

Introduction

Le « *Pilier* » de l'éducation au XXI^e siècle : l'essentielle fonction de direction d'établissement d'enseignement

France Gravelle, Ph. D.

Professeure-chercheuse titulaire en gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance

Depuis l'avènement du XXI^e siècle, le paysage de l'éducation est en constante évolution, façonné par des avancées technologiques, des enjeux sociaux et économiques complexes et une quête permanente d'innovation. Au cœur de cette transformation se trouve la fonction de direction d'établissement d'enseignement, qui revêt une importance cruciale. Les directions d'établissement d'enseignement sont les capitaines guidant le navire éducatif à travers les eaux agitées du changement, de la diversité et de l'innovation. Dans ce monde en constante évolution, la fonction de direction d'établissement d'enseignement nécessite une vision claire et une stratégie éclairée, car les directions sont appelées à anticiper les tendances éducatives, à évaluer les besoins de la société et à aligner leur établissement sur une trajectoire qui favorise l'excellence scolaire et le développement global des élèves. Leur leadership joue un rôle fondamental dans la création d'un environnement éducatif propice à la réussite, en stimulant la créativité pédagogique et en favorisant l'innovation continue.

Le XXI^e siècle a également vu émerger une complexité accrue dans l'éducation, des approches pédagogiques variées aux questions de diversité et d'inclusion. Les directions d'établissement d'enseignement doivent gérer une multitude de défis, de la diversité culturelle et linguistique des élèves à l'intégration des nouvelles technologies dans l'apprentissage. En promouvant une culture de l'apprentissage continu parmi les enseignants et le personnel, les directions créent un environnement où les défis sont transformés en possibilités d'amélioration. Plus précisément, l'inclusion est devenue une pierre angulaire de l'éducation moderne, et les directions d'établissement d'enseignement ont la responsabilité de créer des environnements d'apprentissage inclusifs où chaque élève se sent valorisé et

soutenu. Cela va au-delà de l'adaptation physique des infrastructures – cela implique de cultiver une mentalité inclusive parmi les enseignants et les élèves, tout en éliminant les barrières à l'apprentissage pour les élèves ayant des besoins spéciaux ou provenant de milieux divers.

De plus, considérant l'importance des membres de l'équipe-école, il importe que les directions d'établissement d'enseignement exercent un leadership partagé, tout en favorisant la formation continue des enseignants et du personnel administratif et professionnel. Des programmes de formation continue aux ateliers de développement pédagogique, les directions doivent offrir des possibilités pour que les enseignants perfectionnent leurs compétences et adoptent les meilleures pratiques éducatives pour ainsi faciliter la réussite des élèves à l'ère du XXI^e siècle. Bref, un personnel éducatif bien formé semble se traduire par une expérience d'apprentissage plus riche pour les élèves!

Le XXI^e siècle a également été témoin d'une révolution technologique qui a transformé la manière dont l'information est diffusée et que les connaissances sont acquises. Les directions d'établissement d'enseignement doivent être des visionnaires technologiques, capables d'intégrer les outils numériques dans l'enseignement, tout en conservant un équilibre avec les interactions humaines essentielles. L'enseignement en ligne, les ressources numériques et les plateformes d'apprentissage exigent une gestion avisée pour en tirer le meilleur parti.

Également, il est impossible de passer sous silence le fait que les établissements d'enseignement ne sont pas des entités isolées, mais plutôt des parties intégrantes de la communauté. Les directions doivent comprendre les besoins locaux, collaborer avec les parents, les entreprises et les organisations communautaires pour s'assurer que l'éducation répond aux besoins actuels et futurs. Cette interaction étroite renforce également le soutien envers l'établissement, créant ainsi un cercle vertueux d'engagement.

À l'ère de l'automatisation et de l'intelligence artificielle, les compétences du futur se redéfinissent. Les directions d'établissement d'enseignement doivent adapter les programmes éducatifs pour doter les élèves de compétences telles que la pensée critique, la créativité, la résolution de problèmes et la collaboration. Cela nécessite de la part des directions une vision à long terme pour préparer les élèves à un monde en mutation constante.

