

Profil de compétences



SOMMAIRE

La revue des Échanges de l'AFIDES

Revue publiée 4 fois l'an par
l'Association francophone internationale
des directeurs d'établissements scolaires
500, boul. Crémazie Est
Montréal, Québec, Canada H2P 1E7
Courrier électronique: afides@afides.org
Sur l'inforoute: http://afides.org
Téléphone: 1.514.383.7335
Télécopieur: 1.514.384.2139

| | |
|--|--|
| Éditeur: | Richard Charron Secrétaire général de l'AFIDES |
| Impression: | IntraMédia |
| Cotisation annuelle: | Canada : 45 \$ CDN Belgique : 38 Euros France : 47 Euros Suisse: 80 FS |
| Membres du Conseil d'administration | AFRIQUE Bénin Emmanuel Bloh, conseiller Burkina Faso Marie-Thérèse Soubeiga, conseillère Sénégal Moussa Ndoye, Président pour l'Afrique Tunisie Ali Khalladi, conseiller EUROPE Communauté française Wallonie-Bruxelles Anne-Françoise Deleixhe, conseillère France Jean-Claude Rimbault, Président pour l'Europe Luxembourg Jo Troian, conseiller Suisse Marie-Thérèse Bogensberger, conseillère AMÉRIQUE Ontario et ouest canadien Luc Carrier, conseiller Québec Carol Bédard, Président pour l'Amérique conseiller aux finances |

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0822-8329

Les articles paraissant dans *La revue des Échanges* expriment l'opinion de leur auteur et non pas nécessairement celle de l'AFIDES.

La reproduction des textes et des photos est permise à la condition d'en citer la provenance et de faire parvenir à *La revue des Échanges* copie de la publication.

Le profil de compétences

| | |
|---|----|
| <i>Approivoiser les profils de compétences</i> | 1 |
| <i>Richard CHARRON, Secrétaire général</i> | |
| <i>Le métier du chef d'établissement</i> | 2 |
| <i>UNESCO</i> | |
| <i>L'administration de l'éducation : quelles compétences ?</i> | 9 |
| <i>Philippe DUPUIS, Québec</i> | |
| <i>De solides compétences pour les directions d'école : état de la question</i> | 21 |
| <i>Luc BRUNET, Québec</i> | |
| <i>Quelques référentiels de compétence des chefs d'établissements</i> | 26 |
| <i>UNESCO</i> | |
| <i>Référentiel de formation des chefs d'établissement du Congo - Extraits</i> | 28 |
| <i>Rapport des Assises francophones de la gestion scolaire</i> | |
| <i>Référentiel de compétences du chef d'établissement en France</i> | 30 |
| <i>Jean-Claude RIMBAULT, France</i> | |
| <i>Le conseil d'établissement et les critères de sélection du directeur</i> | 33 |
| <i>Jacques C. PLANTE, Québec</i> | |
| <i>Compétences et formation en gestion de l'éducation</i> | 35 |
| <i>Université de Sherbrooke, Québec</i> | |
| <i>Organisation des différents systèmes scolaires de nos 4 pays européens</i> | 28 |
| <i>Marie-Thérèse BOGENSBERGER, Suisse</i> | |



Merci à
l'Organisation internationale
de la Francophonie
pour son soutien
à la diffusion de
La revue des Échanges

APPRIVOISER LES PROFILS DE COMPÉTENCES



RICHARD CHARRON
Secrétaire général AFIDES

Selon les chercheurs, l'une des premières étapes de la professionnalisation d'un métier constitue à délimiter ses activités et ses responsabilités. D'où l'importance du profil de compétences et la pertinence pour les personnels de direction de connaître cet outil de développement professionnel.

Pour soutenir les chefs d'établissement et leurs partenaires dans ce domaine, cette parution de *La revue des Échanges* présente d'abord un extrait d'un document qui vient d'être publié par l'UNESCO, intitulé *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*¹. Cette étude, à laquelle l'AFIDES a contribué, analyse les changements provoqués par les réformes des systèmes éducatifs sur les rôles des chefs d'établissement scolaire. Les auteurs en concluent que la gestion scolaire exige de nouvelles compétences qui ont été incluses dans divers profils élaborés par des systèmes scolaires en Amérique et en Europe.

Le texte suivant, celui de Philippe DUPUIS, situe l'administration scolaire dans son contexte et explique l'origine des profils de compétence. Il décrit ensuite les principales compétences reconnues par ces profils, notamment les plus importantes identifiées par les enseignants.

Luc Brunet revient sur la notion de *compétence* et sur ses différentes interprétations. Il définit ensuite le profil de compétences et présente un processus pour son élaboration. À son tour, il identifie les compétences les plus pertinentes pour les directeurs et chefs d'établissement scolaire.

Nous avons ensuite reproduit plusieurs profils de compétence provenant de divers pays : USA, Canada, Angleterre, France et Congo.

Une fois élaborés, les profils de compétence peuvent remplir plusieurs fonctions. On peut les utiliser pour :

- sélectionner les nouveaux chefs d'établissement scolaire, en choisissant les personnes répondant le mieux aux compétences décrites dans le profil ;

- évaluer les personnels de gestion, en vérifiant quelles sont les compétences qui sont manifestées dans la pratique quotidienne et celles qui auraient besoin d'être développées ;
- servir de référence en vue de l'élaboration de programmes ou d'activités de formation initiale pour les nouveaux chefs d'établissement, ou de formation continue pour les personnels déjà en poste.

Pour illustrer quelques-unes de ces utilités, nous présentons le texte de Jacques Plante, qui souligne l'utilisation des compétences dans l'identification, par les conseils d'établissement, des critères de sélection des chefs d'établissement scolaire.

Nous présentons également l'articulation d'un programme de formation élaboré dans le cadre d'un diplôme de maîtrise en gestion de l'éducation offert par l'Université de Sherbrooke. Le texte souligne la cohérence établie entre les objectifs de la formation, l'échelle de développement des compétences et les capacités visées par le programme de formation

Nous espérons que cette revue fournira à nos lecteurs des outils utiles pour comprendre, développer et utiliser efficacement les profils de compétence élaborés (avec leur collaboration, nous l'espérons) dans leur système scolaire.

Nous publions également, dans cette parution, les résultats d'une réflexion amorcée par nos sections européennes sur l'organisation des différents systèmes scolaires des pays concernés : la Communauté française de Belgique, la France, le Luxembourg et la Suisse. Cette contribution démontre une autre facette de la professionnalisation de la gestion scolaire : la réflexion sur l'organisation du système et sur le rôle qu'y joue le personnel de gestion. Nous espérons, comme conclut l'auteur de ce texte, qu'il sera suivi d'autres contributions, provenant du même groupe et d'autres sections engagées dans la même démarche réflexive.

*1 - Le texte complet de la publication peut être téléchargé gratuitement sur le site de l'UNESCO, à l'adresse suivante :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>*

LE MÉTIER DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

L'UNESCO vient de publier un document intitulé "Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire". Cette étude, à laquelle l'AFIDES a contribué, analyse les changements provoqués par les réformes et les évolutions des systèmes éducatifs. Nous reproduisons ici un extrait de ce document ayant trait aux transformations perçues dans les rôles des chefs d'établissement et aux nouvelles compétences exigées par ces évolutions.

LES CONCEPTIONS DU RÔLE D'UN CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Il existe différentes conceptions du métier de chef d'établissement selon les pays et les époques. Schématiquement, on peut dire qu'il existe trois modèles de direction d'un établissement, liés à différentes conceptions de l'établissement, dépendant elles-mêmes de l'organisation du système éducatif.

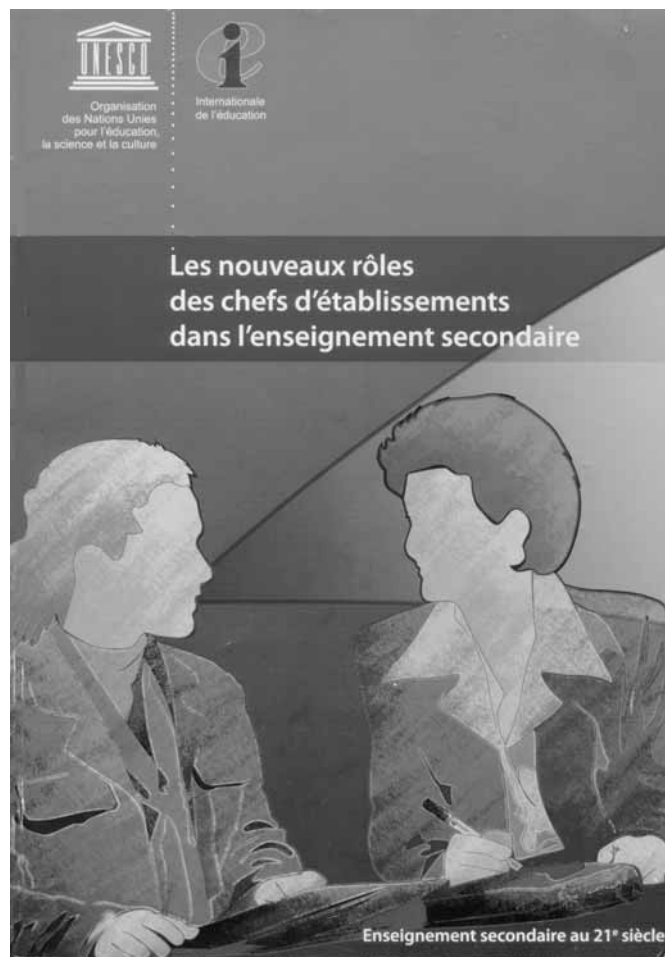
L'enseignant primus inter pares

Cette conception prévaut dans beaucoup de pays au niveau de l'enseignement primaire où le chef d'établissement est un enseignant déchargé d'une partie de son service d'enseignement, en fonction de la taille de l'école. Elle se rencontre aussi dans l'enseignement supérieur où le doyen est un professeur, élu par le collège de ses pairs pour une durée limitée. Elle est plus rare dans l'enseignement secondaire du fait de la dimension des établissements, mais elle persiste, au moins dans les esprits, lorsque le chef d'établissement est élu par le collège des enseignants en leur sein. En Europe, cette situation se rencontre en Espagne et au Portugal (Eurydice 1996).

Elle implique que le chef d'établissement n'a pas besoin d'autre qualification que celles qui sont exigées pour les enseignants et qu'il peut revenir à sa fonction d'enseignant. Un tel retour à l'enseignement est extrêmement rare dans l'enseignement secondaire.

Cette vision du chef d'établissement est d'autant plus présente que celui-ci continue à enseigner dans l'établissement qu'il dirige. Cette situation prévaut dans l'enseignement primaire dans de nombreux pays, en particulier lorsque la dimension des écoles est modeste. Mais on la rencontre parfois dans l'enseignement secondaire comme en Allemagne, au Portugal ou en Espagne, et, bien sûr, dans tous les pays où cette distinction entre ces deux niveaux n'existe pas et où la scolarité obligatoire est intégrée dans la même structure sur une durée de 9 ou 10 ans.

On a trouvé récemment une nouvelle justification à ce maintien de la « qualité » d'enseignant aux chefs d'établissement lorsque l'accent fut placé sur leur leadership pédagogique



En effet, la légitimité du chef d'établissement auprès de ses collègues semble mieux fondée si elle s'appuie sur ses compétences d'enseignant et non sur l'autorité que lui confèrent ses fonctions.

La différenciation des fonctions d'enseignant et de chef d'établissement

Avec l'accroissement de la taille des établissements et l'augmentation de la charge administrative et d'évaluation, les fonctions des enseignants et des chefs d'établissement ont tendance à diverger. Dans plusieurs pays, notamment en Allemagne, on a envisagé de doter les établissements scolaires de chefs d'établissement formés à l'administration et à la gestion et sans expérience directe de l'enseignement. Aux États-Unis, il n'est pas formellement requis d'avoir enseigné pour devenir chef d'établissement et on fait confiance à des formations universitaires spécialisées en gestion scolaire pour les préparer à ces fonctions. En France, la désaffection des enseignants pour les postes de direction a encouragé d'autres personnels de l'Éducation Nationale à y accéder et la part des personnels d'orientation et d'éducation (qui n'ont pas le statut d'enseignant) qui se présentent aux concours augmente régulièrement.

L'administrateur

Dans un système bureaucratique, la coordination des activités des différents agents repose sur des règles impersonnelles et le rôle des personnels d'encadrement consiste principalement à transmettre les règles, à les adapter à la situation locale et à en vérifier l'application. Le chef d'établissement est un maillon d'une chaîne hiérarchique qui tient son autorité et ses compétences de son supérieur hiérarchique à qui il est subordonné. Dans le cas des établissements publics, il n'est pas rare que le chef d'établissement soit considéré comme un représentant de l'État et soit doté d'une autorité particulière, comme en Allemagne ou en France.

Le manager

La référence est ici clairement celle de l'entreprise. Il est rare que l'école puisse réellement être gérée comme une entreprise privée. Cependant, de nombreux établissements privés, à la fois dans les pays riches et dans les pays pauvres, sont fondés et dirigés par des personnes privées ou recourent à des capitaux privés. Elles n'ont pas d'autres règles de gestion que celles des activités privées industrielles et commerciales, à l'exception des réglementations publiques spécifiques aux activités d'éducation. Ils sont alors de véritables patrons et peuvent en adopter le style. Parfois les directeurs d'écoles publiques se considèrent et se présentent ainsi.

Le directeur-manager déploie son activité dans deux domaines, le management des ressources et le management des personnes dans une vision technicienne.

Le leader

Ce terme a progressivement acquis une place privilégiée dans la littérature sur la gestion scolaire. Ce succès s'explique par le fait qu'aucune autre expression ne reflète aussi clairement la nouvelle conception des fonctions de direction qui émerge dans les systèmes éducatifs. L'expression est devenue officielle en Grande Bretagne, pays dans lequel la réflexion et les transformations de ce métier ont sans doute le plus évolué dans les années récentes. Le *School leader* y a remplacé le traditionnel *headmaster*.

La notion de *leader*, à la différence de celle de *manager*, implique que les acteurs à coordonner aient une certaine autonomie dans leur travail. La coordination repose alors plus sur la persuasion et l'exemple que sur l'autorité ou la répartition des tâches.

Le leadership peut être défini comme un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation (Brunet et Boudreault, 2001).

Les différents domaines de l'action de l'équipe de direction

La gestion matérielle

Elle correspond à des fonctions secondaires mais absorbantes: Gestion des locaux, gestion des équipements, gestion des activités annexes à l'enseignement (cantines, internats, etc.). Elles demandent souvent beaucoup de technicité.

La plupart de ces fonctions peuvent être déléguées à condition coexistent des ressources humaines en nombre et en qualification suffisante dans l'établissement.

La gestion financière

En fonction de la taille de l'établissement et de l'étendue de son autonomie financière, elle peut être d'un degré de complexité très variable. Dans les établissements qui gèrent eux-mêmes la totalité de leurs ressources, cette gestion peut se révéler très lourde : l'établissement du budget, les commandes et le paiement des factures, la paie du personnel de l'établissement impliquent des charges en tous points comparables à celles d'une entreprise, petite ou moyenne. Elle est généralement le fait d'un personnel spécialisé, mais n'en reste pas moins de la responsabilité du directeur qui doit avoir un minimum de compréhension de ces questions pour percevoir les enjeux et donner les directives essentielles. La compétence du responsable financier et la confiance qu'il établit avec son directeur sont un atout.

La gestion des ressources humaines

Elle revêt une importance plus ou moins grande en fonction des responsabilités exercées par l'établissement dans le recrutement, la promotion et la formation des personnels. Dans certains pays, l'intégralité de ces tâches est exercée conjointement par le conseil d'école et le chef d'établissement. À l'autre extrémité de la gamme des situations existantes, l'école n'a aucun contrôle sur ces décisions qui sont prises au niveau d'une circonscription scolaire ou parfois au niveau national.

La maîtrise de sa politique des ressources humaines par l'établissement, si elle entraîne une charge et une responsabilité importante, constitue aussi un moyen essentiel de la mise en oeuvre de sa politique pédagogique.

La gestion administrative

Les progrès de la technique, de l'informatique et des communications ont considérablement facilité ces tâches, les transformant en routine et multipliant les possibilités d'adaptation et d'exploitation des données accumulées

La gestion pédagogique

L'ensemble des tâches dites pédagogiques qui sont exercées dans un établissement scolaire est assez varié et ses frontières ne sont pas précisément définies. Le processus d'apprentissage des élèves, activité centrale de l'école, est influencé

par pratiquement tous les aspects de son fonctionnement. On considère que la gestion pédagogique concerne le contenu de l'enseignement, son organisation et ses méthodes, l'évaluation des apprentissages des élèves et de leur progression.

Elle peut, pour une partie plus ou moins grande, être contrainte par des décisions, des réglementations et des normes établies au niveau local, régional ou national.

Ici encore une large palette de situations se rencontre quand à l'autonomie de l'établissement.

L'autonomie pédagogique la plus large confie la responsabilité complète de la gestion pédagogique à l'établissement qui décide des programmes à enseigner, des méthodes à mettre en oeuvre, des modes de groupement des élèves, des modalités d'évaluation de leurs apprentissages et de l'éventuelle individualisation de leurs parcours.

Un établissement dispose toujours d'un minimum d'autonomie pédagogique, même s'il existe des normes externes très strictes fixant les programmes, les méthodes d'enseignement, les modes d'organisation et les règles d'évaluation. L'activité qui se déroule dans la classe relève de chaque enseignant qui est nécessairement autonome dans les moyens qu'il emploie dans son enseignement.

Les fonctions d'animation

Elles dominent dans le domaine de la gestion pédagogique et sont plus difficiles à déléguer. Elles supposent la capacité d'utiliser les résultats de la recherche.

Il est possible d'organiser une animation pédagogique distribuée en s'appuyant sur des enseignants eux-mêmes *leaders* dans leur discipline ou leur département.

Les relations extérieures de l'établissement

Le chef d'établissement, avec parfois le président du conseil d'école, représente l'établissement dans les relations qu'il entretient avec l'extérieur : avec les différents niveaux de l'administration de l'éducation, avec les différents partenaires, au premier rang desquels les parents. Les relations avec les parents sont tellement particulières qu'on considère, dans certains pays, que les parents d'élèves sont des membres de la communauté que constitue l'école. Ils sont, de manière croissante depuis les années 1970, associés par l'intermédiaire de leurs représentants dans différentes instances décisionnelles de l'établissement.

Un chef d'établissement joue de plus en plus un rôle de formateur et de mentor pour ses adjoints qui se préparent sous sa conduite à des fonctions de direction qu'ils exerceront dans d'autres établissements.

Différentes configurations d'équipes de direction

Des études sur les conditions de travail des chefs d'éta-

blissement et leur renouvellement ont montré la nécessité d'une nouvelle approche de la manière de concevoir leurs rôles et d'organiser une répartition différente des fonctions d'animation et de leadership au sein des écoles.

Puisqu'on peut distinguer plusieurs fonctions dans l'activité du chef d'établissement, il est possible de les séparer et de la faire exercer par différentes personnes selon une grande variété de combinaison.

On peut en effet rencontrer différentes structures de direction :

- Co-direction
- Couple directeur/gestionnaire
- Direction collégiale
- Couple directeur/directeur adjoint
- Couple directeur/responsable pédagogique
- Le couple responsable de l'enseignement/administrateur

La structure de direction dépend:

- de l'autonomie de l'établissement par rapport aux autorités (collectivités, bureaux d'éducation, pouvoirs organisateurs) ;
- du système de gouvernance : répartition du pouvoir de décision entre le directeur et le conseil d'établissement ;
- parfois d'une répartition réglementaire des domaines de décision entre des personnels spécialisés affectés à l'établissement.

Dans la plupart des pays, les établissements de taille importante sont dotés de plusieurs adjoints ou collaborateurs pour le chef d'établissement. Les tâches assignées à ces adjoints peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre, tant dans la réglementation ou la définition statutaire des fonctions que dans la pratique observable sur le terrain.

On observe également que, dans un même système éducatif où la réglementation et les pratiques sont homogènes, l'organisation des tâches de l'équipe de direction varie en fonction des intérêts et des aptitudes spécifiques de chaque directeur. Il pourra choisir de s'impliquer davantage dans un des aspects de son métier, et, tout en gardant la responsabilité de l'ensemble du fonctionnement de l'établissement, déléguer largement d'autres secteurs de l'administration à des adjoints ou à des membres du personnel.

Enfin, et on y reviendra, un chef d'établissement joue de plus en plus un rôle de formateur et de mentor pour ses adjoints qui se préparent sous sa conduite à des fonctions de direction qu'ils exerceront dans d'autres établissements. Cette fonction est parfois explicitement intégrée à la définition des fonctions du chef d'établissement. Cependant, du fait que chaque chef d'établissement n'a pas nécessairement le goût ou les qualités de ce rôle de formateur, cette situation de « compagnonnage » ne peut valablement être remplie que dans le cadre d'un dispositif plus large d'accompagnement des nouveaux chefs d'établissement.

Les responsabilités peuvent être réparties plus largement dans les établissements.

Dans la conception de l'établissement comme administration, il est fonctionnaire d'autorité. Dans celle d'entreprise, il est un manager. Dans celle d'une organisation collégiale il est un animateur.

Il est certain que les ressources en personnel affectées à l'établissement conditionnent largement les fonctions exercées par le directeur et sa capacité à déléguer un certain nombre de tâches. Dans les pays les plus riches, les petits établissements sont généralement moins bien dotés en personnels de soutien et le directeur devra effectuer lui-même la plus grande partie de ces tâches. Dans les pays pauvres, c'est à la fois le nombre et la qualité des personnels de soutien qui peut se révéler problématique. Le recours au personnel enseignant pour assurer ce soutien administratif ou matériel n'est qu'un pis aller, les professeurs n'ayant pas de formation particulière en ces domaines.

