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, vice-président
Tunisie
Ali Khalladi, conseiller
EUROPE
Communauté française Wallonie-Bruxelles
Anne-Françoise Deleixhe, conseillère
France
Jean-Claude Rimbault, conseiller
Luxembourg
Jo Troian, conseiller
Suisse
Marie-Thérèse Bogensberger, conseillère
AMÉRIQUE
Ontario et ouest canadien
Luc Carrier, conseiller
Québec
Carol Bédard, 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.

SOMMAIRE

Numéro 87
Volume 22, no 4 - Hiver 2005

Biennale 2005 de l'AFIDES à Paris - Tome 1

La qualité de l'éducation, chemin de l'excellence pour tous : quel rôle pour le directeur ?

Discours d'ouverture 2
Maurice CHABANNON, France

Intrervention à l'ouverture 3
Richard CHARRON, Secrétaire général AFIDES

Qualité et égalité : les chefs d'établissement et l'adaptation à l'environnement local 4
Agnès VAN ZANTEN, France

Les rôles des chefs d'établissement dans la qualité de l'enseignement secondaire 9
Sonia BAHRI, UNESCO

Contribution du directeur d'école africain à la qualité de l'éducation 13
Mamadou NDOYE, ADEA

Le rôle du directeur dans l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous 20
Yvan D'AMOURS, CONFEMEN

Le directeur d'établissement scolaire et la qualité de l'apprentissage au Sud 22
Mustapha ENNAÏFAR, Tunisie

Pour l'amour d'accompagner... une courte réflexion 24
Jean R. BOUCHARD, Ontario (Canada)

Qualité de la gestion et vie associative 27
Jacques DELFOSSE, Québec

Impact de la vie associative des directeurs d'établissement scolaire sur la qualité de l'éducation 31
Moustapha DIAGNE, Sénégal

Message de M. Michel ASSEMAT, Président ESHA-FRANCE 33

Synthèse des travaux 34
Marie-Martine BOISSINOT, France

DISCOURS D'OUVERTURE

MAURICE CHABANNON
Président de la Biennale 2005
Président AFIDES-France

Après les salutations d'usage et les remerciements à tous ceux qui nous ont soutenus, j'ai le plaisir de remercier particulièrement Monsieur le Secrétaire Général de l'Alliance Française qui nous accueille dans sa Maison, car il est de bon augure que nos collègues aient été amenés à passer ce matin sous l'arceau annonçant la Maison des Cultures du Monde. C'est le signe que le cercle francophone est un contexte fédérateur et je vous remercie, chers collègues et amis, d'avoir pris sur votre temps, sur vos deniers et sur votre énergie pour effectuer parfois de longs déplacements pour vous retrouver parmi nous. Le monde francophone semble même séduire au-delà de ses limites puisque je note dans la salle la présence d'une collègue espagnole et d'un collègue hongrois que je salue, car ils témoignent d'une volonté de rapprochement entre les aires linguistiques et culturelles. J'ai plaisir à voir ici toutes les sections et tout particulièrement celles qui ont été accréditées à Dakar et dont beaucoup ont fait un effort militant pour venir en force avec la volonté d'apporter leur contribution à nos travaux.

J'emprunterai maintenant à Saint-Exupéry — aviateur et écrivain qui savait de quoi il parlait quand il s'agit de relier les continents et de rallier les femmes, les hommes et les enfants qui les habitent — cette citation : « La grandeur d'un métier c'est avant tout d'unir les hommes ». Ce pourrait être une devise pour AFIDES, pour la Biennale et un filigrane pour le métier de chef d'établissement. Mais elle permet aussi d'introduire l'image de l'avion, merveilleuse mécanique dont des accidents récents nous rappellent qu'elle est fragile et exige un bon pilote. Et je pense tout naturellement alors à nos établissements scolaires et à leurs directeurs et chefs d'établissement, et à nos réflexions soutenues depuis plusieurs années en vue des Assises de la Gestion scolaire. On a souvent parlé du pilotage des établissements et du tableau de bord que les responsables doivent fréquemment consulter pour une conduite de la meilleure qualité possible. On pourrait chercher des analogies dans les images de la trajectoire, du carburant et surtout des passagers...

Pour ma part, j'ai consulté déjà quelques cadrans du poste de pilotage de la Biennale et j'ai, en ouvrant officiellement les travaux, quelques bonnes nouvelles à vous annoncer :

- La **réflexion pédagogique, éducative et administrative** des directeurs se porte bien si j'en juge par l'affluence à cette Biennale et par les premiers échanges de l'accueil. J'en profite pour saluer ici nos partenaires et particulièrement les organismes d'enseignement à l'étranger, les associations diverses de directeurs et chefs d'établissement et les syndicats qui apportent leur contribution, chacun dans son registre.
- La **Francophonie** reste vivace, garde son attraction et peut gagner du terrain si nous conjuguons tous nos efforts pour un vrai dialogue des cultures. Mais il y faut du militantisme et j'ai conscience que nous, Français, nous devons nous mobiliser pleinement et donner l'exemple de la conviction.
- Le **partenariat** peut s'amplifier si nous prenons soin de mettre en valeur les projets originaux de l'AFIDES, d'y impliquer les adhérents et de rechercher les convergences sur des sujets qui nous préoccupent à des titres divers.
- L'**amitié** est au rendez-vous si j'en juge par la joie des retrouvailles de cette première matinée et elle va s'enrichir de nos débats et de nos multiples rencontres.

Mes chers collègues, en vous remerciant encore de votre présence et en déclarant cette Biennale ouverte, je vous souhaite de fructueux travaux et un très bon séjour en France et à Paris. L'équipe d'organisation, que je remercie d'ores et déjà, vous a préparé un programme dense qui devrait vous combler.

Bonne Biennale à tous !

INTERVENTION LORS DE L'OUVERTURE

RICHARD CHARRON
SECRÉTAIRE GÉNÉRAL AFIDES

Il me revient l'honneur de transmettre aux intervenants à cette séance d'ouverture nos remerciements pour leur contribution à nos travaux. Nous remercions :

- M. Jean Claude JACQ, Secrétaire Général de l'Alliance Française, de nous avoir présenté son organisation et de nous accueillir dans ses locaux ;
- M. Eric FERRAND, Maire Adjoint chargé des Affaires scolaires à la Mairie de Paris, d'avoir expliqué la part de la capitale dans l'accueil et son travail de promotion scolaire.
- M. Paul DESNEUF, Directeur de l'Encadrement au Ministère de l'Éducation, représentant Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de nous avoir transmis sa vision du rôle des directeurs et chefs d'établissement ;
- M. Samir MARZOUKI, Directeur de la Direction Éducation et Formation technique et professionnelle à l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) représentant M. Abdou DIOUF, Secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie, de nous avoir présenté sa vision du rôle du directeur dans la qualité de l'éducation.

Nous prions chacun de ces représentants de transmettre à leurs organisations les remerciements chaleureux de l'AFIDES pour leur collaboration et leur contribution effective au succès de notre Biennale. Grâce à votre appui multiforme, c'est presque 200 participants à notre rencontre qui pourront vivre des moments précieux d'échanges professionnels qui forment la mission essentielle de l'AFIDES.

Cette Biennale de Paris revêt une étape importante pour notre Association et pour ses membres, qu'ils soient présents ici ou qu'ils prennent connaissance des résultats de nos travaux par l'entremise des *Actes de la Biennale* qui paraîtront dans *La revue des Échanges.*

Nous en sommes en effet arrivés à un carrefour important dans l'évolution de notre Association. Les *Assises francophones de la gestion scolaire*, qui seront organisées au début d'avril 2006 à Madagascar conjointement par la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Organisation internationale de la Francophonie et l'AFIDES, marqueront l'aboutissement d'un travail de plusieurs années en vue de la prise en compte du rôle essentiel de la gestion scolaire dans la qualité de l'éducation. Ces Assises permettront, pour la première fois, à des représentants des divers niveaux des systèmes scolaires, de se concerter sur des enjeux essentiels de la gestion scolaire : la bonne gouvernance, la décentralisation, la mobilisation des ressources et la professionnalisation de la gestion scolaire. Le cadre d'action adopté par les Assises, qui sera déposé lors de la prochaine Conférence ministérielle de la CONFEMEN, constituera la base d'une vision renouvelée de la gestion et d'actions concrètes en vue de son amélioration.

Les travaux de la Biennale permettront aux représentants de l'AFIDES de proposer, lors des Assises, une vision cohérente et concertée de l'amélioration de la gestion scolaire en vue d'assurer une meilleure contribution à la qualité de l'éducation.

Nous nous réjouissons de la forte participation enregistrée à cette Biennale, provenant de plus de 25 pays de l'espace francophone. Et nous sommes convaincus que nos échanges professionnels contribueront à préciser le rôle du directeur dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Merci encore à nos partenaires pour leur intérêt à nos travaux et pour le soutien qu'ils nous accorderont dans la mise en oeuvre de leurs conclusions.

Bonne Biennale à tous !

QUALITÉ ET ÉGALITÉ : LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET L'ADAPTATION À L'ENVIRONNEMENT LOCAL

Agnès van Zanten
Observatoire Sociologique du Changement
Centre National de la Recherche Scientifique, France

Si la qualité de l'éducation, ainsi que son amélioration et son contrôle, sont des problématiques tout à fait centrales actuellement étant donné la place que prend l'éducation dans les dynamiques économiques et sociales à l'échelle des pays et à l'échelle internationale, il est important de ne pas déconnecter la réflexion sur ces thèmes de celle sur l'égalité. Il se pourrait sinon qu'une focalisation exclusive sur la qualité conduise à s'intéresser prioritairement à l'élévation des résultats moyens sans tenir compte de la façon dont peuvent se creuser les écarts entre les groupes (garçons et filles, classes favorisées et classes défavorisées, nationaux et immigrés) et favorise ainsi, indirectement, une mise au second plan de la lutte contre les inégalités.

Les chefs d'établissement ont un rôle essentiel à jouer dans l'articulation de ces deux problématiques majeures car, dans la plupart des pays, des réformes visant à accroître la décentralisation des décisions éducatives et l'autonomie des établissements ont contribué à renforcer leur pouvoir. Toutefois, plusieurs obstacles s'opposent à ce qu'ils jouent ce rôle de façon tout à fait satisfaisante. On peut d'un côté évoquer des problèmes d'ordre politique : l'absence de finalités claires, la multiplication des politiques, la diversité des missions, la très forte dévolution des choix de société aux acteurs de la base contribuent à une certaine démobilisation, voire à la paralysie des chefs d'établissement. On peut, d'un autre côté, évoquer des problèmes d'ordre institutionnel et pédagogique. En France, de façon plus marquée qu'ailleurs, il existe un fort découplage entre l'activité d'encadrement et l'action des enseignants dans la classe. Deux hiérarchies verticales, l'une administrative, l'autre pédagogique, ayant des objectifs et des modes d'action spécifiques, ont longtemps coexisté sans s'interpénétrer (Toulemonde, 2003). Ceci pose évidemment un problème majeur dès lors qu'on demande aux chefs d'établissement de jouer un rôle central de médiation des réformes, d'amélioration de la qualité et de réduction des inégalités dans des établissements où l'essentiel se joue dans les interactions quotidiennes entre les maîtres et les élèves.

Ces obstacles permettent de comprendre certaines limites de l'action des chefs d'établissements (van Zanten, 2004a). Néanmoins, prendre en compte exclusivement ces deux types d'analyse conduit souvent à considérer l'établissement et ses acteurs soit dans une perspective « top down » en tant qu'« objets » de politiques, soit dans une perspective « isolationniste », faisant de chaque établissement un petit tout autonome. Pour avoir une vue plus compréhensive de l'activité des établissements et de ceux qui les dirigent, il faut étudier également les établissements de façon interactive à partir des relations horizontales qu'ils entretiennent avec leur environnement. C'est le point de vue qui est privilégié dans cette intervention en prenant appui sur plusieurs recherches françaises mais aussi sur une recherche comparative sur la régulation des systèmes éducatifs dans cinq pays et six contextes urbains européens (Delvaux et van Zanten, 2004).

L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL SUR L'ACTIVITÉ DES ÉTABLISSEMENTS

La perspective que j'ai essayé de développer dans mes recherches depuis une vingtaine d'années (Henriot-van Zanten, 1990 ; Henriot-van Zanten *et al.* 1994 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten *et al.*, 2002), m'a en effet conduite à mettre l'accent sur les processus de segmentation territoriale au sein du système éducatif, c'est-à-dire sur la diversité de fonctionnement des établissements suivant leur localisation et sur les liens entre cette diversité et la production scolaire d'inégalités d'éducation. Dans ces travaux, j'analyse l'environnement comme un ensemble de contraintes et de ressources en distinguant, de façon schématique, deux types d'environnement : l'environnement social et l'environnement institutionnel. Le premier terme désigne les caractéristiques de la population autour d'un établissement, sa distribution dans l'espace urbain, ainsi que les modes de sociabilité et le degré d'intégration de ces « communautés » locales. Le deuxième terme renvoie, quant à lui, à l'ensemble d'institutions locales entretenant des relations indirectes ou directes avec un établissement, mais, plus particulièrement, aux institutions scolaires. On peut distinguer schématiquement deux types de configurations institutionnelles : une configuration verticale renvoyant aux liens entre établissements de niveau différent et une configuration horizontale désignant les liens entre établissements de

même niveau. Je m'intéresse prioritairement dans cette intervention à l'environnement institutionnel mais en tenant compte que ce dernier agit en interaction étroite avec l'environnement social.

L'influence des interdépendances verticales

Le poids de la construction historique distincte en France de deux ordres d'enseignement, le primaire et le secondaire, se fait encore sentir dans le caractère très limité des interactions entre les écoles primaires et les établissements d'enseignement secondaire au sein d'un même espace local. La coupure persiste malgré les évolutions dans les programmes d'enseignement et dans la formation et le statut des enseignants, et cela malgré les injonctions à un rapprochement, notamment dans les zones les plus en difficulté désignées comme « zones d'éducation prioritaires » ou « zones sensibles ». Par ailleurs, la constitution progressive d'un enseignement moyen autour de la nouvelle figure du « collège unique » a contribué à scinder un enseignement secondaire formant autrefois un tout comme c'est le cas dans d'autres pays. Pourtant, des liens objectifs existent entre les établissements de niveau différent. Ces liens sont créés par les flux d'élèves entre établissements. Même si l'affectation des élèves dans l'enseignement public se fait en fonction du lieu de résidence et non pas de l'établissement fréquenté auparavant, la rationalité administrative — et, de façon limitée et variable sur le territoire, les stratégies de choix des établissements par les parents — fabriquent des « chaînes » entre les établissements.