En définitive, la fonction de direction d'établissement d'enseignement au XXI^e siècle dépasse de loin le simple rôle administratif. Les directions sont des acteurs clés dans la transformation de l'éducation pour répondre aux besoins d'une société en constante évolution. Leur leadership éclairé, leur capacité à gérer la complexité, à créer des environnements inclusifs ainsi qu'à préparer les élèves aux défis futurs en font des catalyseurs du progrès éducatif. En embrassant cette responsabilité avec passion et engagement, les directions d'établissement d'enseignement façonnent l'avenir de l'apprentissage et contribuent de manière significative à un monde meilleur. De là l'importance de cette nouvelle collection qui fait place à des récits professionnels ayant été vécus par des directions d'établissement d'enseignement ainsi qu'à des professeurs-chercheurs spécialisés en gestion de l'éducation qui ont à cœur l'évolution de la fonction de direction d'établissement d'enseignement de partout à travers le monde!



Chapitre 1

Un développement professionnel continu des chefs d'établissement français sur le leadership scolaire : contexte, mise en œuvre et retours d'une expérimentation

Romuald Normand, Ph. D.

Professeur des universités

Eugénie Sévely-Montes

Inspectrice de l'éducation dans l'Académie de Versailles

Introduction

En France, les chefs d'établissement sont peu familiarisés avec la notion de leadership scolaire, pour différentes raisons. Leur parcours de formation initiale et continue ne mentionne pas ce concept, où l'accent est davantage mis sur l'administration et plus récemment sur le management, particulièrement dans les programmes de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF). Dans la formation comme dans la culture professionnelle des chefs d'établissement, le terme de *pilotage* est souvent utilisé pour qualifier de nombreuses activités opérationnelles. Le poids du cadre juridique et réglementaire dans une structure relativement bureaucratique est une autre explication. La centralisation, couplée à une délégation hiérarchique de responsabilités, lointain héritage de l'époque napoléonienne, explique en partie cette persistance (Bisson-Vaivre *et al.*, 2022). Malgré tout, depuis l'adoption de la LOLF en 2001 (Loi organique relative aux lois de finances), l'administration de l'Éducation nationale se convertit aux principes du nouveau management public. Toutefois, le terme de *gestion* est préféré à celui de *management*. En effet, une partie des cadres et des responsables de l'éducation demeurent relativement hostiles au « managérialisme », considéré comme une importation des techniques de l'entreprise privée ou de la culture anglo-saxonne (qualifiée de « *corporate* »). Enfin, le domaine de recherche

sur le management et le leadership scolaire est quasiment inexistant en France (Bachelard et Normand, 2014, 2016; Bastentra *et al.*, 2013). Même si certains travaux prennent en compte des changements à l'œuvre dans l'organisation scolaire, ils sont principalement alimentés par des études critiques, inspirées de la sociologie et de la psychologie du travail, qui montrent des écarts entre le travail prescrit et le travail réel des chefs d'établissement, ou certaines injonctions paradoxales auxquelles ils font face dans leurs actions au quotidien (Étienne *et al.*, 2021).

C'est en tenant compte de ce contexte que nous avons conduit une expérimentation de développement professionnel continu des chefs d'établissement sur le leadership scolaire dans une région française. Le développement professionnel continu, tel qu'il est formulé par la recherche internationale, est un processus d'apprentissage professionnel entre pairs, guidé par un expert, dans lequel un groupe professionnel enquête sur ses propres pratiques afin de changer ses représentations et ses postures, mais aussi ses actions dans un contexte professionnel. Ce processus réflexif et itératif nécessite un accompagnement de longue durée permettant une compréhension et une acquisition de savoirs scientifiques ajustés et adaptés aux savoirs professionnels du groupe.

Notre expérimentation de développement professionnel continu poursuivait trois objectifs :

- › Transférer une partie des résultats (largement inconnus) de la recherche en éducation internationale sur le leadership scolaire, ainsi que des travaux connexes à ce champ scientifique.
- › Mettre en œuvre un programme de formation sensiblement différent de celui auquel sont habitués les chefs d'établissement français dans leur formation initiale et continue, en s'inspirant là aussi de certaines approches validées par la recherche internationale.
- › Essayer de travailler à des changements de posture et de pratiques parmi les chefs d'établissement en faisant en sorte que certains résultats de ces recherches soient assimilés et appropriés par les professionnels.

Dans ce chapitre, nous décrivons l'ingénierie du développement professionnel comme les techniques de formation/animation utilisées lors de cette expérimentation qui s'est déroulée pendant 3 années. Nous

restituons ensuite le retour d'expériences des chefs d'établissement engagés dans ce nouvel apprentissage entre pairs. Avant cela, il convient de caractériser brièvement le champ de recherches sur le leadership scolaire, ses principaux développements, tout en dressant quelques constats des études sur la formation des chefs d'établissement à l'échelle internationale.