Un chef d'établissement peut alors parfaitement être conscient des priorités qu'il devrait accorder à certains domaines de son activité et, néanmoins, se laisser absorber par des tâches secondaires.

La possibilité de disposer d'un nombre de collaborateurs suffisant et bien formés est une des conditions les plus élémentaires d'une bonne gestion.

Dans le domaine pédagogique, la délégation à des enseignants de certaines responsabilités d'animation est possible, pourvu qu'elle n'ait pas pour effet de réduire leur contribution à l'enseignement dans leur salle de classe. Seule l'existence d'une marge disponible dans le temps de travail des enseignants permet d'envisager un tel partage des compétences. Ici encore, un établissement qui fonctionne avec des ressources minimum se prive de telles possibilités d'organisation qui peuvent avoir un effet très puissant sur son efficacité. Les pays qui consacrent des ressources suffisantes à leur système éducatif peuvent encourager le « leadership partagé » qui est susceptible d'avoir plusieurs conséquences positives sur la qualité de l'école et du système.

UN MÉTIER PLUS COMPLEXE ET PLUS DIFFICILE À EXERCER

Un métier plus difficile

Les chefs d'établissement ont souvent le sentiment de ne pas parvenir à maîtriser la totalité des tâches que l'on attend d'eux.

Ils font face à une multitude de sollicitations et n'ont pas la possibilité de hiérarchiser leurs activités et de consacrer du temps à la réflexion et à la préparation des décisions qui sont prises dans leur établissement.

La décentralisation des compétences en matière d'éducation à des organismes ou à des collectivités plus proches de l'établissement accroît la charge administrative. Les conseils d'école, les bureaux locaux d'éducation demandent plus d'information et de rapports alors que les échelons plus élevés de

l'administration exigent davantage de statistiques et de comptes rendus d'activité au niveau de l'établissement.

Les problèmes de société ne restent plus à la porte de l'école et le chef d'établissement est confronté à l'irruption de la violence ou aux comportements déviants de la jeunesse.

Les parents d'élèves, individuellement ou par le biais de leurs élus dans les organes de l'établissement ou de leurs associations, sollicitent son attention. Les activités qui se déroulent dans les locaux en dehors du temps d'enseignement le mobilisent bien souvent, surtout lorsqu'il réside sur place.

Malgré des horaires de travail largement supérieurs à ceux des enseignants, leur rémunération n'est que peu supérieure à celle de leurs enseignants les mieux payés.

Les « avantages » que représentent les vacances scolaires pour les personnels de l'éducation ne le concernent que peu. Ils sont présents dans leur établissement plus longtemps que la plupart des autres personnels.

Les nouvelles tâches induites par les réformes éducatives

Les politiques d'accroissement de la décentralisation, d'autonomisation de la gestion des écoles et de privatisation ont déplacé la responsabilité de la prise de décision au niveau des collectivités régionales ou locales, aux parents ou aux communautés, et aux professionnels de l'éducation au sein de l'école. Il en a résulté une extension du rôle et de la responsabilité du chef d'établissement, un accroissement de la diversification des domaines de décision et une multiplication des tutelles et des partenaires.

L'autonomie accrue des écoles sur le plan de l'organisation de leurs activités d'enseignement va de pair avec un élargissement des responsabilités des chefs d'établissement, s'agissant d'évaluer les enseignants et, dans la mesure du possible, d'organiser la formation en cours d'emploi et le perfectionnement professionnel des enseignants, ou de créer les conditions requises à cette fin (trouver des remplaçants, aménager les horaires). Ces deux tâches (ou l'une d'elles au moins) incombent d'ores et déjà aux chefs d'établissement dans plusieurs pays européens ainsi que dans d'autres pays de l'OCDE. Au Danemark, le chef d'établissement définit la politique organisationnelle, répartit les ressources et décide des attributions de cours entre enseignants. En Nouvelle-Zélande, le directeur est tenu d'évaluer les nouveaux enseignants et de les recommander au Conseil d'homologation des enseignants s'il estime qu'une homologation complète se justifie même si, en pratique, la pénurie d'enseignants a pour conséquence que la quasi-totalité d'entre eux obtient l'homologation (EURYDICE, 1996b et 1997a; BIE, 1999).

Lorsque l'autonomie accrue s'accompagne d'une stagnation ou d'une réduction des ressources allouées, une des tâches nouvelles des directeurs sera de rechercher les ressources financières supplémentaires qui lui permettront de faire fonctionner son établissement. Cette activité de collecte de fonds, pour laquelle il n'a pas nécessairement les compétences néces-

saires, l'amènera à quitter son établissement et à entrer en relation avec de multiples partenaires potentiels. Cette recherche de fonds est citée, par exemple, par des chefs d'établissements d'Afrique du Sud, comme une des activités les plus absorbantes qui peuvent conduire à négliger des tâches plus prioritaires pour la qualité des apprentissages des élèves.

Le cumul des rôles anciens avec les nouveaux

Dans les périodes de changement, les logiques de direction et les rôles des chefs d'établissement se superposent et parfois se contrarient.

La persistance des tâches «anciennes», alors que de nouveaux rôles apparaissent, donne à beaucoup le sentiment d'un accroissement considérable de la charge de travail et d'une incapacité à faire face. Le syndrome d'épuisement (*burn-out*) qui a fait son apparition récemment dans la littérature professionnelle en est une des manifestations.

Lorsqu'elles sont insuffisamment expliquées et ne sont pas accompagnées des formations indispensables, les nouvelles pratiques qui sont préconisées peuvent apparaître comme contradictoires avec les principes ou des règles anciennes qui ne disparaissent pas pour autant.

Les implications des réformes sur les relations professionnelles

Les relations aux autorités éducatives

Le mouvement de décentralisation a profondément modifié la nature des relations avec les pouvoirs organisateurs. Une autonomie plus grande de l'établissement et de son chef dans l'organisation des processus d'apprentissage des élèves s'accompagne d'une définition plus stricte des normes à atteindre. L'établissement est jugé et éventuellement sanctionné s'il ne satisfait pas à des exigences minimales ou s'il ne progresse pas en direction d'objectifs assignés ou consentis.

Ceci implique que les pouvoirs organisateurs ne s'immiscent plus dans les décisions de gestion pour autant que l'établissement atteint ses objectifs ou évolue dans le sens désiré. L'obligation de résultats remplace une « obligation de moyens » où les méthodes et les processus étaient prescrits en détail. Ceci transforme totalement l'obligation de rendre compte (*accountability*) et la nature des rapports ou comptes rendus d'activité qu'il faut rédiger pour les autorités de tutelle. La phase essentielle des relations avec celle-ci est celle de la négociation des moyens nécessaires pour atteindre les performances sur lesquelles on s'engage.

Les relations aux parents

Les chefs d'établissement doivent composer avec les parents qui ont fait leur entrée, parfois en force, dans les conseils d'école avec lesquels ils partagent le pouvoir de décision. Au lieu d'être des médiateurs entre les parents situés à l'extérieur de l'école et les enseignants situés à l'intérieur, ils doivent se

placer en position d'arbitre dans les conflits qui peuvent apparaître au sein même de l'établissement.

Comme, par ailleurs, les progrès de l'éducation ont considérablement réduit l'écart culturel entre parents et enseignants, ces derniers sont soumis à une pression qu'ils assimilent à une perte de prestige social.

Les relations avec l'environnement économique et social

L'ouverture de l'école sur son environnement se traduit par deux tendances distinctes.

En premier lieu, les problèmes que la société ne parvient pas à résoudre pénètrent dans l'école, qui ne peut plus être considérée comme un sanctuaire. La violence, les trafics, les conduites à risque ne restent pas à la porte et obligent à une vigilance de tous. Les enseignants, dans les établissements « difficiles » en particulier, se plaignent, à juste titre, que le calme et la sérénité nécessaires à un apprentissage efficace ne sont pas toujours présents. Ils expriment parfois le sentiment qu'on met à la charge de l'école la résolution d'un nombre croissant des problèmes de la société, au détriment de sa mission traditionnelle d'éducation. C'est sur le chef d'établissement que reposent ces tensions nouvelles puisqu'il est l'interlocuteur principal des autorités et des institutions sociales et leur intermédiaire vis-à-vis des enseignants.

La recherche de financements complémentaires que l'autonomie de l'école permet, et parfois requiert lorsque le financement de base est trop limité, constitue un champ d'activité inédit, en particulier pour le secteur public d'enseignement. Le chef d'établissement, assisté éventuellement de membres de son conseil d'école, est appelé à créer des partenariats multiples avec les collectivités, les entreprises et le secteur associatif. Ces partenariats renforcent l'autonomie de l'établissement en lui permettant de développer un projet qui peut aller au delà de ce qui est strictement prescrit par le pouvoir organisateur.

Mais dans le même temps, ils font courir un risque aux établissements qui en tirent le meilleur parti : leur relative aisance financière peut inciter leurs financiers principaux à réduire leur contribution. Pour certains d'entre eux, situés dans un environnement économique et social plus favorable, le supplément d'activités que le recours aux partenariats locaux leur permet d'offrir à leurs élèves peut apparaître excessif au regard de la situation d'établissements moins favorisés dont la situation pourrait être améliorée par une redistribution des fonds publics. Ce risque, si les règles de financement ne sont pas clairement établies, peut contribuer à limiter les ambitions et le dynamisme des écoles.

Le mouvement de décentralisation a profondément modifié la nature des relations avec les pouvoirs organisateurs.

Dans les pays au système éducatif majoritairement public, c'est un des objets du débat sur les conséquences sur l'équité de ce que certains considèrent comme une privatisation, au moins partielle, du financement de l'éducation.

Les relations avec les enseignants

C'est vraisemblablement dans les relations des chefs d'établissement avec les enseignants que les réformes ont le plus modifié la situation.

La décentralisation a renforcé le rôle du chef d'établissement dans le recrutement et l'évaluation des enseignants. Les procédures traditionnelles d'évaluation telles qu'elles étaient mises en oeuvre par l'inspection périodique des enseignants étaient peu fréquentes et portaient beaucoup plus sur les moyens pédagogiques employés que sur les résultats obtenus. L'accent mis sur les résultats fait porter une pression constante sur les enseignants et le directeur sert d'intermédiaire entre eux et les instances d'évaluation de l'école : il collecte les résultats des tests d'acquisition et les met en forme. Au vu des performances de son établissement par rapport à des établissements comparables ou à l'ensemble de la région du pays, il rend compte aux enseignants et fixe les objectifs et les mesures à mettre en oeuvre.

Dans son rôle de leader pédagogique, il doit faire travailler ensemble des professionnels parfois très individualistes. Il doit leur apporter des conseils et des méthodes alors qu'il n'est pas persuadé que sa formation lui donne une légitimité particulière en ce domaine. Sa situation est plus confortable s'il peut s'appuyer sur une équipe d'enseignants chevronnés pour assurer un leadership partagé.

L'ATTRACTIVITÉ DES FONCTIONS

La question de l'attractivité des métiers de l'enseignement a été posée dans beaucoup de pays où l'on craint de ne pouvoir remplacer les enseignants qui vont partir nombreux à la retraite dans les années qui viennent (Eurydice 2002 et OCDE 2005). Le maintien de la qualité des enseignants recrutés est aussi parfois une source de préoccupation. Le problème se pose parfois avec plus d'acuité encore pour les chefs d'établissement.

L'alourdissement de la charge de travail des chefs d'établissement est un constat généralisé. Le BIT notait qu'en 1994, le nombre d'heures de travail statutaire ou moyen attendu des chefs d'établissement, qui était presque universellement de 40 heures par semaine (seuls la République Tchèque et le Royaume-Uni indiquaient un nombre d'heures moyen supérieur), n'avait guère changé. Néanmoins, le temps supplémentaire considérable consacré à toute une gamme d'activités périscolaires dans certains pays est rarement pris en considération dans la charge de travail (BIT 1996). Selon des évaluations récentes faites aux États-Unis, le directeur d'une école primaire ou du premier cycle du secondaire travaille en moyenne

9 heures par jour et 54 heures par semaine (Olson, 1999). La diversification accrue des rôles risque de renforcer ces aspects du travail des chefs d'établissement.

On pourrait penser que la faiblesse du différentiel de rémunération par rapport aux enseignants est un facteur de faible attractivité des fonctions de chef d'établissement. Elle est fréquente et s'explique par la prégnance de la conception traditionnelle qui voit fondamentalement dans les postes de chef d'établissement des débouchés ou des promotions pour les enseignants. Il y a peu d'information comparative sur les rémunérations de chefs d'établissement, mais, dans quelques pays comme les États-Unis, leur rémunération est substantiellement plus élevée que celle des enseignants, ce qui ne met pas ce pays à l'abri d'une certaine pénurie de directeurs.

Les indicateurs de la faible attractivité de la fonction sont les difficultés de recrutement, mesurées par exemple par le nombre de postes vacants et la durée de ces vacances, et le nombre de démissions. On a également des indications assez peu précises sur la fréquence dans la profession de troubles spécifiques comme l'épuisement professionnel (syndrome de *burn-out*) que l'on définit comme un état d'épuisement prolongé à la fois physique, psychique et mental qui frappe surtout les personnes qui s'investissent à fond dans leur travail et assument des responsabilités.

LES NOUVELLES COMPÉTENCES

Les compétences requises d'un chef d'établissement ne sont pas strictement celles que l'on attend des enseignants. Un excellent enseignant ne fera pas nécessairement un bon chef d'établissement. Si la connaissance du métier d'enseignant, avec ses contraintes et ses espaces de liberté, est indispensable pour un chef d'établissement, ce qui conduit à recruter les directeurs parmi les enseignants dans la majorité des pays.

S'il est souhaitable que les enseignants, dans leur formation initiale, soient familiarisés avec les pratiques destinées à améliorer la performance des établissements qu'ils devront mettre en oeuvre, il est tout autant utile qu'ils soient sensibilisés aux fonctions de direction auxquelles ils pourront accéder dans le déroulement de leur carrière.

Une part des qualités requises pour exercer ces fonctions tient cependant à des traits de personnalité et de caractère qui sont progressivement construits et ne peuvent aisément faire l'objet d'une formation spécifique.

LES COMPÉTENCES ATTENDUES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Mettre en avant la transformation du métier de chef d'établissement et les nouvelles compétences qu'elle appelle ne signifie pas que les compétences déployées tra-

ditionnellement à la tête des établissements soient devenues obsolètes. De même, on peut dire que certaines des tâches identifiées comme « nouvelles » existaient déjà mais que leur importance était secondaire par rapport à d'autres. Les attentes actuelles, apparues en relation avec les changements de politiques et d'organisation des systèmes éducatifs, constituent simplement un changement dans l'ordre de priorité attribué aux tâches à exercer et aux compétences à favoriser dans la sélection et la formation.

La priorité au leadership pédagogique

L'expression « leadership pédagogique » fait référence à la capacité d'un chef d'établissement de conduire un processus de changement qui implique de manière durable la participation de tous les membres d'une communauté éducative.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ne peut résulter que de l'action de chaque enseignant individuellement dans sa classe, en relation avec ses collègues et tous les autres personnels qui contribuent au fonctionnement de l'école.

Cette capacité d'animation suppose que le chef d'établissement privilégie les relations avec les personnes, travaille en concertation, cherche la participation de tous et l'adhésion de chacun à un projet collectif. Il est donc nécessaire qu'il connaisse chacun, se préoccupe de l'évolution de sa carrière et de ses besoins de perfectionnement.

Le chef d'établissement a un rôle essentiel dans la définition du projet et dans sa conduite. La définition du projet qu'il propose à l'établissement s'appuie sur une vision de l'avenir, à la fois fondée sur les valeurs partagées et en rupture avec les traditions.

Dans la conduite du projet, il doit anticiper et préparer chacun aux changements pour éviter la surprise et le désengagement qui peut en résulter. Il doit être pragmatique, s'adapter aux réalités et trouver des compromis.

Les styles de leadership pédagogique

Si la manière dont un chef d'établissement peut exercer cette fonction de leader pédagogique dépend en partie des ses qualités propres et de la situation particulière de son établissement, elle est aussi largement conditionnée par les traditions existantes en matière de gestion. Dans les pays où une la décentralisation de l'éducation est ancienne, il est plus fréquent de mettre l'accent sur le développement d'une « culture d'établissement » et sur la construction d'une communauté pour obtenir une amélioration des performances. Dans les pays où une forte tradition de centralisation existe, cette approche fait l'objet de résistances et on présentera le leadership de manière différente : une plus grande autonomie est donnée à tous les acteurs et le *leader* passe avec chacun un contrat prévoyant les objectifs qu'il devra atteindre et les contreparties qu'il peut

attendre. Cette vision contractuelle du leadership attache plus d'importance aux résultats à atteindre et aux moyens pour y parvenir et moins au climat qu'il faut construire dans l'établissement.

RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES POUR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS

Dans les dernières années, on a observé une nouvelle tendance qui consiste à décrire avec précision le rôle des chefs d'établissement en élaborant des référentiels de compétences ou des recueils de normes professionnelles, de « standards ».

Standards professionnels et référentiels de compétences

Un petit nombre de pays a entrepris de traiter le problème du recrutement, de la formation et du perfectionnement des personnels de direction en élaborant des référentiels de compétences. Ces référentiels, construits en concertation entre les professionnels et les pouvoirs organisateurs, identifient et décrivent en détail les connaissances et les compétences requises pour la direction efficace d'un établissement scolaire.

Ils ont vocation à être utilisés pour la conception des programmes de formation et de perfectionnement : formation initiale, formation à l'entrée dans les fonctions et formation continue. Ils permettent en particulier de sélectionner les prestataires de formation et d'accréditer leurs programmes.

Ils peuvent également servir de base à l'évaluation des candidats à une certification professionnelle.

Ils peuvent enfin intervenir dans l'évaluation périodique des chefs d'établissement en poste et dans la définition de programmes personnalisés de perfectionnement qui accompagnent le déroulement de leur carrière.

On y retrouve à peu de choses près les mêmes éléments mais diversement développés et dans un ordre différent, traduisant des priorités distinctes (voir les référentiels ailleurs dans cette revue).

Le référentiel Américain commence par le leadership pédagogique, le développement d'une vision pour l'établissement, la responsabilité dans la construction de sa culture propre, avant d'aborder les capacités de gestion et d'organisation. Le référentiel Anglais, plus détaillé, fait apparaître les mêmes priorités. Le référentiel Français énonce en premier les compétences liées à l'organisation avant la capacité de construire et de conduire le projet de l'établissement. Pour la conduite du projet, il insiste sur la capacité à définir et fixer des objectifs en dialoguant avec les personnels. Pour la construction du projet, l'accent est mis sur la compréhension des orientations nationales et sur le dialogue à établir avec les autorités éducatives. L'opposition entre les deux styles de leadership évoqués plus haut est clairement visible dans cette comparaison.

L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION : QUELLES COMPÉTENCES ?

Éducation et francophonie
VOLUME XXXII, Numéro 2
AUTOMNE 2004



PHILIPPE DUPUIS
ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Plusieurs chercheurs et observateurs du monde de l'administration de l'éducation ont décrit les champs de compétences identifiés chez les directions d'école performantes. Les publications depuis une vingtaine d'années convergent en général dans leurs descriptions de ce qui, d'après eux, faisait qu'une direction réussissait à mobiliser le personnel de l'école – les enseignants surtout – en vue de la réussite des élèves. On pourrait synthétiser toutes ces descriptions de la façon suivante. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habilité de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

INTRODUCTION

Nul ne considérerait se déclarer notaire, médecin, plombier ou ébéniste sans une formation l'habilitant à remplir la fonction. De plus, quel que soit le champ de pratique professionnelle, la formation de base se doit d'être constamment poursuivie pour que le professionnel ou le technicien se garde à jour sous peine de perdre toute crédibilité.

Depuis des siècles, les maîtres d'école, enseignants, professeurs ou instituteurs ont été formés dans des écoles normales, puis dans des universités. Les changements en profondeur des sociétés et des systèmes d'éducation après la seconde guerre mondiale ont fait éclater le besoin de la formation continue pour les enseignants. De multiples programmes à cette fin ont été créés, particulièrement depuis le début des années soixante au siècle dernier. La dernière réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Québec oblige tout le personnel du système à se recycler.

Un groupe de professionnels du système d'éducation avait

échappé à toute forme de formation initiale ou continue tant soit peu consistante dans la plupart des juridictions : les administrateurs de l'éducation. On considérait que les qualités de l'enseignant avec quelques séances d'information permettraient aux candidats de faire leur apprentissage sur le tas. Les choses ont changé. Depuis plusieurs années, la majorité des états américains et les provinces canadiennes les plus importantes ont exigé une préparation formelle à la direction, particulièrement à la direction des écoles. Le Québec a rendu cette exigence impérative en septembre 2001.

La littérature traitant de la formation initiale et continue des enseignants remplit des bibliothèques. De multiples instances, au Québec par exemple, se sont penchées sur les programmes à l'intention des enseignants : universités, ministères, Conseil supérieur de l'éducation, comités d'agrément... Les écrits traitant de la problématique de la préparation à la direction des établissements d'éducation et à leur formation continue, n'ont pas, loin de là, la même richesse ni en nombre ni en profondeur d'analyse. Le champ est relativement récent par rapport à celui de l'enseignement. On n'a pas établi d'aussi nombreux modèles opérationnels non plus. C'est pourquoi on a choisi de centrer ce texte sur la formation des directions d'école qui, en fait, peut légitimement être vue comme une option de formation continue pour des enseignants, surtout que le passage obligé par l'enseignement est la voie normale de l'accès à la direction d'école. Les recherches et l'observation ne nous amènent-elles pas d'ailleurs à constater qu'une des raisons principales qui amènent des enseignants à postuler à un poste de direction est la possibilité de réalisation de leur vision de ce que devrait être le lieu d'apprentissage qu'est l'école. C'est leur désir d'agrandir leur champ d'influence, d'être des agents multiplicateurs pour leurs idées de pédagogues. Pour y parvenir, ils se perfectionnent afin de s'assurer des compétences essentielles aux fonctions de direction. Compétences qui, pour plusieurs d'entre elles, s'avèrent des variantes ou des expansions de celles que tout enseignant devrait maîtriser. Quelles sont ces compétences attendues des directions d'école ? Avant de décrire les compétences spécifiques à la direction d'école, il serait éclairant de faire quelques considérations générales sur l'ad-

ministration de l'éducation. Dans un deuxième temps, on présentera un portrait des directions d'école au Québec. Suite à une revue de littérature, on proposera un modèle regroupant les compétences recherchées. Suivront quelques implications pour la préparation des directions d'école. On conclura par des considérations et commentaires de synthèse.

ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION : QUELQUES CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Afin de faciliter et de simplifier la suite du texte, il paraît utile de poser quelques jalons de base qui soutiendront l'ensemble de la présentation. L'expression « les sciences de l'administration » donne une fausse impression de certitudes, de lois comme on en trouve en chimie, en physique ou dans d'autres sciences dites exactes. L'administration en général, c'est plutôt un champ d'études et de pratique qui emprunte des notions à toute une panoplie de disciplines : psychologie, sociologie, politique, droit, économie, entre autres, et dans notre cas éducation.

Administrer, c'est tout « simplement » la mise en place et l'organisation efficiente de toutes les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs d'un organisme privé ou public de production ou de service. Que l'on traite d'une fabrique de souliers ou d'avions, d'un organisme de service ou d'un système scolaire, d'une école en particulier, la raison d'être de l'administration demeure la même : assurer l'atteinte des objectifs : produire des souliers ou des avions, assurer un service d'aide ou de développement. Le dénominateur commun : maximiser la production avec l'utilisation minimale de ressources. À l'opposé, tout organisme qui n'arrive pas à produire au moins plus qu'il ne requiert de ressources pour fonctionner, est voué à l'épuisement de son environnement et à sa mort. La complexité des processus mis en place différencie les organismes ainsi que la nature plus ou moins mesurable du bien produit. Cependant, dans tous les cas, administrer, c'est être imputable dans notre cas aux parents, aux commissaires, au Ministère.

Un administrateur n'est pas un spécialiste, mais un généraliste qui maîtrise suffisamment toutes les composantes qui constituent son champ de pratique pour en intégrer les éléments qui lui sont nécessaires dans son acte professionnel de prise de décision. Car administrer, c'est essentiellement décider. La prise de décision est au cœur de toute l'activité de l'administrateur. Deux fonctions préparent le processus de prise de décision : l'analyse de l'information nécessaire à la prise de décision, et surtout la capacité de synthèse de cette analyse. Les meilleurs administrateurs s'avèrent être ceux qui ont les meilleures habiletés de synthèse et qui peuvent efficacement traduire en action le fruit de leur analyse et de leur synthèse.

Administrer, c'est bien sûr, tout le monde le clame bien haut, consulter. Ne serait-ce que d'un point de vue d'efficacité, un administrateur ne saurait négliger cet instrument puissant qu'est la consultation de toutes les personnes concernées. Cependant, la décision doit demeurer sienne. Il doit en conséquence être, le

cas échéant, prêt à prendre une décision qui soit contraire à toutes les opinions exprimées, et en assumer les conséquences. La décision est sienne dans tous les cas et il doit être prêt à vivre avec, seul. Administrer, c'est en bout de ligne être seul.

L'éducation comme milieu d'application de l'administration se caractérise par un acte central commun et simple de production, au moins aussi vieux que l'humanité, l'apprentissage de l'élève guidé par un maître. La technologie de base peut également s'avérer d'une simplicité des plus élémentaires. Elle offre aussi une spécificité du produit fini qui est difficilement évaluable dans l'immédiat.

Le milieu présente, en commun avec d'autres milieux, ce qu'il est convenu d'appeler une bureaucratie professionnelle. Une des caractéristiques de ces bureaucraties est que l'administrateur ne maîtrise pas nécessairement l'acte professionnel spécifique au groupe de travailleurs qui fonctionnent sur la ligne de production. Avantage diront certains, cette bureaucratie s'est préservé presque partout comme une administration issue du corps professionnel principal de l'organisation, donc qui connaît d'expérience l'acte professionnel. Une autre caractéristique de ces bureaucraties, centrale elle, est la liberté professionnelle de l'enseignant : dans sa classe, il est maître de sa pratique professionnelle.

Les organisations efficaces concentrent toujours leurs ressources le plus près possible de la chaîne de production. Le cœur de l'entreprise s'y trouve, tout le reste de l'organisation est pensé en fonction de cette politique et de cette priorité d'action. Dans le cas d'un système scolaire, d'une école par exemple, la classe, la relation entre l'élève et le maître sont le centre de l'organisation. On pourrait dire en fait que le directeur de l'école est au service des enseignants : il se doit de les placer dans un état optimal de production. Toutes les énergies des enseignants doivent se centrer sur l'acte d'apprentissage. Le directeur doit leur assurer toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur tâche, les libérer de tout autre souci organisationnel.

Dire que le directeur est au service des enseignants ne veut pas dire qu'il est leur subalterne, bien au contraire : le directeur détient un pouvoir de fonction clair et un pouvoir de compétence à géométrie variable. Le directeur représente le pouvoir, il est le pouvoir en action dans son école. Un des pouvoirs très importants qu'il détient est celui de sanction positive et négative.

Un administrateur n'est pas un spécialiste, mais un généraliste qui maîtrise suffisamment toutes les composantes qui constituent son champ de pratique pour en intégrer les éléments qui lui sont nécessaires dans son acte professionnel de prise de décision.

tive. Les félicitations et le blâme d'un collègue touchent. Le même collègue accédant à la direction teinte toutes ses interventions de son statut. Son autorité accole à ses opinions un facteur multiplicateur qui sera fonction de ses pouvoirs.

Administrer, c'est, dans un organisme de service public surtout, gérer du personnel. Même le plus strict financier reconnaît que dans ce genre d'activités, 80 % et plus des ressources de l'organisation sont en général consacrées à la rémunération du personnel et qu'en conséquence, l'efficience doit surtout se retrouver dans ce secteur si l'on veut atteindre un quelconque résultat.

Une direction quelle qu'elle soit n'est pas mise en place pour le bonheur des employés, mais pour assurer l'atteinte des objectifs de l'organisation. Toute direction qui suggère le contraire, ou souffre d'incompétence, ou plus probablement les deux. Cependant, l'atteinte des objectifs commande impérativement la collaboration, la mobilisation la plus grande possible des ressources les plus importantes de l'organisation : le personnel. L'implication des employés dépend, elle, de leur niveau de motivation qui elle, est en fonction des besoins de chacun des individus. Administrer du personnel veut donc dire essentiellement évaluer les besoins de l'individu pour pouvoir provoquer chez lui le maximum de motivation pour ainsi s'assurer de sa totale implication dans sa tâche, sa mobilisation en vue de l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Il est maintenant bien reconnu que les besoins des individus varient grandement en fonction non seulement des individus, mais même chez le même individu suivant une foule de facteurs. Deux classes de facteurs ont, particulièrement ces dernières années, retenu l'attention des chercheurs intéressés par la motivation au travail, à savoir, les besoins en fonction du développement psychologique individuel et les besoins en fonction des cycles de vie des individus.

Une découverte des plus significative de la psychologie humaine contemporaine est que l'image du soi, tel qu'on la perçoit, s'avère être la raison d'être qui sous-tend le comportement une fois que les besoins de base de survie sont raisonnablement assurés. Chacun de nous se bat constamment pour conserver, protéger et améliorer le soi dont il est conscient et le faire reconnaître. Dans nos sociétés industrielles la réalisation de soi passe nécessairement par la réalisation professionnelle.

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE DU QUÉBEC

Le monde de l'administration de l'éducation au Québec est entré dans une période de mutation profonde principalement en ce qui concerne les directions d'école. Il est bien connu que près de 60 % des directions en fonction en 2000 seront à la retraite d'ici cinq ans. Les nouvelles directions auront, suite à l'arrêté du Ministre de l'Éducation (17-02-2000), l'obligation de posséder des qualifications en administration de l'éducation :

À compter du 1er septembre 2001, programme d'études universitaires de 2e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinent à l'emploi de cadre d'école :

Un minimum de 6 crédits doit être acquis avant la première affectation à un emploi de cadre d'école et le solde, au cours des 5 années qui suivent cette affectation; ...p.6

L'arrêté du Ministre répond aux demandes maintes fois exprimées par la plupart des acteurs du milieu de l'éducation. Cette obligation de formation en administration scolaire représente cependant tout un défi pour le Ministère, les Commissions scolaires et surtout pour les Universités. Question de nombres évidemment, mais beaucoup plus grand défi par rapport aux orientations, contenus... des programmes de formation et par rapport aux formules d'apprentissage à adopter.

Le principal changement, fondamental en fait, c'est de « recentrer » toute l'approche adoptée jusqu'à présent par la plupart des programmes d'administration de l'éducation. On passe de l'application à l'école des théories générales de l'organisation à la problématique d'un projet éducatif d'une école que l'on solutionne à la lumière des théories de l'organisation. C'est d'ailleurs ce que le Conseil supérieur de l'éducation recommandait dans son Rapport annuel 1991-1992. *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle.*

« L'importance de passer à un autre modèle de référence dans la gestion de l'éducation se justifie d'abord par la nécessité d'apporter un soutien mieux adapté à l'activité éducative des établissements. L'activité éducative, telle est, en effet, l'ultime raison d'être de l'acte professionnel de gestion en éducation. La gestion doit donc redécouvrir la dynamique éducative qui l'anime et trouver un fonctionnement qui soit ajusté aux exigences d'une telle dynamique. Le nouveau modèle de référence en gestion devra prendre appui sur une dynamique proprement éducative, plutôt que sur une dynamique à dominante administrative... Il peut paraître étonnant, en effet, de rappeler la raison même de l'existence du système éducatif – la formation des élèves – tellement cette réalité semble aller de soi... La structure doit exister pour la formation de l'élève... Pour ce faire, elle doit tenir compte du sens profond de la mission éducative, et plus particulièrement des exigences liées à l'activité qui se passe entre les élèves et les intervenants scolaires, dont au premier chef les enseignantes et enseignants. » (p. 27)

Message reçu, par certains du moins, dans le milieu universitaire. Massé écrivait :

En somme, le défi consistait à revoir, à analyser, à évaluer, à repenser les processus administratifs et pédagogiques à l'aune de la qualité de la relation pédagogique entre le maître et l'élève. C'est...l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle. (2001, p. 15)

Ce que Guillemette avait déjà exprimé comme suit :

Ce nouveau focus sur l'école met au premier plan celui ou celle qui doit piloter le navire. Il ne s'agit plus d'administrer la pédagogie, mais plutôt de mettre l'administration au service de la pédagogie. (2000, p. 10)

S'il était besoin d'en remettre, on pourrait se rapporter à Grégoire qui, suite à son analyse des courants de formation des directions d'école aux U.S.A., affirmait :

Il en ressort que c'est l'ensemble de la formation du personnel de direction de l'école qui appelle une révision et que ce sont les bases mêmes sur lesquelles cette formation s'appuie qu'il s'impose de repenser. C'est, croit-on de plus en plus, à devenir l'âme d'un changement profond à l'intérieur de chaque école qu'il convient de préparer le personnel de direction de l'école, et non seulement à la gérer ou même, éventuellement, à en améliorer le fonctionnement. Le NPBEA (National Policy Board of Educational Administration), en réunissant dix associations nationales ayant des préoccupations et des intérêts très différents, a beaucoup contribué à élargir la prise de conscience de la situation et à en faire ressortir l'acuité. (1998, p. 24)

Tenant compte des considérations qui précèdent, quelles sont les compétences que devrait posséder une direction d'école pour rencontrer les besoins d'un établissement scolaire dans le contexte des années 2000 ? Quelle préparation devrait habiliter un candidat à rencontrer les exigences d'une direction efficace et efficiente ?

LES COMPÉTENCES RECHERCHÉES

Déjà, au début des années 1980, l'Association américaine des principaux d'école du secondaire, à travers ses « *Assessment Centers* », avait établi douze habiletés que les centres d'évaluation devaient chercher à identifier chez les futurs administrateurs.

Première habileté : **l'analyse de problèmes**. C'est l'habileté de pouvoir faire une analyse complète et complexe qui peut déterminer les éléments les plus importants d'un problème, la capacité de recherche d'informations avec un but.

Deuxième habileté : **le jugement**. C'est l'habileté d'arriver à une conclusion logique basée sur l'information disponible, l'habileté à identifier les besoins éducatifs et à établir les priorités, l'habileté à évaluer de façon critique les informations écrites disponibles.

Troisième habileté : **l'habileté à organiser**. On veut dire l'habileté à programmer et contrôler le travail d'autres individus, l'habileté à utiliser les ressources d'une façon optimale, l'habileté à faire face à une importante paperasse et à des demandes diverses et concurrentes.

Quatrième habileté : **la capacité de décider** et à reconnaître lorsqu'une décision est requise et de pouvoir agir rapidement.

Cinquième habileté : **le leadership**. Par leadership, on entend la capacité d'impliquer les autres dans la solution des problèmes. L'habileté à reconnaître lorsqu'un groupe requiert une direction, à interagir avec un groupe de façon effective et à le guider vers l'accomplissement d'une tâche.

Sixième habileté : **la sensibilité**. C'est l'habileté à percevoir les besoins et les soucis personnels des autres, c'est l'habileté à résoudre des conflits, c'est le tact nécessaire lorsqu'on fait

affaire avec des gens qui ont une expérience différente. C'est l'habileté de faire face, de façon effective, à des gens lorsqu'on est impliqué dans des problèmes émotifs. C'est pouvoir reconnaître quelle information communiquer et à qui.

Septième habileté : **la tolérance au stress**. Par tolérance au stress, on entend la capacité de fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition, la capacité d'être soi-même.

Huitième habileté : **la capacité orale de communication**. C'est l'habileté à présenter oralement de façon claire des faits et des idées.

Pour ce qui est de la neuvième habileté, **communiquer par écrit**, c'est l'habileté à exprimer ses idées clairement par écrit, de pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs, des audiences ou des lecteurs différents : enseignants, élèves, parents, commissaires d'écoles et le reste.

Dixième habileté : une **culture générale**. C'est posséder la compétence qui permet de discuter sur une variété de sujets éducatifs, politiques, d'événements courants. C'est le désir de participer activement à la vie de la société.

Onzième habileté : **la motivation personnelle**. Par ceci, on veut vérifier l'habileté ou la capacité ou le besoin qu'a l'individu de réussir dans toutes les activités qu'il entreprend. L'évidence que le travail est un élément personnel important au niveau de la satisfaction, l'habileté à s'autodiscipliner.

La dernière des habiletés : **les valeurs éducatives intégrées**. On voudrait que les chefs d'établissements possèdent une philosophie éducative bien intégrée, une philosophie qui soit le résultat de la synthèse des grandes idées du passé, mais qui reste ouverte aux nouvelles idées et au changement.

Si l'on se rapporte maintenant aux douze dimensions qui ont été retenues dans l'inventaire de l'Association des principaux des écoles du primaire des États-Unis, on retrouve également douze dimensions regroupées sous les titres : **leadership pédagogique, habiletés humaines, capacités administratives et motivation personnelle**. Lorsqu'on regarde d'un peu plus près, on s'aperçoit que les habiletés identifiées sont, sauf pour trois, substantiellement les mêmes que celles qui avaient été identifiées par l'Association des principaux du secondaire.

La première différence : **les connaissances des méthodes d'enseignement**. On trouve essentiel que le directeur d'une école primaire soit très au courant du processus d'apprentissage, que ses connaissances incluent une variété de techniques d'instruction ou d'apprentissage ; qu'il possède les éléments nécessaires pour évaluer les réalisations des objectifs des enseignants et les performances des étudiants ; qu'il puisse travailler effectivement avec les enseignants à améliorer leurs méthodes d'instruction ou d'apprentissage. On considère que le directeur d'école primaire aux États-Unis ¹ doit établir un lien très intime entre l'enseignant et lui-même. Ils sont beaucoup plus rapprochés qu'à l'école secondaire qui, en général, est une entité beaucoup plus grande. L'école primaire étant, dans bien des cas, la responsabilité d'une personne qui aurait une tâche

d'enseignant à temps partiel. Ses connaissances des méthodes d'enseignement sont donc très importantes ; son leadership est fondamental au niveau pédagogique.

Une deuxième dimension peut paraître, au premier abord, différente de celle qui avait été retenue pour les directions d'école secondaire : ce sont les **compétences en relations humaines**. À y regarder de près, c'est cependant exactement la description qu'on donnait de la sensibilité, c'est-à-dire être capable de voir, de percevoir les problèmes des autres, être capable de percevoir les besoins, les façons de penser et d'être de gens qui ont un *background* différent du sien propre.

Pour ce qui est du facteur **créativité**, lorsqu'on regarde la définition qu'en donne l'Association des principaux du primaire, on s'aperçoit qu'elle recouvre en gros ce qui était appelé, pour les directions du secondaire, tolérance au stress. En fait, c'est d'être capable de générer et de reconnaître des solutions innovatrices dans une situation qui est potentiellement problématique, de pouvoir démontrer une originalité en développant des politiques, des procédures, d'être capable de fonctionner sous pression devant l'opposition. C'est également d'être capable de montrer de la flexibilité au niveau du comportement, de s'ajuster ou d'ajuster son agenda suivant les besoins, d'avoir une certaine tolérance à l'ambiguïté. En fait, cette deuxième dimension est plus développée qu'au niveau de l'Association des principaux du secondaire, mais on y retrouve presque les mêmes caractéristiques.

Il demeure donc une seule caractéristique au primaire et une au secondaire qui soit respectivement propre à ces deux niveaux : au secondaire, c'est la **culture générale** qui est un

critère qu'on aurait jugé bon de retenir et, au primaire, c'est la **connaissance des méthodes d'enseignement**. On peut penser que la nature de l'école primaire, comme la nature de l'école secondaire, sont les facteurs qui ont influencé les deux associations : dans le choix du secondaire d'avoir une « culture générale » comme une des habiletés de base et au primaire d'avoir une « connaissance des méthodes d'enseignement ». Cet inventaire diagnostique au niveau administratif à l'intention des principaux du primaire aux États-Unis a été rédigé en 1990. Le tableau 1 synthétise ces deux groupes de dimensions professionnelles désirables pour les directions d'école.

En 1992, on a essayé, aux États-Unis encore, de faire une synthèse de ce qu'était le type de direction qui convient aujourd'hui pour les écoles et on est arrivé à une définition de type binaire, c'est-à-dire que, dans un système, on considère que les éléments sont complémentaires les uns avec les autres par opposition à un système bipolaire où les éléments coexistent dans un état de tension et d'opposition. Si l'on prend les caractéristiques de directions binaires, telles que présentées dans le tableau 2, on peut observer l'omniprésence d'oppositions potentielles, que ce soit par exemple des gens qui interviennent à partir du sommet ou de la base, qui sont respectueux des élus, des parents et des enseignants ; qui planifient l'avenir mais gèrent le quotidien ; des gens qui promeuvent fermement une direction tout en se préoccupant d'une authentique adhésion, qui soutiennent et évaluent ; une direction qui s'inscrit dans une tradition et innove. C'est un type de direction qui cherche toujours à réconcilier les éléments à l'intérieur de l'organisation et c'est pourquoi on la qualifie de « capacité de direction binaire ».

Tableau 1 - Dimensions professionnelles désirables pour les directions d'école ²

| Les 12 habiletés évaluées par les centres de l'Association des principaux du secondaire - USA | Les 12 dimensions retenues dans l'inventaire de l'Association des principaux du primaire - USA |
|---|--|
| Leadership pédagogique | |
| 1. Habileté dans l'analyse des problèmes | 1. Connaissances des méthodes d'enseignement |
| 2. Jugement | 2. Habileté dans l'analyse des problèmes |
| 3. Habileté à organiser | 3. Habileté à communiquer par écrit |
| 4. Capacité à décider | 4. Habileté à communiquer oralement |
| 5. Leadership | 5. Leadership |
| 6. Sensitivité | 6. Capacité à décider |
| Habiletés humaines | |
| 7. Tolérance au stress | 7. Compétence en relations humaines |
| 8. Habileté à communiquer oralement | 8. Jugement |
| Capacités administratives | |
| 9. Habileté à communiquer par écrit | 9. Habileté à organiser |
| 10. Culture générale | 10. Valeurs éducatives intégrées |
| Motivation et volonté personnelle | |
| 11. Motivation personnelle | 11. Créativité |
| 12. Valeurs éducatives intégrées | 12. Implication énergétique |
| 1986 | 1990 |

Tableau 2* : Une capacité de direction « binaire » U.S.A. ³

Le type de direction qu'il convient aujourd'hui de promouvoir pour l'école en est un qui :

- intervient à la fois, selon les objets et les circonstances, à partir du sommet («*top down*») et de la base («*bottom up*»),
- est respectueux des décisions des élus et à l'écoute de l'opinion des parents et, plus largement, du milieu d'où proviennent les élèves, mais travaille de concert, en tout temps, avec le personnel enseignant,
- planifie l'avenir, mais gère le mieux possible le quotidien,
- propose des objectifs et promeut fermement une direction, tout en se préoccupant d'une authentique adhésion de toutes les personnes concernées et en s'appuyant sur une analyse du réel constamment remise à jour,
- conseille et soutient, mais aussi évalue,
- s'inscrit dans une tradition, mais innove aussi (ce type de direction est, pour reprendre un terme en train de devenir courant, («*transformational* »),
- le terme mis de l'avant est « binaire » et non « bipolaire ». Alors que, dans un système bipolaire, les éléments coexistent dans une tension d'opposition, ils sont nécessairement complémentaires dans un système binaire.

