui arrivent ils seraient fatigués à mort ! »

**Charlene Tan** : « et la suite ? »

**Le chef d'établissement** : « Qu'en sera-t-il demain ? La première chose à faire était d'accroître la qualité professionnelle des enseignants. Deuxièmement, nous avons besoin d'améliorer le système d'éducation, par exemple en donnant plus de financements et de soutien technique aux enseignants, mais aussi plus de plateformes où ils pourront présenter leurs talents. Bien que nous ayons gagné des prix, je pense que la réforme scolaire est encore insuffisante. C'est n'est pas une question de prix, mais de réformes de l'éducation pour parfaire le caractère des élèves. Nous ne l'avons pas bien fait et nous devons encore persévérer ».

### **8.8.Singapour : leadership, pratiques collaboratives et travail en réseaux**

A Singapour, le système de carrière des enseignants est organisé en 3 filières : enseignement, spécialiste, et leadership. Normalement, après quelques années d'enseignement, ceux qui sont jugés avoir un potentiel de leader sont encouragés à suivre la filière leadership.

Bien que les enseignants doivent être volontaires, la décision de poursuivre une carrière de leader n'est pas individuelle mais prise après un long processus de contrôle des aptitudes à la fonction et de repérage par la hiérarchie. Les

---

enseignants et les chefs d'établissement sont évalués sur une base annuelle et le responsable de l'évaluation doit aussi accompagner et soutenir les personnes évaluées.

Ce système de triangulation entre l'évaluateur et la hiérarchie, dans un système éducatif de petite taille, permet d'avoir une très bonne connaissance des compétences de chaque individu. Cela est renforcé par un système de classement des individus en fonction de leur potentiel.

Une fois qu'ils accèdent à la position de leadership, les cadres se voient offrir une préparation formelle et un développement en plusieurs phases de leur carrière. Un premier programme de niveau intermédiaire sert à former les responsables des disciplines et des départements au sein des établissements. Un programme senior vise à former les chefs d'établissement adjoints qui veulent devenir chef d'établissement. Ces formations sont assurées par l'Institut National de l'Éducation.

Le Ministère a adopté une stratégie de rotation des chefs d'établissement et chefs d'établissement adjoints dans différents types d'organisation et de situations de travail. Les chefs d'établissement du primaire et du secondaire changent d'établissement tous les 5 à 7 ans. Ces arrangements sont conçus pour favoriser une bonne connaissance de différents contextes et cultures scolaires, l'interaction avec les collègues, et une meilleure compréhension des besoins des élèves et des parents d'élèves. Les cadres peuvent être aussi affectés dans les bureaux du ministère pour servir de superintendants de réseaux d'établissement ou d'adjoints à la direction dans différents services. La rotation des chefs d'établissement est donc à la fois horizontale et verticale. Les chefs d'établissement participent également à la formation de leurs collègues.

Un système de réseaux d'établissement (28 clusters), formé chacun généralement de 12 à 14 établissements primaire et secondaire, assure le système de gouvernance du système éducatif. Couplé avec la rotation des chefs d'établissement, il assure un bon niveau de coordination entre les unités éducatives et l'encadrement en facilitant le partage des ressources, la prise de décision, et la continuité de l'action éducative.

La coordination entre les individus repose également sur un important socle de valeurs morales qui sont formalisés par des documents officiels au titre évocateur (Penser les établissements, conduire la Nation ; Muler l'avenir de notre Nation, l'intégrité est notre fondation commune, les individus sont notre préoccupation, apprendre avec passion, poursuivre l'excellence). Les principes moraux de la direction scolaire sont aussi affirmés : personne confiante, auto-apprenante, contributeur actif, citoyen concerné). Il est attendu du leader qu'il inspire les autres à travers une vision partagée, un engagement dans le développement des individus, et la conduite du changement.

L'action du chef d'établissement et les relations avec les enseignants sont aussi déterminées par le respect de valeurs confucéennes. Ainsi, la conduite est le plus souvent paternaliste en ce sens que les chefs d'établissement combinent autorité et considération pour leurs subordonnés.

Ils doivent obtenir le respect et la déférence de l'équipe pédagogique et promouvoir une culture familiale au sein de laquelle les enseignants trouveront épanouissement personnel et considération conformément à leurs besoins et aspirations. Ces obligations réciproques expliquent l'insistance mise sur la

---

coopération, la prise en compte de l'autre, et le respect dans les situations de travail.

Les chefs d'établissement ont aussi en charge le développement professionnel de leurs équipes et une grande attention est portée au travail en équipes ainsi qu'à la résolution des problèmes qui se posent dans l'établissement.

---

## Conclusion

Saisir à la fois le travail quotidien du chef d'établissement tout en le situant dans un ensemble de transformations plus larges à l'échelle nationale et internationale, tel a été l'objectif de ce livre numérique. La compréhension du leadership scolaire est à ce prix. Elle nécessite de situer les transformations de l'organisation scolaire en étant attentifs aux différentes trajectoires suivies par les pays en termes de gestion par les résultats, de professionnalisation des acteurs, d'autonomie et de décentralisation, de poids respectifs du marché et de l'Etat.

Mais il ne s'agit pas tant de constater l'hybridation des politiques éducatives et l'irréductible diversité du local que de saisir, à travers les ressemblances et les différences, des orientations convergentes aux pratiques du chef d'établissement au XXI<sup>e</sup> siècle.