Le leadership scolaire : un champ international de recherches en éducation

Bien que ce champ de recherches n'existe quasiment pas en France, il s'est développé depuis les États-Unis, au point de représenter, au cours des quatre dernières décennies, un volume impressionnant de livres et d'articles spécialisés. Les chercheurs, partant du principe que le climat scolaire, mais aussi l'effet-établissement, devaient être pris en compte dans l'amélioration de la réussite des élèves, ont proposé différents modèles explicatifs des effets de la direction sur l'amélioration des résultats, au fur et à mesure que se transformaient les organisations scolaires. Bien qu'il existe des débats internes à ce champ de recherche, ces différentes études ont corroboré l'importance de l'action du chef d'établissement ou de l'équipe de direction, même si elle se révèle comme largement indirecte. Du leadership pédagogique au leadership distribué, différentes conceptions se sont succédé dans le temps. Les travaux comparatifs les plus récents mettent l'accent sur l'importance des contextes locaux et nationaux pour expliquer des différences dans les pratiques mises en œuvre. Ils soulignent aussi la dimension humaniste et morale du leadership, centré sur la pédagogie, distingué en cela du management proprement dit.

Du leadership pédagogique au leadership distribué

La littérature de recherche sur le leadership scolaire s'est d'abord intéressée au leadership pédagogique (*instructional*) (Hallinger, 2005) en cherchant à caractériser l'action du chef d'établissement sur l'amélioration des pratiques pédagogiques et des résultats scolaires. Rapidement, le constat a été établi que la direction scolaire était nécessaire à une médiation des activités pédagogiques, notamment à travers l'animation du travail collectif des enseignants et le développement de pratiques collaboratives. Par la suite, les études du leadership transformationnel ont mis en évidence le rôle des équipes de direction dans le développement professionnel

des enseignants et la conduite du changement (Hallinger, 2003). Les effets du leadership se font aussi ressentir sur la motivation et l'engagement des enseignants et la création d'un climat de confiance. La notion de leadership distribué (Spillane, 2012), quant à elle, trouve son origine dans certains travaux de psychologie cognitive et sociale, notamment la théorie de la cognition distribuée, qui suggère que le contexte social et cognitif des interactions, comme la nature des informations et des données échangées dans l'établissement scolaire, grâce aux technologies numériques, redéfinissent les conditions de travail en privilégiant des relations plus horizontales et des responsabilités mieux réparties.

Une variété de mises en œuvre : l'importance du contexte national et/ou local

De nombreuses données et revues scientifiques apportent des preuves solides de l'influence et de l'effet des pratiques de leadership sur l'organisation et la culture scolaire. Le leadership constitue donc un facteur déterminant de l'effet-établissement. Les chercheurs sont assez unanimes pour affirmer que les équipes de direction devraient davantage consacrer leur temps au leadership plutôt qu'aux tâches administratives, s'ils veulent avoir un effet réel sur l'amélioration de la réussite des élèves (Leithwood *et al.*, 2008). Cela est confirmé d'autant plus que la promotion de valeurs positives (intégrité, compassion, équité, civisme) est jugée tout aussi importante pour le bien-être des élèves, bien plus que l'accent mis sur les contenus scolaires ou les tests standardisés. Toutefois, la distinction entre leadership, management et administration connaît des variations selon les pays. La terminologie employée dans le monde anglo-saxon, qui insiste sur le rôle de leader dans l'amélioration des résultats, n'est pas comprise de la même manière en Europe où la redevabilité demeure moins importante. Dans les pays d'Asie, la dimension fortement hiérarchique des relations sociales conduit à des modes d'engagement moins participatifs, comparativement à d'autres pays. Ces différences s'expliquent par des histoires, des traditions et des cultures différentes.

De nombreux chercheurs font valoir que les études comparatives prenant en compte certains facteurs contextuels peuvent aussi expliquer les différences de résultats entre pays (Gurr et Drysdale, 2020). Les approches comparatives multiniveaux, comme celles de l'enquête internationale ISSPP, montrent aussi l'incidence des facteurs individuels (comme le milieu socio-économique des élèves ou les pratiques de leadership) sur les organisations et circonscriptions scolaires d'un même pays (Moos *et*

al., 2011). L'importance du contexte est également soulignée par les chercheurs qui mettent en garde contre un transfert ne prenant pas en compte les spécificités nationales et/ou locales, ce qui pourrait entraîner des effets indésirables (Harris et Jones, 2015).