Les chefs d'établissement et les enseignants intègrent ces « chaînes » dans leurs représentations des problèmes éducatifs, dans leurs objectifs à court et à moyen terme et dans leurs pratiques. Ils décrient souvent les pratiques des professionnels du niveau inférieur pour justifier les résultats moyens qu'ils obtiennent ou les problèmes de discipline qu'ils rencontrent et ils anticipent, de façon plus ou moins consciente, les exigences supposées du niveau supérieur en matière de contenus, de notation et, bien sûr, d'orientation. Or, ces exigences sont différenciées selon la réputation et la position de l'établissement dans la hiérarchie académique. Le récent rapport d'évaluation de l'Académie de Paris soulignait ainsi la pression vers un certain modèle de l'excellence à laquelle sont soumis des collèges situés à proximité — parfois faisant partie du même ensemble institutionnel — des grands lycées de la capitale, de même que ces derniers sont à leur tour soumis à la pression des classes préparatoires aux grandes écoles qu'ils hébergent ou qui font partie de leur environnement institutionnel (IGAEN/IGEN, 2004). Il n'est d'ailleurs pas nécessaire que ces établissements de niveau supérieur soient situés à proximité. Il suffit qu'ils fassent partie de « l'horizon de référence » des professionnels pour qu'ils orientent leurs pratiques. « L'excellence » des établissements d'enseignement supérieur, des classes préparatoires et des lycées parisiens exerce ainsi une influence sur des établissements situés non seulement sur l'ensemble de la région parisienne, mais sur l'ensemble de la France et même au-delà, si l'on songe à des établissements qui forment des élites venant de l'étranger.

Ces chaînes d'interdépendance verticale entre établissements jouent aussi un rôle important en matière d'orientation des élèves. Qu'il s'agisse de l'enseignement de niveau lycée ou de l'enseignement supérieur, les responsables de différentes filières veillent à que celles-ci se remplissent chaque année en cherchant à influer ou à faire pression sur le niveau inférieur (Masson, 1997). Même au niveau des collèges, on observe une certaine pression en direction des élèves des écoles primaires pour remplir certaines options, par exemple d'allemand en première langue. Au-delà même de l'existence de filières et d'options, on constate, dans un système comme le système français qui n'autorise pas le libre choix par les parents, mais qui tolère un certain nombre de dérogations et de contournements à la carte scolaire, que les établissements, ne pouvant faire ouvertement leur promotion sur un marché ouvert, privilégient les circuits institutionnels. Les lycées diffusent des informations au collège et les collèges aux écoles primaires de façon officielle dans le cadre de réunions ou de façon officieuse par des échanges informels avec les responsables et les enseignants.

Les parents et les élèves sont également très sensibles aux interdépendances verticales. Les choix effectués par les uns et les autres, notamment parmi les classes sociales défavorisées, intériorisent fortement l'offre éducative locale. Ainsi, en milieu rural ou dans les zones urbaines où il n'y a pas de lycée général à proximité, les élèves, encouragées par leur famille, ont tendance, à niveau scolaire équivalent à celui de leurs camarades scolarisés dans des contextes où cette offre est présente, à s'orienter davantage vers l'enseignement professionnel. De même, dans les villes moyennes ou petites où existent certaines possibilités d'études supérieures dans des antennes universitaires ou des Instituts Universitaires de Technologie, les bacheliers de milieu populaire s'orientent massivement vers les filières locales sans envisager des études plus rentables ou plus prestigieuses (Duru-Bellat *et al.*, 1994). Plus proactives et plus dotées en ressources culturelles et économiques, les classes moyennes et supérieures choisissent quant à elles de plus en plus leur lieu de résidence en anticipant les parcours scolaires de leurs enfants ou s'y adaptent par des déménagements successifs. Bien qu'elles aussi valorisent la proximité au travers de ces stratégies, elles ont une vision plus étendue de l'espace des possibles et sont plus à même d'aider leurs enfants dans leurs déplacements ou leur installation à distance du domicile familial.

L'influence des interdépendances horizontales

Mais la configuration institutionnelle « horizontale » des établissements, à savoir le nombre et les caractéristiques des établissements proches, exerce aussi une influence déterminante sur le fonctionnement des établissements, sur les pratiques des professionnels qui y travaillent et sur les choix des usagers. En effet, si l'organisation centralisée verticale fondée sur des relations étanches entre chaque établissement et l'administration n'a pas favorisé en France les liens inter-établissements, on observe depuis quelque temps le développement de certaines formes de

coordination et de coopération à l'intérieur des bassins et des districts. Plus importantes dans leur ampleur et dans leurs effets sont néanmoins des dynamiques non pas de coopération mais de concurrence entre établissements qui prennent place sans qu'il y ait nécessairement des contacts entre ces derniers. Ces dynamiques reflètent la compétition pour l'accès à des ressources limitées et parfois rares. Il s'agit par exemple de ressources en matière d'offre de formation : filières, classes spécifiques, options. Mais, le plus souvent, la compétition prend place autour des élèves, la compétition autour de l'offre jouant en fait un rôle important pour attirer ou retenir certaines catégories d'élèves.

Les élèves constituent en effet la ressource la plus importante des établissements. Leur nombre et leurs « qualités » commandent en effet en grande partie l'obtention d'autres ressources et déterminent largement les conditions de travail, le contenu des activités et le prestige des professionnels de l'éducation. Par ailleurs, « l'effet-public »pèse lourdement tant dans le positionnement des établissements que dans leur attractivité. Les établissements développent donc des stratégies pour attirer des élèves et entrent ainsi en concurrence avec d'autres établissements de même niveau pouvant prétendre aux mêmes élèves. On peut toutefois distinguer deux types de concurrence : une concurrence de premier ordre, chaque établissement cherchant d'abord à avoir un nombre « suffisant » d'élèves, qui est particulièrement aiguë dans des zones en situation de déclin démographique, et une concurrence de second ordre. Il s'agit d'une compétition pour avoir des « bons » élèves, qui est particulièrement marquée dans les pays et les contextes locaux où il existe de fortes variations dans le profil académique, social et ethnique des élèves (Delvaux et van Zanten, 2004).

Les élèves constituent la ressource la plus importante des établissements. Leur nombre et leurs « qualités » commandent en effet en grande partie l'obtention d'autres ressources...

Le désir et la capacité de réagir à la concurrence pour les élèves sont néanmoins conditionnés par au moins trois facteurs. Le **premier** est le nombre des places, qui dépend des caractéristiques matérielles des établissements, mais aussi de leur politique interne et de celle des autorités éducatives locales. On sait qu'en France les établissements les plus recherchés ont souvent des classes chargées et nombreuses et que les autorités éducatives locales font souvent preuve de tolérance sur cette question à leur égard. Le **second** concerne les politiques locales qui cadrent de différentes façons les flux d'élèves entre établissements. En France, ce flux est en théorie étroitement contrôlé par la délimitation d'une aire spécifique de recrutement pour chaque établissement dans le secteur public, mais la législation en vigueur permet d'une part des dérogations et peut, d'autre part, être appliquée avec plus ou moins de rigueur concernant les fausses adresses ou les négociations de gré à gré entre les chefs d'établissement et les parents. Surtout, ce mode de régulation permet une grande circulation d'élèves entre le secteur public et un secteur privé très peu régulé du point de vue des pratiques de recrutement. Le **troisième** facteur renvoie à l'existence d'une frange plus ou moins grande de parents qui cherchent à choisir les établissements et aux facteurs qui sous-tendent leurs choix, à savoir le degré de hiérarchisation, de variété et d'accessibilité de l'offre, les caractéristiques sociales des parents et leurs visées éducatives (van Zanten, 2002).

LES LOGIQUES D'ACTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET LEURS EFFETS

Toutefois, il est vain de chercher à comprendre les logiques d'action des chefs d'établissements sans tenir compte des caractéristiques des contextes locaux par rapport auxquels ils tentent d'adapter leurs pratiques et des caractéristiques des établissements qu'ils dirigent. De ce point de vue, la comparaison de six contextes locaux européens a permis de mettre en évidence, malgré de grandes différences dans les modes d'organisation des systèmes d'enseignement nationaux, de fortes similitudes dans les logiques d'action des établissements situés dans des contextes semblables et partageant des caractéristiques communes. Par ailleurs, si on sait que les « effets établissements » sont des effets de second ordre dans la production des inégalités par rapport à celles qui se construisent dans les familles dont l'impact est plus important et plus durable, il est important de tenir compte quand même de ce que produisent ou sont susceptibles de produire les orientations qu'ils adoptent. On peut en effet au moins attendre des acteurs qui y travaillent, dès lors qu'ils sont informés des effets de leurs pratiques, qu'ils ne creusent pas les écarts déjà existants entre les groupes sociaux à l'entrée dans les établissements (Duru-Bellat, 2002 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2006)

Quatre orientations idealtypiques

Les normes organisationnelles en vigueur délimitent clairement dans chaque pays la marge de manoeuvre des établissements et orientent leurs logiques d'action. Toutefois, la position de chaque établissement dans la hiérarchie académique et sociale locale et le type de « quasi-marché éducatif » local — ou plutôt la façon dont ces dimensions, qu'il est possible jusqu'à un certain point d'objectiver, sont perçues subjectivement par les acteurs, notamment par les chefs d'établissement — pèsent aussi fortement sur les choix. En synthétisant les effets conjoints de ces deux variables, on peut distinguer quatre orientations idéaltypiques.

Les établissements qui sont situés en haut de la hiérarchie académique et sociale locale ont tendance, quand ils ne sont pas confrontés à une concurrence forte d'autres établissements, à développer des logiques de « rentiers ». Faisant le plein de « bons » élèves, pouvant faire état chaque année de bons résultats aux examens, jouissant d'une bonne réputation, ces établissements sont bien plus conservateurs que novateurs, car la plupart de leurs activités sont orientées vers la reproduction des

Position hiérarchique /Situation du quasi-marché	Fermé et stable	Ouvert et instable
Élevée ou moyenne-élevée	Rentiers	Entrepreneurs
Moyenne-basse ou basse	Résignés	Essayeurs

Tableau 1. Quatre orientations idealtypiques des logiques d'action des établissements

facteurs qui ont contribué à leur succès. Il s'agit notamment du maintien d'une forte sélectivité sociale et académique par des moyens divers (examens d'entrée, analyse des dossiers scolaires, entretiens avec les élèves et leurs parents, barrières financières à l'entrée, cooptation de nouveaux élèves au sein de certains réseaux), la pression pour les résultats, la focalisation sur la discipline. Il faut par ailleurs souligner que certains établissements peuvent continuer à développer des logiques de « rentiers » alors même que leur situation objective se dégrade, soit qu'ils en soient en partie inconscients ou s'avèrent incapables d'évoluer étant donné le poids des habitudes antérieures, soit qu'ils arrivent à masquer ce changement de situation à leurs clients.

Ces établissements peuvent néanmoins être confrontés aux orientations plus offensives des établissements qui, bien que situés plutôt en haut de la hiérarchie locale, se situent dans une logique d'« entrepreneurs ». Il s'agit dans ce cas d'établissements qui innovent en raison notamment d'une érosion de leur position ou d'un désir de l'améliorer, mais aussi en raison éventuellement de l'arrivée de nouvelles populations qu'il faut capter. Les innovations peuvent également être dues à des évolutions dans les modes de régulation locale, notamment à l'introduction d'une régulation moins bureaucratique et plus marchande de la demande et de l'offre de formation, ou encore à l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement soucieux de son image et de celle de son établissement. Ces établissements font généralement preuve d'un grand dynamisme en matière d'offre avec la création de classes spéciales, d'options et de profils spécifiques leur permettant d'accroître leur attractivité.

Certains établissements situés plus bas dans l'échelle de prestige local tentent de déployer des pratiques semblables, notamment dès lors qu'ils sont confrontés à une fuite importante d'élèves. Ces établissements « essayeurs » ont néanmoins plus de mal à retenir les bons élèves et à en attirer des nouveaux que les précédents car ils disposent de moins d'atouts. Ils doivent souvent se contenter d'offrir des options moins prestigieuses ou de se focaliser sur d'autres aspects, notamment sur l'organisation des classes — avec la possibilité, notamment en France, malgré l'interdiction légale, de créer des classes de niveau pour regrouper les bons élèves et leur garantir ainsi une scolarité « protégée » — ou sur la gestion des problèmes de discipline pour améliorer leur image.

Enfin, parmi les établissements situés au bas de l'échelle de prestige locale en fonction de leurs résultats et de leur public, beaucoup renoncent à toute tentative pour améliorer leur position, notamment dès lors qu'ils se sentent confrontés à une situation de « ghetto » avec une forte proportion d'élèves en difficulté issus de milieux défavorisés. Ces établissements « résignés » développent des logiques d'action à dominante interne, plus intégratrices qu'égalisatrices, car il s'agit moins pour beaucoup de chefs d'établissement et d'enseignants de faire réussir les élèves que d'adopter une posture « humanitaire » à leur égard et de « maintenir la paix » par le biais de pratiques répressives, de l'établissement de « contrats » avec les élèves ou d'actions « thérapeutiques ». Il faut néanmoins souligner qu'une partie des établissements en situation difficile sont susceptibles, sous certaines conditions, de se mobiliser efficacement en matière de lutte contre l'échec scolaire et d'amélioration de la qualité de l'enseignement (van Zanten *et al.*, 2002)

Quels effets en termes de qualité et d'égalité ?

Ces différentes orientations ont clairement des effets en matière de qualité de l'enseignement et de résultats des élèves. Les établissements « rentiers » ont tendance à accorder beaucoup d'importance à la qualité de l'enseignement, en tout cas à une certaine définition de la qualité devant notamment se traduire par de bons résultats aux examens. Leur niveau de « qualité » dépend néanmoins de facteurs comme la présence d'exigences élevées en matière de résultats et d'un fort degré de consensus entre tous les acteurs de l'établissement (chef d'établissement, enseignants, parents, élèves) sur ces exigences ou l'entraînement régulier et soutenu des élèves à la préparation des examens dans les établissements, mais aussi dans le cadre familial. Or, ces facteurs sont étroitement liés à leur sélectivité académique et sociale, et donc difficilement transposables à d'autres contextes d'enseignement. Par ailleurs, cette sélectivité est porteuse de très grandes inégalités sociales entre établissements, car la réussite de ces établissements « rentiers » repose très souvent sur « l'écrémage » des meilleurs élèves des autres établissements.

De leur côté, les établissements « entrepreneurs » développent souvent des stratégies plus orientées vers l'amélioration de leur image que vers l'amélioration de la qualité du fonctionnement de l'établissement (Ball). Il s'agit en effet davantage de rendre l'établissement plus attractif en mettant l'accent sur les

dimensions qui plaisent le plus aux parents — la création d'options plus en phase avec l'air du temps comme les classes européennes par exemple en France ou, dans d'autres contextes nationaux comme l'Angleterre, l'amélioration des lieux d'accueil des parents dans les établissements ou le rétablissement de l'uniforme — que de le rendre plus efficace. Par ailleurs, ces stratégies ont aussi des effets inégalitaires dans la mesure où l'attention et les moyens sont concentrés sur les élèves de bon niveau issus de milieux favorisés au détriment souvent de la mise en place d'actions d'aide et de soutien en direction des élèves rencontrant des difficultés, souvent issus de milieux moins favorisés.

