

Direction des établissements scolaires

Gestion scolaire

Consolider la direction des établissements scolaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage est l'une des stratégies proposées pour atteindre la cible 4.c de l'agenda Éducation 2030, qui porte sur le besoin d'accroître le nombre d'enseignants qualifiés (UNESCO, 2016 ; Nations Unies, 2015). Selon des études, la manière dont l'école est dirigée est le second critère à l'échelle de l'établissement ayant le plus fort impact sur les acquis scolaires des élèves, juste derrière l'enseignement en classe (UNESCO, 2018 ; VVOB, 2018). Du point de vue de la gestion, les chefs d'établissement peuvent également contribuer à la cible 4.a : fournir un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et équitable. En outre, en fixant une orientation claire et en favorisant une culture positive, ils peuvent permettre à leur établissement d'atteindre les cibles 4.1 (éducation équitable et de qualité pour tous) et 4.5 (éliminer les inégalités entre les sexes et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables à l'éducation).

Ce que nous savons

L'objectif de la direction d'établissement est de faire en sorte qu'enseignants et élèves réalisent pleinement leur potentiel. Elle peut s'exercer sous la forme d'une direction transformationnelle ou d'une direction pédagogique (Day et Sammons, 2014 ; UNESCO, 2018). La direction transformationnelle repose sur une vision globale et une réorganisation structurelle, tandis que la direction pédagogique met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage pour améliorer les résultats (Day et Sammons, 2014 ; OCDE, 2016). Les responsabilités des postes de direction englobent à la fois des fonctions d'encadrement (comme le fait de fixer des objectifs ou d'évaluer les enseignants) et de gestion (gestion des ressources, déploiement des enseignants) (UNESCO, 2018 ; Vaillant, 2015). Celles et ceux qui exercent ces fonctions assurent l'organisation quotidienne de l'établissement tout en s'occupant de l'encadrement et de la supervision des enseignants et élèves (Day et Sammons, 2014 ; UNESCO, 2018). Si les chefs d'établissement assument la majorité de ces tâches, elles peuvent aussi être effectuées par des enseignants expérimentés, des membres de la communauté scolaire, d'autres administrateurs et des agents de l'État (Spillane, Paquin Morel et Al-Fadala, 2019 ; UNESCO, 2019b). Les chefs d'établissement jouent également un rôle majeur dans le

développement de la participation de la communauté et des familles au sein de l'école (UNICEF, 2009).

Ils instaurent la culture et l'organisation permettant aux écoles de proposer un enseignement de qualité et ont à ce titre une influence indirecte, mais importante, sur l'apprentissage des élèves (OCDE, 2016 ; UNESCO, 2018: Banque mondiale, 2018). Des études ont mis en évidence une corrélation positive entre une meilleure gestion de la part des chefs d'établissement et les résultats des élèves (Bloom et al., 2014 ; Leaver, Lemos et Scur, 2019). Selon d'autres données, lorsque les chefs d'établissement appliquent une méthode de direction plus pédagogique, la collaboration des enseignants et leur détermination sont renforcées (OCDE, 2016). En proposant un bon encadrement, ainsi que de bonnes formations et conditions de travail aux enseignants, les chefs et gestionnaires d'établissement créent le meilleur environnement possible pour l'apprentissage (Jensen, Downing et Clark, 2017 ; UNESCO, 2019a).

Le pouvoir et l'autorité dont disposent les chefs d'établissement dépendent de la structure de gouvernance d'un pays (OCDE, 2016). Comme le niveau de décentralisation au sein des systèmes éducatifs varie largement à l'échelle internationale, les méthodes de direction mises en place ne sont pas les mêmes partout (Vaillant, 2015). Certains pays ont renforcé les pouvoirs des écoles et de leur direction locale, sur la base d'un système de gestion à l'échelle des écoles (Garcia Moreno, Gertler et Patrinos, 2019 ; Yamauchi, 2014). En garantissant l'indépendance budgétaire et celle des décisions relatives au personnel, ce système offre plus d'autonomie aux chefs d'établissement (Garcia Moreno, Gertler et Patrinos, 2019 ; Vaillant, 2015). D'autres pays disposent de systèmes plus centralisés dans lesquels les chefs d'établissement appliquent directement les consignes des ministères chargés de l'éducation (UNESCO, 2019a ; Vaillant, 2015).