Le leadership scolaire pourra alors être considéré différemment selon qu'il répond à une extension de l'autonomie locale dans un partage des responsabilités débordant la frontière de l'établissement scolaire, qu'il s'inscrit dans une politique nouvelle de gestion des ressources humaines de proximité, qu'il est la source d'un nouveau type de formation continue ou développement professionnel, qu'il soit induit par le développement des technologies digitales et de l'usage des données dans l'établissement, ou encore qu'il sous-tende des démarches nouvelles d'innovation et de conduite du changement.

Un deuxième regard consiste étudier les questions de leadership au regard des théories de l'organisation et de leurs apports pour le management. On sait aujourd'hui combien les analyses de Michel Crozier, qui s'inspirait lui-même des travaux de Gouldner, ont alimenté les réflexions sur l'administration publique en France, et aussi dans l'éducation.

Mais, depuis, mis à part l'analyse du phénomène bureaucratique et de ses corporatismes, la recherche en éducation a bien du mal à intégrer les théories de l'organisation dans ses analyses. Pourtant, depuis les travaux précurseurs sur l'organisation apprenante, la recherche internationale a progressé dans sa connaissance des transformations de l'organisation scolaire. Si l'installation de la Nouvelle Gestion Publique explique le passage d'un modèle d'administration scolaire à une forme managériale hybride à la recherche de nouveaux équilibres, les dimensions culturelles, sociales et humaines de l'établissement sont également à prendre en compte, en évitant d'enfermer le changement dans une conception rationaliste et instrumentale.

A l'échelle européenne, les conceptions du leadership scolaire permettent de prendre en compte ces dimensions tout en participant de la réflexion des transformations du métier de chef d'établissement. L'heure est à des formes d'organisation plus souples et davantage adaptées au travail des professionnels dans les établissements scolaires.

---

Plus personne n'attend d'un pilotage centralisé la solution miracle aux difficultés éprouvés par les éducateurs l'amélioration de la réussite des élèves. Le succès de la notion de développement professionnel et la prise en compte des besoins d'accompagnement des équipes renouvellent profondément les attentes vis-à-vis de la direction scolaire mais aussi la nécessité d'aller vers un nouveau partage des rôles et des responsabilités à l'échelle locale.

Beaucoup de réflexions portent sur les possibilités d'une nouvelle gouvernance en réseaux des établissements qui multiplierait les occasions d'échanges et de coopération entre les professionnels. Les changements sont à l'œuvre qui viennent bouleverser l'organisation scolaire au XXI<sup>e</sup> siècle en instituant de nouvelles formes de division du travail qui la structureront à l'avenir.

Il appartient aux chefs d'établissement de les comprendre et de les mettre en œuvre au bénéfice de la communauté éducative et de la réussite des élèves.

Pour cela, ils devraient méditer cette phrase d'Henri Bergson, « L'avenir ne sera pas ce qui va arriver, mais ce que nous allons faire. »

---

## Bibliographie de référence

N.B. : La bibliographie de référence de ce livre numérique a été utilisée pour traduire mais aussi interpréter librement certains des ouvrages, chapitres de livre, ou articles mentionnés afin d'adapter les contenus au contexte français.

D'autres posts sont consultables ici : <https://www.cfcpe-edu.org/ressources/>

Ainsworth, P. (2010). *Developing a self-evaluating school: A practical guide*. A&C Black.

Dimmock, C., & Tan, C. Y. (2013). Educational leadership in Singapore. *Journal of Educational Administration*.

Etzioni, A. (1989) "Humble Decision Making," *Harvard Business Review*, 67, 4: 122–6.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.

Gu, M., Ma, J., & Teng, J. (2017). *Portraits of Chinese schools*. Singapore, Singapore: Springer.

Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *The Learning Professional*, 34(3), 36.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, Columbia, Teachers College Press.

Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In *Distributed leadership* (pp. 11-21). Springer, Dordrecht.

Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595-606.

Hopkins, D. (1990) 'The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis', *School Organisation*, 10 (3), pp. 129–94.

Hopkins, D. (2000) 'Powerful learning powerful teaching powerful', *Journal of Educational Change*, 1(2), pp. 135–54.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

- 
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- MacBeath, J. E., Schratz, M., Jakobsen, L., & Meuret, D. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. Psychology Press.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?*. Routledge.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London, Routledge.
- MacBeath, J. (2005) *Background, principles and key learning in self-evaluation: a guide for school leaders*. Nottingham: National College for School Leadership
- MacBeath, J. (2006). *School inspection & self-evaluation: Working with the new relationship*. London, Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. London, Psychology Press.
- McLaughin M.W. , Talbert J.E. (2007) Building professional learning communities in high schools : challenges and promises practices” in L. Stoll, K. Seashore Louis (eds.) *Professional learning communities. Divergence, depth, and dilemmas*, Berkshire, England, Open University Press.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Building leadership capacity: The Norwegian approach. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 619-634). Springer, Dordrecht.
- Moos, L. (2014). Educational governance in Denmark. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 424-443.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives* (Vol. 14). Dordrecht, Springer Science & Business Media.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (2011). New insights: How successful school leadership is sustained. In *How School Principals Sustain Success over Time* (pp. 223-230). Springer, Dordrecht.
- Risku, M., & Pulkkinen, S. (2016). Finland: Finnish Principal. In *A Decade of Research on School Principals* (pp. 61-75). Springer International Publishing.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

---

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).

Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving schools*, 7(3), 267-278.

Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of education*, 35(2), 239-252.

Tan, C. (2012). *Learning from Shanghai: Lessons on achieving educational success* (Vol. 21). Singapore, Springer Science & Business Media.