Des problèmes semblables peuvent émerger dans les établissements « essayeurs », eux aussi tentés par des stratégies visant sinon à satisfaire pleinement les parents de catégories relativement favorisées au moins à les rassurer, comme la mise en place des classes de niveau et l'application de mesures strictes en matière de discipline. De telles stratégies ont aussi pour effet de conduire beaucoup d'établissements appartenant à cette catégorie à se focaliser sur un traitement superficiel des problèmes dans le but de donner l'impression d'une amélioration plutôt que de s'attaquer véritablement à leurs causes. C'est le cas par exemple du recours important à des exclusions temporaires ou définitives d'élèves pour tenter de limiter les « perturbations » au sein des classes et des établissements qui non seulement ne règlent pas les problèmes, mais contribuent souvent à les aggraver. À cela s'ajoute le fait que le choix de classes de niveau, qui peuvent contenter certains parents ainsi que des enseignants demandeurs eux aussi de classes « normales » sinon excellentes pour exercer leur métier dans de bonnes conditions, favorise des ségrégations entre « bonnes » et « mauvaises » classes (Payet, 1997 ; van Zanten, 2001). Or on sait que les classes homogènes de bas niveau ont des effets négatifs sur les progressions des élèves faibles ou moyens et qu'elles favorisent l'émergence de tensions entre élèves et de formes diverses de démotivation par rapport aux apprentissages (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Débarbieux, 1997 ; van Zanten, 2000).

Ces nouveaux modes de régulation doivent reposer sur une coordination conjointe, fondée sur un équilibre entre la régulation autonome... et une régulation de contrôle plus rapprochée et plus adaptée à chaque contexte local par les administrations.

Enfin, les établissements « résignés » ont quant à eux beaucoup de mal à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'éducation qu'ils dispensent. S'ils ressentent souvent, et avec raison, qu'il est injuste, étant donné leur faible marge d'action, de leur appliquer les mêmes critères d'évaluation qu'aux autres établissements et de leur demander des résultats comparables, la démobilisation qu'on y rencontre souvent chez une bonne partie du corps enseignant et chez les chefs d'établissement y limite encore davantage leurs possibilités de faire évoluer les résultats des élèves. Par ailleurs, l'éthique « humaniste » qui tend à s'y développer chez les personnels des établissements, assimilant le service proposé à une forme de travail social, aggrave les inégalités en même temps qu'elle génère chez les élèves le sentiment d'un mépris à l'égard de leurs capacités susceptible de contribuer à des pratiques de retrait ou de révolte vis-à-vis du système éducatif et social. Il faut en outre souligner que s'il existe une poignée d'établissements qui développent des pratiques visant une réelle amélioration de la qualité et une réelle réduction des inégalités, la capacité de ces établissements à soutenir durablement une mobilisation dans ce sens est assez limitée. Cela est dû notamment à la forte rotation des enseignants et du chef d'établissement et au faible appui dont ils bénéficiant généralement dans le cadre actuel, en France mais aussi dans d'autres pays, de la part des autorités éducatives locales.

CONCLUSION

Il apparaît donc important, pour aider les établissements à être à la fois plus efficaces et plus équitables, de tenir compte non seulement de la façon dont leur fonctionnement est affecté par les orientations politiques globales et par des dynamiques internes spécifiques, mais aussi de la façon dont ce fonctionnement est influencé par les dynamiques éducatives résultant de leur interaction avec leur environnement institutionnel et local. La prise en compte des effets de ces dynamiques, et notamment de leurs possibles effets négatifs sur les résultats et sur la socialisation scolaire des élèves les plus faibles sur le plan académique et les plus démunis sur le plan social, par les chefs d'établissement et par les autorités éducatives locales, permettrait alors d'imaginer de nouveaux modes de régulation.

Ces nouveaux modes de régulation doivent reposer sur une coordination conjointe, fondée sur un équilibre entre la régulation autonome que seraient capables de mettre en place les chefs d'établissement si on les encourageait à agir dans ce sens, et une régulation de contrôle plus rapprochée et plus adaptée à chaque contexte local par les administrations (van Zanten, 2004b). Ils supposent de se pencher sur les meilleures façons de contrôler les flux d'élèves entre établissements pour limiter la capacité actuelle des établissements, publics et privés, ayant les meilleurs résultats et jouissant d'une image attractive à monopoliser ou à développer des stratégies pour capter les meilleurs élèves. Ils supposent aussi de se pencher sur la répartition de l'offre de formation entre les établissements pour faire en sorte que celle-ci corresponde davantage aux besoins des élèves qu'à des soucis d'attractivité et de sélection de la part de certains établissements. Enfin, ces nouveaux modes de régulation doivent aussi mieux chercher à maîtriser les causes externes qui déterminent les pratiques internes de chaque établissement en matière notamment d'organisation des classes, de pédagogie et de discipline.

Suite à la page 26

LES RÔLES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DANS LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

SONIA BAHRI,
Chef de la Section
pour l'Enseignement Secondaire Général,
UNESCO

Les écoles ont besoin d'aide pour trouver leurs propres solutions à l'amélioration de la qualité, dans des cadres de responsabilisation bien définis. Les directeurs d'école jouent un rôle d'une importance critique dans cette entreprise. Une plus grande autonomie peut faire une différence pourvu que les écoles soient bien soutenues et aient une capacité en place et un fort leadership. Investir dans les services, les réseaux et les structures pour développer et mettre en commun les connaissances sur l'éducation peut permettre aux écoles de beaucoup mieux utiliser leurs ressources, d'apprendre les unes des autres et de mieux informer la politique d'éducation.

UNESCO - *Éducation pour Tous – Rapport mondial de suivi 2005*

L'UNESCO a engagé en juin 2004, dans le cadre de son Groupe Consultatif Inter-agences sur la Réforme de l'Enseignement Secondaire, une réflexion et un débat avec ses partenaires sur les tendances, défis et priorités dans le domaine de la direction des établissements, et sur les possibilités de renforcer la collaboration, la transparence et les synergies aux niveaux national, régional et international.

Suite à cette réunion Inter-agences, une étude visant à faire l'état des lieux de la recherche dans ce domaine au niveau international a été lancée avec l'Institut de recherche en économie et sociologie de l'éducation (IREDU) et en collaboration avec l'Internationale de l'Éducation.

Les premiers résultats de cette recherche vous seront d'ailleurs présentés lors de l'atelier du 25 octobre qui sera consacré au *Directeur et la qualité de la gestion des ressources.*

Je voudrais, quant à moi, évoquer quelques-unes des principales tendances et les défis majeurs, au niveau international, concernant le rôle des chefs d'établissements, ainsi que la stratégie et l'action de l'UNESCO dans ce domaine.

L'IMPACT DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Malgré une augmentation remarquable en terme quantitatifs (492 millions d'élèves en 2003 contre 321 millions en 1990), l'enseignement secondaire est toujours, dans un grand nombre de pays, marqué par un faible taux de rétention et une mauvaise qualité de l'éducation.

Trop d'élèves du secondaire ne vont jamais avoir accès à l'enseignement supérieur et devront se confronter au monde du travail sans avoir acquis les compétences requises pour trouver un travail ni celles nécessaires pour affronter des problèmes de vie tels que la pandémie du VIH/SIDA, l'usage des drogues ou la violence.

Il paraît clair qu'un effort important doit être déployé, au niveau mondial, pour améliorer la qualité de l'enseignement secondaire.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* qui a porté en 2005 sur la qualité de l'éducation et intitulé « l'exigence de qualité » a estimé que les chefs d'établissement *« peuvent avoir une influence considérable sur la qualité des établissements ».* Nous sommes heureux de constater que l'AFIDES s'est appuyée sur ce constat pour construire le programme de sa Biennale qui nous réunit en ce moment.

Aujourd'hui, au sein du mouvement en faveur de l'EPT, la qualité est une priorité.

Cependant, la conception de la qualité dans l'éducation est complexe.

Les critères de qualité comprennent en effet un grand nombre de paramètres tels que les infrastructures et l'environnement, le ratio élèves-enseignant, les ressources pédagogiques/d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, les résultats des élèves, l'adaptation du programme scolaire aux cadres et aux besoins sociaux actuels comme le VIH/SIDA et autres défis liés à la santé, les problèmes environnementaux, la citoyenneté, etc.

On pourrait donc se demander sur quels critères de qualité et comment le chef d'établissement intervient ou devrait intervenir.

Certaines recherches récentes montrent que l'impact du chef d'établissement est positif sur de nombreux critères de qualité, à condition que celui-ci remplisse pleinement son rôle.

On constate en effet que ces rôles sont en train d'évoluer, de changer pour faire face aux réformes éducatives allant dans ce sens et pour s'adapter aux nouveaux contextes. Il est vrai que ces changements sont plus particulièrement dus :

- aux réformes de l'enseignement qui font appel à de nouvelles compétences pour faire face aux innovations introduites dans les systèmes éducatifs ;
- à la décentralisation de beaucoup de systèmes éducatifs avec une plus grande autonomie des établissements.

Pour ce qui est de l'évolution du contexte, on peut dire que les dix dernières années ont été marquées par une accélération dans les changements avec une transformation économique, politique et sociale rapide due à la mondialisation, à l'émergence des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication), à la pandémie du VIH/SIDA, et à l'usage de la drogue et la violence à l'école.

Aujourd'hui, il y a une prise de conscience du rôle du chef d'établissement dans la qualité de l'éducation et une forte reconnaissance dans le monde des nouveaux rôles que ces chefs d'établissement doivent exercer.

LES NOUVEAUX RÔLES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Ces nouveaux rôles sont reconnus à travers une littérature et une recherche de plus en plus abondantes ainsi qu'à travers des déclarations officielles émanant de décideurs des Ministères de l'Éducation. Ces changements sont également reconnus par les chefs d'établissement eux-mêmes à travers des entretiens personnels ou des déclarations officielles venant de leurs organisations/associations.

Les chefs d'établissement : du rôle d'administrateur à celui de leader ?

Dans de plus en plus de pays, des listes de compétences et de savoirs-faire des chefs d'établissements sont établies.

On constate que dans certains pays, il y a un glissement du concept d'administration d'établissement vers celui de gestion d'établissement, puis vers celui de leadership. Il ressort de différentes études entreprises dans les pays industrialisés que les chefs d'établissement mettent de plus en plus l'accent sur les tâches éducatives, en comparaison avec leurs prédécesseurs qui sont perçus comme ayant donné une priorité aux tâches administratives. Les directeurs d'établissement devraient être capables de donner des orientations, de fixer des objectifs et de coordonner les actions en vue de meilleurs résultats au niveau de l'instruction.

Le terme « leadership » pour parler des chefs d'établissement n'est plus seulement utilisé dans le monde anglo-saxon mais également dans d'autres contextes.

Le concept de « leadership collectif », ou de « leadership stratégique », « leadership d'équipe » et « leadership démocratique » montre bien que le leadership implique plusieurs individus agissant ensemble avec différents outils et capacités. Cela souligne le besoin pour le chef d'établissement de déléguer certaines fonctions pour le fonctionnement quotidien de l'école.

Il est clair que les chefs d'établissement doivent faire face à un nombre croissant de responsabilités telles que :

- permettre la réalisation de réformes et de mesures novatrices ;
- permettre un travail d'équipe et une collaboration entre le personnel ;
- tenir compte du curriculum ou des questions pédagogiques (par exemple, prendre en considération les différents styles d'enseignement dans les classes) et faire face aux enseignants inefficaces ;
- assurer le suivi et l'évaluation des résultats des élèves pour déterminer les besoins afin d'améliorer la qualité de leur établissement et assurer la transparence ;
- être une interface entre les familles et l'école et entre l'école et les autres Institutions (des secteurs culturel, médical, social et de production) ;
- faire face à la compétition entre les écoles et éviter autant que possible l'exclusion des élèves « indésirables » ;
- faire face à l'hétérogénéité des élèves et à la diversité culturelle ainsi qu'aux questions d'équité (groupes marginalisés, minorités ethniques, genre, etc.) ;
- s'occuper de problèmes spécifiques de l'école ou de l'environnement de l'école, tels que l'usage de la drogue, la violence et le VIH/SIDA ;
- pratiquer l'auto-évaluation afin d'améliorer leur performance et la valeur ajoutée à l'école.

La liste est loin d'être exhaustive et l'on pourrait en fait résumer ces nouveaux rôles en termes de principaux défis.

Les chefs d'établissement doivent être des médiateurs actifs entre :

- **deux espaces** : l'espace national (autorités nationales) et l'espace local (la communauté scolaire et les autorités locales) ;
- **deux temps** : le temps de la culture et des traditions de l'école et le temps des innovations et des changements dans l'éducation.

Un des rôles clés des chefs d'établissement est aussi d'apporter un soutien aux enseignants et aux autres membres du personnel de l'école dans la gestion de leurs compétences et dans la préparation de leur formation. C'est à travers le soutien et la formation (*empowerment*), le développement des compétences des enseignants qu'un chef d'établissement permet à l'école de devenir une véritable communauté apprenante.

D'ailleurs, ce besoin de soutien pour la formation et le développement des compétences est officiellement reconnu par les enseignants par le biais de leurs organisations. Il y a eu une déclaration officielle récente de l'Internationale de l'Éducation allant dans ce sens. Les enseignants comprennent en effet parfaitement le rôle que les chefs d'établissement devraient jouer dans leur propre bien-être professionnel.

En plus du développement de leurs compétences, les chefs

d'établissement contribuent également au bien-être et à une bonne intégration des nouveaux enseignants dans l'école, ainsi qu'à la rétention des enseignants en créant un bon esprit d'équipe dans certains contextes et une « culture d'établissement ».

Un parallèle peut d'ailleurs être établi entre l'évolution des rôles des chefs d'établissement et ceux des enseignants. Une certaine cohérence apparaît dans les rôles respectifs, entre l'enseignant en tant que transmetteur de programme scolaire et le chef d'établissement en tant qu'administrateur, l'enseignant en tant que technicien pédagogue et le chef d'établissement en tant que gestionnaire et, enfin, l'enseignant en tant que professionnel pro-actif et le chef d'établissement en tant que leader.

Ces changements, souvent radicaux ont une implication considérable pour les besoins des chefs d'établissement en matière de formation et de développement.

CONSÉQUENCES DE CES NOUVEAUX RÔLES SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DANS LES PRATIQUES DE FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Il existe une grande diversité d'approches en termes de modes de prestations de la formation, de *timing* et de cadre institutionnel, avec une variété de solutions en matière de formation qui sont à la fois pertinentes et efficaces, couvrant tant la formation initiale que la formation continue. En Grande-Bretagne, l'Institut National pour la formation des chefs d'établissement (National College for school leadership) a établi des critères pour la formation initiale basés sur la définition de la qualification professionnelle nationale du chef d'établissement.