Défis

Des chefs d'établissement insuffisamment qualifiés. De nombreux pays ne disposent pas de directives officielles sur les conditions à remplir pour devenir chef d'établissement ou professeur principal (Tournier et al., 2019 ; UNESCO, 2019b). Lorsque c'est le cas, les postes de direction reviennent souvent aux enseignants expérimentés, qui ne sont pas toujours suffisamment formés ou préparés à ces fonctions (Education Commission, 2019 ; UNESCO, 2019b). Dans certains pays, ces nominations s'apparentent à des faveurs politiques ou se font dans le cadre de procédures de sélection peu transparentes (Tournier et al.,

2019). Des personnes inexpérimentées et non formées peuvent alors être nommées à des postes de chefs d'établissement, ce qui nuit fortement à l'efficacité des écoles, avec des répercussions potentiellement négatives sur l'apprentissage des élèves.

Un manque de mesures incitatives pour devenir chef d'établissement. La direction d'établissement est un métier exigeant, en particulier lorsque les ressources disponibles sont limitées. Les responsabilités transférées aux écoles avec la décentralisation ont considérablement augmenté les activités du chef d'établissement. Il lui incombe de gérer les ressources humaines, matérielles et financières de l'école, de prévoir et gérer le plan d'amélioration d'établissement, mais également de faire le lien entre les différents acteurs, au sein de l'école et à l'extérieur, au fil du développement de partenariats (Vaillant, 2015). Les chefs d'établissement et autres responsables des écoles travaillent généralement plus longtemps et ont plus de responsabilités que les enseignants, pour un complément de salaire ou d'autres avantages concrets souvent minimes (OCDE, 2020 ; Tournier et al., 2019 ; UNESCO, 2018). Dans de nombreux pays, la direction de l'établissement est un poste de fin de carrière réservé aux enseignants expérimentés, avec des possibilités de mobilité professionnelle limitées (OCDE, 2019 ; Tournier et al., 2019). Dans ces conditions, des enseignants fortement motivés ou d'autres candidats de qualité peuvent renoncer à prétendre à des postes de direction d'établissement.

Les chefs d'établissement peuvent devenir gestionnaires à plein temps.

Alors même que la formation pédagogique est un aspect essentiel du métier, les directeurs sont toujours considérés comme de simples gestionnaires administratifs dans de nombreux pays. Leur fonction est largement consacrée à la reddition de comptes, ce qui renforce encore leur charge de travail (Education Commission, 2019 ; UNESCO, 2018). Dans les systèmes centralisés, les chefs d'établissement peuvent être submergés par des tâches attribuées par leur hiérarchie ou par la nécessité de demander l'approbation des autorités locales ou nationales (UNESCO, 2019a). Cette absence de direction pédagogique peut nuire à l'innovation et à la collaboration des enseignants, avec des répercussions potentielles sur les acquis scolaires des élèves (Day et Sammons, 2014).

Des données insuffisantes sur la direction d'établissement. Nous manquons de données de base sur la direction d'établissement, comme les qualifications ou le taux de renouvellement du personnel. Les recherches intégrées et comparatives sur les politiques et pratiques de direction efficace restent insuffisantes (Spillane, Paquin Morel et Al-Fadala, 2019 ; UNESCO, 2018),

en particulier dans les pays à revenu faible ou moyen, car la plupart des études se concentrent sur les systèmes très performants et sur les pays à hauts revenus (Day et Sammons, 2014 ; Jensen, Downing et Clark, 2017 ; OCDE, 2016, 2020). Cette pénurie de recherches s'explique par le manque de politiques établies et de collecte de données, puisque la plupart des informations disponibles viennent de données autodéclarées dans des documents tels que l'enquête accompagnant les tests PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) (Leaver, Lemos et Scur, 2019 ; UNESCO, 2018). Il est donc extrêmement difficile de mettre au point des stratégies de direction d'établissement efficaces et fondées sur des données probantes dans les pays à faibles revenus.

Équité et inclusion

Le rôle essentiel des chefs d'établissement en faveur de l'équité. Les chefs d'établissement déterminent la culture et les grandes orientations des écoles et contribuent pour une très large part à la promotion de l'égalité et de l'équité dans l'établissement (UNESCO, 2017). Ils ont une énorme influence sur l'accès des élèves les plus vulnérables à l'enseignement (Spillane, Paquin Morel et Al-Fadala, 2019 ; UNESCO, 2018). En sélectionnant et en formant avec soin les enseignants et en instaurant un environnement équitable, les chefs d'établissement peuvent grandement améliorer les acquis scolaires des élèves vulnérables, en particulier dans les écoles défavorisées (UNESCO, 2017 ; Vaillant, 2015 ; VVOB, 2019). Toutefois, des problèmes tels que l'insuffisance de la formation ou la lourde charge administrative peuvent compliquer les choses.