1992

Une approche un peu plus originale et pratique pour arriver à déterminer quelles sont les compétences recherchées ; une façon de le faire très dynamique et intéressante, est celle qu'ont prise Luce Brossard et Guy Corriveau de la revue *Vie pédagogique* pour préparer le dossier de mars 1988 : « Les portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'écoles ».

Les auteurs de la recherche sont allés dans des écoles et ont demandé à des enseignants d'identifier de bonnes directions d'écoles et de dire pourquoi elles étaient de bons directeurs et de bonnes directrices ⁴. Une fois qu'ils ont eu identifié les personnes qui avaient été choisies comme étant bons directeurs, ils ont interviewé ces gens pour leur demander les raisons qu'ils croyaient pouvoir identifier, qui avaient fait qu'ils avaient été choisis. En mars 1988, la revue a publié une synthèse de la vision des enseignants, de la vision des directeurs d'écoles et a apporté aussi quelques commentaires de personnalités du monde scolaire pour décrire qui était une bonne directrice.

Prenons d'abord le point de vue des 80 professeurs qui ont été interviewés (Voir le Tableau 3 à la page suivante). Qu'est-ce qu'une bonne directrice d'école ? Des caractéristiques sont préalables. Une bonne directrice est disponible, elle est présente, elle est accessible. Une fois ces préalables établis, les enseignants de l'ordre primaire placent en premier lieu, ceux du secondaire en deuxième, l'aspect humain, les relations humaines chez les directrices. Elles sont à l'écoute des personnes, elles acceptent les personnes comme elles sont et les respectent. Elles sont chaleureuses et compréhensives, font confiance aux professeurs, les appuient et les encouragent. Elles sont proches des enseignants, elles sont justes, discrètes, rassurantes ; elles maintiennent l'harmonie dans l'école.

Un deuxième groupe de caractéristiques s'articule autour de l'idée de leader démocratique. Les bons directeurs sont l'âme de l'école, ils lui donnent sa couleur, son orientation ; ils ont une vision large de l'éducation et des convictions pédagogiques. Ils sont des chefs de file, des meneurs ; ils savent convaincre et aller chercher l'adhésion des personnes. Ils consultent les personnes et tiennent compte de leurs points de

vue ; ils savent aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun. Ils savent prendre des décisions et s'y tenir. Ils ont un dynamisme communicatif et développent un sentiment d'appartenance.

Un autre groupe de caractéristiques s'articule autour de l'animation pédagogique. Les bonnes directrices d'école sont des animatrices pédagogiques. Au primaire, elles s'intéressent à ce qui se passe à l'école et elles se préoccupent avant tout de la pédagogie. Elles ont une bonne connaissance des orientations des nouveaux programmes, elles sont ouvertes au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie. Elles stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. Elles apportent des idées nouvelles, s'intéressent au développement pédagogique et soutiennent les projets pédagogiques. Cet aspect pédagogique se situe au deuxième rang avec leader démocratique pour les enseignants du primaire ; pour les enseignants du secondaire, cette caractéristique est au troisième rang.

Le troisième groupe de caractéristiques présente les directeurs d'école comme des gestionnaires efficaces : ils sont organisés et structurés. Ils délèguent les responsabilités, ont un bon sens pratique et procurent le matériel requis. Ils exercent leur pouvoir et savent prendre les décisions administratives qui s'imposent. Ils défendent les intérêts de l'école à l'extérieur. Les deux ordres d'enseignement considèrent ces aspects de la direction efficace en quatrième place.

La dernière classe de caractéristiques, qui est surtout soulignée par les enseignants du secondaire, présente la bonne directrice comme étant exigeante et cohérente : elle a des attentes claires et pratique ce qu'elle préconise. Tels sont les bonnes directrices d'école vues par les enseignants.

Si l'on donne la parole aux directions, 10 d'entre elles, qui avaient été identifiées comme de bonnes directions, on pourrait résumer leur pensée en disant que ces directions croient qu'elles ont été désignées pour deux raisons principales. D'une part, elles sont humaines, sont près des enseignants et sensibles à leurs besoins et, d'autre part, elles gèrent les gens en les

Tableau 3 : Le point de vue des « profs »... 5

| Caractéristiques | Ordre |
|--|---|
| <p>Le bon directeur et la bonne directrice sont...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibles • Présents • Accessibles | Préalable |
| <p>Humains et habiles dans les relations humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont à l'écoute des personnes. Ils acceptent les personnes comme elles sont et ils les respectent. • Ils sont chaleureux et compréhensifs. • Ils font confiance aux profs, les appuient et les encouragent. • Ils sont proches des enseignants. • Ils sont justes, discrets et rassurants. • Ils maintiennent l'harmonie dans l'école. | 1 ^{er} pour le primaire 2 ^e pour le secondaire |
| <p>Des « leaders » démocratiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elles sont l'âme de l'école, elles lui donnent sa couleur, son orientation. • Elles ont une vision large de l'éducation et des convictions pédagogiques. • Elles sont des chefs de file, des meneuses. • Elles savent convaincre et aller chercher l'adhésion des personnes. • Mais, en même temps, elles consultent les personnes et tiennent compte de leurs points de vue. • Elles savent aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun. • Elles savent prendre des décisions et s'y tenir. • Elles ont un dynamisme communicatif. • Elles développent un sentiment d'appartenance. | 1 ^{er} ex aequo au primaire 2 ^e pour le secondaire |
| <p>Des animateurs pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils s'intéressent à ce qui se passe à l'école et ils se préoccupent avant tout de la pédagogie. • Ils ont une bonne connaissance des orientations des nouveaux programmes. • Ils sont ouverts au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie. • Ils stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. • Ils apportent des idées nouvelles et s'intéressent au développement pédagogique. • Ils soutiennent les projets pédagogiques. | 2 ^e ex aequo au primaire 3 ^e pour le secondaire |
| <p>Des gestionnaires efficaces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elles sont organisées, structurées. • Elles délèguent des responsabilités. • Elles ont un bon sens pratique et procurent le matériel requis. • Elles exercent leur pouvoir et savent prendre des décisions administratives qui s'imposent. • Elles défendent les intérêts de l'école à l'extérieur. | 4 ^e place pour les deux ordres d'enseignement |
| <p>Exigeants et cohérents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont des attentes claires. • Ils pratiquent ce qu'ils préconisent. | Au secondaire surtout |

respectant, en les faisant prendre part au développement de l'école. C'est ce qu'elles appellent la cogestion ou la gestion participative. De toute façon, pour les directions, les dossiers prioritaires concernent les gens. Une bonne direction a une base solide, établit un climat de confiance et les rôles sont clairement définis. Une bonne direction est réceptive et disponible aux besoins du personnel : c'est une personne à l'écoute et attentive.

Les directions pensent ensuite que la gestion participative les caractérise : elles se considèrent comme des leaders démocratiques, les enseignants ont droit au chapitre, il y a un réel partage des responsabilités, elles délèguent, elles sont des premières de cordée, elles ont des convictions affirmées. Ensuite, elles croient qu'elles ont été choisies parce que, pour elles, la pédagogie passe avant toute chose. Elles sont des animatrices de la pédagogie, des ressources pédagogiques.

Quatrièmement, elles pensent que le fait d'être des gestionnaires efficaces et avisées les a fait choisir comme représentantes de bonnes directions. Pour ce qui est des qualités humaines, la cinquième classe de caractéristiques, elles se considèrent comme des gens en cheminement, des personnes qui veulent croître, des gens qui aiment leur métier, des personnes calmes, qui ont le sens de l'humour. Telles sont, d'après les directions d'écoles, les caractéristiques qui font qu'elles sont de bonnes directions d'école.

La revue *Vie pédagogique* avait aussi interviewé quelques personnalités du monde scolaire. Tous s'accordent pour dire qu'un bon directeur d'école doit d'abord être un excellent pédagogue⁶, ensuite un bon administrateur, avoir le sens de l'organisation. Un bon directeur d'école se doit d'être un excellent communicateur et il se doit d'être un leader qui sait mobiliser. En fait, ces quatre caractéristiques reprennent en gros ce que les enseignants avaient affirmé et ce que les directeurs avaient constaté.

Si l'on se rappelle les douze habiletés évaluées par les centres de l'Association du secondaire ou l'inventaire diagnostique de l'Association des principaux du primaire, on doit constater un recoupement, une congruence presque parfaite. La seule différence serait que, dans le premier cas, on a fait un effort de rationalisation et d'organisation; et que *Vie pédagogique* a adopté une approche un peu plus familière.

Depuis 1995, selon la base de données d'ERIC, on recense plus d'une centaine de documents traitant d'un aspect ou d'un autre de la fonction de direction d'école et de la formation qui devrait s'y rattacher. Une quinzaine décrivent les caractéristiques d'une bonne direction, les critères de sélection des nouveaux directeurs ou suggèrent des activités susceptibles de préparer une personne à la fonction.

Toutes ces références ne viennent que confirmer les descriptions antérieures de directions efficaces. Certaines le font globalement comme Daresh, John C. (2002) dans *What it Means to Be a Principal*, ou Holman Linda J. (1997) dans *How to Select a Good Assistant Principal*.

D'autres, sans aucunement rejeter le cadre général accepté, soulignent une ou quelques compétences particulièrement appropriées compte tenu de la nature de nos sociétés en évolution. Des directions exemplaires se consacrent à aider les enseignants à créer un environnement d'apprentissage fort, nous dit Jones Rebecca (1995). Harold Brewer (2001), lui, affirme que le succès du directeur dépend de sa capacité à se centrer sur l'instruction, à développer une communauté d'apprenants.

Pour Paul M. Terry (1999), les directeurs doivent être des constructeurs d'équipes, des leaders en éducation, et des preneurs de risque, visionnaires. Randall B. Parsons (2001) quant à lui pense que les directrices à succès mènent par consensus mais décident par elles-mêmes au besoin. Elles savent reconnaître et utiliser l'expertise des autres.

Charles S. Hausman *et al.* (2000) insistent eux sur les liens avec les personnes impliquées, l'approche client, les directeurs doivent se voir comme des négociateurs avec le milieu et pas seulement des gérants d'organismes d'éducation. Stephen Lawton (2002) énumère les 14 critères de sélection des nouvelles directions d'école retenus dans 100 commissions scolaires nord-américaines. Selon son étude, les directions donnent beaucoup d'importance aux relations humaines, 96 % ; connaissance du rôle, 93 % ; philosophie d'éducation, habiletés managériales et prise de décision, 91 % chacun.

On pourrait, pour résumer, citer Bellavance (2002) :

Une recherche effectuée auprès de 300 directeurs d'établissement d'enseignement québécois a permis d'établir que le leadership, la capacité de gérer les programmes d'études, la capacité de motiver les autres et la capacité de gérer les lois, les règlements et les politiques sont jugés comme les plus importants.

Par ailleurs, le même auteur insistait sur le fait que le modèle qu'il utilisait :

A été retravaillé depuis, par l'entremise d'un consortium identifié sous le nom de Council of Chief State School Officers (CCSSO), qui privilégie une vision du leadership basée sur la prémisse selon laquelle les normes de pratique des leaders scolaires doivent s'appuyer sur des principes de la connaissance et de la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage (et incidemment sur la dimension pédagogique des fonctions de la direction d'établissement). (p.8)

Plus structurel, Brassard (2002) affirme que :

Le gestionnaire doit être capable de définir d'une façon claire et explicite sa conception de la fonction de direction et de s'engager dans une réflexion permanente sur celle-ci et sur la manière de l'incarner dans la réalité...

Le gestionnaire doit être capable de faire en sorte qu'un projet d'éducation devienne l'inspiration première de toute l'activité de l'établissement. Cela suppose d'abord que l'établissement se soit donné un projet englobant et apte à rendre compte de toute son activité ; ensuite que la plupart des acteurs adhèrent à ce projet; et, enfin, qu'un tel projet inspire réellement l'activité de l'établissement...(p. 15)

Barnabé (2000) nous présente la relève du personnel des écoles dans une perspective postmoderniste qui sous-tend tout le système. Les directions devront maîtriser toutes les compétences décrites plus haut, car :

Le postmodernisme est une condition sociale, culturelle et politique contemporaine. Il est une forme de vie, une forme de réflexion et une réponse face aux signes qui s'accumulent à l'égard des limites du modernisme. Le postmodernisme est également une façon de vivre avec les doutes, les incertitudes et les anxiétés créés par l'échec du modernisme. L'univers postmoderne sera inéluctablement complexe. Il verra se perdre le sentiment de certitude ; il reconnaîtra le caractère instable de toute connaissance ; il établira des médiations entre les faits contradictoires ; tout en continuant à faire des découvertes, il intégrera les savoirs ; il ne rejettera pas les progrès de la période moderne, mais il les articulera.... Le postmoderniste acceptera plus facilement le hasard et le chaos que des vues du monde ou de l'univers qui soient téléologiques et ordonnées.... (p. 16)

Dans les faits, dans toutes ces références lorsqu'on y regarde de près, on observe les mêmes idées, les mêmes titres de chapitre, les mêmes qualités : on identifie les mêmes habiletés, les mêmes compétences pour établir les critères d'une bonne direction. On pourrait résumer tout ce qui précède autour de sept pôles : vision, prise de décision, communication, leadership, relations humaines, sens politique et sens de l'organisation.

Vision

Un bon administrateur scolaire, c'est quelqu'un qui a une vision claire des objectifs de son établissement et de son rôle, vision soutenue par un système personnel de valeurs éducatives intégrées. Par valeurs intégrées, on veut dire que la personne situe très bien son idée, sa philosophie, son cadre de référence professionnel, le projet de son école dans le cadre plus général des courants pédagogiques anciens et contemporains. On veut aussi souligner la nécessité de retrouver chez cette direction une bonne culture générale comme soutien à sa pensée pédagogique. Une personne de culture vivante, qui continue de s'informer, de se former, qui se tient au courant des développements les plus récents en éducation, en administration. Beaucoup de chercheurs, d'observateurs du monde de l'éducation expliquent le succès ou l'échec de directions d'école par ce facteur de base. Cette vision doit évidemment être opérationnelle : on peut la sentir, la décrire en vivant dans l'établissement. Des valeurs éducatives éblouissantes, une vision brillante de « salon » ou de discours ne passent pas le test. L'administration est sans sens si elle ne se matérialise pas par et dans l'action.

Prise de décision

Administrer, c'est décider, mais pour décider correctement, tous reconnaissent que deux prérequis sont indispensables : l'habileté dans l'analyse des données d'un problème et surtout la capacité de synthèse des résultats de l'analyse. Beaucoup de

débutants et d'autres se perdent dans les méandres des analyses, sont incapables d'en pondérer les résultats, de les relativiser pour arriver à la décision.

La personne qui possède une vision intégrée et opérationnalisée de l'éducation, de l'objectif de son établissement et de son rôle serait ici très avantagée, car toute décision est contextuelle.

Communications

L'habileté à communiquer oralement et par écrit est indispensable. Administrer, c'est amener des personnes à travailler à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Comment enrôler les gens s'ils ne comprennent pas ce que l'administrateur veut communiquer, veut dire, faire passer comme message, comme idée. Cela suppose l'interaction entre l'émetteur et le récepteur ; l'émetteur se doit de rejoindre le récepteur. Ce n'est pas parce qu'une chose est dite qu'elle est reçue, encore moins comprise et acceptée. Le contrôle de l'état de la réception est plus important encore que la « beauté » du message ! Il demeure que l'on ne doit pas négliger la forme : une faute de français dans un mot affiché à un babillard peut distraire du message !

Leadership

Assurer un leadership certain paraît essentiel pour une direction. Mais qu'est-ce que le leadership en pratique ? Les textes disent : la capacité de mobiliser, l'aptitude à inspirer confiance et à promouvoir l'implication. Mais qu'est-ce qui fait que l'un l'exerce, l'autre ne réussit pas ? Les définitions sont en général opérationnelles et non factorielles : c'est là, ça n'y est pas. On peut cependant observer qu'un administrateur qui cote bien aux trois dimensions décrites plus haut part avec une longueur d'avance. Ensuite, si l'on peut sentir que la personne croit en ce qu'elle fait, qu'elle s'implique avec énergie et constance, on aura toutes les chances qu'elle exercera le leadership qu'on attend d'elle.

Relations humaines

Une direction doit pouvoir impliquer tous les enseignants si elle veut réaliser son projet d'école. Les gens sont motivés par leurs besoins qui varient suivant la personne, la situation, l'âge, le sexe... Or, même si l'école n'est pas là pour le bien-être personnel des enseignants, du directeur ou des concierges, il faut arriver à faire se rencontrer la satisfaction des besoins des individus et l'atteinte des objectifs de l'école. Pour ce faire, le directeur se doit d'avoir une très grande sensibilité pour atteindre chacun, en même temps qu'il doit pouvoir canaliser les énergies de l'individu pour s'assurer de l'atteinte de ses objectifs professionnels.

Rien de plus semblable que les êtres humains : tous veulent le bonheur. Mais ce qui rend l'un heureux ennuie son voisin. Ce que je désire à 20 ans ne m'est d'aucun intérêt à 40 ans ! Je débute comme enseignant, mes besoins sont loin de ceux de l'ancien à quelques années de la retraite. J'ai deux enfants d'âge scolaire et mon mari travaille 12 heures par jour, je n'ai pas les mêmes besoins que la jeune grand-mère dont le mari est enseignant lui-même.

La finesse d'une direction efficace lui permettra de rejoindre les besoins des individus et de les impliquer. On se trouve dans un domaine de travail où il est possible de s'adresser aux niveaux des besoins les plus élevés dans la hiérarchie des besoins des individus. Par exemple, les jeunes adultes débutant dans la profession enseignante ressentent un besoin existentiel de s'affirmer professionnellement tout en recherchant autour d'eux des modèles, maîtres et mentors pour les aider à atteindre leur but. D'autre part les enseignants au milieu de leur vie, à la mi-carrière ressentent le besoin d'aider les plus jeunes dans la profession pour satisfaire leur besoin de générativité. Une direction éclairée verra à faire se rencontrer les besoins fondamentaux de ces deux groupes de personnel pour le plus grand bien de tous.

Comme on le répète souvent, les sources les plus puissantes de motivation et d'implication sont celles qui répondent aux besoins psychologiques du haut de la pyramide des besoins des individus vivant en société. Toute direction d'école devrait se compter privilégiée par la nature du travail d'éducation qui fait appel aux besoins les plus nobles des individus, à leurs besoins intimes d'estime et de réalisation de soi. Quoi de plus noble que l'acte de rendre libres, autonomes, productifs et auto-suffisants des êtres en croissance !

Dans les considérations préliminaires, on mentionnait l'importance existentielle que représente l'idée, l'image que l'on a de soi. Cette image de soi se construit à partir de réflexions que nous renvoient les autres. Le milieu, c'est un peu, beaucoup le miroir qui nous permet de nous voir. Certaines personnes ont un apport beaucoup plus significatif que d'autres dans la construction et le développement de ce moi, les collègues et le directeur par exemple pour le moi professionnel. Le directeur joue un rôle privilégié à cet égard par le seul fait de son statut. Le jeune enseignant attend fébrilement le jugement de son supérieur pour se conforter dans la construction de son moi professionnel. Que d'enseignants plus expérimentés se sentent oubliés, en viennent même à douter de leur compétence. On peut bien penser être bon, mais si jamais personne ne le remarque ? Que de kilométrage professionnel peut produire un compliment bien senti ! Le directeur se doit d'évaluer son personnel et de lui communiquer régulièrement son appréciation.

La finalité de toutes les actions considérées dans le domaine des relations humaines c'est d'arriver à mobiliser, à constituer une équipe, un groupe, un club dont tous les membres se sentent solidaires, parties prenantes, appréciés et respectés, et qui soient fonctionnellement complémentaires dans l'atteinte des objectifs, de la réalisation du projet éducatif de l'école.

Sens politique

La *Loi sur l'instruction publique* place le directeur d'établissement dans un rôle de leader, négociateur, rassembleur, intégrateur : élèves, enseignants, parents, conseil d'établissement, commission scolaire, Ministère, milieu... sont là en attente de sa performance. Chacun présente ses intérêts, ses exigences. Les normes du Ministère doivent être respectées, les décisions de la commission scolaire également. Tout en étant à l'écoute des parents et du milieu, le directeur doit mener à bien

le projet éducatif de concert avec les enseignants. Son art sera de faire que les éléments de son système soient complémentaires et ne coexistent pas dans une tension d'opposition. Il se doit de créer ce qu'il est convenu d'appeler une direction binaire et non bipolaire. Rôle éminemment délicat de va-et-vient, de conciliation et de coordination.

Sens de l'organisation

On trouve ici, probablement l'aspect le moins reluisant de l'administration mais sans lequel toutes les autres dimensions trouveront difficilement leur épanouissement. C'est la capacité d'assurer que toute la structure intégrant, soutenant les activités de l'organisation se trouve en place, qu'elle est fonctionnelle et souple. Quand c'est là, on ne remarque rien, ça fonctionne tout naturellement. Que ça soit absent, ou déficient, et les plus beaux plans, les groupes les plus compétents et motivés auront de la difficulté à fonctionner.

C'est souvent la partie de la fonction administrative qui consume une partie si grande du temps et des énergies de la direction qu'il ne reste que peu à donner aux autres aspects. Ceci est le signe de personnes qui ne sont pas organisées, structurées, qui ne sont pas « tombées dans la potion étant jeunes ». On possède ce sens de l'organisation ou on ne l'a pas. Par ailleurs, les structures imposées à un établissement ou les exigences bureaucratiques d'une commission scolaire, par exemple, peuvent alourdir exagérément l'importance des énergies requises. La réunionite aiguë, aussi bien que les interminables consultations sur tout et sur rien, de même que les multiples rapports techniques redondants, peuvent asphyxier une direction.