Un nombre limité de pays ont établi des instituts spécialisés chargés de la formation continue étant donné que dans la plupart des pays, les chefs d'établissement sont sélectionnés parmi les enseignants et parfois élus de manière collégiale par les enseignants comme cela est le cas en Espagne et au Portugal.

Dans certains pays, des programmes spécifiques pour la direction d'établissements scolaires sont mis en place par des universités. Leur diplôme pourrait être requis pour la nomination au poste de chef d'établissement. De nouvelles méthodes sont en train d'être expérimentées ici et là combinant l'évaluation des besoins individuels de formation, le tutorat et la formation par les pairs ainsi que le soutien personnalisé dans l'école au niveau local.

Cependant, si certains pays ont produit des changements stratégiques dans les politiques nationales pour le recrutement des chefs d'établissement et dans les politiques de formation, ce n'est pas le cas partout. Et lorsque c'est le cas, demeure le défi de la mise en pratique, à cause de contraintes telles que :

- le budget ;
- les priorités ;
- le manque de motivation ;
- les questions salariales ;
- les perspectives professionnelles.

La charge de travail liée à la décentralisation et à l'augmentation de l'autonomie de l'école a mené à un excès de bureaucratie. Même lorsqu'ils ont été formés, les chefs d'établissement n'ont pas assez de temps libre, parce qu'ils ne bénéficient pas d'une assistance suffisante pour appliquer ce qu'ils ont appris dans le domaine du leadership.

Dans beaucoup de pays, il n'y a pas de documentation détaillée, de règles et de réglementations concernant les responsabilités de gestionnaire des directeurs d'école. Il existe seulement des documents généraux, et, dans certains pays, lorsqu'un chef d'établissement est nommé, il n'a aucune expérience pertinente et ne sait quasiment rien de cette profession.

Selon une certaine théorie du leadership, il n'y a pas une seule ou une « bonne » façon de diriger ou de structurer un établissement puisque le « leader » et l'école elle-même ont des caractéristiques distinctes et même uniques comme c'est le cas dans un environnement en constante mutation. Dans une situation de ressources limitées et de systèmes centralisés par exemple, il y a toujours une valeur ajoutée à apporter à l'école en faisant appel à la créativité et l'innovation, à travers un leadership partagé, et en créant des partenariats avec les différents secteurs (santé, culture, entreprise etc.)

De façon générale, une attention particulière devrait être portée à la formation continue comme composante des stratégies nationales pour l'apprentissage tout au long de la vie et un statut réel devrait être accordé à ce type de formation.

Dans les programmes de formation, l'accent devrait être mis sur le rôle du chef d'établissement en ce qui concerne son autoévaluation quant aux objectifs qu'il ou elle s'est assignés concernant la gestion des compétences et la formation des enseignants de son école.

STRATÉGIE ET ACTION DE L'UNESCO

L'UNESCO, en collaboration étroite avec ses Instituts d'éducation, a toujours été impliquée dans le renforcement des capacités des États membres dans le domaine de la formation des enseignants et des autres membres du personnel pour l'éducation. Une large gamme d'activités, en particulier au niveau politique, est entreprise à l'échelle internationale, régionale et nationale. Elle comprend :

- ateliers et séminaires ;
- études de cas ;
- mise en place de programmes nationaux ;
- sélection et diffusion des bonnes pratiques.

Il serait bien évidemment trop long d'en faire une liste exhaustive. Je vais donc n'en mentionner que certaines, en particulier les programmes que l'Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique a mis en oeuvre à l'intention des chefs d'établissement du primaire et du secondaire. Un programme donnant accès à un diplôme supérieur de gestion de l'éducation *(Advanced Certificate in Educational Management - ACEM)* a été mis en oeuvre en Éthiopie de janvier 2003 à août

2004. Le programme a été lancé en coopération avec l'Université d'Afrique du Sud (UNISA). Les modules étaient conçus pour convenir à la situation éthiopienne. Les sujets discutés dans les modules se sont avérés très adaptés à la situation d'autres pays africains et comportaient des questions telles que la gestion des ressources humaines, les compétences interpersonnelles et les questions juridiques dans la direction d'école. Des ateliers sont actuellement conduits en République Démocratique du Congo (RDC) et dans d'autres pays.

D'autre part, l'une des priorités actuelles de l'UNESCO est l'initiative lancée récemment sur la Formation des enseignants en Afrique sub-saharienne. Les objectifs de cette initiative visent notamment à :

- améliorer les compétences et les conditions professionnelles des écoles de formation des enseignants, des chefs d'établissement et des autres corps membres du personnel de l'éducation ;
- améliorer le recrutement des enseignants et leur rétention.

Cette initiative va concerner 17 pays au cours de la phase initiale : Angola, Burkina Faso, Burundi, Cap Vert, République de Centre Afrique, Tchad, Congo, République Démocratique du Congo, Éthiopie, Ghana, Guinée, Madagascar, Niger, Nigeria, Sierra Leone, Tanzanie et Zambie entre 2006 et 2009. De 2009 à 2015, 30 nouveaux pays vont la rejoindre.

Cette initiative va aussi établir un lien entre la formation des enseignants et la formation continue des chefs d'établissement en vue d'améliorer les rapports chef d'établissement/ enseignant. Une attention particulière sera donnée à la nécessité d'une plus grande interaction entre les rôles des enseignants et des chefs d'établissement ainsi qu'à la formation continue qui a besoin de devenir plus créative et de répondre à la réalité des situations.

Un séminaire régional sera organisé pour 46 États africains à Addis Abeba par l'UNESCO, en novembre 2005, sur l'expansion et la réforme de l'enseignement secondaire. La question de la formation des enseignants et des chefs d'établissement sera abordée avec des officiels de haut-niveau des Ministères de l'Education de ces pays. L'objectif sera d'encourager les décideurs politiques et les spécialistes de l'éducation à mettre en ouvre des actions en s'appuyant sur des bonnes pratiques dans ce domaine.

REMARQUES DE CONCLUSION

Pour atteindre les objectifs de l'EPT pour un enseignement de qualité, des efforts importants doivent être déployés afin d'offrir les conditions appropriées et la formation requise aux chefs d'établissement.

Il est également nécessaire que les autorités nationales elles-mêmes comprennent mieux d'une part l'impact des chefs d'établissement sur la qualité de l'éducation et, d'autre part, les contraintes qui pèsent sur les chefs d'établissement, particulièrement dans les contextes de décentralisation. Cet élément devrait être pris en compte dans l'assistance apportée aux Etats dans la mise en oeuvre de leurs politiques de réformes et de leurs plan d'action pour l'EPT.

Le dialogue politique, l'échange d'expériences, le partage de bonnes pratiques à travers différents réseaux et Forums, comme celui que nous offre l'AFIDES aujourd'hui, sont vitaux pour atteindre notre objectif commun.

BIBLIOGRAPHIE

Bolam, Ray. 2002. Changing Roles and Training Needs of Principals. In *Interagency Consultative Group on Secondary Education Reform and Youth Affairs*. Paris, UNESCO.

Cornu, Bernard dir.. 2000. Commission nationale française pour l'UNESCO. *Le nouveau métier d'enseignant.* Paris, La Documentation française, 44.p.

Education International (EI). September 2004. Quality education for all young people: Challenges, trends and priorities. In *International Conference on Education* organized by the International Bureau of Education. Background paper for workshop 4, *Quality Education and the Key Role of Teachers*. Geneva, Switzerland.

International Labour Organization, *Sectoral Activities Programme. 2000. Lifelong learning in the twenty-first-century: The changing roles of educational personnel*, Geneva: International Labour Office, Switzerland.

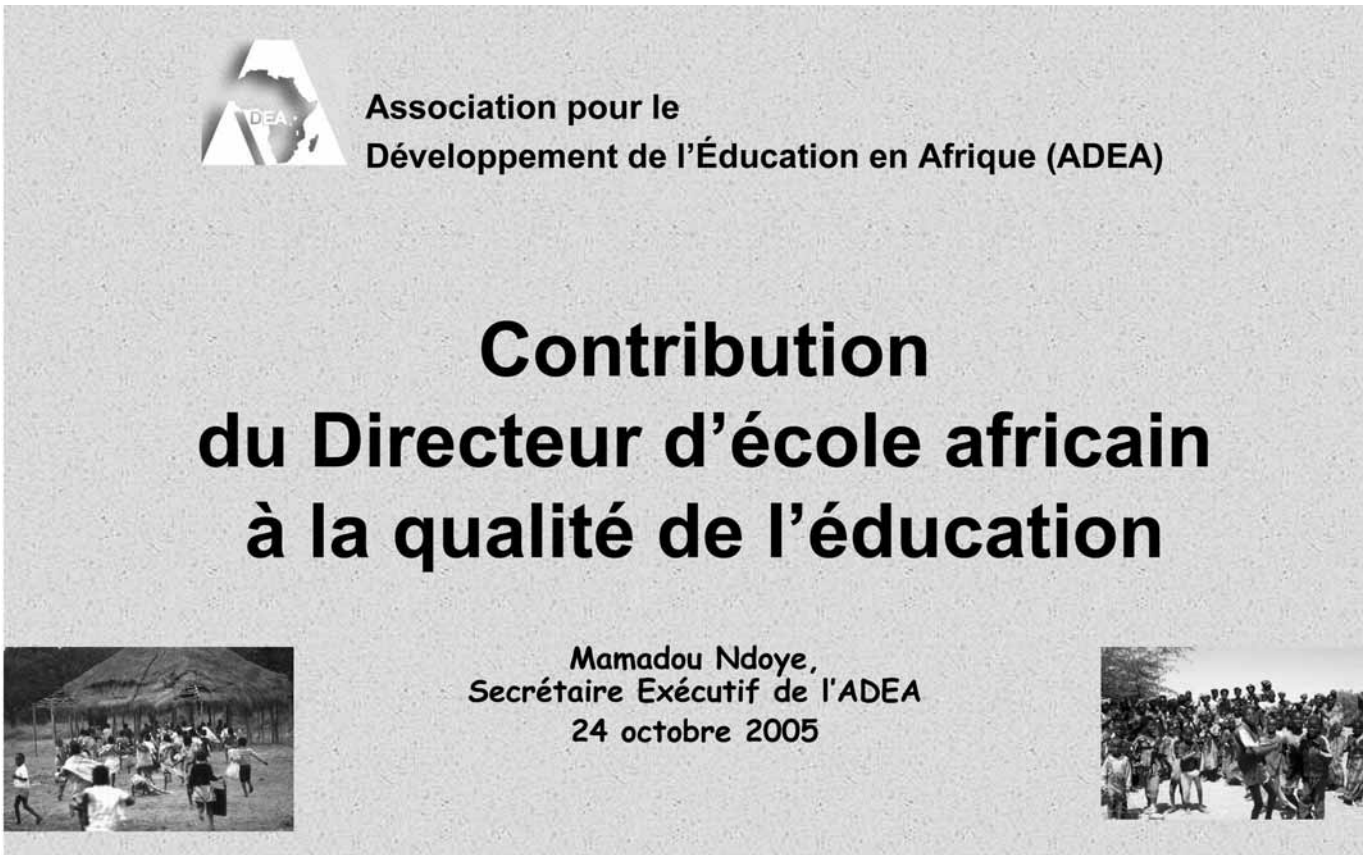
Kandasamy Maheswari & Blaton Lia. 2004. *School principals: core actors in educational improvement. An analysis of seven Asian countries, Antriep report*. Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning, vol.1.

Silins HC, Mulford W (2002) Leadership and school results. In: Leithwood K, Hallinger P(eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.

UNESCO. 2004. *Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2004. *Interagency Consultative Group on Secondary Education Reform and Youth Affairs*. Fourth Meeting. Final Report. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1996. *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris, UNESCO, 266.p.



SOMMAIRE

- Un contexte scolaire difficile mais porteur d'enjeux décisifs
- Implanter une culture de la qualité dans l'école et son environnement
- Le leadership « transformationnel » du directeur d'école : approches et outils
- Conséquences sur le recrutement et la formation des directeurs d'école

UN CONTEXTE SCOLAIRE DIFFICILE MAIS PORTEUR D'ENJEUX DÉCISIFS

- Un corps enseignant jeune
- Des capacités de formation réduites
- Une population majoritairement analphabète
- Un environnement lettré pauvre
- Facteurs scolaires plus décisifs que facteur d'environnement
- Organisation / Climat / Effet enseignant / Soutien communautaire / Soutien du système

TOGO

Les attributions administratives

Le directeur est chargé de façon générale de la garde, de la surveillance et de la conservation des locaux scolaires.

- Il procède à la mise en marche de l'école, veille à l'organisation et au contrôle matériel et financier de l'école, à l'entretien matériel de l'école.
- Il veille à l'observation du règlement intérieur, au recrutement de son personnel, à l'organisation et au contrôle des activités des élèves et du personnel enseignant.
- Il veille à la régulation de la fréquentation scolaire et il a l'obligation de signaler aux personnes responsables, les absences des élèves.
- Il entretient avec l'Inspecteur de l'Éducation, son supérieur immédiat, de fréquents rapports hiérarchiques, supérieur à qui il fait mention de tout fait important de la vie scolaire, de tout manquement et de toute situation qui font obstacle à la fréquentation normale de l'école : accidents, décès, difficultés avec les autorités locales, avec un adjoint, une famille, problèmes entre adjoints, discipline des élèves, résultats des examens scolaires, autorisations d'absence, demande de congés de maladie, de maternité, de mutation, la transmission des rapports d'inspection et la communication des notes de services.
- Il collabore avec les services régionaux de la santé pour ce qui concerne les examens médicaux périodiques et la communication aux familles des conclusions des visites et examens.

Les attributions pédagogiques

Elles se présentent sous deux aspects :

Les attributions ayant un caractère de routine :

- Le directeur doit assurer la gestion du personnel et la gestion du matériel didactique de son école : recrutement de nouveaux élèves, répartition des maîtres et des élèves dans les classes, élaboration du règlement intérieur, fixation des emplois du temps, choix des livres et des fournitures scolaires. Toutes ces activités sont programmées en consultation et en accord avec les adjoints réunis en conseil de maîtres.

Les attributions exigeant la technique, l'expérience et la compréhension du directeur :

- Donner aux adjoints les conseils généraux concernant les méthodes d'enseignement, vérifier ces méthodes, contrôler les documents de travail des directeurs, l'exécution des programmes et les résultats obtenus.
- Accueillir l'inspecteur à son arrivée dans le groupe, entretenir des rapports francs et loyaux avec les familles auxquelles ils assure la communication des résultats du travail des élèves, par l'envoi mensuel ou trimestriel du bulletin ou du livret scolaire.
- Président de droit du conseil des maîtres, il informe les parents des récompenses ou des punitions obtenues par leurs enfants. Il a l'autorité et le pouvoir de prononcer, avec ledit conseil, une exclusion temporaire n'excédant pas trois jours.