Les travaux de la littérature sur le leadership scolaire proviennent d'un ensemble limité de pays anglo-saxons, principalement l'Amérique du Nord, l'Australie/Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni. Ils se sont toutefois développés en Europe du Nord et en Asie (Dimmock et Tan, 2013; Hallinger et Bryant, 2013). Si le domaine de recherche est né aux États-Unis dans les années 1970, en même temps que les travaux sur l'effet-établissement et le climat scolaire, 90 % des travaux sur le leadership scolaire ont été publiés après 2005. La croissance des données, au-delà des contextes nationaux et de cultures différentes, tend à confirmer les résultats formulés au premier chef en Amérique du Nord (Nguyen *et al.*, 2020; Walker et Hallinger, 2015).

La dimension morale et humaniste du leadership scolaire

Un aspect du leadership jusqu'à présent négligé dans les recherches empiriques concerne le rôle des valeurs et de l'éthique dans les décisions prises par l'équipe de direction. Les leaders à succès, c'est-à-dire qui améliorent la réussite des élèves, sont plus flexibles que dogmatiques dans leur façon de penser, tandis qu'ils se réfèrent à un système de valeurs fondamentales comme la persistance, la résilience et l'optimisme (Day et Leithwood, 2007). La recherche a étudié la nature de ce leadership fondé sur des valeurs, poursuivant des objectifs moraux et éthiques forts et un sens aigu de la justice sociale (Begley et Johansson, 2003). Ces chefs d'établissement leaders se soucient de bonnes expériences éducatives de tous les élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, et s'engagent fermement à promouvoir l'équité et les pratiques d'éducation inclusive. Ils veillent à ce que toutes les parties prenantes (enseignants, personnel non enseignant, élèves, parents, responsables locaux et communauté éducative au sens large) développent des compétences collectives et partagent des responsabilités pour promouvoir les progrès, les résultats et le bien-être des élèves.

Dans l'ensemble, le leadership pour l'équité, également appelé *leadership pour la justice sociale* ou *leadership culturellement sensible* (Normand *et al.*, 2021) a reçu une attention croissante ces dernières années. Non

seulement certaines lignes directrices et normes figurent désormais dans les référentiels professionnels, comme au Royaume-Uni et en Australie, mais les données sont de plus en plus nombreuses à attester du rôle important de la direction scolaire dans l'amélioration de l'équité sociale.

Le développement professionnel des chefs d'établissement : de l'apprentissage entre pairs au mentorat

Les travaux de recherche sur la formation des chefs d'établissement ne sont pas très nombreux, mais ils donnent à voir une transformation importante de sa forme et de ses contenus au cours des dernières décennies. Avec les nouvelles responsabilités données aux équipes de direction, les changements de l'organisation scolaire et de leur environnement local, s'est imposé progressivement un changement de référentiel pour intégrer des compétences dans le management et le leadership. On tend à mieux équilibrer formation initiale et continue, apprentissage formel et informel, tandis que de nouvelles modalités de développement professionnel sont mises en œuvre en intégrant les technologies numériques : apprentissage entre pairs, mentorat, travail en réseau. C'est dans le rapprochement avec l'expérience professionnelle sur site, la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes et un accompagnement de proximité qu'une nouvelle offre de formation s'est esquissée au cours des années. Des éléments pertinents pour le développement professionnel des chefs d'établissement ont été recensés et font l'objet d'un consensus assez large parmi les chercheurs.

Rapprocher la formation de l'expérience professionnelle

La formation des chefs d'établissement présente des différences importantes d'un pays à l'autre, même si les questions de développement professionnel deviennent une préoccupation croissante des responsables de l'éducation. À la formation initiale viennent s'ajouter des programmes formels et informels avec des contenus et des méthodes nouvelles. Ils sont davantage conçus en lien avec l'expérience réelle des équipes de direction, alors que plus de place est donnée aux échanges et aux interactions, à l'apprentissage entre pairs, ainsi qu'au mentorat ou au *coaching*. Ces deux derniers processus caractérisent l'établissement de relations de long terme entre un chef d'établissement débutant et un autre expérimenté, ou bien un formateur ou un cadre dans un accompagnement