Curieusement, cet aspect de la fonction de direction représente un défi considérable pour la plupart des personnes aspirant à la direction par rapport, par exemple, à l'aspect relations humaines, motivation et implication au travail des enseignants, pour devenir très secondaire après même une période relativement courte d'exercice de la fonction. C'est peut-être là le signe qu'on l'a ou qu'on ne l'a pas ! Qu'on est tombé dans la potion ou non !

LA FORMATION DES DIRECTIONS

Il a été noté au début du texte que le Ministre de l'Éducation exige une préparation de 30 crédits de 2e cycle universitaire en administration scolaire pour toute nouvelle direction depuis septembre 2001.

Quel est le rôle d'un secteur d'administration de l'éducation dans ce cadre ? Premièrement, comme on l'a mentionné, on ne crée pas des administrateurs, on peut aider des individus qui ont les aptitudes à les développer, s'ils ont la volonté de le faire. Comment ? Ou quel devrait être le rôle de la formation ? Massé (2001) propose trois pôles de développement : éveil, accompagnement et enrichissement.

Dans son rôle d'éveil, la formation... justifie, elle fait voir, elle permet de comprendre, de faire les liens ; elle donne du sens. Elle aborde aussi les conditions de réussite ; elle est à l'écoute des résistances, des peurs, des embêtements ; elle analyse, elle projette, elle cible; elle permet de préciser

et négocier des garanties, des ressources, des accommodements, des marges de manoeuvre.

Dans son rôle d'accompagnement, elle assure une présence, un support, elle permet le partage, la réflexion, la critique constructive ; elle reçoit l'erreur, la remise en question, la révision des objectifs, des démarches, des moyens, des ressources.

Enfin, dans son rôle d'enrichissement, elle habilite ; elle soutient l'analyse et l'évaluation des informations ; elle utilise et fait émerger des référentiels pouvant guider les pratiques ; elle encourage l'apprentissage collectif ; elle favorise l'autoévaluation, les bilans, les suivis, et la reddition de comptes. (p. 17)

Pelletier, pour sa part, élaborait sa pensée de façon plus générale lorsqu'il écrivait :

Une conception, en émergence depuis quelques années, est celle que l'on pourrait associer à une logique professionnelle. Suivant cette dernière, l'ensemble d'une formation devrait être adapté aux exigences d'une activité socio-professionnelle donnée. Il importe donc d'identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques, voire esthétiques, et de prévoir une batterie d'activités de formation, tant théoriques que pratiques, permettant aux futurs dirigeants de maîtriser la base de connaissances et d'habiletés qui structure leur acte professionnel. (Pelletier 2001. p. 27)

Une entreprise originale – pour ce département – est en cours en administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Depuis juin 2001 tout le programme est repensé à la lumière du courant de pensée, proposé par la plupart des auteurs cités plus haut, voulant que le projet éducatif soit au centre de la formation qui s'alimente aux théories des organisations pour en assurer la réalisation.

L'originalité, c'est la composition du groupe qui planifie ce programme de formation. On y retrouve en plus des professeurs réguliers d'administration scolaire, cinq professeurs invités et quatre ou cinq chargés de cours, toutes des personnes de grande expérience administrative dans le système d'éducation : deux anciens directeurs généraux, quatre directions d'école en fonction ou retraitées, deux directeurs de services et d'autres consultants en gestion de l'éducation.

Non seulement le cadre général de référence a été discuté – le point final n'a pas été mis – mais chaque activité d'enseignement et ses composantes sont discutées, pensées, planifiées en fonction des compétences attendues des directions d'école efficaces. Ce travail en progression représente déjà un nombre d'heures investies impressionnant : quatre heures de réunions par séance, aux trois semaines !

Il sera très instructif de considérer le produit fini et de le comparer aux pensées des auteurs cités, et surtout d'évaluer dans quelques années les retombées que l'opération aura produites dans le milieu de l'administration des écoles.

CONCLUSIONS, CONSIDÉRATIONS ET COMMENTAIRES

Depuis le début des années 1980 de multiples chercheurs, observateurs, théoriciens et praticiens ont publié les résultats de leurs travaux sur les caractéristiques, qualités ou compétences que l'on devrait retrouver chez les directions d'école. Quels que soient les écrits consultés, les descriptions convergent. L'accent peut être mis sur un champ de compétences plutôt qu'un autre, suivant les auteurs, mais ils couvrent un ensemble de qualités quasi identique.

Un changement fondamental s'est cependant clairement établi au début des années 1990. Toutes les activités des directions ont été centrées sur la mission de l'école : l'apprentissage de l'élève. Le soutien de la relation enseignant-élève, l'activité éducative, devient l'aune à laquelle le processus administratif est revu et repensé. Auparavant, on appliquait à l'éducation les théories générales de l'administration. La dynamique éducative devient le coeur du modèle de gestion à la place d'une dynamique administrative. Les compétences reliées à la vision qu'une direction a de son école sont la base essentielle de ce nouveau courant.

La mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école requiert de la direction toutes les compétences comprises dans le champ des relations humaines, spécialement dans une période de changements majeurs dans les programmes d'études. Cette mobilisation requiert également un leadership certain, appuyé nécessairement sur une grande capacité de communication.

Le sens de l'organisation doit soutenir et faciliter le travail du personnel. Son absence signifierait l'échec des plus beaux plans. Intimement liée à cet aspect de la gestion est la capacité de décider suite à une analyse juste et surtout à une synthèse précise des facteurs constituants.

On pourrait synthétiser toutes ces considérations de la façon suivante. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de concilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habileté de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le coeur de sa fonction.

Les différents centres universitaires en administration de l'éducation du Québec ont mis en place, ces dernières années, des programmes de formation à l'intention des directions d'école qui répondent aux exigences du modèle nouveau qui s'est développé depuis une dizaine d'années. Il sera très instructif d'évaluer dans quelques années les effets que ces changements auront produits sur le système d'éducation du Québec.

Un changement fondamental s'est cependant clairement établi au début des années 1990. Toutes les activités des directions ont été centrées sur la mission de l'école : l'apprentissage de l'élève.

Un programme de formation ne prépare pas un administrateur si la personne n'a pas au départ le sens de l'organisation. On « naît » administrateur ; les programmes de formation et de perfectionnement développent, raffinent les caractéristiques ou les qualités ou les habiletés qui sont requises pour arriver à la maîtrise de l'art. De la même façon, on ne devient pas enseignant. On est enseignant – communicateur – au départ et la formation nous raffine ou nous permet de raffiner, de développer les qualités, la qualité de base qui représente ce que c'est qu'un enseignant, c'est-à-dire communiquer, l'essence d'enseigner. L'essence d'administrer est de décider. Pour un enseignant, quelqu'un qui n'a pas d'aptitude à la communication, il ne sert à rien d'essayer de le former pendant des années, c'est peine perdue. Il en va de même pour l'administrateur. Administrer, c'est décider et décider en intégrant, en faisant des analyses évidemment, mais surtout en faisant une synthèse. Administrer, c'est être capable de simplifier, à partir d'analyses et de synthèses, d'arriver à une solution ; de mettre en place les moyens pour arriver à atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. Les programmes de formation peuvent donner des outils au niveau des techniques, au niveau du raffinement des habiletés, au niveau de la pratique à encadrer, superviser, comme on peut le faire pour l'enseignant au niveau de ses capacités de communication. Si les aptitudes de base ne sont pas présentes, on travaille dans le vide.

Finalement, l'objectif derrière les théories guidant l'enseignement donné dans les universités se résumerait, en termes vulgaires, à dire qu'on offre aux gens des lunettes pour comprendre la réalité, des grilles de lecture pour l'interpréter, un langage pour s'exprimer. On essaye de donner aux gens un cadre de référence, c'est-à-dire qu'ils sachent pourquoi ils font les choses. On aide les personnes à développer leur propre philosophie de la gestion pour pouvoir se situer, pour pouvoir ne pas jouer aux pompiers continuellement. Même lorsqu'ils doivent être les pompiers, il y a des feux, des situations d'urgence, continuellement, ils n'ont pas à réfléchir continuellement pour voir s'il y a une congruence entre l'action nécessaire et celle d'hier, s'ils ont une philosophie, une vision de leur rôle. S'ils se sont donné une philosophie d'administration, il doit y avoir une congruence. Cela se sent, les autres le sentent, les personnes elles-mêmes le sentent, ce qui est sécurisant, parce que la fonction administrative est une fonction où l'on est facilement insécurisé s'il n'y a pas à l'intérieur de la personne ce sentiment de savoir où elle va si elle n'a pas intégré un cadre de référence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barnabé, Clermont (2000). La gestion de relève des ressources humaines en éducation. Perspective postmoderniste. *Le Point en administration scolaire*, printemps, Vol. 2, No. 3, pp. 15-19.
- Bellavance, André (2002). La direction d'établissement : jongleur? *Le Point en administration scolaire*, printemps, Vol.4 No. 3, pp. 6-9.
- Bidwell, Charles E. (1965). The School as a Formal Organisation. In March James, *Handbook of Organisations*, Rand McNally, Chicago, pp. 972-1022.
- Brassard, André (2002). Quelles compétences pour l'avenir? *Le Point en administration scolaire*, Vol. 4, No. 3, pp. 14-15.

- Brewer Harold (2001). Ten Steps to Success, *Journal or Staff Development*, Hiver, Vol. 22, No 1 pp. 30-31.
- Brossard, Luce et Corriveau Guy (1988). Portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'écoles. *Vie pédagogique*, No 53, Ministère de l'éducation, Québec, pp. 17-36.
- Brunet, Luc et Savoie, André. (1998). Compétence et sélection des directions d'école. *Le Point en administration scolaire*, automne 98, pp. 13-17.
- Charuest, Jacques L. (2001). *L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. Charuest Jacques L. Inc.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Publication du Québec, Québec.
- Dareh, John C. (2002). *What it Means to Be a Principal : Your Guide to Leadership*. Corevin Press, Duc., Thousand Oaks Ca.
- Guillemette, Roger (2000). L'administration au service de la pédagogie. *Le point en administration scolaire*, Printemps 2000, Montréal, pp. 10-11.
- Grégoire, Réginald (1992). *La formation du personnel de direction de l'école*. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.
- Grégoire, Réginald (1998). *La formation du personnel de direction de l'école aux États-Unis : points de repère d'une réforme*. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.
- Hausman, Charles; Crow, Gary et Sperry, David (2000). Portrait of the Ideal Principal in National Association of Secondary School Principals Bulletin. Vol. 84 No 617 September, pp. 5-14.
- Holman, Linda J. (1997). How to Select a Good Assistant Principal, *Principal*, mai, Vol. 76, No 5, pp. 26-27.
- Jones, Rebecca (1995). Picturing Your Perfect Principal. *Executive Education*, mai, Vol. 17, pp. 16-21.
- Lawton, Stephen B. (2002). How We Select Principals. *The Cap Journal*, Vol. 10, No 3, pp. 30-33.
- Massé, Denis (2001). La formation de cadres dans le contexte de culture organisationnelle en mouvance. *Le point en administration scolaire*, Hiver 2001, Montréal, pp. 15-17.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Règlement modifiant le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Morin, Robert (2000). Qui dirigera l'école d'après la réforme? *Le point en administration scolaire*, Été 2000, Montréal, p. 20.
- Parsons Randall B. (2001). Ten Principles for Principals. *Principal*, mars, Vol. 80, No 4, pp. 49-51.
- Pelletier, Guy (2001). La relève des dirigeants scolaires au Québec. *La revue des Échanges*, Vol. 18, No 70, Septembre, pp.26-27.
- Pohland, Paul A. and Carlson Lois T. (1993). Program Reform in Educational Administration. *Review*, Vol. XXXIV, No 3, Fall 1993, The University Council for Educational Administration, University Park, Pennsylvania, pp. 4-9.
- Terry, Paul M. (1999). Essential Skills for Principal, *Thrust for Educational Leadership*, septembre-octobre, pp. 28-32.

NOTES

1. Il s'appelle Principal, comme au Canada d'ailleurs, *Principal Teacher*, l'enseignement principal
2. Adapté et traduit de Grégoire (1992) pp. 119-122
3. Grégoire (1992) p. 102
4. Pour alléger le texte, directeur et directrice seront utilisés alternativement.
5. Brossard-Corriveau (1988) p. 19
6. Cette insistance sur la pédagogie n'est pas accidentelle : le directeur d'école est responsable d'abord et avant tout du projet éducatif de son école. On trouverait sûrement ici l'explication de la très sentie réticence à même considérer, chez les Nord-Américains, qu'on puisse penser à une direction d'école qui ne soit pas issue de l'enseignement.

DE SOLIDES COMPÉTENCES POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE : ÉTAT DE LA QUESTION

Luc Brunet Ph.D
André Savoie Ph. D
Maryse Schaffer
Département de psychologie
Université de Montréal



INTRODUCTION

Au cours de la dernière décennie, la notion de *compétence* est apparue comme une interface utile entre le domaine de l'humain (connaissances, capacités, personnalité) et le domaine de l'emploi (activités, responsabilités, fonctions). En administration de l'éducation, la notion de compétence a pris une importance particulière non seulement au niveau pédagogique mais aussi au niveau de la compréhension de la tâche même des directions d'école. Le monde de l'éducation a connu plusieurs changements au cours des dernières années. Le changement le plus important est imputable à l'adoption de la *Loi 180* en 1997, laquelle confie des responsabilités accrues à l'école afin qu'elle soit en mesure de mieux adapter l'enseignement qu'elle dispense et son organisation scolaire aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves. Des fonctions et des pouvoirs normalement dévolus à la commission scolaire ont été transférés à l'école et confiés au conseil d'établissement. D'autres phénomènes récents ont également contribué à la modification des tâches des directions d'école : les réformes scolaires, la multiplication des services offerts ainsi que la diversité des clientèles. En plus, à cause des fins de carrière d'un bon nombre d'administrateurs du secteur scolaire, la majorité des commissions scolaires ont dû, ces dernières années, renouveler substantiellement leur personnel de direction. De tels changements nous conduisent à nous questionner sur le type de direction d'école que les commissions scolaires veulent recruter. Quelles compétences ces personnes doivent-elles démontrer dans leurs tâches ? Existe-t-il des profils-types ? Comment s'assurer que ces profils ou référentiel de compétences sont valides ?

DE LA NOTION DE COMPÉTENCE

Des chercheurs s'entendent (Gilbert, 2006, Lemoine, 2003, Guérin, 2006, Thionville et Gilbert, 2000) pour affirmer que le terme *compétence* est un concept flou, nomade par excellence et utilisé à toutes les sauces dans la documentation. Bernaud (1999) ajoute même que le concept de compétence est un mot « valise » ou « éponge » qui s'est imposé

dans les années 90 malgré un passé obscur. Selon ce même auteur, c'est un concept qui s'impose empiriquement et qui doit définir sa place par rapport à des notions antérieures. Dans la littérature, on remarque que le concept de compétence peut référer à différentes notions qui peuvent être catégorisées comme suit :

1. **La performance** : le concept de compétence est ici utilisé comme principe évaluatif où l'on réfère à une certaine forme d'atteinte d'objectifs organisationnels liée au rendement d'une personne. Selon Bernaud (1999), les compétences sont liées aux performances et s'en distinguent. Elles correspondent, en effet, à des comportements visibles (résultats, actes identifiables) alors que ce sont surtout des construits qui sous-tendent la performance.

2. **L'orientation professionnelle** : on parle ici de bilan de compétences selon la définition législative retrouvée dans le *Code du Travail* de France depuis 1982. Pour Lemoine (2003), le bilan de compétences est un dispositif officiel en France à toute personne travaillant ou cherchant du travail, lui permettant de faire le point sur ses compétences, d'identifier ses possibilités avec un conseiller et de construire un projet professionnel ou personnel avec ou sans formation préalable. Il s'agit donc d'une évaluation et des compétences et des connaissances acquises par l'expérience professionnelle. Thionville et Gilbert (2000) ajoutent même que le bilan de compétences permet à chaque salarié de se voir reconnaître à défaut de pouvoir présenter un métier.

3. **Description de tâches** : ce qui est présenté comme des compétences ne constitue en fait qu'une énumération de tâches et fonctions sans aucune relation avec les habiletés ou les aptitudes requises pour les exécuter. C'est ce que l'on retrouve en général dans beaucoup de textes portant sur des profils de compétences en administration scolaire. Pour Gilbert (2006), procéder de cette façon consiste à définir le concept de compétence selon des pseudo-énoncés scientifiques à faible signification. De façon similaire, Montmollin (1986), mentionne que les tâches prescrites sont constituées des objectifs, des procédures de travail ainsi que des conditions physiques et sociales d'un travail donné. La tâche est

un élément de la situation de travail. La compétence est une caractéristique de l'opérateur qui lui permet de donner une signification à la situation de travail.

4. **Habiletés, aptitudes, connaissances** : il s'agit donc d'un potentiel d'action qui se manifeste par la capacité d'un individu à mobiliser adéquatement des ressources internes telles des connaissances (savoirs) et des habiletés (savoir-faire, aptitudes), dans un certain contexte et avec efficacité. Plus spécifiquement, la notion de compétence est ici définie comme la capacité à faire quelque chose ou la capacité d'accomplir une tâche.

Ainsi, le concept de compétences fait l'objet de beaucoup de débats. Cependant, on voit poindre, de plus en plus, dans la littérature scientifique un début de consensus sur la compétence définie en termes d'habiletés et de connaissances. Quant au référentiel de compétences, il peut se définir comme la liste de compétences requises pour l'exercice des emplois à tenir. Un référentiel de compétences sert d'assise au processus d'évaluation, qu'il soit utilisé à des fins de développement ou de sélection. Chacune des compétences est définie et décomposée en comportements à partir desquels les candidats sont évalués. Vrignaud et Loarer (2004), font aussi une mise en garde en mentionnant que plusieurs soi-disant référentiels de compétences qui sont utilisés dans des organisations sont proches des pôles tâches et activités (être capable de : une action + un objet + un contexte) et sont, en fait, des descriptions de tâches tel que nous l'avons mentionné précédemment.

COMPÉTENCES DES DIRECTIONS D'ÉCOLE : ÉTAT DE LA QUESTION

On retrouve dans la littérature ainsi que dans la pratique des référentiels de compétences clés qui s'appliquent aux gestionnaires en général (Bordeleau, 1992 et Whetten et Cameron, 1984). Toutefois ces référentiels de compétences ne sont pas directement transférables au poste de direction d'école. Puisque, comme nous le verrons plus loin, un référentiel de compétences doit être construit en fonction de l'analyse de tâche, puis des connaissances et habiletés spécifiques requises à l'exécution du poste en question (Brunet, Savoie et Héту, 1998), il n'est jamais souhaitable d'utiliser un référentiel qui n'est pas développé spécifiquement pour un poste ou une fonction. Une direction d'école gère un établissement scolaire et non une entreprise lucrative ou une usine de production.

Ainsi, les recherches empiriques et scientifiques qui portent sur les référentiels de compétences sont assez rares dans la documentation en administration scolaire. Plusieurs organisations scolaires définissent leur propre référentiel de compétences. La frontière est souvent floue entre la construction scientifique et la construction sociale implicite. Il faut s'assurer du fondement de chaque compétence et s'assurer que chacune d'elle correspond à une entité mesurable

(Bernaud, 1999). Trop souvent les directions d'école sont sélectionnées sur la base de principes politiques ou encore en misant sur le fait que s'ils ont été de bons enseignants, ils feront automatiquement de bonnes directions d'école, alors que l'on sait qu'il s'agit de deux fonctions différentes nécessitant des compétences qui sont loin d'être similaires. Parallèlement, peu d'études opérationnelles scientifiques et empiriques décrivent les habiletés et les compétences managériales associées au succès, ainsi que la façon de les mesurer chez les directions d'école. On retrouve fréquemment dans la documentation des écrits portant sur les savoirs d'actions ou la description de vécus professionnels qui oscillent entre le langage purement académique ou réflexif et le jargon quasi ésotérique, ce qui, à toute fin pratique, aboutit à un discours souvent vide de sens. La même critique peut être adressée aux commissions scolaires. Très peu de ces dernières possèdent des référentiels de compétences et, lorsqu'elles en ont, il est rare que la méthodologie d'élaboration soit disponible ainsi que la façon dont ils ont été validés.

Selon Bordeleau (1992), la connaissance des facteurs, dont font partie les compétences favorisant le succès des gestionnaires, est importante pour plusieurs raisons. D'abord, il est généralement reconnu que les gestionnaires sont en grande partie responsables du rendement des organisations. Ces dernières doivent compter sur des dirigeants compétents qui veilleront à leur efficacité et à leur prospérité. Deuxièmement, les organisations sont de plus en plus appelées à s'adapter rapidement à de nombreux changements : les développements technologiques et pédagogiques accélérés et la concurrence de plus en plus féroce (avec les écoles privées, par exemple). Ce ne sont là que quelques-uns des défis qu'elles doivent surmonter. Dans ce contexte, la connaissance des caractéristiques favorisant la réussite des gestionnaires, dont la compréhension des compétences, est essentielle aux activités de recrutement, de dotation et de formation. Troisièmement, bien qu'il soit possible de retrouver à travers la documentation américaine, canadienne et québécoise différents modèles ou référentiels identifiant les compétences jugées efficaces pour une direction d'école, peu d'études ont subi le test d'une validation rigoureuse. Néanmoins, certaines études (Thomson, 1993 ; Schmieder et Cairns, 1996 ; Loarer et Hurteau, 1997 ; Greenspan et Driscoll, 1997) mettent en évidence trois grands types de compétences génériques pouvant être reconnus efficaces en particulier chez les directions d'école. Ce sont :

1. la compétence « sociabilité » : habiletés relationnelles, de communication et d'animation ;
2. la compétence « intelligence » : habiletés liées à l'adaptabilité, à la flexibilité et aux capacités d'apprentissage ;
3. la compétence « personnalité-motivation » : habiletés en rapport avec l'implication, et plus particulièrement, avec la prise de responsabilités et d'initiatives.

ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

L'élaboration d'un référentiel de compétences est une tâche qui demande du temps et la participation de plusieurs acteurs importants du système éducatif. Il faut se rappeler qu'un référentiel de compétences servira à la sélection et la formation des directions d'école et que toute lacune à ce niveau aura des répercussions sur le développement futur de l'institution. En effet, l'embauche de personnel plus ou moins adéquat entraîne des répercussions désagréables et coûteuses dans toutes les organisations, qui s'avèrent généralement de plus longue durée dans les organisations publiques et parapubliques. L'élaboration de référentiel de compétences s'effectue généralement en quatre étapes (Thomson, 1993 ; Brunet, Savoie et Héту, 1998 ; Schmieder et Cairns, 1996 ; Marrelli, Tondora et Hoge, 2005) qui sont les suivantes :

1. Analyse des tâches pour le poste en question : la cueillette d'informations peut se faire par entrevue, observation structurée, utilisation de questionnaires et recension de la documentation pertinente ;
2. Identification des connaissances et compétences requises à l'exécution des tâches à l'aide de recension d'écrits sur le sujet et d'entrevues de groupe de directions d'école jugées performantes par la direction générale. Il est important que les faits rapportés durant les entrevues de groupes portent sur des incidents critiques, c'est-à-dire des faits observables, vérifiables et quantifiables à propos desquels tout le monde peut s'entendre. Il s'agit en fait de recenser des expériences vécues qui reflètent une performance particulièrement efficace ou inefficace de la part des directions d'école dans l'exercice de leurs fonctions ;
3. Élaboration d'une liste de compétences en intégrant les informations recueillies lors des étapes subséquentes. Les compétences doivent être définies en termes d'habiletés, d'aptitudes et de connaissances ;
4. Validation du référentiel de compétences à l'aide d'un groupe de directions d'école jugées compétentes qui devront arriver à un consensus sur le référentiel proposé. Le groupe de directions utilisé peut être le même qu'à l'étape deux.

VERS UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Depuis plus de dix ans, nous travaillons avec un référentiel de compétences pour les directions d'école qui a servi à l'élaboration d'un centre d'évaluation pour des fins de sélection. Plus de 1 500 postulants à un poste de direction d'école ont déjà été évalués sur la base de ce référentiel à date. Ce référentiel a été construit selon l'approche présentée auparavant. Les compétences qui font partie de ce référentiel sont les suivantes :

1. Relations interpersonnelles (être capable de communiquer avec respect) ;
2. Leadership, mobilisation et solidarité ;
3. Gestion du stress (bien vivre sous des demandes multiples) ;
4. Vision de l'école et ouverture d'esprit ;
5. Jugement ;
6. Gestion des conflits ;
7. Passion des élèves, valeurs pédagogiques ;
8. Relations avec la communauté
9. Crédibilité et transparence
10. Intelligence

Ces dix compétences se regroupent en cinq grandes thématiques qui sont présentées dans le tableau de la page suivante.

Ce tableau présente les compétences par ordre d'importance. Ce ne sont pas toutes les compétences d'un référentiel qui ont le même poids dans l'attribution efficace d'un poste. Ce qui ne s'apprend pas est en général jugé plus important que ce qui s'apprend. Les habiletés managériales ont, en général, un poids plus faible dû au fait que ces dernières sont liées à un corpus structuré de connaissances qui peuvent s'apprendre. Selon Goleman (1995) et McClelland (1973), ce sont bien souvent les compétences sociales liées aux émotions et aux motivations qui sont déterminantes de la réussite professionnelle. Soulignons aussi que le référentiel qui vient d'être présenté n'est pas nécessairement transférable comme tel dans toutes les commissions scolaires. Chaque commission scolaire a des besoins qui lui sont propres et les compétences des directions d'école peuvent varier pour répondre à ces besoins. Il serait difficile de croire qu'il existe des référentiels de compétences uniques. Certes, il existe des compétences génériques de base, tel que nous l'avons vu précédemment, pour des postes de gestionnaires. Mais ce sont des compétences limites qui doivent être complétées pour répondre aux exigences spécifiques d'un poste. Si un référentiel doit être adapté, il est nécessaire qu'il soit fait d'une façon systématique, scientifique et valide, sinon il risque de causer plus de torts que de bien.

PROBLÉMATIQUE D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Le fait d'élaborer un référentiel de compétences valide, structuré et portant sur des capacités qui se mesurent ne va pas nécessairement signifier que les directions d'école qui seront sélectionnées sur la base de ce référentiel seront efficaces. Il faut, tout d'abord, utiliser des mesures de sélection valides et fidèles et adaptées aux compétences à mesurer. Il faut souligner que plusieurs études scientifiques (Petersen et Habashi, 1985 ; Quinty, 1996 ; Schermerhorn *et al.*, 2006) mentionnent que l'entrevue traditionnelle de candidats comme seule mesure de sélection n'offre qu'une fiabilité de 14% contre 50% et plus pour les inventaires psy-

Tableau 1 - Référentiel de compétences en gestion pour les directions d'école

| | |
|----------------------------------|--|
| Habilités interpersonnelles | <ul style="list-style-type: none"> a) Bonne entente, relations interpersonnelles et sensibilité aux autres : habileté à percevoir les besoins, les préoccupations, et les problèmes personnels des autres ; habileté à résoudre des conflits, agir avec doigté au niveau des problèmes personnels. b) Influence : leadership, mobilisation, solidarité, habileté à impliquer les autres dans la résolution de problèmes ; habiletés à reconnaître quand un groupe requiert de la direction à interagir avec un groupe efficacement et à le guider dans l'accomplissement d'une tâche. c) Gestion des conflits : habiletés à diagnostiquer les conflits interpersonnels, à les gérer et à établir des stratégies de résolution. |
| Habilités cognitives | <ul style="list-style-type: none"> a) Analyse : habileté à saisir des données importantes et à analyser de l'information complexe afin de déterminer les éléments importants d'une situation problématique ; rechercher de l'information dans un but donné. b) Jugement/prise de décision : habileté à rechercher des solutions logiques et à prendre des décisions de qualité basées sur l'information disponible ; habiletés à identifier les besoins éducationnels et à établir des priorités. c) Intelligence/ouverture d'esprit : être compétent pour discuter sur une variété de sujets, éducationnel, politique, économique, être ouvert au changement. d) Originalité : avoir des idées neuves, nouvelles, inédites. |
| Caractéristiques personnelles | <ul style="list-style-type: none"> a) Contrôle de soi/résistance au stress : habileté à travailler sous pression, dans des situations ambiguës, imprédictibles ou complexes. b) Responsable/conscientieux : être honnête, délicat, attentif. c) Éthique : sollicitude, justice, critique (ajoutée en 2007) |
| Habilités managériales | <ul style="list-style-type: none"> a) Planification et contrôle : habileté à planifier et contrôler le travail des autres ; habileté à utiliser les ressources de manière optimale ; habileté à gérer une quantité importante de documents et de demandes diverses en même temps. b) Communication écrite : habileté à exprimer clairement ses idées par écrit, à écrire à différentes |
| Valeurs et vision éducationnelle | <ul style="list-style-type: none"> a) Habileté à promouvoir des valeurs d'éducation dans l'école et prioriser le service à la clientèle et habileté à projeter son institution dans le temps et à définir sa propre conception de l'école. |

chométriques. McClelland (1973), fondateur de la firme Hay/McBer, reconnu pour son dictionnaire des compétences, mentionne qu'il faut toujours tenir compte de l'environnement de travail pour prédire la réussite professionnelle. Dietrich (2005) va même plus loin en mentionnant que dès que l'on aborde la dynamique des activités de travail, on ne peut pas définir les compétences indépendamment du contexte dans lequel elles se développent et se maintiennent. L'individu que l'on sélectionne et que l'on choisit pour sa parfaite adéquation avec notre référentiel de compétences ne pourra fonctionner efficacement s'il est placé dans un climat de travail et une culture organisationnelle défavorables. Crozier et Friedberg (1977) dans leur célèbre livre « *L'acteur et le système* » mentionnaient ceci :

« On n'est capable d'apercevoir que les problèmes que l'on sait traiter, et l'on ne sait traiter que les problèmes qui

sont traitables dans le cadre des jeux organisés anciens qui sont en accord avec la capacité relationnelle et la capacité intellectuelle développées par et pour ces jeux. » (p. 342)

Bernaude (1999) va même plus loin en affirmant que si on choisit des individus trop performants par rapport au référentiel de compétences, ceux-ci risquent de finir par s'ennuyer dans leur travail ou de devenir des « *workaholic* ». Mentionnons aussi qu'un référentiel de compétences ne vaut que s'il répond à des besoins et se déprécie si la technologie évolue, si la tâche change ou si l'organisation du travail est mise en cause (Guérin, 2006).

Mentionnons aussi le rôle de la formation et du perfectionnement dans le développement des compétences. Selon Dugué (1994 ; voir Guérin, 2006), l'insistance de certaines organisations sur la capacité à affronter avec succès les situations de travail peut conduire à survaloriser l'expérience,

les savoirs pratiques au détriment de la pensée savante supposée ne pas s'adapter aux nécessités de l'action. Certaines compétences peuvent se développer par du perfectionnement (processus d'apprentissage et d'utilisation de connaissances qui sont spécifiques à une situation de travail) comme celles qui sont reliées au travail managérial et à l'application de politiques. D'autres compétences vont surtout se développer par la formation (ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans un domaine donné) telle que la pensée conceptuelle, logique, critique et la capacité à planifier de façon stratégique. Ceci nous amène donc à questionner certains programmes de formation universitaire en administration de l'éducation qui mettent trop l'accent sur les savoirs pratiques au détriment du développement de la pensée logique et critique, ou savante selon Dugué (1994 ; voir Guérin, 2006), caractéristiques des études de deuxième cycle à l'université ; ces programmes correspondent beaucoup plus à du perfectionnement dans la réalité. Ceci risque de nuire à la capacité d'adaptation et de développement de l'individu dans son poste de gestion. Guérin (2006) affirme même que privilégier surtout des compétences pratiques fait en sorte que le candidat soit surtout recruté en fonction de ce que son employeur pense faire de lui sans lui demander ce qu'il sait faire dans sa spécialité. Schermerhorn *et al.* (2006) mentionnent que tout bon gestionnaire doit être capable d'appréhender une situation dans son ensemble et de résoudre des problèmes pour le plus grand bien de toutes les parties concernées. La compétence conceptuelle consiste à analyser et à résoudre des problèmes complexes en tenant compte de toutes leurs facettes. Finalement, certaines compétences sont difficilement modifiables par la formation ou le perfectionnement. Ce sont celles qui ont rapport aux traits de personnalité et aux intérêts professionnels et qui vont nécessiter une évaluation rigoureuse et valide.

CONCLUSION

La notion de compétence est un concept particulièrement à la mode ces temps-ci et qui a besoin d'éclaircissement. Un « flou artistique », si je peux m'exprimer ainsi, semble caractériser la littérature en gestion, et en particulier en administration scolaire, concernant ce concept. Le terme de *compétence* est souvent utilisé à toutes les sauces et les acceptions sont souvent éloignées de sa conceptualisation épistémologique. La compétence est souvent confondue avec la performance ou les tâches. Cependant, un certain consensus semble poindre dans la littérature scientifique présentement en relation avec les notions d'habiletés et de connaissances. Par contre, les référentiels de compétences valides ou construits selon une approche rigoureusement scientifique sont particulièrement difficiles à trouver. Le défi des prochaines années, concernant les commissions scolaires, sera, non seulement l'élaboration de référentiels de compétences de gestion valide pour leurs directions d'école, mais aussi un

questionnement important sur la sélection de ces personnels ainsi que leur formation.

Références

- Bernaud, J. L. (1999). Évaluer les compétences individuelles. *Revue Française de Gestion*, 126, 120-128.
- Bordeleau, Y. (1992). *Gestionnaires performants : comment expliquent-ils leurs succès ?* Montréal : Agence d'A.R.C.
- Brunet, L., Savoie, A et Hétu, Y. (1998). Le développement d'un programme d'appréciation du potentiel administratif pour les fins de sélection chez les directions d'école. *Ressources humaines*, 12(3), 20-32.
- Dietrich, A. (2005). La compétence ou la fabrication du management., in P. Gilbert., F. Guérin et F. Pigeys (Éds), *Organisations et comportements*. Paris : Dunod (pp. 245-270).
- Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), 67-79.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenspan, S et Driscoll, J. (1997). The Role of Intelligence in a Broad Model of Personal Competence., in D. P. Flanagan., J. L. Genshaft., P. L. Harrison (Eds), *Contemporary Intellectual Assessment : Theories, Tests and Issues*. New York : Guilford Press (pp. 225-234)
- Guérin, F. (2006). Le débat sociologique autour du modèle de la compétence. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), 105-119.
- Lemoine, C. (2003). *Psychologie dans le travail et les organisations*. Paris : Dunod.
- Loarer, E. & Hurteau, M. (1997). Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel ? Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la Technologie, DLC.
- Marrelli, A. F., Tondora, J., & Hoge, M. A. (2005). Strategies for Developing Competency Models. *Administration and Policy in Mental Health*, 32(5/6), 533-561.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Montmollin, M. De. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang
- Petersen, N, & Habashi, N. (1985). Application du centre d'évaluation à des fins de sélection en milieu hospitalier. *Administration hospitalière et sociale*, Mars/Avril, 6-13.
- Quinty, M. (1996). Avez-vous la tête de l'emploi. *Affaires Plus*, juin, 16-20.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & De Billy, C. (2006). *Comportement humain et organisation*. Montréal : ERPI.
- Schmieder, J. H., & Cairns, D. (1996). *Ten Skills of High Effective Principals*. Lancaster-Basel : Tecnommic Publishing Co. Inc.
- Thionville, R., & Gilbert, P. (2000). Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations., in J-L. Bernaud & C. Lemoine (Éds). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris : Dunod (pp.137-155).
- Thomson, S. D. (1993). *Principals fo our Changing Schools : Knowledge and Skill Base*. Lancaster-Basel : Technomic Publishing Co Inc.
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (1984). *Developing Management Skills*. Glenview : Scott, Foresman and Cy.

QUELQUES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS

Extrait de : Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire, UNESCO

RÉFÉRENTIEL AMÉRICAIN DE L'ISLLC

Le référentiel le plus utilisé aux États-Unis pour définir le contenu et l'évaluation des programmes de formation des chefs d'établissement, produit par l'ISLLC, *Interstate School Leaders Licensure Consortium* (Consortium inter-États pour la qualification professionnelle des chefs d'établissements scolaires).

Le chef d'un établissement scolaire joue un rôle de leader pédagogique pour assurer la réussite de tous les élèves :

- En aidant à la conception, au développement, à la mise en oeuvre et au maintien d'une vision de l'enseignement partagée et soutenue par la communauté éducative de l'établissement.
- En promouvant et en entretenant une culture d'établissement et un projet pédagogique favorables à l'apprentissage des élèves et au développement professionnel du personnel.
- En assurant la gestion, l'organisation de l'établissement et la gestion de son fonctionnement et des moyens dont il dispose afin de construire un environnement sûr et efficace au processus d'apprentissage des élèves.
- En instaurant une concertation avec les familles et les partenaires locaux pour répondre aux différents besoins qu'ils expriment et pour mobiliser les ressources qu'ils peuvent apporter.
- En se comportant de manière intègre, juste et morale.
- En comprenant le contexte politique, social, économique, juridique et culturel dans lequel s'insère l'établissement, en en tenant compte et en tentant d'agir sur lui.

PROGRAMME DE QUALIFICATION A LA DIRECTION

COLLÈGE DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO (CANADA)

Le programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école est axé sur l'acquisition des connaissances, des compétences et des méthodes qui permettent au titulaire de cette qualification de :

- respecter les Normes d'exercice de la profession enseignante et les Normes de déontologie de la profession enseignante ;
- créer et soutenir des milieux d'apprentissage qui appuient la diversité et favorisent l'excellence, la responsabilité, l'antiracisme, l'équité, les partenariats et l'innovation ;
- assumer la responsabilité du rendement de chaque élève et encourager sa réussite et l'apprentissage tout au long de la vie en collaboration avec le personnel, les parents et le public ;
- harmoniser, développer et surveiller les programmes, les structures, les processus, les ressources et le personnel en vue de favoriser le rendement de l'élève ;
- gérer les ressources humaines, matérielles, technologiques ainsi que les immobilisations pour créer des écoles qui fonctionnent bien ;
- amorcer, faciliter et gérer les changements et bien travailler dans un milieu dynamique de plus en plus complexe ;
- comprendre et appliquer la législation relative à l'éducation et à l'élève en Ontario ainsi que la politique d'un conseil scolaire de district se rapportant à l'école, à l'élève, au personnel et au public ;
- s'entretenir avec les personnes intéressées en éducation sur tous les aspects de l'éducation à l'échelon provincial et au niveau des conseils scolaires de district.



NATIONAL STANDARDS FOR HEADMASTERS, ANGLETERRE ET GALLES (2004)

Les compétences sont regroupées en six domaines :

1. Construire le futur

- Développer une pensée stratégique, élaborer une vision cohérente et la communiquer avec conviction
- Inspirer, stimuler, motiver et rendre capables les autres pour perpétuer cette vision
- Transformer les valeurs et la vision de leur école

2. Conduire les processus d'apprentissage

- Faire la preuve de sa détermination à améliorer les processus d'apprentissage
- Maîtriser les principes et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage
- Se procurer, analyser et interpréter l'information
- Initier et soutenir la recherche et le débat sur les pratiques pédagogiques efficaces et concevoir des stratégies d'amélioration des performances
- Reconnaître l'excellence et combattre les mauvais résultats dans l'ensemble de l'école

3. Se perfectionner et travailler en équipe

- Encourager une culture d'ouverture et de justice, et gérer les conflits
- Soutenir les personnes et les groupes, et permettre leur épanouissement et leur autonomie
- Travailler en collaboration et constituer des réseaux à l'intérieur de l'établissement et avec l'extérieur
- Stimuler, influencer et motiver autrui pour atteindre des objectifs élevés
- Évaluer et accepter les évaluations, et agir pour améliorer ses performances personnelles
- Accepter le soutien des autres, en particulier des collègues, des élus et des autorités éducatives

4. Gérer l'établissement

- Établir et maintenir des structures et des systèmes adaptés
- Assurer la gestion quotidienne de l'établissement de manière efficace
- Déléguer les tâches de gestion et suivre leur mise en oeuvre
- Fixer des priorités, planifier et organiser leur activité et celle des autres
- Éclairer par des informations ses décisions en matière pédagogique, de gestion ou d'organisation
- Être imaginatif pour anticiper et résoudre les problèmes

5. Rendre compte des résultats de l'établissement

- Faire preuve de sens politique et anticiper les tendances
- Engager la communauté éducative de son école dans une autoévaluation systématique et rigoureuse de son travail
- Collecter et utiliser un ensemble de données diversifiées pour analyser les forces et les faiblesses de son établissement
- Combiner les résultats des évaluations internes et externes pour assurer le développement de l'école

6. Renforcer l'insertion de l'établissement dans son environnement

- Reconnaître et mettre à profit la richesse et la diversité de l'environnement social de l'école
- Dialoguer pour construire des partenariats et un consensus autour des valeurs, des croyances et d'un sens des responsabilités communes
- Être à l'écoute et prendre en compte les réactions des communautés environnantes
- Établir et entretenir des relations avec les parents et les partenaires de l'école pour améliorer l'éducation de tous les élèves.

RÉFÉRENTIEL DE FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DU CONGO

EXTRAIT DU RÉFÉRENTIEL DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

TEL QUE PRÉSENTÉ AUX ASSISES FRANCOPHONES
DE LA GESTION SCOLAIRE

COMPÉTENCES À INSTALLER CHEZ LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS

Champ personnel

| Compétences | Capacités |
|--------------------------|---|
| Aptitudes à la relation | S'exprimer pour être compris par les autres (simplicité). Comprendre l'autre (humanité). Se présenter. Appréhender globalement une situation (adaptabilité). Relativiser l'importance d'un événement (maîtrise de soi). Observer, écouter. |
| Aptitudes à l'innovation | Curiosité intellectuelle et sens critique. Promotion des initiatives d'autrui. Prendre des initiatives. |

Champ pédagogique. L'élève : formation et devenir

| Compétences | Capacités |
|---|--|
| Mobiliser les ressources de l'établissement afin de permettre à chaque élève de développer au mieux ses potentialités | Analyser les caractéristiques de la population scolaire reçue Créer les conditions optimales au sein de la classe en privilégiant les critères pédagogiques pour : - répartir les services d'enseignement ; - établir l'emploi du temps ; - constituer les classes ; - inciter à la mise en oeuvre de pratiques adaptées (harmonisation des critères, développement de pratiques pédagogiques). |

Favoriser l'insertion de l'élève dans une communauté éducative.
-Favoriser l'émergence des projets personnels des élèves, en tenir compte lors des conseils de classe.

Mise en application du règlement intérieur.
Développement d'activités éducatives.
Être attentif aux conditions de vie quotidienne des élèves.

Champ administratif *La gestion des moyens horaires et humains*

| Compétences | Capacités |
|---|---|
| Identifier les grandes étapes d'une préparation de rentrée scolaire. | Réaliser une prévision d'effectifs. Élaborer une structure prévisionnelle. Calculer les besoins en fonction de cette structure. |
| Procéder à des choix pédagogiques en fonction du projet de l'établissement et des moyens disponibles. | Évaluer les conséquences sur les moyens en personnel de l'établissement. Connaître les contraintes réglementaires. Réaliser une répartition de services. Confectionner un emploi du temps. |

La gestion financière

| Compétences | Capacités |
|---|---|
| Être capable de situer le rôle du chef d'établissement dans le cadre de la comptabilité publique. Élaborer une politique budgétaire. Suivre et contrôler l'exécution du budget. | Analyser la situation financière de l'établissement. Maîtriser les contraintes techniques administratives et financières. Élaborer un projet de budget. |

La gestion administrative

Compétences

Organiser les services des différents personnels (directeur(trice) des études, chef des travaux, surveillant(e) général(e), secrétaires) dans le respect du statut de chacun.