Les attributions péri-scolaires

- Apparemment facultatives, ces attributions péri-scolaires tendent à s'imposer, car bien conçues et bien menées elles peuvent assurer un certain rayonnement social au sein de l'école. Ces attributions extrascolaires comprennent l'animation de l'association des parents d'élèves, d'anciens élèves, d'associations sportives, de groupes de théâtre, de musique, de coopératives scolaires, de cinéma éducatif, de maison de jeunes et de la culture, l'organisation de colonies de vacances, de mouvements scouts, de cours du soir pour adultes. Là où ces oeuvres n'existent pas, le directeur les créera et les animera avec le concours effectif des adjoints.

BÉNIN

Au plan pédagogique, le directeur d'école est responsable :

- du respect des horaires, des programmes et des instructions officielles ;
- de la tenue de la classe dont il a la charge ;
- du contrôle des cahiers et fiches depréparation de ses collaborateurs ;
- du contrôle des cahiers de devoirs et du cahier de roulement une fois par semaine dans chaque classe ;
- du contrôle des registres et pièces réglementaires ;
- du contrôle des cahiers de devoirs et du cahier de roulement une fois par semaine dans chaque classe ;
- du contrôle au niveau de chaque cours au moins une fois par mois ;
- de l'organisation à l'intention de ses collaborateurs, toutes les fois que le besoin se fait sentir, en tout cas au moins une fois par mois, de leçons d'essai suivies de critiques ;
- de l'animation du collectif des maîtres ;
- de l'appréciation du niveau d'exécution des programmes d'études par mois et par trimestre.

Au plan de la gestion du personnel et des écoliers et du contrôle de présence des maîtres, le directeur est responsable :

- de la tenue du registre et de l'état d'effectif du personnel, ainsi que des archives de l'école ;
- de la direction des réunions du comité de direction et du conseil des maîtres ;
- de l'appréciation une fois par an, en Comité de Direction, des bulletins individuels de notes de ses collaborateurs ;
- de la communication à ses collaborateurs de leurs notes administratives avec avis motivé ;
- du classement aux archives de l'école d'un exemplaire des bulletins individuels de notes dûment appréciés ;
- du compte rendu au Chef de Circonscription Scolaire des retards et irrégularités constatés au niveau du personnel, ainsi que de tout autre événement survenant dans l'école ;
- de la proposition et du suivi de l'exécution des sanctions disciplinaires et des récompenses ;
- de l'acheinement à la Circonscription Scolaire des demandes introduites par les enseignants et touchant à leur carrière et à leur position administrative ;
- du compte rendu trimestriel du niveau d'exécution des programmes d'études ;
- de l'inscription et de la répartition des élèves dans les classes ;
- de la tenue du registre matricule et des fiches de scolarité des élèves ;
- de la délivrance des certificats de scolarité ;
- de la réclamation du dossier scolaire de tout élève admis dans l'école ;
- de la transmission, après réclamation, des dossiers scolaires des élèves transférés.

Le directeur d'école assure, en collaboration avec l'Association des Parents d'Élèves, l'hygiène et la sécurité au sein de l'école conformément à la réglementation en vigueur.

Gestion des ressources matérielles, immobilières et équipements

Le directeur veille :

- à l'entretien des matériels d'enseignement, de production et de sport ;
- à l'entretien du mobilier et des infrastructures de toute la concession scolaire ;
- à la tenue du registre inventaire et du registre des livres et fournitures scolaires.

Au plan de la gestion financière de l'école. Le directeur est responsable :

- de la préparation du projet de budget de l'école qu'il soumet à l'approbation de l'Assemblée Générale de l'Association des Parents d'Élèves à chaque rentrée scolaire ;
- de l'exécution, en collaboration avec le Bureau de l'Association des Parents d'Élèves, du budget de l'école;
- de la tenue des registres comptables exigés;
- de la préparation des pièces justificatives des recettes et des dépenses dont il assure la bonne garde;
- du compte rendu, en fin d'année, de l'exécution du budget à l'Assemblée Générale des Parents d'Élèves.

Le directeur d'une école à cantine assure, en collaboration avec le personnel et le Bureau de l'Association des Parents d'Élèves, la bonne gestion des ressources disponibles et tient à jour les différents registres réglementaires y afférents.

Au plan des relations école/communauté. Le directeur est responsable :

- des relations avec les autorités académiques, administratives, les parents d'élèves et leurs associations, les Organisations Non Gouvernementales (ONG) nationales et autres partenaires de l'école ;
- de la correspondance administrative en collaboration avec son personnel;
- de la communication avec les parents sur le travail et la conduite des élèves au moyen des bulletins de notes;
- du contrôle de l'accès aux locaux scolaires conformément à la réglementation en vigueur.

MAURITANIE

Organisation administrative et pédagogique de l'école

Le directeur doit :

- Assurer une présence quotidienne dans l'école.
- Inscrire les élèves dans l'école.
- Répartir les élèves dans les classes et affecter les enseignants dans chaque classe.
- Envoyer à l'inspecteur l'organisation pédagogique de l'école à la rentrée, et toute modification en cours d'année.
- Faire un état mensuel des présences des élèves et en envoyer une copie à l'inspecteur.
- Gérer les élèves en cas d'absence du maître.
- Faire l'inventaire de tout le mobilier, des outils et des archives scolaires, ainsi qu'un état des lieux des locaux.
- Inscrire tout nouveau matériel ou outil reçu et vérifier l'inventaire en fin et en début d'année scolaire.
- Établir les commandes de matériel et fournitures.
- Assurer l'entretien des bâtiments et des équipements et assurer la propreté quotidienne de l'école.
- Assurer la répartition des outils disponibles.
- Gérer le courrier : réception et envoi.
- Superviser le fonctionnement de la cantine.

Contrôle administratif et suivi pédagogique des adjoints

- Élaborer les emplois du temps et les transmettre à l'inspecteur pour approbation.
- Veiller à ce que chaque maître possède le règlement intérieur des écoles pour application.
- Élaborer le tableau de surveillance hebdomadaire.
- Veiller à l'application des horaires et des programmes et organiser des animations pédagogiques.
- Superviser les compositions puis transcrire les résultats sur les dossiers des élèves.
- Archiver les sujets des compositions et examens.
- Décider et notifier les passages de classe.
- Assurer la discipline de l'école et définir les sanctions, récompenses...
- Vérifier la présence des enseignants dans les classes et suivre la procédure de régulation en cas d'absences répétées.
- Proposer les récompenses et les sanctions des enseignants auprès de l'inspecteur.
- Tenir à jour le cahier de consultations médicales du personnel.

Gestion des relations extérieures et développement communautaire

- Tenir un cahier des visiteurs de l'école.
- Assurer une communication régulière avec les parents tout au long de l'année et participer aux activités communautaires.
- Sensibiliser les parents à la scolarisation des enfants, ainsi qu'à l'importance d'une fréquentation régulière.

IMPLANTER UNE CULTURE DE LA QUALITÉ

RÔLES DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

- Administration / Gestion
- Organisation / Soutien pédagogique
- Relations publiques / Sociales
- Complexification, innovations et nouveaux acteurs

De la transaction à la transformation

Quelle culture de la qualité ?

Valeurs et comportements qui :

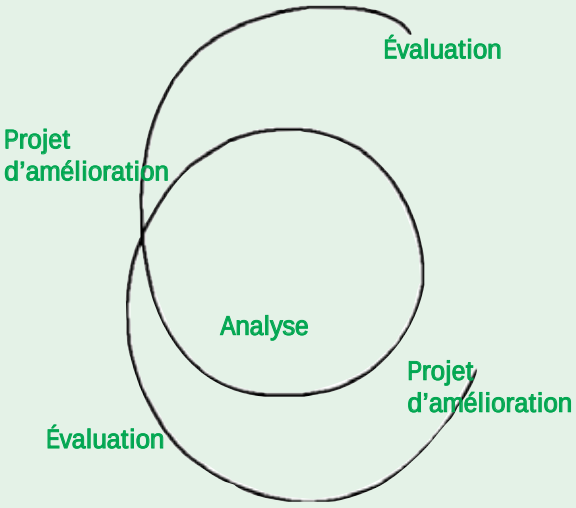
- placent l'apprentissage et ses résultats au cours des préoccupations (la qualité se mesure d'abord et avant tout par les résultats de l'apprentissage)
- affirment l'éducabilité de tous (chaque enfant peut réussir l'apprentissage si on lui offre les conditions appropriées)
- s'engagent à relever le défi de l'équité (sexes, conditions socio-économiques, minorités culturelles et linguistiques...)

CENTRATION SUR L'APPRENANT

- Est-il dans les conditions d'apprendre ?
  Santé/Nutrition
- Avec quelle expérience vient-il à l'apprentissage ?
  Prendre en compte sa culture et ses acquis
- En quoi le processus d'apprentissage modifie-t-il ses structures cognitives ?
  Apprendre à apprendre
- Comment les méthodes et les supports pédagogiques encouragent des stratégies auto ou interdidactiques ?
  Apprentissage structuré et actif

COMMENT ?

• Un continuum et une démarche en spirale

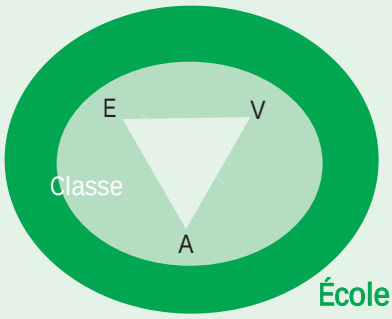


• Développer des standards de qualité
• Mettre en place un dispositif de suivi, d'évaluation et de reconnaissance des progrès de l'apprentissage

• *De* « à chaque enseignant sa classe » *à* l'équipe pédagogique
Réseaux d'échanges et processus d'apprentissage entre pairs
Fonctionnement en cercle de qualité
Dévouement à l'innovation

• Une focalisation sur le changement au niveau de l'école et de la classe

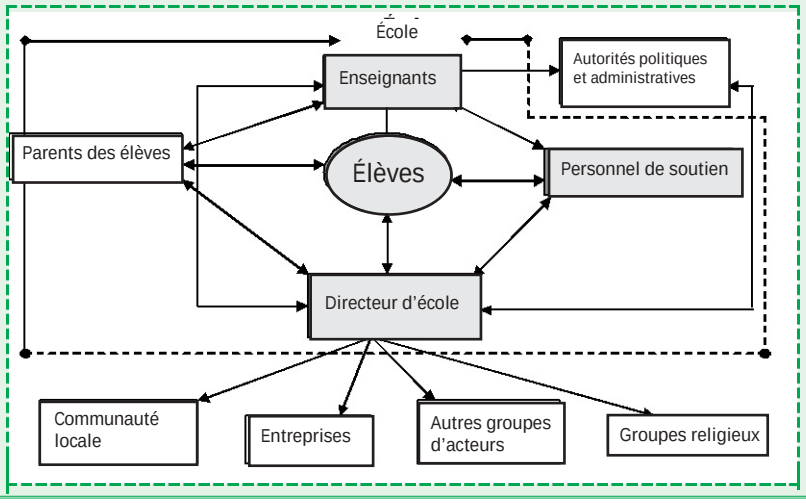
- Décentralisation
- Responsabilisation
- Autonomie
- Imputabilité



• Une gestion ouverte et solidaire
= inclure le soutien de l'environnement
Comité de gestion : implication des différents secteurs
Dialogue et mobilisation autour du projet de développement de l'école
Délégation et partage des rôles : responsabilité collégiale
Transparence et imputabilité

• Développer le sentiment d'appartenance locale de l'école

Divers acteurs associés à l'amélioration de la qualité de l'école



CONSÉQUENCES SUR LE RECRUTEMENT ET LA FORMATION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

UN RECRUTEMENT TRANSPARENT ET OBJECTIF

Profil d'entrée

1. Vision de l'éducation et de l'école
2. Compétences de communication
3. Compétences organisationnelles
4. Compétences professionnelles

Test de sélection

INVESTIR DANS LA FORMATION DES DIRECTEURS

Une formation initiale est nécessaire

Le perfectionnement continu

1. Stages et cours de formation
2. Réseaux d'échanges entre pairs
3. Formation à distance

8 DOMAINES DE FORMATION

1. Gestion administrative générale
2. Gestion des programmes d'enseignement / apprentissage
3. Gestion des ressources humaines
4. Gestion des ressources matérielles
5. Gestion des équipements immobiliers
6. Gestion des finances
7. Gestion des relations école / communauté
8. Gestion de l'équité et des différences entre sexes

CONCLUSION

Promouvoir un leadership efficace, novateur et participatif

LE RÔLE DU DIRECTEUR DANS L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION POUR TOUS

M. YVAN D'AMOURS
Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN)

Les participants au Forum de Dakar se sont engagés à mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducative qui soient réactifs, participatifs et évaluables. La mobilisation des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves dans toutes les questions concernant l'école sont impératives. Au palier local, la façon dont les écoles sont gérées peut faire une grande différence en matière de qualité de l'éducation. À cet égard, les chefs d'établissements jouent un rôle central. C'est pourquoi il importe de clarifier leurs tâches, d'améliorer les procédures de recrutement, de mettre au point un plan de carrière motivant qui assure entre autres leur formation continue.

La décentralisation permet d'assurer une plus grande efficience dans l'utilisation des ressources et une meilleure adaptation aux problèmes spécifiques, ce qui contribue par conséquent à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Plusieurs pays de l'espace francophone expérimentent divers mécanismes de gestion des écoles, ce qui a eu pour effet :

- une meilleure gestion des manuels et fournitures scolaires ;
- un appui des parents d'élèves aux responsables des établissements et aux enseignants ;
- une mobilisation de ressources supplémentaires en faveur des écoles, etc.

Il est indiscutable que cette tendance vers une plus grande autonomie de décision des écoles concernant les programmes, les budgets, l'allocation des ressources et du personnel ainsi que l'admission des élèves – est absolument vitale.

Les écoles bénéficient ainsi d'une plus grande autonomie et d'une flexibilité accrue pour adapter les rythmes scolaires et les pratiques pédagogiques aux conditions locales et, par là même, répondre mieux aux attentes des communautés locales. Les enseignants sont plutôt encouragés à adapter les réformes qui s'imposent et les innovations au contexte local et aux besoins d'apprentissage des élèves, sous la conduite d'un chef d'établissement plus sensible à la dynamique partenariale.

LE DIRECTEUR D'ÉCOLE

Nécessité de définir un nouveau profil professionnel

En vue de promouvoir une école efficace et efficiente, il est indispensable non seulement de renforcer les capacités pédagogiques, techniques et culturelles des directeurs d'école, mais bien également leurs compétences humaines et personnelles. Un bon directeur d'école doit être capable tout à la fois de développer le sentiment d'une appartenance à une équipe pédagogique, de créer la voie d'un consensus et d'initier une image positive de son établissement dans le milieu.