Caractéristiques démographiques des chefs d'établissement. À l'échelle internationale, la proportion d'hommes à des postes de direction et de gestion des établissements est plus élevée qu'au sein du corps enseignant en général (Global Education Monitoring Report Team, 2018; OCDE, 2020 ; UNESCO, 2018). Les femmes qui parviennent à décrocher ce type de poste exercent en général dans des écoles primaires ou plus petites, et pas dans de grandes institutions du secondaire ou du supérieur (UNESCO, 2018, 2019b). Étant donné que les directrices et les cheffes d'établissement peuvent contribuer à encourager les filles à rester à l'école, le manque de femmes aux postes de direction peut avoir des répercussions négatives sur l'équité en matière d'apprentissage (UNESCO, 2019b).

Politique et planification

Élaborer des normes nationales pour la direction d'établissement. Pour mieux définir ce qui est attendu des chefs d'établissement, les dirigeants peuvent élaborer des normes codifiées, des attentes et des stratégies de recrutement (Day et Sammons, 2014 ; OCDE, 2020 ; UNESCO, 2018, 2019a). Les systèmes très performants intègrent généralement des normes de direction et de recrutement dans leur vision globale et dans leurs objectifs d'amélioration des écoles et des acquis scolaires (Jensen, Downing et Clark, 2017). Dans les systèmes où des procédures de recrutement transparentes sont mises au point pour trouver les candidats disposant des compétences requises, les chefs d'établissement ont toutes les chances de réussir (OCDE, 2020 ; UNESCO, 2019b). Ce type de mesures contribue à faire des chefs d'établissement des maillons importants du système éducatif au lieu de résumer leurs fonctions à des tâches de gestion quotidienne.

Créer un parcours professionnel dédié aux postes de direction. Pour attirer les meilleurs chefs d'établissement et les conserver, les postes de direction ne doivent pas être réservés aux enseignants expérimentés à l'issue d'une longue carrière. Les politiques doivent plutôt prévoir des parcours professionnels dédiés aux postes administratifs ou de direction, avec une évolution de carrière claire, distincte de celle des enseignants. C'est un moyen d'encourager les performances et de stimuler l'ambition des chefs d'établissement (Tournier et al., 2019). Pour favoriser la formation continue et inciter à l'évolution des carrières, ces formations peuvent être associées à des certifications ou à des avancements professionnels (UNESCO, 2019a). Selon des études réalisées aux États-Unis sur l'élaboration de systèmes de gestion stratégique des chefs d'établissement à l'échelle du district, ces derniers permettent d'améliorer les écoles et d'obtenir de meilleurs résultats en mathématiques et lecture (Gates et al., 2019).

Proposer des formations et des perspectives d'évolution

professionnelle. Pour réussir, les chefs d'établissement doivent suivre une formation initiale et continue adaptée (OCDE, 2020 ; UNESCO, 2018, 2019a). Comme pour les enseignants en exercice, la formation continue est essentielle pour les chefs d'établissement et autres responsables des écoles (OCDE, 2016 ; UNESCO, 2018 ; VVOB, 2019). Elle doit mettre en avant les techniques de direction, les recommandations pédagogiques et la vision et les buts globaux du système scolaire (Jensen, Downing et Clark, 2017 ; Schleicher, 2012 ; UNESCO, 2019a, 2019b). Les recherches ont montré que les chefs d'établissement qui participaient à des formations de direction pédagogique étaient ensuite plus impliqués auprès des enseignants de leur école (OCDE, 2016 ; VVOB, 2020). Ce type de formation et de valorisation est particulièrement essentiel à l'heure où de

plus en plus de systèmes optent pour la décentralisation, entraînant l'évolution et la multiplication des responsabilités des chefs d'établissement.

Explorer le potentiel de la direction partagée. D'après les recherches, lorsque la direction ne repose pas sur une seule personne, l'établissement jouit d'un potentiel d'amélioration et d'innovation plus important. Cette direction partagée permet de déléguer des tâches aux différents acteurs de l'école, pour alléger la charge de travail du chef d'établissement. Les enseignants peuvent aussi être impliqués plus activement dans la gestion et le fonctionnement de l'école, et diversifier leurs perspectives de carrière (Breakspear et al., 2017).

Favoriser le mentorat et les liens entre les chefs d'établissement et les enseignants. Les chefs d'établissement ont un rôle important de mentor à jouer. Il est essentiel pour renforcer la motivation des enseignants, en particulier les nouveaux (Tournier et al., 2019). Même si les normes et objectifs de formation varient selon les contextes, les politiques doivent encourager les chefs d'établissement à créer et cultiver des liens avec leurs enseignants (OCDE, 2020). Pour cela, il faut non seulement améliorer les techniques pédagogiques, mais aussi solliciter l'avis des enseignants au moment de prendre des décisions, comprendre leurs besoins et établir une relation de confiance (Day et Sammons, 2014 ; Tournier et al., 2019 ; UNESCO, 2018). En plus de contribuer à l'administration quotidienne des écoles, de telles initiatives peuvent aussi renforcer la motivation des enseignants, leur collaboration et détermination (OCDE, 2016 ; Tournier et al., 2019). Les chefs d'établissement (et les écoles) gagnent également à tisser des liens hors de la communauté scolaire et à intégrer des réseaux, groupes et communautés d'apprentissage professionnelles (VVOB, 2018).