Gérer la scolarité des élèves.

Gérer les personnels.

Gérer les locaux et les installations.

Prévoir les travaux à réaliser (calendrier, coût)

Prévoir les équipements à mettre en place (calendrier, coût)

Capacités

Inscriptions, suivi de leur scolarité, aides scolaires, examens

Notation, mutation, promotion, absences, congés, distinctions honorifiques, etc.

Assurer la sécurité des personnes et des biens : conformité des installations, hygiène, sécurité, exercices d'évacuation.

La communication

La communication interne

Compétences

Analyser, décrire et évaluer le dispositif de communication interne de l'établissement.

Connaître les techniques de communication

Organiser la concertation au sein de la communauté éducative

Capacités

Savoir, pour information donnée :
- cibler son public en recherchant ce qui est utile, pertinent, exploitable ;
- déterminer le canal pertinent ;
- déterminer le moment favorable.

La communication externe : relations établissement/environnement

Trois compétences sont à installer :

1. Situer l'établissement dans son environnement administratif, culturel, économique et politique.
2. Connaître les compétences de divers partenaires.
3. Établir des relations et faire connaître son établissement.

Le pilotage d'un établissement : notion de projet

Compétences

Savoir analyser la situation de son établissement.

Savoir définir des objectifs.

Choisir les modalités d'action.-

Capacités

Distinguer objectifs généraux et opérationnels à court et moyen terme.

Assurer la cohérence avec les objectifs nationaux et départementaux.

Mesurer le degré de faisabilité.

Classer et hiérarchiser les priorités.

LA GESTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Cf. Arrêté n° 550/MENRSTET-CAB-DGAS du 3 avril 1996, instituant les organes délibérants dans les établissements publics nationaux.

Ces organes sont :

- le conseil d'administration qui a des compétences décisionnelles (budget-programme, compte financier, règlement intérieur...) et consultatives et qui implique toute la communauté éducative ;
- le conseil de discipline, pour les sanctions positives et négatives, face au règlement intérieur ;
- le conseil des professeurs ou des maîtres, pour examiner les questions d'ordre pédagogique intéressant la vie de l'établissement : avancement des programmes, rendements scolaires, innovations pédagogiques... ;
- le conseil de classe chargé d'examiner les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe : effectifs, présences, absences, retards, résultats, pourcentages de succès ou d'échec et qui statue sur le cas de chaque élève.

Les objectifs visés sont, entre autres :

- améliorer l'environnement d'apprentissage ;
- mobiliser et gérer efficacement les ressources financières nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement ;
- assurer une répartition équitable des enseignants entre les classes ;
- optimiser les chances de réussite des élèves (moins de redoublement et des abandons nuls) ;
- favoriser l'installation chez les élèves des connaissances et des compétences prescrites par le cursus.

Tous ces enseignements sont consignés dans un recueil de conseils qui constitue le *vade-mecum* du chef d'établissement publié par le ministère de l'Éducation et intitulé « *Guide du chef d'établissement, aide à la gestion des établissements scolaires* ».

CONCLUSION

Le chef d'établissement est au cœur de l'action éducative. Il est avant tout un pédagogue, un analyste, un communicateur et un manager.

Il y a une corrélation forte et positive entre la réussite des élèves et le mode de gestion des établissements scolaires.

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT EN FRANCE



TEL QUE PRÉSENTÉ AUX ASSISES FRANCOPHONES
DE LA GESTION SCOLAIRE
PAR M. JEAN-CLAUDE RIMBAULT,
PRÉSIDENT D'AFIDES-FRANCE

Les missions du chef d'établissement

Le chef d'établissement représente l'État.

Il est donc porteur des finalités et objectifs définis par le ministre.

Il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires.

Il est garant de la sécurité des personnes et des biens de l'établissement.

Le chef d'établissement dirige l'établissement

Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement.

- Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique vise la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux.
- Le chef d'établissement pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives dans le cadre du futur conseil pédagogique dont la création est en préparation.
- Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation ; sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire.

Il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif.

Il prépare et exécute le budget de l'établissement voté par le conseil d'administration.

Il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement.

Il représente l'établissement.

- Il négocie avec les collectivités territoriales compétentes, inscrit l'établissement dans un réseau local d'établissements et développe tous les partenariats nécessaires.

Les domaines d'activités - Diriger un établissement

Représentant de l'État, placé sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux

de l'Éducation nationale, le chef d'établissement est garant, dans son établissement :

- de la cohérence d'une politique académique, expression de la politique nationale, dans laquelle s'inscrivent ses objectifs ;
- de la cohérence de l'action éducative telle qu'elle est portée par le projet d'établissement, délibéré en conseil d'administration.

Représentant de l'établissement, il prend, dans le cadre d'une lettre de mission, les initiatives liées à l'autonomie pour atteindre les objectifs fixés. Il agit directement ou dans le cadre de délégations claires données à ses collaborateurs.

I – Conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative.

- conduire l'élaboration, la formalisation et le suivi du projet d'établissement, dans le cadre des orientations ministérielles et académiques et dans le cadre des attributions du conseil d'administration ;
- présider et animer le futur conseil pédagogique de l'établissement, les conseils d'enseignement... ;
- constituer les classes et les groupes d'élèves ;
- répartir la DHG et les services d'enseignement, concevoir et réaliser les emplois du temps ;
- assurer l'organisation des enseignements dans le respect des textes réglementaires et en fonction du projet ;
- développer les pédagogies de soutien et d'aide individualisée au bénéficiaire, notamment, des élèves en difficulté d'apprentissage.

Réguler et harmoniser les modalités et le rythme d'évaluation des apprentissages des élèves

- bâtir une politique de l'établissement relative aux conseils de classe et à l'évaluation des élèves ;
- s'inscrire dans une collaboration avec les corps d'inspection, particulièrement en ce qui concerne le contrôle de l'efficacité des enseignements dispensés (cahiers de textes, régularité

- des travaux donnés et des procédures d'évaluation...);
- organiser les examens.

Conduire une politique d'orientation

- favoriser les conditions d'émergence du projet personnel de l'élève ;
- concevoir avec le conseil d'administration la politique d'orientation en fonction des dispositions nationales et académiques, mettre en oeuvre les procédures en y associant notamment les conseillers d'orientation-psychologues ;
- piloter le suivi de l'insertion.

Conduire une politique éducative

- suivre l'assiduité et la ponctualité (présences, absences) ;
- favoriser les modalités d'expression des élèves (conseil de la vie lycéenne, conseil des délégués...);
- créer les conditions d'un accueil des élèves dans l'établissement en dehors des heures de cours (restauration, clubs, maison des lycéens, internat, attentes dues au ramassage scolaire...);
- organiser et suivre le fonctionnement du secteur médico-social (infirmerie, fonds d'action collégien ou lycéen, bourses...);
- impulser et organiser une politique d'éducation à la santé (prévention des conduites à risque, installation et suivi des travaux du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- s'impliquer dans la vie de l'association sportive.

Établir, organiser et maintenir le dialogue avec les parents des élèves.

II – Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines

- assurer une gestion prévisionnelle des personnels ;
- assurer l'accompagnement des nouveaux personnels, ainsi que des personnels en difficulté (relations *ad hoc* avec les corps d'inspection et les autorités de rattachement) ;
- participer à l'élaboration et à l'évaluation du plan de formation des personnels (besoins du service / besoins de l'agent) ;
- valoriser les initiatives et les réussites des personnels, détecter les potentialités ;
- faire de la notation annuelle une occasion d'échanges, d'aide et de valorisation ;
- gérer et accompagner les personnels non titulaires (CES/CEC, aides-éducateurs, vacataires...).

Définir les principes d'organisation des services de l'ensemble des personnels, dans le cadre de leur statut.

Utiliser au mieux le potentiel de remplacement à disposition de l'établissement.

Organiser la communication interne à l'établissement, s'assurer de sa qualité.

Organiser et maintenir le dialogue avec les représentants des personnels de l'établissement.

III – Assurer les liens avec l'environnement

Cet aspect est essentiel pour les lycées technologiques et professionnels qui doivent nécessairement mettre en place une politique de partenariat avec le monde économique (entreprises, branches professionnelles) afin de favoriser l'alternance (stages en entreprises) et les coopérations/échanges de savoirs faire (plate-forme technologique).

Participer à des réseaux d'établissements

- envisager l'orientation des élèves, les propositions de modifications de la carte des formations, la mutualisation des innovations pédagogiques... au niveau d'un bassin de formation ;
- s'impliquer dans les activités de formation continue des adultes ;
- collaborer avec les autres établissements dans le conseil de ZEP.

Assurer, avec le gestionnaire, les relations indispensables avec la collectivité territoriale de rattachement pour :

- le fonctionnement de l'établissement ;
- la maintenance, la modernisation et la sécurité des locaux.

Organiser et maintenir le dialogue

- avec les associations de parents d'élèves ;
- avec les collectivités territoriales, les partenaires sociaux, les partenaires culturels et sportifs, les acteurs de l'économie locale (taxe d'apprentissage...);
- avec les autres administrations de l'État (justice, police, gendarmerie...);
- avec les médias.

IV – Administrer l'établissement

Fixer des objectifs, déléguer des domaines d'activités à ses collaborateurs en fonction de leurs compétences et des textes qui régissent leurs missions.

- *Les collaborateurs du chef d'établissement : les cadres de l'établissement :*
- Le proviseur-adjoint : personnel de direction, c'est le collaborateur direct du chef d'établissement (seules les fonctions d'ordonnateur –domaine budgétaire- ne peuvent pas lui être déléguées) ;
- Le gestionnaire : personnel de l'administration scolaire, chargé de la gestion matérielle et financière de l'établissement ; responsable de l'organisation des services, du suivi des personnels techniciens, ouvriers et de service ;

- Le chef des travaux (lycée technologique et professionnel) : personnel enseignant, est responsable de l'organisation, du suivi des enseignements technologiques, professionnels et du partenariat avec le monde économique (entreprises, branches professionnelles) ;
 - Le conseiller principal d'éducation : personnel d'éducation, est responsable du service « vie scolaire » (vie de l'élève au quotidien ; activités éducatives ; relations avec les familles).
- des parcours des élèves, de leurs forces et potentialités, de la nature de leurs difficultés ;
 - des programmes d'enseignement, des référentiels ;
 - des grands objectifs qui y sont attachés.
- Être capable, dans le cadre d'un dialogue avec l'encadrement de l'académie (recteur, inspecteur d'académie, et leurs conseillers techniques) d'établir les liens nécessaires entre des orientations nationales et académiques et l'établissement dans son contexte.

Conduire l'élaboration du budget, le soumettre à la délibération du conseil d'administration, l'exécuter (exercer la fonction d'ordonnateur).

Assurer l'ordre et la sécurité des élèves, des personnels et des biens.

Conduire l'élaboration, la rédaction et l'actualisation du règlement intérieur, être le garant de son application.

Organiser les élections aux différents conseils, commissions et conférences, les préparer et les présider (notamment le conseil d'administration), assurer leur suivi (actes...).

Utiliser les outils pertinents pour :

- analyser le fonctionnement de l'établissement et en rendre compte ;
- préparer et présenter le bilan annuel ;
- prévoir l'évolution des effectifs (et des besoins en personnel subséquents) pour la rentrée suivante.

Les compétences requises du chef d'établissement

Savoir administrer l'établissement

- connaître l'organisation générale de l'État, de l'Éducation nationale, de l'établissement ;
- savoir identifier et reconnaître la hiérarchie des normes (politiques et administratives) ;
- connaître les champs de compétences du chef d'établissement et de chacun de ses interlocuteurs habituels ;
- connaître les fondements juridique et administratif du fonctionnement de l'établissement et ses règles de fonctionnement budgétaire et financier ;
- savoir apprécier les conditions de mise en jeu (d'exercice) de sa responsabilité.

Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement

- Savoir construire cette politique (projet d'établissement) à partir d'une connaissance :
 - des modes d'apprentissage des enfants et des adolescents ;
 - des comportements des jeunes et des adultes ;

Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative

Pour gérer et développer les ressources humaines de l'établissement, savoir :

- agir suivant la réglementation et la déontologie de la gestion de personnels ;
- repérer les forces et les difficultés chez les personnels ;
- valoriser, encourager, aider ;
- évaluer la manière d'exercer son métier, l'implication personnelle.

Pour mobiliser les individus et travailler en équipe, savoir :

- analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet ;
- créer les conditions d'existence d'équipes, notamment de l'équipe de direction, les animer, s'y impliquer ;
- écouter, prendre en compte les avis, négocier ;
- solliciter l'expertise ;
- déléguer (fixer des objectifs, demander un compte-rendu) ;
- décider.

Pour piloter un dispositif, savoir :

- fixer des objectifs ;
- analyser une situation, mesurer et formaliser les écarts ;
- élaborer et mettre en oeuvre des stratégies ;
- réguler (reformuler les problèmes pour qu'ils deviennent traitables), évaluer ;
- mesurer le degré d'atteinte des objectifs, en rendre compte ;
- utiliser, de façon pertinente et en rapport avec le dispositif piloté, des outils statistiques simples.

Pour communiquer, savoir :

- organiser la concertation et les échanges d'information ;
- expliciter des politiques ;
- valoriser les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus ;
- communiquer en cas de crise.

Rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer.

Savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction, et de la façon dont on l'exerce.

AU QUÉBEC : LE CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT ET LES CRITÈRES DE SÉLECTION DU DIRECTEUR



JACQUES C. PLANTE
Les Consultants JCPR Inc.

Depuis 1988, les différentes *Lois sur l'instruction publique* du Québec précisent que les partenaires de chaque établissement scolaire, membres du conseil d'établissement, doivent donner leur avis sur les critères de sélection du directeur de l'école ou du centre. L'avis demandé doit porter seulement sur les critères de sélection, non sur le choix même du directeur ou encore sur l'affectation des cadres. À notre avis, les membres des conseils d'établissement devraient se prononcer sur des sujets ayant des liens directs avec le vécu en cours et les projets de leur établissement.

CE SUR QUOI DEVRAIT PORTER L'AVIS DES MEMBRES DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

Le conseil d'établissement peut s'inspirer des compétences établies pour assurer un programme de formation adéquat aux futurs chefs d'établissement scolaire. Cependant, sa recherche devrait, à notre avis, porter sur des critères d'ordre institutionnel propres à leur milieu, laissant au directeur général le soin de s'assurer des deux autres ordres de critères (administratif et professionnel). Nous vous proposons donc 5 grands critères que nous illustrerons par des actualisations qui témoignent de leur présence dans l'action :

- Capacité de réaliser la mission de l'établissement ;
- Capacité de communiquer ;
- Capacité d'être un agent de changement ;
- Honnêteté ;
- Cohérence.

Le conseil d'établissement d'une école ou d'un centre peut toujours s'exprimer sur le choix des critères d'ordre professionnel ou encore d'ordre administratif. Cependant, il appartient à l'employeur représenté par le directeur général de s'assurer que le candidat à un tel poste possède déjà la formation et les connaissances requises pour exercer un tel poste et qu'il peut s'intégrer dans l'équipe

de cadres déjà en place.

Pour les membres du conseil d'établissement, ces compétences devraient être des acquis chez tous les candidats que la commission scolaire accepte comme participants aux concours de promotion qu'elle ouvre.

Le vécu du conseil d'établissement devrait être principalement centré sur la mission même de l'école et sur la couleur locale que l'on souhaite y retrouver et que l'on a précisée dans un projet éducatif, pour les écoles, ou par des orientations et des objectifs, dans les centres.

Le plan de réussite engage l'établissement scolaire sur la voie du changement, qui propose une situation meilleure que celle constatée au moment de l'analyse de la situation. Les actions reliées au renouveau pédagogique sont également des gestes de changement vers une meilleure situation d'apprentissage dont les résultats se constateront en réussite éducative. Le changement rejoint également l'élève pour qui les partenaires qui l'entourent ont imaginé avec lui un plan d'intervention qui devrait lui permettre d'améliorer sa situation personnelle, scolaire.

Au sein des différents univers qui cohabitent dans un établissement scolaire, tout n'est que communication. Le directeur de l'établissement qui en est le chef d'orchestre doit communiquer avec la plus grande cohérence et la plus grande honnêteté avec les gens de son établissement, qu'ils soient parents, membres du personnel ou élèves. Il doit faire de même avec son supérieur immédiat, le directeur général et la commission scolaire dont il est le répondant dans l'établissement.

Les critères de sélection retenus par un conseil d'établissement pour un nouveau directeur devraient être uniquement d'ordre institutionnel et liés directement à la réalité et à la mission spécifique de l'établissement, laissant les autres préoccupations à la commission scolaire. Le premier mandat du directeur devant être d'assister le conseil d'établissement, il est légitime qu'on demande à

| Critères | Actualisations |
|---|---|
| Capacité de réaliser la mission de notre école ou de notre centre : | <ul style="list-style-type: none"> • Il partage l'analyse de la situation de l'établissement ; • Il adhère au projet éducatif de l'école ou aux orientations et aux objectifs du centre ; • Il s'inscrit dans la foulée du plan de réussite de l'établissement. |
| Capacité de communiquer : | <ul style="list-style-type: none"> • Mobilisateur dans le sens des changements souhaités ; • Gestionnaire (tâche, perfectionnement, stratégie à suivre) ; • Relations humaines (animation respect et empathie). |
| Capacité d'être un agent de changement : | <ul style="list-style-type: none"> • Sur la base de l'analyse de la situation, sait faire transiter l'école d'un point A vers un point B pour atteindre une meilleure situation déterminée par le projet éducatif de l'école ou par les orientations et les objectifs du centre ; • Dans toutes les actions liées au renouvellement pédagogique ; • Dans sa relation avec les partenaires au plan d'intervention personnalisé. |
| Honnêteté : | <ul style="list-style-type: none"> • Comme gestionnaire de ressources humaines, financières et matérielles ; • Comme personne-ressource au conseil d'établissement ; • Dans sa façon d'être l'autorité auprès des élèves. |
| Cohérence : | <ul style="list-style-type: none"> • Valeurs éducatives ; • Vécu harmonieux de tous les groupes ; • Initiateur responsable. |

ce dernier de préciser le profil de la personne souhaitée pour réaliser les mandats qui sont confiés à un conseil d'établissement et assurer la réalisation de la mission de l'école ou des orientations du centre.

En terminant, rappelons tout simplement ce que disait le Rapport Delors à la Commission de l'Éducation de l'UNESCO :

« Les recherches et les observations empiriques montrent que l'un des principaux facteurs de l'efficacité scolaire (sinon le principal) est le chef d'établissement. Un bon administrateur, capable d'organiser un travail d'équipe efficace... réussit souvent à introduire dans son établissement des améliorations qualitatives majeures » (Rapport Delors, pages 169-170).

Dans un tel contexte, tous les conseils d'établissement doivent jouer un rôle décisif dans la définition du profil souhaité pour réaliser les fonctions et pouvoirs propres à l'établissement dont ils sont les mandataires.

RÉFÉRENCES UTILES

BRUNET, Luc. (2007). *Des solides compétences pour les directions d'école : état de la question*. Communication présentée au Congrès de la FQDE (Fédération québécoise

des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement) 27 avril 2007, 11 pages.

DELORS, Jacques et coll. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle). Paris, Éditions Odile Jacob, 310 pages.

FCPQ et coll. (2003). *Programme de formation de la Fédération des comités de parents du Québec*. « Fascicule no 12: Le conseil d'établissement (révisé) ». Édition de la FCPQ, disponible au www.fcpq.qc.ca (section publications et fascicules de formation). 18 pages.

GOLEMAN, Daniel, (1997 Éd. française). *L'intelligence émotionnelle*. Paris, Éditions Robert Laffont, Collection J'ai lu/Bien-être, no 7130, 500 pages.

GOLEMAN, Daniel, (1999 Éd. française). *L'intelligence émotionnelle-2*. Paris, Éditions Robert Laffont, Collection J'ai lu/Bien-être, no 7202, 385 pages.

SENGE, Peter et GAUTHIER, Alain, (1991 Éd. Française). *La cinquième discipline* (L'art et la manière des organisations qui apprennent). Paris, First Editions, 450 pages.

SENGE, Peter et coll. (2000 Éd. Française). *La cinquième discipline*. (Le guide du terrain). Paris, First Editions, 670 pages.

COMPÉTENCES ET FORMATION À LA GESTION DE L'ÉDUCATION DIPLOME ET MAÎTRISE EN GESTION DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

CAP SUR MES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les objectifs poursuivis pour l'ensemble du programme de maîtrise et de ses éléments constitutifs sont de permettre à l'étudiante ou à l'étudiant :

- d'améliorer ses habiletés de réflexion, d'analyse, de synthèse et de conceptualisation ;
- de reconnaître et de déployer ses capacités lui permettant d'exercer son leadership au sein de l'organisation scolaire ;
- d'analyser les tendances qui marquent l'évolution de la société et d'en dégager l'influence sur l'avenir de sa profession et de son organisation ;
- de développer ses capacités relationnelles de communication et de travail d'équipe.

Ces objectifs sont précisés ci-dessous par :

- l'échelle de développement des compétences ;
- les compétences visées par le programme ;
- les capacités développées dans chaque compétence.

L'ÉCHELLE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

La refondation des programmes de formation a incité l'équipe du Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke à mettre en place des parcours de formation qui respectaient le développement progressif de l'expertise et de l'habilitation professionnelle. Les niveaux d'apprentissage des compétences recherchés sont gradués sur une échelle de développement des compétences qui comprend quatre échelons (voir figure). Ces derniers correspondent aux différentes étapes de progression dans les programmes d'études, du programme d'introduction à la fonction au profil exécutif ou de recherche de la fin de maîtrise en gestion de l'éducation.