En premier lieu, il apparaît comme le premier support professionnel sur lequel les enseignants doivent s'appuyer. Pour cela, on ne saurait trop insister sur le fait qu'il serait rentable de lui donner une **formation spéciale** afin de lui permettre de remplir ses missions pédagogiques avec une plus grande efficience.

En outre, il doit également avoir une bonne maîtrise des capacités d'organisation, de gestion et d'administration. Il lui revient aussi d'être le garant des valeurs culturelles et morales de la communauté à laquelle il appartient.

Dans le cadre de la réforme prescrite, il convient dès lors de considérer l'ensemble des missions de direction sous trois dimensions :

administrative, ce qui signifie :

- assurer la connaissance et le respect des institutions officielles par les enseignants ;
- développer la concertation et l'initiative.

pédagogique, ce qui implique de :

- lancer des innovations dans le cadre de l'école nouvelle ;
- garantir le respect des finalités définies en commun ;
- donner des orientations précises à l'équipe éducative ;
- se situer davantage dans une position d'accompagnateur des équipes ;
- garantir l'évaluation des actions et des projets engagés dans l'école en assurant leur suivi ;

relationnelle, ce qui impose de :

- développer une meilleure relation avec l'environnement socio-économique local ;
- agir de façon à éviter les conflits liés au changement ;
- assurer le rayonnement de l'école ;
- développer les liens avec les écoles avoisinantes ;
- être à l'écoute des personnels et les valoriser ;
- faire circuler le maximum d'information.

Compte tenu de l'ampleur et de l'importance des missions confiées au directeur d'école, il apparaît évident que la procédure de sa nomination doit être revue ; **le critère de l'ancienneté doit faire place à une sélection fondée surtout sur un profil de compétence.**

LE PILOTAGE DE L'ÉCOLE : PIERRE ANGULAIRE DE LA GESTION AU NIVEAU LOCAL

Le pilotage de l'école émerge de plus en plus comme un des facteurs jouant un rôle de premier plan dans le processus d'acquisition. Cela est d'autant plus vrai que cette dimension peut avoir un impact direct sur la motivation et le temps scolaire. Une étude réalisée par le PASEC au Mali a dévoilé que l'engagement du directeur et les échanges entre enseignants ont une influence positive sur la motivation des enseignants. Une seconde étude, menée à Madagascar par d'autres chercheurs et portant sur la performance des écoles privées, a démontré que tous les modes de pilotage des établissements ne sont pas équivalents : si les élèves des écoles privées réussissent mieux que ceux des écoles publiques, ce succès ne repose pas sur les caractéristiques des enseignants ou celles des élèves, mais bien sur la façon dont est pilotée l'école.

Point de convergence de toutes ces pistes, la gestion se dégage comme l'un des enjeux majeurs de la qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne. En effet, alors que la gestion sur le plan pédagogique de l'école apparaît comme un enjeu important, celle-ci doit toutefois s'inscrire dans un système de gestion plus global où les résultats en termes de scolarisation et d'acquisition des élèves occupent une place centrale. La gestion axée sur les résultats pourrait par conséquent être l'un des principaux leviers d'amélioration de la qualité de l'éducation.

L'appropriation par la société du projet d'école proposé est une condition déterminante de la réussite de toute réforme. Sur ce plan, il ne s'agit pas de vendre à la population, *a posteriori,* un projet conçu sans elle, mais bien de l'associer étroitement à son élaboration et à sa mise en ouvre. La concertation doit être intégrée à la conduite régulière des affaires éducatives. À cette fin, la mise en place de conseils d'administration aux pouvoirs étendus ainsi que la dynamisation des associations de parents d'élèves, adoptées dans bon nombre de pays, méritent d'être encouragées. Il s'agit là de mesures susceptibles d'assurer la pérennité du partenariat entre l'école et la collectivité locale.

Ce partenariat est, dans bien des pays, une condition de survie de l'école de base. Il convient de le stimuler et de l'étendre.

Des partenariats réels, équilibrés et contractualisés doivent voir le jour, non seulement entre l'école et les parents d'élèves, mais entre tous les acteurs intéressés par l'éducation : ministères, société civile, entreprises, partenaires au développement.

Par ailleurs, l'extension des partenariats comporte de lourdes exigences, notamment pour les États. D'une part, tout système de contractualisation entre l'État et ses partenaires doit pouvoir s'appuyer sur des règles du jeu claires et stables, ce qui suppose la mise en place d'encadrements législatifs adéquats.

D'autres part, la multiplicité des initiatives et des acteurs, à laquelle donne lieu l'extension des partenariats, plaide pour un recentrage des activités de l'État sur les fonctions qui lui sont propres : l'orientation générale du système éducatif, l'allocation des ressources nationales, le contrôle et l'évaluation de la qualité. L'État doit voir à fédérer les initiatives dans un tout cohérent. Les expériences menées par une multiplicité d'acteurs locaux peuvent conduire à un démembrement du secteur éducatif et à un accroissement des inégalités entre régions selon qu'elles suscitent ou non l'intérêt des ONG et autres bailleurs de fonds. Les initiatives locales seront d'autant plus fructueuses qu'elles seront partie prenante d'une politique éducative nationale. À la diversité des projets, rendue possible par la décentralisation, doit correspondre l'unité d'orientations assurée par une bonne gouvernance.

Cela suppose un renforcement des capacités en matière de planification et de gestion des systèmes éducatifs. **À cet égard, la formation des divers partenaires, alliée à celle des responsables locaux de la coordination des partenariats (par exemple les directeurs d'école), ne peut être laissée au hasard. Elle constitue l'un des piliers de l'accès à une éducation de qualité pour tous.** La formation des décideurs, des chefs d'établissement et des formateurs fait partie de la programmation actuelle de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie. Par ailleurs, l'examen des plans d'action des ministères de l'Éducation montre que, dans beaucoup de pays, elle ne reçoit pas toute l'attention qu'elle mérite.

LE DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET LA QUALITÉ DE L'APPRENTISSAGE AU SUD

MUSTAPHA ENNAIFAR
Directeur général
Centre National de Formation des Formateurs en Éducation
TUNISIE

Il y a, en Tunisie, des écoles qui, sans avoir été baptisées officiellement, portent le nom d'un ancien directeur qui a réellement laissé ses marques dans l'établissement, du fait non seulement de la longue durée de son mandat mais aussi de l'efficacité de son action. Dans ce cas, ce n'est pas l'autorité hiérarchique qui a pris cette décision, mais bien la *vox populi.*

C'est-à-dire qu'il ne fait pas de doute qu'il a toujours existé de bons directeurs, des directeurs professionnels et des directeurs qui l'étaient moins, que la communauté éducative a su reconnaître comme tels. Les compétences des premiers compensaient en quelque sorte les défaillances des autres. Même si le nombre de ces directeurs professionnels était plutôt réduit, on acceptait, autrefois, cet état des choses comme on acceptait d'ailleurs, jusqu'à la fin des années 80, un taux d'échec de 70% à l'examen d'entrée en 6e année et au baccalauréat.

Actuellement, même si la réussite pour tous n'est pas encore assurée, on observe que l'attitude des élèves et des parents a fortement évolué : les deux groupes n'acceptent plus que l'école génère de l'échec et de l'exclusion. Tout le monde exige de pouvoir inscrire ses enfants dans une école performante dirigée par le meilleur directeur qui soit et disposant d'excellents enseignants.

Du coup c'est l'État tunisien, le Ministère de l'Éducation et de la Formation qui est devenu à son tour exigeant. Les mots-clés sont désormais, à partir de l'horizon 2000, **équité, qualité, professionnalisation,** résumés dans le slogan national « une école pour tous, une chance pour chacun ».

Aujourd'hui, il est désormais interdit d'exclure un élève de l'école avant l'âge de 16 ans et le taux moyen de réussite au bac est de plus de 70%. Ces exigences plus fortes du système éducatif se sont traduites par des responsabilités et des charges de travail plus grandes pour les directeurs d'établissement.

Les directeurs disposent-ils des moyens leur permettant d'assurer ces responsabilités nouvelles, particulièrement pour promouvoir la qualité des apprentissages ?

Nous allons présenter un rapide état de la situation et rendre compte du dispositif mis en place par l'institution pour surmonter les lacunes actuelles.

Nous essaierons aussi de faire apparaître les insuffisances de ce nouveau dispositif.

UN TERRAIN PÉDAGOGIQUE DÉLAISSÉ

Le système éducatif tunisien a beaucoup hérité de l'organisation de l'ancien système éducatif français qui attribue l'essentiel du contrôle pédagogique à l'inspecteur pédagogique et en fait même le supérieur hiérarchique du directeur dans les écoles primaires. Cette situation a fait qu'à l'école primaire le directeur a même progressivement abandonné toute initiative pédagogique lorsqu'il se trouvait face à un inspecteur autoritaire : progressivement s'est installé dans la pratique un partage de « territoires » : le directeur agissant comme gestionnaire administratif et l'inspecteur comme gestionnaire de la pédagogie. L'enseignant, surtout dans les collèges et les lycées, a fini par considérer que la pédagogie est l'affaire des spécialistes de la discipline et que cette affaire devait se traiter exclusivement entre l'enseignant et l'inspecteur.

Même si, lorsque l'inspecteur mène une inspection, le règlement fait obligation au directeur d'être présent à la visite et lors de l'entretien, celui-ci se cantonne le plus souvent dans un rôle de témoin qui n'interviendra, lors de l'entretien qui suit l'inspection, que dans la mouvance de l'inspecteur, ou dont on ne sollicitera l'avis qu'en cas de litige entre l'inspecteur et l'enseignant, particulièrement si le rapport d'inspection est contesté.

Pourquoi en est-on arrivé dans mon pays à cette réduction de la responsabilité pédagogique du directeur ?

Les causes en sont multiples :

- Avec la généralisation de la scolarisation, le ministère a été contraint de recruter à tour de bras des directeurs en lâchant du lest quant aux critères de sélection. L'intervention de l'autorité locale, qui privilégie des critères autres que ceux de compétences exigées par ce poste, a fini par devenir prépondérante et fausse le jeu de la sélection.
- La fonction de directeur (contrairement à celle d'inspecteur à laquelle on accède par un concours sur épreuve) ne correspond pas à un grade dans la fonction publique. Elle peut être retirée à son titulaire aussi aisément qu'elle lui est attribuée. Le directeur ne peut prendre appui sur sa corporation ou sur un syndicat professionnel pour sa défense, et préfère le plus sou-

vent adopter un profil bas face à tous ceux qui disposent d'une influence ou d'un pouvoir hiérarchique pouvant agir pour sa destitution. Au fil du temps le leadership du directeur s'est effiloché.

- Sur le plan financier les avantages liés à la fonction étant faibles en termes de primes, l'avantage du logement – s'il est disponible – constitue le principal élément d'attraction financière dans un poste devenu peu attractif.
- Une tendance à la centralisation (jusque dans les années 1990) de la part de l'administration centrale qui s'est acharnée à vouloir tout réglementer en prenant prétexte des compétences insuffisantes des directeurs, a fini par étouffer leur initiative.
- En face des directeurs, les autres métiers (enseignant, inspecteur, conseiller en éducation etc.) ont, par contre, réussi à renforcer leurs avantages et leurs pouvoirs, à structurer leur corporation, à relever le niveau des conditions académiques et professionnelles de recrutement, de promotion et de formation. Si les inspecteurs pédagogiques et les conseillers en orientation ont réussi à obtenir l'institution d'un cycle de formation initiale de deux ans pour accéder à leur grade, les directeurs par contre se contentent de suivre une semaine ou deux de formation avant de rejoindre leur poste. Leur manque de préparation au moment de la prise de fonction est manifeste.
- La couverture incomplète en normes des domaines de la gestion administrative et pédagogique des établissements laisse la porte ouverte aux négligences et aux abus. Le directeur ne pouvait se référer à ces normes pour orienter ou appuyer ses décisions.

Ce que cet inventaire des causes de la déperdition de l'autorité du directeur fait apparaître, c'est que l'absence d'une stratégie cohérente pour le plein exercice de cette fonction et en vue d'assurer sa promotion a abouti à une déresponsabilisation pédagogique du directeur, à une réduction de son leadership à l'intérieur de l'établissement, et à une dégradation de son image à l'extérieur.

DES OPPORTUNITÉS POUR UNE REPRISE EN MAIN

C'est la nouvelle *Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement* (juillet 2002) qui offre à l'établissement scolaire tunisien des perspectives pour la rénovation des méthodes de gestion et au directeur des opportunités nouvelles pour regagner le terrain perdu. Autant les trente dernières années ont été marquées par un appauvrissement de l'initiative et de la créativité, autant les prochaines années pourraient être celles de la rénovation. En effet la nouvelle loi énonce des principes et des moyens inspirés de ceux mis en oeuvre avec succès dans d'autres pays au système éducatif performant :

- une plus large autonomie de l'établissement ;
- le projet d'établissement ;
- la responsabilisation des acteurs par la participation à la gestion ;
- la professionnalisation des personnels ;
- l'évaluation des personnels.

Il s'agit là d'une rupture avec les principes et les pratiques antérieurs, d'une (r)évolution dont l'accomplissement exigera au moins une décennie mais qui devrait aboutir à terme à l'établissement d'une bonne gouvernance de nos établissements scolaires. Les difficultés de mise en oeuvre d'un tel programme sont multiples car il nécessitera des changements, non seulement dans les méthodes de gestion mais aussi dans les mentalités, dans les relations entre les acteurs de l'école et dans l'éthique.

D'ores et déjà un décret organisant la vie scolaire a vu le jour (octobre 2004) ; il explicite les modalités de développement de la vie scolaire à travers l'élaboration d'un plan d'action et la mise en place de deux conseils élus (le conseil d'établissement et le conseil pédagogique), et il définit les domaines où peut se manifester l'autonomie de l'établissement.

Un programme pilote de gestion axé sur l'approche qualité, et qui pourrait constituer un modèle à diffuser plus largement, est appliqué dans quarante établissements. Ce projet a permis d'élaborer un référentiel qualité où sont fixées les normes que doit chercher à atteindre tout établissement qui cherche à améliorer sa gestion et ses résultats. Un recyclage général des directeurs et des autres personnels y est mené.

DES PRÉALABLES AUX OUBLIETTES

Les multiples chantiers en cours parviendront-ils à replacer le directeur au coeur de la pédagogie ? Certes, si les projets programmés dans la loi d'orientation sont menés à terme avec l'audace et le savoir-faire qu'ils nécessitent, nul doute que le paysage de nos établissements changera. Il reste toutefois que l'on pourrait mieux réussir le changement si certaines exigences préalables étaient assurées. Nous pensons en particulier au mode de sélection du directeur, à sa formation initiale et à son statut.