Plans et politiques

- Rwanda : [Teacher development and management policy](#) (2007)
- Îles Cook : [Governance, planning, and management](#) (2016)

Outils

- UNESCO-IIEP; International Academy of Education. [Recruitment, retention and development of school principals](#) (2005)
- VVOB. CPD diploma courses for school and sector leaders ([Part 1](#) [Part 2](#) [Part 3](#)) (2019)

Références et Sources

Banque mondiale. 2018. [Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation](#). Washington DC : Banque mondiale.

Bloom, N.; Lemos, R.; Sadun, R.; van Reenen, J. 2014. [Does management matter in schools](#). Working paper 20667. Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research.

Breakspear, S.; Peterson, A.; Alfadala, A.; Khair, M. S. B. M. 2017. [Developing agile leaders of learning: School leadership policy for dynamic times](#). Qatar: World Innovation Summit for Education (WISE).

Day, C.; Sammons, P. 2014. [Successful school leadership](#). Reading : Education Development Trust.

Education Commission. 2019. [Transforming the education workforce: Learning teams for a learning generation](#). New York : The Education Commission,

Garcia Moreno, V. A.; Gertler, P. J.; Patrinos, H. A. 2019. [School-based management and learning outcomes: Experimental evidence from Colima, Mexico](#). Policy Research working paper WPS 8874. Washington, DC : World Bank Group.

Gates, S. M.; Baird, M. D.; Master, B. K.; Chavez-Herrerias, E. R. 2019. [Principal pipelines: A feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools](#). Santa Monica, CA : RAND Corporation.

Global Education Monitoring Report Team. 2018. [Rapport mondial de suivi sur l'éducation, résumé sur l'égalité des genres 2018 : Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation](#). Paris : UNESCO.

Jensen, B.; Downing, P.; Clark, A. 2017. [Preparing to lead: Lessons in principal development from high-performing education systems](#). Washington, DC : National Center on Education and the Economy.

Leaver, C.; Lemos, R.; Scur, D. 2019. [Measuring and explaining management in schools: New approaches using public data](#). Policy Research working paper WPS 9053, Washington, DC : World Bank Group.

Nations Unies. 2015. [Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development](#). New York : United Nations, Département des affaires économiques et sociales.

- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2016. [School leadership for learning: Insights from TALIS 2013](#). Paris : OCDE.
- . 2019. [Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools](#). OECD Reviews of School Resources. Paris : OCDE.
- . 2020. [Résultats de TALIS 2018 \(Volume II\). Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés](#). Paris : OCDE.
- Schleicher, A. 2012. [Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world](#). Paris : OCDE.
- Spillane, J. P. Paquin Morel, R. Al-Fadala, A. 2019. [Educational leadership: A multilevel distributed perspective](#). Qatar : WISE.
- Tournier, B.; Chimier, C.; Childress, D.; Raudonyte, I. 2019, [Teacher career reforms: Learning from experience](#). Paris : IPE-UNESCO.
- UNESCO. 2016. [Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage](#). Paris : UNESCO.
- . 2017. [Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation](#). Paris : UNESCO.
- . 2018. [Activating policy levers for Education 2030: The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies](#). Paris : UNESCO.
- . 2019a. [Policy brief: School leadership in Central Asia](#). Paris : UNESCO.
- . 2019b. [Teacher policy development guide](#). Paris : UNESCO.
- UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance). 2009. [Manuel « Écoles amies des enfants »](#). New York : UNICEF.
- Vaillant, D. 2015. [School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education](#). Paris : UNESCO.
- VVOB. 2018. [Putting SDG4 into practice: School leadership, Technical brief no. 1](#). Bruxelles : VVOB.

----. 2019. [Annual report 2018: Unlocking the potential of teachers and school leaders for SDG4](#). Bruxelles : VVOB.

----. 2020. [Leading, teaching and learning together: Report on the early impact of the programme](#). Bruxelles : VVOB.

Yamauchi, F. 2014. [An alternative estimate of school-based management impacts on students' achievements: Evidence from the Philippines](#). Policy Research working paper WPS 6747, Impact Evaluation series no. IE113. Washington, DC : World Bank Group.

[print](#)