Un premier échelon, celui des aspirantes et des aspirants, caractérise les enseignantes et les enseignants qui aspirent à la fonction de direction d'établissement scolaire. Le programme de formation vise à éveiller et à sensibiliser ces étudiantes et étudiants à la profession et à les aider à consolider leur choix de carrière.

Un deuxième échelon, celui des débutantes et des débutants, concerne les directions d'école et les adjointes ou adjoints qui débutent à la fonction. Le programme les introduit à la profession afin qu'ils puissent acquérir rapidement les outils de base leur permettant d'appliquer les règles de l'art rattachées à leur fonction.

Un troisième échelon, celui des professionnelles et des professionnels, concerne les directions d'établissement expérimentées. À ce stade, le programme leur permet de consolider leurs acquis théoriques et pratiques au regard de leur traduction en savoirs d'intervention et de développement organisationnel.

Ces trois premiers échelons permettent de compléter un diplôme de 2e cycle en gestion de l'éducation (30 crédits). Il faut noter que, depuis le 1er septembre 2001, les directions d'établissement doivent, dans les cinq années qui suivent leur entrée en fonction, compléter ce diplôme¹. Enfin, un quatrième échelon a été conçu pour les directions d'établissement qui ont complété le diplôme de 2e cycle en administration scolaire et qui veulent poursuivre le développement de leurs compétences afin d'acquérir une expertise dans le domaine.



L'experte ou l'expert
Élabore ou crée des modèles de pratique et d'organisation
EXPERTISE

La professionnelle ou le professionnel
Développe la gestion de son organisation
CONSOLIDATION

La débutante ou le débutant
Applique les règles de l'art
INTRODUCTION

L'aspirante ou l'aspirant
S'éveille à la profession
SENSIBILISATION

À ce stade, le programme permet l'obtention d'un grade de maîtrise en gestion de l'éducation où deux profils majeurs de sortie distincts et originaux sont offerts² : un profil « exécutif » et un profil « recherche ». À ce niveau, les personnes en formation, constituées en réseau apprenant avec des pairs, partagent et développent leurs acquis théoriques et expérientiels pour le développement d'une expertise approfondie des modèles de pratiques et d'organisation propres à l'éducation.

Ces échelons nous guident dans le choix des approches pédagogiques et des modes d'évaluation des apprentissages. Dès le deuxième échelon et à chacun des échelons ultérieurs, les étudiantes et les étudiants sont invités à analyser le profil de leurs compétences en début et en fin de parcours afin d'identi-

fier les apprentissages réalisés et les compétences à développer pour le passage à l'échelon suivant.

Extrait d'un article écrit par l'équipe professorale du Département de gestion de l'éducation et de la formation (*Le Point en administration scolaire*, volume 8, numéro 3, printemps 2006).

- 1 MEQ (2001). Conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires. p. 101-102
- 2 Le profil « exécutif » est réservé uniquement à des directions en exercice. Une enseignante ou un enseignant désirant obtenir la maîtrise en gestion de l'éducation peut s'inscrire dans le profil « recherche » ou dans un profil « général » caractérisé par des activités de proximité à la pratique de direction et des projets d'int

LES COMPÉTENCES VISÉES PAR LE PROGRAMME

« Exercer un leadership stratégique sur la base d'une vision partagée »

Située au Nord, la compétence « Exercer un leadership stratégique sur la base d'une vision partagée » réfère à l'exercice d'un leadership menant à l'élaboration et à la réalisation de la mission de l'établissement découlant d'une vision commune. C'est le cap à suivre, l'orientation à donner pour réaliser la mission de l'école.

« Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative »

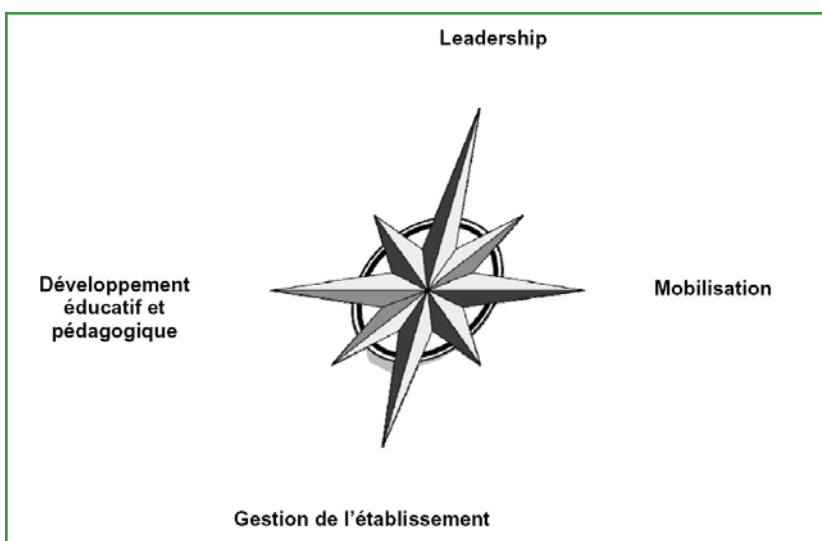
Située au Sud, la compétence « Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative » concerne plus spécifiquement la gestion quotidienne de l'établissement que nous assimilons aux activités réalisées dans le « feu de l'action », à l'ensemble des opérations nécessaires visant la réalisation des activités et leur régulation en lien avec la mission de l'établissement.

« Mobiliser les personnes pour réaliser la mission de l'établissement »

À l'Est, au levant, est située la compétence « Mobiliser les personnes pour réaliser la mission de l'établissement ». Celle-ci a trait à la naissance du mouvement, aux gestes à poser et aux conditions organisationnelles à mettre en place pour susciter, d'une part, l'engagement et la mobilisation des personnes tant à titre individuel que collectif dans leur établissement, et, d'autre part, le partenariat avec la famille, la communauté et la société civile.

« Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous »

À l'Ouest, au couchant, nous représentons l'aboutissement d'un cycle, l'obtention de résultats. La compétence « Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous » correspond à la mise en place de dispositifs pour assurer le développement éducatif et pédagogique de tous les acteurs, tant à l'interne qu'à l'externe, afin de favoriser l'atteinte de la mission de l'établissement, liée à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves.



COMPÉTENCES ET CAPACITÉS VISÉES PAR LE PROGRAMME DE FORMATION À LA DIRECTION D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Être compétente ou compétent à :

1. Exercer un leadership stratégique sur la base d'une vision partagée

En ayant les capacités de :

- 1.1 Maintenir un équilibre intellectuel, émotionnel et physique ;
- 1.2 Saisir c'est-à-dire analyser, interpréter, anticiper la réalité organisationnelle et environnementale dans toute sa complexité ;
- 1.3 Favoriser le partage du leadership ;
- 1.4 Améliorer sa pratique de façon continue ;
- 1.5 Établir des relations de collaboration ;
- 1.6 Choisir ses stratégies d'action en fonction de la dynamique organisationnelle et politique ;
- 1.7 Conduire et accompagner des processus d'appropriation et de réalisation du changement ;
- 1.8 Faire preuve d'intégrité et de sens éthique.

2. Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative

En ayant les capacités de :

- 2.1 Mettre en oeuvre des processus de gestion efficaces et participatifs de l'organisation scolaire et des services offerts en fonction des besoins du milieu ;
- 2.2 Mettre en place des procédures de gestion de personnel qui soient efficaces et efficientes et qui favorisent le partage des responsabilités ;
- 2.3 Intervenir pour régulariser des situations qui nuisent à l'atteinte de la mission ;
- 2.4 Mettre en oeuvre des stratégies d'évaluation participative et de reddition de comptes visant l'amélioration continue ;
- 2.5 Mettre en oeuvre des procédures de gestion des ressources matérielles et financières qui soient efficaces et efficientes et qui favorisent le partage des responsabilités.

3. Mobiliser les personnes pour réaliser la mission de l'établissement

En ayant les capacités de :

- 3.1 Mettre en place des conditions organisationnelles permettant de rejoindre la motivation des personnes et de favoriser leur engagement dans la réalisation de la mission ;
- 3.2 Mettre en place des stratégies qui favorisent des relations professionnelles de collaboration, notamment le dialogue, la saine confrontation, la résolution de conflits ;
- 3.3 Favoriser le développement du pouvoir individuel et collectif ;
3. Favoriser la coopération dans la communication ;
- 3.5 Mettre en place des moyens efficaces de communication ;
- 3.6 Créer un environnement organisationnel facilitant l'émergence de projets individuels et collectifs.

4. Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous

En ayant les capacités de :

- 4.1 Assurer l'émergence, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif ;
- 4.2 Mettre en place des stratégies pour favoriser l'apprentissage continu, le partage des savoirs, la réflexion individuelle et collective et le développement des pratiques éducatives ;
- 4.3 Développer en partenariat un système d'encadrement pédagogique, personnel et social qui favorise la responsabilisation de tous ;
- 4.4 Favoriser la diversification des parcours, la différenciation pédagogique et la diversité, et la qualité des approches et des méthodes pédagogiques ;
- 4.5 Assurer le développement d'un système d'évaluation des apprentissages juste et équitable ;
- 4.6 Établir des liens de collaboration avec les différents réseaux de la communauté en vue de la réussite des élèves.

ORGANISATION DES DIFFÉRENTS SYSTÈMES SCOLAIRES DE NOS 4 PAYS EUROPÉENS

MARIE-THÉRÈSE
BOGENSBERGER

AFIDES-Suisse



À Madagascar, lors des Assises francophones de la gestion scolaire, notre collègue français Jean-Claude Rimbault introduisait sa conférence sur la « professionnalisation de la gestion scolaire » par ces quelques mots :

« L'environnement des personnels d'encadrement a changé du tout au tout. De simples exécutants dans l'échelle hiérarchique, ils sont devenus des acteurs plus autonomes et responsables. »

Nous, délégués de nos quatre comités européens, avons souhaité vérifier si dans les faits cette affirmation pouvait être validée pour tous les niveaux d'enseignement de nos quatre pays.

Ce premier article, fruit d'une commission représentative des sections européennes de l'AFIDES, se veut le reflet, non exhaustif, d'une réalité vécue par nos collègues. Le lecteur averti, dans l'esprit des Échanges prôné par nos statuts, se verrait bien inspiré (et remercié !) d'envoyer tout complément d'informations ou précisions utiles qui auraient échappé au comité de rédaction, à l'attention de Marie-Thérèse Bogensberger, à l'adresse électronique suivante :

mtbogensberger@infomaniak.ch

| Age/Pays | Belgique | France | Luxembourg | Suisse |
|----------|--------------|--------------|--------------|---------------------|
| 2 ans | | | | |
| 2,5 ans | | | | |
| 3 ans | Maternelle | Maternelle | Précoce | |
| 4 ans | | | Préscolaire | Préscolaire |
| 5 ans | | | | |
| 6 ans | | | | |
| 7 ans | | | | |
| 8 ans | Primaire | Primaire | Primaire | Primaire |
| 9 ans | | | | |
| 10 ans | | | | |
| 11 ans | | | | |
| 12 ans | | | | |
| 13 ans | Secondaire 1 | Secondaire 1 | Secondaire 2 | Cycle d'orientation |
| 14 ans | | | | |
| 15 ans | | | | |
| 16 ans | Secondaire 2 | Secondaire 2 | | Secondaire |
| 17 ans | | | Secondaire 2 | |
| 18 ans | | | | |

Tableau comparatif de la fonction de direction

| | Belgique | France | Luxembourg | Suisse |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| Statut | Identique primaire, secondaire reconnu par les statuts du directeur 23 janvier 2007. | Pas de statut pour les chefs d'établissement du primaire et des écoles maternelles ; par contre, reconnaissance du métier de personnel de direction dès les lois de décentralisation statut adopté en 1988 | Pas de chef d'établissement dans les écoles primaires mais un comité d'école. Pas de statut pour les directeurs de l'enseignement secondaire et secondaire technique. | Reconnaissance des chefs d'établissement dans la législation scolaire |
| Mission générale | | | | |
| Primaire et secondaire | Mettre en oeuvre le projet pédagogique | Fonctions de suivi des élèves et de contact avec les familles | | Mettre en oeuvre le projet pédagogique Gestion des ressources humaines |
| | Représentation du Pouvoir organisateur | Représenter l'établissement (selon la taille de l'école) | | Représente la direction générale |
| | Organisation de l'établissement et initiateur des adaptations nécessaires | Organisation de l'établissement | | Gestion administrative et pilotage de la scolarité des élèves |
| Missions spécifiques | Axe relationnel | Assurer les liens avec l'environnement | | Axe relationnel |
| | Axe administratif, financier et matériel | | | Axe administratif |
| Primaire et secondaire | Axe pédagogique et éducatif | Impulse et conduit l'établissement Conduire une politique pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves | | Axe éducatif et pédagogique |
| | | Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines | Organiser les enseignements. Inspecte les cours, évalue les résultats, conduit les actions pédagogiques | Axe financier selon les cantons |
| | | Représenter l'Etat et l'établissement | Représenter l'autorité supérieure. Représenter la communauté scolaire envers les tiers. | |
| | | Administrer l'établissement, y compris la gestion financière | Administrer l'établissement au niveau personnel, technique, matériel et financier. | |

| Engagement | Belgique | France | Luxembourg | Suisse |
|------------|--|--|---|--|
| | Formation préalable : minimum 60 h sur 120 h relatives aux axes relationnels, administratifs et pédagogiques | | Condition : avoir appartenu à la carrière supérieure de l'enseignement depuis 5 ans au moins. | |
| | Appel à candidature et entretien de sélection | Concours de personnel de direction, avec classement | Appel à candidature et entretien de recrutement. | Appel d'offre et entretien de recrutement |
| | Désignation et, le cas échéant, poursuite de la formation initiale en dehors des heures de travail | Les lauréats postulent auprès des académies, puis dans les postes vacants dans l'académie où ils ont été désignés. | Nomination. Formation initiale et continue facultative en cours d'emploi. | Nomination et parallèlement formation initiale en cours d'emploi |
| | Nomination après période probatoire | Stagiaire dans un poste, le plus souvent d'adjoint pendant 2 ans, avec formation initiale en alternance | | Nomination après période probatoire selon les cantons |
| | Lettre de mission, évaluée au moins tous les 6 ans ; pas de sanction | La lettre de mission est élaborée sur base de l'analyse de l'établissement réalisée par le nouveau chef d'établissement - évaluation au bout de 3 ans, pas de sanction | Pas de lettre de mission. | Pas de lettre de mission. |

COMMENTAIRES

Au niveau de l'enseignement secondaire, il semblerait qu'il y ait beaucoup de similitude entre nos 4 pays alors que de grandes différences existent au niveau du primaire.

Notre collègue Jean-Claude Rimbault, France, citait encore lors de sa conférence :

« Les établissements d'enseignement sont porteurs de l'ambition et de la volonté de progrès du système éducatif. Ils sont le lieu où doivent naître et se développer l'innovation et le changement. Dans cette perspective, les personnels de direction doivent être les moteurs de cette dynamique. Il leur appartient de tirer parti du potentiel de créativité des équipes pédagogiques pour mettre en oeuvre des projets innovants et impulser une véritable politique pédagogique au service de la réussite de tous les élèves.

Organiser le fonctionnement des établissements en s'appuyant sur la diversité des compétences et des talents, favoriser l'épanouissement de la vie scolaire sont quelques-unes des nouvelles missions assignées aux chefs d'établissements.

Ce protocole d'accord a affirmé quatre objectifs essentiels à partir desquels a été élaboré le référentiel des personnels de direction.

Ces quatre objectifs sont :

1. clarifier les missions et les responsabilités du chef d'établissement ;
2. créer les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement efficaces au sein de l'établissement ;
3. reconnaître le rôle des chefs d'établissements, les accompagner ;
4. valoriser et accompagner les trajectoires professionnelles. »

En **Belgique** avec l'entrée en vigueur du statut le 1er septembre 2007 qui met également l'accent sur les responsabilités des chefs d'établissement en leur donnant une mission générale et des missions spécifiques, il n'y aura plus, du moins en théorie, de différences entre le primaire et le secondaire.

En **France**, le statut du directeur secondaire est bien défini comme nous l'a démontré notre collègue français. Alors que se passe-t-il pour le directeur du primaire ? Pourquoi sa profession n'est-elle pas reconnue au même titre que celle de son collègue ? Pourquoi n'a-t-il pas un vrai salaire de directeur mais seulement une indemnité et du temps pour faire son travail de directeur ?... Est-il plus facile dans le primaire de diriger un établissement en étant un enseignant détaché de sa classe, sans rôle hiérarchique ?

Au **Luxembourg**, on peut s'étonner à la lecture du tableau qu'il n'y ait aucune fonction de direction au niveau du primaire, qui est géré par des comités d'école. Au niveau du secondaire, il n'y a pas de statut et la mission semble très administrative, mais nos renseignements sont, sans doute, trop fragmentaires.

En **Suisse**, les différences existent encore selon les cantons. Au niveau du secondaire, les objectifs sont clairs, ils sont d'ailleurs inscrits dans les différentes lois cantonales de l'instruction publique.

Dans le canton de Genève, le chef du département de l'instruction publique, M. Charles Beer, a décidé de changer l'organisation du primaire. En effet, cette organisation était obsolète : 25 inspecteurs (un titre qui ne correspond plus depuis très longtemps à la tâche effectuée). L'appel d'offre pour ces nouveaux directeurs d'établissement scolaire est très exigeant : 4 domaines (ou axes) de responsabilités (voir tableau), une formation de base universitaire, une bonne connaissance du système scolaire, des qualités pour les relations humaines (encadrement des élèves et des équipes enseignantes). Toutefois, rien n'est indiqué concernant les conditions de travail, le type d'établissement, la possibilité d'avoir un secrétariat ou une équipe de direction... Le statut sera celui d'un cadre supérieur et une formation en cours d'emploi est prévue.

Dans le même canton, lorsqu'une personne postule pour un établissement secondaire, celui-ci est défini, il y a une équipe de direction, un secrétariat... l'établissement est constitué d'environ 800 élèves alors pourquoi, lorsque l'on met en place une nouvelle organisation, tous ces paramètres ne sont pas d'emblée pris en compte ?

Un autre exemple : le canton de Vaud a réorganisé son système scolaire primaire il y a quelques années. Par un regroupement d'établissements, une équipe de direction a été mise en place. Elle comprend, par exemple, un directeur avec 2 doyens, un secrétariat ouvert toute la journée (ce qui implique dans tous les cas une secrétaire à plein temps). Les locaux de la direction sont, en général, bien situés. Par cette organisation le canton de Vaud a démontré qu'un chef d'établissement, qu'il soit primaire ou secondaire, mérite un statut et un cadre. Il n'y a, en effet, aucune raison d'avoir une organisation différente pour le primaire et le secondaire.

En Suisse Romande, les responsables scolaires peuvent suivre une formation de qualité qui a été mise en place il y a quelques années. Cet organe de formation s'appelle «La Forres» www.forres.ch.

En conclusion

- Le métier de chef d'établissement est un métier riche à la fois par sa **diversité** et par les **responsabilités** qu'il met en jeu.
- Le directeur doit être le **moteur** de la dynamique d'innovation et de changement.
- De grandes différences apparaissent dans nos pays entre les responsables primaires et secondaires et selon les pays le statut n'est pas visible.

Nous souhaitons une véritable reconnaissance de la fonction de chef d'établissement et de sa professionnalisation et ce, dans tous les niveaux d'enseignement.

(À suivre...)

La commission européenne :

Pour la Belgique

A.F. Deleixhe,
D. Hismans,
J. Vander Cruysen



Pour la France :

C. Reyssat,
F. Truteau,
J.C. Rimbault



Pour le Luxembourg :

J. Troian



Pour la Suisse :

M.T. Bogensberger,
L. Feuz





ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES



Dans le contexte de changement qui caractérise l'ensemble des systèmes scolaires de l'espace francophone, il est impératif que les personnels d'encadrement prennent du recul pour cerner les nouvelles réalités de leur profession et identifier ses enjeux afin de tracer ses perspectives d'avenir.

Des orientations dégagées par les praticiens et les décideurs politiques réunis aux Assises francophones de la gestion scolaire, l'AFIDES a retenu, pour la Biennale de Sousse, trois thèmes à approfondir : la communication entre les personnels d'encadrement, leur professionnalisation et leur formation.

Les conférences et les ateliers se déclineront donc autour des préoccupations suivantes :

- Quelles réalités existent actuellement dans la communication entre les personnels d'encadrement ; quels partages d'expériences et des acquis, des outils et des bonnes pratiques ? Quels enjeux et perspectives peut-on dégager de ces réalités ?
- Quelles réalités perçoit-on dans le domaine de la professionnalisation des personnels d'encadrement, notamment lors du recrutement et de l'entrée en fonction ? Quel espoir d'une carrière enrichissante ? Au-delà des textes et des intentions, quels enjeux se dessinent dans ce domaine ? Quelles perspectives pourraient orienter les interventions des personnels, de leurs autorités, des organisations internationales, des associations professionnelles ?
- Quelles réalités peut-on relever dans le domaine de la formation des personnels d'encadrement ? Quels programmes sont mis en place et ont un impact sur la qualité de la gestion ? Quels enjeux ces programmes de formation révèlent-ils ? Quelles perspectives pour le développement de programmes de formation efficaces et réalisables ?

Grâce à son réseau international de membres et de partenaires, l'AFIDES dégagera de ces travaux un état des lieux de la profession de chef d'établissement scolaire. La Biennale de Sousse permettra donc de franchir un nouveau pas dans la mise en oeuvre des stratégies dégagées dans le *Cadre d'action* des Assises francophones de la gestion scolaire.

Programme et inscription sur notre site :
<http://afides.org>