Assurer ces exigences, c'est relever sensiblement les qualités humaines et techniques des nouveaux recrutés et donner, par conséquent, plus de chance de réussite à toutes les autres innovations. C'est pourquoi, autant nous sommes convaincus que les modèles de direction et de directeurs ainsi que les modes d'intervention pédagogique offerts par les pays aux systèmes éducatifs performants peuvent constituer des références utiles pour les pays émergents, autant il nous paraît indispensable de rester attentifs à mettre en place dans ces derniers pays les socles sans lesquels les autres avancées ne seraient qu'illusoires. C'est pourquoi, en tête de toutes les recommandations, nous placerons l'exigence de recrutement pertinent des personnels de direction et l'exigence de formation adéquate.

POUR L'AMOUR D'ACCOMPAGNER... UNE COURTE RÉFLEXION !

JEAN R. BOUCHARD
Directeur
Ontario, Canada

Pour parler de qualité en éducation, il faut se poser la question : *« Quelles sont les ressources humaines structurantes de ce milieu? »*. Parce que nous ne nous occupons pas de créer un produit ni de vendre un objet mais bien d'enseigner et de partager des connaissances entre les intelligences humaines de tous âges. Dans notre cas à nous, les directions d'école, nous avons la responsabilité incommensurable de jouer le rôle du chef d'orchestre dans ce milieu.

Depuis le *Forum mondial sur l'éducation* à Dakar en avril 2000, le Forum consultatif international sur l'ÉDUCATION POUR TOUS a soulevé à maintes reprises dans ses rapports annuels l'importance d'exiger la qualité en éducation.

Partout à travers le monde, le milieu de l'éducation se remet en question. Les réformes, les commissions, les énoncés et les discours semblent tous aller dans le même sens : un meilleur leadership, une meilleure gouvernance, une meilleure redevabilité, une meilleure qualité de l'éducation, un meilleur financement. De nombreuses recherches mentionnent le rôle important du chef d'établissement.

Posons-nous la question : *« Quel modèle nous vient en tête lorsque nous parlons d'un chef d'établissement ? »*

Les modèles des personnes à la direction véhiculés dans les médias et au cinéma, par exemple, ne sont-ils pas pratiquement toujours des modèles d'échec à grand échelle ? Sans parler de personnages qui ont souvent tous les défauts, en plus de celui de ne pas aimer les enfants et l'enseignement.

Les dossiers de pratiques exemplaires qui permettent à une direction d'école d'être à la hauteur des attentes sont-ils si difficiles à trouver?

Regardons ensemble un scénario fréquent :

- Les élèves perçoivent souvent la direction comme l'autorité suprême à l'école et, spécialement au secondaire, la direction devient souvent une figure d'opposition ;
- Le personnel enseignant en manque de ressources cherche directement l'aide de la direction ;
- Plusieurs parents cherchent auprès de la direction une solution pour les difficultés scolaires de leurs enfants ;
- Les autorités hiérarchiques demandent à la direction de coordonner et de mettre en oeuvre les nouvelles réformes des ministères, conseils scolaires ou autorités locales.

Un sondage fait aux États-Unis (Elam, Rose et Gallup, 1997) mentionne que les Américains n'hésitent pas à dénoncer l'éducation en tant que problème national mais il exprime leur satisfaction des écoles dans leur propre communauté. En fait, les résultats du sondage semblent indiquer que la direction d'école et le fonctionnement des écoles locales sont conformes aux attentes de la communauté. Le constat pourrait sembler inquiétant, mais rappelons-nous que les recherches démontrent que les directions sont choisies pour leur leadership dans leur communauté scolaire.

Quel est le rôle de la direction d'école dans la gestion de l'apprentissage et de l'exigence de qualité ?

Une école qui laisse au personnel enseignant de façon individuelle la responsabilité de définir son engagement envers l'enseignement et l'apprentissage est voué à des résultats mitigés qui font plus appel à la foi aveugle qu'à une pratique professionnelle efficace.

La recherche démontre que dans les écoles qui connaissent des succès « chaque enseignant de l'école comprend clairement chacun des objectifs d'apprentissage, année après année et cours par cours (Lezotte 2004). Les chercheurs Dufour et Dufour parlent dans leur approche CAP (Communauté d'apprentissage professionnel) de trois grandes questions que l'équipe école doit se poser pour réussir... Pour ma part j'en ai ajouté une quatrième :

1. Que voulons-nous que nos élèves apprennent ?
2. Comment saurons-nous si chaque élève a acquis les connaissances et compétences essentielles ?
3. Que se passe-t-il dans notre école lorsqu'un élève ne parvient pas à apprendre ?
4. Comment célébrons-nous les succès des élèves ?

Il y a donc ici des pistes pour que la direction d'école modifie et accompagne son milieu pour qu'il devienne véritablement plus efficace en adoptant un mode de fonctionnement en communauté d'apprentissage plutôt que l'ancien modèle qui impose une chaîne de montage d'intelligences.

L'objectif ultime du système d'éducation étant que les élèves vivent des apprentissages signifiants, durables et transférables, l'une des premières tâches de toute direction d'école est de s'assurer de situer la qualité des apprentissages au centre de ses

préoccupations. Bien que de multiples facteurs aient été identifés comme étant garants de la réussite scolaire, les recherches et les observations empiriques ont clairement démontré que la performance d'une école et la réussite de ses élèves passent d'abord par la qualité de sa direction d'école.

Dans le but de bien comprendre la portée du rôle de la direction d'école, nous devons porter un regard précis sur ses champs d'interventions et les types de gestion qui doivent l'animer.

La direction d'école accompagne son organisation dans quatre grands champs d'intervention. Dans chacun des champs, des références tirées du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* seront identifiées en *caractères italiques*. Les références ont pour but de faire des liens avec le document.

LE LEADERSHIP DANS LA GESTION ÉMOTIONNELLE

La direction d'école se doit de posséder des compétences interpersonnelles exceptionnelles. Ces compétences sont liées à la capacité de :

- créer un bon climat relationnel et mobilisateur ;
- prévenir les comportements déviants dans son milieu ;
- faire éclater le potentiel humain dans son école.

La qualité de vie de l'école et de la salle de classe devra passer par la qualité du lien émotionnel et relationnel.
Gisèle F. Beaulieu, formatrice en relation humaine

Les enfants ne sont pas des vases que l'on remplit
mais des feux que l'on allume.
Montaigne

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE ET ANDRAGOGIQUE

La direction a la responsabilité de :

- superviser, coordonner et accompagner le personnel enseignant dans la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage pour les élèves;
- accompagner son personnel enseignant dans son plan de formation professionnelle pour ne pas laisser l'aléatoire assumer les besoins du milieu scolaire.

La direction d'école doit à chaque jour monter au sommet d'un arbre pour regarder premièrement si son équipe est dans la bonne forêt et par la suite s'impliquer avec celle-ci dans la mission même de l'école, c'est-à-dire la réussite de l'élève.

Les directeurs d'école revêtent une importance critique dans cette entreprise : la nature de leur leadership peut avoir une grande influence sur la qualité des écoles.

Le leadership scolaire et les possibilités d'apprentissage mutuel et de partage des données d'expérience sont aussi essentiels pour bâtir une culture de la qualité.

LE LEADERSHIP MANAGÉRIAL ET DU CHANGEMENT

La direction a la responsabilité de :

- créer un environnement facilitateur ;
- voir à la gestion des ressources humaines et financières ;
- voir à l'application des standards, des normes, de la discipline, et gérer l'école.

Une gestion dynamique, inclusive et efficace de l'école provoque un vent de qualité. Tout devient possible pour les élèves et le personnel enseignant.

Les faiblesses des écoles sur le plan de l'organisation sont de plus en plus en plus dénoncées comme une cause majeure de la médiocrité des résultats d'apprentissage.

La politique de la qualité : lutter contre la corruption, responsabiliser, assurer l'appropriation.

Des études menées au niveau des écoles montrent qu'une grande partie du temps alloué à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme... Une meilleure gestion des écoles et des stratégies pédagogiques plus efficaces peuvent contribuer à contrer cette tendance.

Les arguments sont convaincants : une plus grande autonomie de l'école... peut autonomiser les enseignants, enrayer la bureaucratie et rapprocher les pouvoir de décisions du lieu où se situent les problèmes à résoudre.

LE LEADERSHIP COMMUNAUTAIRE

La direction a la responsabilité de :

- s'impliquer dans la mission communautaire de l'école ;
- être un facilitateur des communications internes et externes ;
- faire connaître les ressources de son école dans son milieu.

Comme direction d'école, il n'y a rien de plus important que de comprendre et de mettre en pratique le proverbe africain « Il faut un village pour éduquer un enfant ».

La nécessité de bâtir la politique d'éducation autour d'un objectif social explicite pose à la qualité de l'éducation des défis qui ne peuvent être relevés par les seuls moyens techniques.

La sécurité des écoles, la participation communautaire, les attentes et le leadership ont un impact indirect sur l'enseignement et l'apprentissage.

LE MESSAGE PRINCIPAL, QUELQUES CONSTATS ET UNE PETITE CONTRIBUTION

Après avoir fait un bref survol du rôle de la direction à travers plusieurs recherches, nous sommes sûrement convaincus de l'importance de celle-ci. Nous l'étions probablement bien avant. Cependant, il est important de se demander pourquoi les rapports internationaux et nationaux relativisent l'importance de la direction d'école. Ne nous faisons pas trop d'illusions, l'importance de la

direction d'école est souvent inscrite timidement dans les rapports. Mais d'où vient cette timidité ? Serait-ce que quelquefois nous pourrions être un peu encombrants pour les gouvernements qui ne font pas toujours les efforts nécessaires ? Il n'est pas de notre responsabilité ici de trouver des coupables. Mais il est de notre responsabilité comme directions de mettre nos compétences et notre leadership au service des élèves, du personnel enseignant et de nos communautés. Voilà le vrai défi de l'exigence de qualité. Nous avons le rôle vital de prendre l'espace nécessaire pour rendre crédible notre école et relever le niveau de compétences de nos jeunes... et ce par l'accompagnement de notre milieu.

En conclusion, je constate que l'isolement peut nous rendre la vie difficile. C'est pourquoi nous devrions, à titre de membres de l'AFIDES, créer un environnement de jumelage des directions. À travers un processus volontaire, un protocole de fonctionnement et des outils de communication, nous pourrions, à travers notre francophonie, créer notre propre « DIRECTIONS D'ÉCOLE SANS FRONTIÈRE ».

BIBLIOGRAPHIE

CÔTÉ, C., *Partenariat École Communauté : Manuel méthode et outils,* Montréal, Québec, Guérin, 1993.

DUFOUR, R. et EAKER, R., *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement,* Bloomington, Indiana, National Educational Service, 1998. Version française : Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire, traduction Marie Lauzon, Bloomington, Indiana, National Educational Service, 2004.

DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R. et KARHANEK, G., *Whatever It Takes: How Professional Learning Communities Respond When Kids Don't Learn,* Bloomington, Indiana, National Educational Service, 2004. Version française : Tous les moyens sont bons : la communauté d'apprentissage professionnelle face aux difficultés d'apprentissage, traduction Marie Lauzon, Bloomington, Indiana, National Educational Service, 2005.

ÉDUCATION POUR TOUS, bilan à l'an 2000 : Synthèse globale. Paris, Forum EPT, UNESCO.

ÉDUCATION POUR TOUS, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002 : Le Monde est-il sur la bonne voie ?, Paris, Forum EPT, UNESCO.

ÉDUCATION POUR TOUS, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et Éducation pour tous – Le pari de l'égalité, Paris, Forum EPT, UNESCO.

ÉDUCATION POUR TOUS, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : L'exigence de qualité, Paris, Forum EPT, UNESCO.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, Programme d'évaluation des directions d'école, Fredericton, Canada, 2004.

SCHOEB, F. L'intelligence émotionnelle, revue *Le Point en administration scolaire,* volume 6, numéro 3, Montréal, Canada, 2004

Suite de la page 8

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Debarbieux E., Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas, *Migrants-Formation*, n° 109, 1997, p. 138-154.

Delvaux B. et van Zanten A. *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne.* Rapport de recherche intermédiaire du programme REGULEDUC, CERISIS-OSC, avril 2004.

Duru-Bellat, M. *Les inégalités sociales à l'école,* Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Rapiau M.-T., « L'université plus près du « local », un plus pour les usagers ? » in Charlot B. (ed.), *L'école et le territoire,* Paris, A. Colin, 1994.

Duru-Bellat M. et Mingat A., « La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie,* vol. 38, 1997, p. 759-790.

Duru-Bellat M., van Zanten A. *Sociologie de l'école. Troisième édition revue et actualisée,* Paris, A. Colin.

Henriot-van Zanten A., *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires,* Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.

Henriot-van Zanten A., Payet J.-P. et Roulleau-Berger L., *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique,* Paris, L'Harmattan, 1994.

IGAEN/IGEN, *Évaluation de l'enseignement dans l'Académie de Paris,* Paris, MEN, septembre 2004.

Masson P., *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements scolaires des années 1990,* Paris, Presses universitaires de France, 1999.

Payet J.-P., *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire,* Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

Toulemonde, Bernard (dir.), *Le système éducatif en France,* Paris, La documentation française, 2003.

van Zanten A., « Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et sociétés,* vol. 24, n° 4, 2000, p. 377-401.

van Zanten A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue,* Paris, Presses Universitaires de France, coll. Le lien social, 2001.

van Zanten A., « Les classes moyennes et la mixité scolaire », *Les Annales de la recherche urbaine,* n° 93, 2002, p. 131-140.

van Zanten A. *Les politiques d'éducation,* Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2004a.

van Zanten A. « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches Sociologiques,* vol. 35, n° 2, 2004b, p. 47-64.

van Zanten A., Grospiron M.-F., Kherroubi M., Robert A., *Quand l'école se mobilise,* Paris, La Dispute, 2002.

QUALITÉ DE LA GESTION ET VIE ASSOCIATIVE

JACQUES DELFOSSE
ANCIEN PRÉSIDENT DE
L'ASSOCIATION MONTRÉALAISE
DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE
QUÉBEC

Le titre de cette conférence peut, à première vue, laisser songeur. Quel lien peut-on établir entre la qualité de la gestion de nos établissements scolaires et la vie des directions d'établissement comme membresd'une association professionnelle ?

Comme nous le verrons, ce lien est plus étroit qu'il peut y paraître à première vue et s'inscrit en parfaite continuité avec le thème de la Biennale *« La qualité de l'Éducation, chemin de l'excellence pour tous ».* Le rôle des directions d'établissement est déterminant dans la mise en oeuvre d'une éducation de qualité. De plus, tous ont à gagner dans cette quête d'une amélioration de la qualité de l'éducation, le ministère, les commissions scolaires, les directions d'établissement, les parents et évidemment tous nos élèves qui sont au coeur de nos préoccupations et ont droit aux meilleurs services.

FONDEMENTS JURIDIQUES D'UNE ASSOCIATION PROFESSIONNELLE

Loi sur les syndicats professionnels

Nous verrons maintenant quel est l'encadrement juridique pour la mise en place d'une association professionnelle au Québec. Celle-ci est incorporée en vertu de la *Loi sur les syndicats professionnels* (L.R.Q.,C.S-40) et doit en respecter les dispositions.

Pour être reconnu, on doit signer une déclaration constatant l'intention de se constituer en association ou syndicat professionnel.

Les syndicats professionnels ont exclusivement pour objet l'étude, la défense et le développement des intérêts économiques, sociaux et moraux de leurs membres. Ils ont notamment le droit d'ester en justice, d'acquérir des biens propres à leurs fins particulières, de passer des contrats ou conventions relatives à la poursuite de leur objet, spécialement ceux visant leurs conditions de travail, et de voir à défendre l'intérêt collectif de la profession si celle-ci subit des préjudices directs ou indirects.

Cette exclusivité d'objets distingue tout de même l'association professionnelle des syndicats constitués au sens du Code du travail, qui sont des regroupements de salariés ayant des objets semblables aux associations professionnelles mais un autre but très particulier qui est la négociation et l'application des conventions collectives.

On reconnaît le droit de grève aux syndicats en cas de mésentente. Ce mandat ne fait pas partie des pouvoirs dévolus aux associations professionnelles en vertu de la *Loi sur les syndicats professionnels.* Nous le verrons plus en détail à la page suivante.

Constitution et règlements d'une association professionnelle

Une association professionnelle constitue une personne morale au sens du Code civil du Québec. Elle agit par leurs organes tels le Conseil d'administration et l'Assemblée générale des membres. Les articles 298 et 365 du *Code civil du Québec* déterminent les règles susceptibles de s'appliquer relativement à la responsabilité que pourrait encourir un représentant de l'association membre du Conseil d'administration. Entre autres , en cas de fraude, le tribunal peut tenir un administrateur responsable du préjudice subi par la personne morale (association professionnelle). L'administrateur doit, dans l'exercice de ses fonctions, respecter ce que la loi et les règlements lui imposent, et agir dans la limite des pouvoirs qui lui sont conférés ; il doit dénoncer à la personne morale tout intérêt qu'il a dans une entreprise ou une association susceptible de le placer en conflit d'intérêt ; tout administrateur est responsable, avec ses co-administrateurs, des décisions du Conseil d'administration à moins qu'il n'ait fait consigner sa dissidence au procès verbal des délibérations.

L'association professionnelle ainsi constituée se dote d'une constitution et de règlements déterminant sa mission, la composition de son Conseil d'administration, les conditions d'adhésion, le rôle des administrateurs du Conseil d'administration, le mode d'élection ou de nomination ainsi que le montant de la cotisation annuelle des membres.

RÉGIME DE NÉGOCIATION DES CONDITIONS D'EMPLOI DES CADRES D'ÉTABLISSEMENT

Loi sur l'instruction publique

La *Loi sur l'instruction publique* dans la section V aux articles 96.8 à 96.26 et 110.5 à 110.13 détermine le mode de nomination ainsi que les fonctions et pouvoirs des directions d'établissement (écoles et centres).

On y précise entre autres que la direction d'établissement assure la direction pédagogique et administrative de l'établissement et s'assure de l'application des décisions du Conseil d'établissement, qu'elle assiste dans l'exercice de ses fonctions et ses pouvoirs (96.12 et 96.13), elle voit à la réalisation et à l'évaluation du plan d'intervention des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage (96.14). Sur proposition des enseignants et après consultation du Conseil d'établissement, la direction approuve les programmes d'études locaux, les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, approuve le choix des manuels scolaires, approuve

les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves, approuve les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire. De plus, la direction gère le personnel de l'établissement et détermine les tâches et les responsabilités de chaque membre du personnel, voit à l'organisation des activités de perfectionnement du personnel, fait part à la commission scolaire des besoins de l'établissement, gère les ressources matérielles, prépare le budget annuel de l'établissement et participe à l'élaboration du plan stratégique des politiques et des règlements de la commission scolaire.

Comité du personnel de direction d'école et de centre

C'est la *Loi sur l'instruction publique* qui, par le biais de l'article 451, octroie au ministre de l'Éducation le pouvoir d'établir par règlement (décret) dans les commissions scolaires les conditions de travail et la rémunération des membres du personnel de direction d'une association professionnelle. La détermination des conditions d'emploi des cadres d'établissement scolaire est assujettie aux dispositions contenues au *Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires.*

L'article 4 de ce règlement prévoit la constitution de comités pour lesquels les associations qui représentent les administrateurs, les cadres des écoles et des centres participent avec les représentants des fédérations d'employeurs et du ministère de l'Éducation au niveau national à l'élaboration et à la modification des conditions d'emploi des gestionnaires. C'est d'ailleurs à l'annexe 1 du Règlement que l'on trouve l'autorisation permanente d'enseigner délivrée par le ministre de l'Éducation comme qualification minimale pour occuper un poste de direction d'école ou de centre.

Parmi ces comités figurent le « Comité du personnel de direction d'école » et le « Comité du personnel de direction de centre ». Ces comités sont composés de représentants des associations et fédérations de directions ainsi que de représentants de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), de l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ) et du ministère de l'Éducation (annexe 10 du Règlement).

Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires

Les conditions d'emploi applicables aux directions d'écoles et de centres sont déterminées par règlement par le ministère de l'Éducation et non pas par le biais de conventions collectives locales ou nationales qui seraient le résultat d'une quelconque entente entre les représentants des employeurs (commissions scolaires) et ceux des directions d'établissement. Aucun processus de négociation formelle ou même obligatoire en vertu de la loi ne doit avoir lieu afin de déterminer les conditions d'emploi. Le gouvernement a tout au plus l'obligation de consulter les associations professionnelles avant d'édicter les conditions de travail.

De plus, la loi et les règlements n'accordent pas aux associations professionnelles le droit d'exercer des moyens de pression tel un droit de grève.

À défaut de disposer de moyens de pression juridiquement encadrés, les associations ont accès aux pouvoirs publics et aux médias pour faire connaître au public et aux représentants au pouvoir leurs points de vue et leurs revendications.

RÔLE JURIDIQUE DE L'ASSOCIATION PROFESSIONNELLE

Reconnaissance par la loi

Nous avons vu précédemment que l'association professionnelle est reconnue par la loi comme interlocutrice que le gouvernement doit contacter avant de décréter les conditions de travail des directions et des directions adjointes des établissements scolaires.

Les articles 386 et 402 du *Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires* énoncent les divers recours à la disposition des cadres qui prétendent au non-respect d'une des conditions de travail édictées. Divers pouvoirs sont attribués au Comité d'appel selon la disposition attaquée : pouvoir d'ordonnance réel lors de congédiement, de non-réengagement, de suspension sans traitement ou d'affectation à un autre emploi de gestionnaire. Son pouvoir n'est toutefois pas illimité ; le comité d'appel n'a pas le pouvoir de rendre exécutoires ses conclusions, ni d'évaluer la justesse de la sanction qui aurait dû être imposée.

Les articles 403 à 405 du Règlement stipulent de plus que les commissions scolaires doivent se doter d'une politique de gestion des directions d'établissement et que, pour l'élaborer, elles doivent consulter l'association professionnelle. On y précise même les éléments devant constituer minimalement la politique de gestion de la commission scolaire. La politique de gestion devra notamment porter sur la consultation et la participation, l'organisation administrative, la définition des fonctions et les critères d'admissibilité, le classement, l'emploi et les bénéfices de l'emploi, le versement du traitement, la politique de formation continue des cadres et sur un recours relatif à tout problème survenu entre un cadre et la commission scolaire quant à l'application et l'interprétation de la politique de gestion ou quant à une mesure disciplinaire, autre qu'une suspension sans traitement.

L'article 405 précise à la commission scolaire que son obligation de consulter passe par la reconnaissance de l'association professionnelle qui représente ses cadres.

Direction d'établissement et membre d'une association professionnelle

Nous avons vu que la *Loi sur l'instruction publique* définissait les fonctions et pouvoirs des directions d'établissement. Celles-ci sont subordonnées juridiquement et elles ont des comptes à rendre sur la gestion. La direction d'établissement et son équipe doivent s'assurer de la qualité des services éducatifs. Les directions d'établissement, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école, doivent avoir une conduite compatible avec le rôle de modèle à l'égard des enfants et éviter d'abuser de leur position d'autorité.

Elles doivent exercer judicieusement leur autorité dans le respect des diverses lois et règlements tels la Charte des droits (libertés fondamentales, sauvegarde de la dignité, respect de la vie privée, discrimination interdite), le Code civil, la Loi sur les normes du travail (harcèlement psychologique).

Les directions d'établissement, membres de leur association professionnelle, se doivent de participer activement aux activités de leur association et d'éviter l'isolement par une mise en commun de ressources, par une constante communication avec leur association en cas de problème. Éviter donc la tentation de régler les problèmes en catimini. Il arrive qu'il soit trop tard pour une intervention efficace des représentants de l'association. Celle-ci a développé au cours des années, par sa participation à divers comités, par ses interventions

auprès des représentants des commissions scolaires et du ministère, une expertise qui lui assure une écoute et un respect. Une association est aussi forte que l'ensemble des membres qui la composent et qui partagent les objectifs poursuivis et les moyens utilisés.

CHAMPS D'INTERVENTIONS DE L'ASSOCIATION PROFESSIONNELLE

Rôles et fonctions des directions d'établissement

Reconnaissance et valorisation de la profession

Une association professionnelle de directions d'établissement est au service de ses membres ; elle vise leur mobilisation, la reconnaissance comme interlocutrice officielle tant au plan local que national. L'association professionnelle prend les moyens de faire en sorte que ses membres soient respectés comme professionnels dans leur sphère d'activité. Elle saisit toutes les occasions (radio, télévision, articles de journaux,...) afin de valoriser la fonction et faire en sorte que celle-ci soit valorisée auprès du public et des instances politiques.

Clarification des rôles de la direction d'établissement

La *Loi sur l'instruction publique* précisait les fonctions et pouvoirs de la direction d'établissement. La direction d'établissement exercera un leadership pédagogique et administratif de l'école. Ce leadership n'est pas inné, il est le résultat d'un apprentissage constant dans l'action, soutenu par des formations qualifiantes, des analyses de pratiques adéquates, d'un encadrement et d'un support de haute qualité (Pelletier, 1998). Nous verrons plus loin le rôle de l'association professionnelle dans le domaine de la formation.

Le membership

Tel que nous l'avons vu au point 2.2, la constitution d'une association professionnelle prévoit les conditions pour y adhérer. Dans le cas de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), pour devenir membre il faut exercer une fonction d'autorité au niveau d'un établissement scolaire d'une commission scolaire (directeur, directeur adjoint d'école ou de centre, adjoint administratif), s'engager à payer la cotisation prévue (1,5% du salaire annuel) et accepter de se conformer aux règles de l'association.

La cotisation peut être révisée à la hausse ou à la baisse par l'Assemblée générale si la recommandation rallie les 2/3 de l'Assemblée.

Le perfectionnement, la formation, l'accompagnement et le soutien

Nous avons vu plus haut que dans la Politique de gestion des commissions scolaires, l'association professionnelle devait être consultée sur la politique de formation continue des cadres d'établissement. Les directions sont donc appelées à bien identifier leurs besoins de formation. Un plan de perfectionnement sera alors présenté par la commission scolaire qui a des montants prévus à son budget pour répondre à ces besoins. L'association professionnelle complétera ce plan par des sessions de perfectionnement qu'elle juge indispensables pour ses membres : interprétation de la *Loi sur l'instruction publique,* les directions et les lois, la gestion du personnel en difficulté, le harcèlement au travail et la connaissance des conventions collectives. De plus, les associations professionnelles offrent annuellement ou à tous les deux ans des congrès sur des thèmes actuels proposés par un comité de congrès formé par le conseil d'administration.

Les associations professionnelles ont aussi développé des partenariats avec les universités. Ce partenariat est particulièrement présent au niveau de la formation en gestion de l'Éducation depuis l'obligation de formation initiale d'un diplôme de 2e cycle pour accéder à un poste de direction d'école ou de centre depuis septembre 2001. Tout en reconnaissant ce partenariat, il y a encore place à améliorer « les relations entre chercheurs et praticiens afin d'en arriver à une véritable professionnalisation du personnel de direction des établissements scolaires ». (Pelletier - 2000)

Les associations professionnelles mettent actuellement l'accent sur les besoins créés par le renouvellement massif du personnel de directions d'établissement scolaire au Québec. Elles insistent pour que les commissions scolaires mettent sur pied des programmes de *« coaching »*, de mentorat, d'accompagnement des nouvelles directions par des directions d'expérience. Certaines commissions scolaires ont mis sur pied de tels programmes.

Les communications internes et externes

Les associations professionnelles possèdent toutes des bulletins hebdomadaires ou mensuels de communications internes afin de garder un lien continuel avec leurs membres. Ces bulletins visent à bien informer les membres des gestes posés par le président et les membres du Conseil d'administration et à les tenir au courant des sujets traités lors des rencontres des instances politiques et administratives. C'est aussi un moyen de diffuser les services offerts : support aux membres lors de difficulté, renseignements sur les salaires et les conditions d'emploi, information sur la retraite, les assurances et autre.

Une association professionnelle doit aussi s'assurer d'une présence active dans les médias (journaux, radio, télévision). La visibilité d'une association, sa reconnaissance comme interlocutrice officielle auprès des médias est un gage de sa vitalité. Cette présence pourra être fort utile lors de difficultés d'entente avec le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire sur certains points du règlement ou sur les politiques.

La défense des membres

Un des principaux objectifs de l'association professionnelle est la promotion et la défense des droits et des intérêts des membres. Il est donc important que chacune d'elles se dote d'un protocole d'intervention dans des situations problématiques que pourrait vivre l'un de ses membres. Nous avons vu qu'il y avait des articles du règlement sur les conditions d'emploi et de la politique de gestion des commissions scolaires qui prévoyaient des mécanismes en cas de suspension sans salaire, congédiement et non-réengagement. Nous souhaitons toujours trouver des solutions aux problèmes plutôt que de recourir aux services d'un arbitre extérieur.

L'interface entre le politique et l'administratif

Les associations professionnelles composent avec plusieurs instances politiques et administratives. Ainsi au plan local des commissions scolaires, des commissaires sont élus et forment le conseil des commissaires. Le directeur général de la commission scolaire est nommé par ce même conseil des commissaires. Le directeur général se trouve à être le supérieur hiérarchique des directions d'établissement.

Au plan national, les associations ont à discuter avec le ministre

de l'Éducation, les sous-ministres, les fonctionnaires de la direction générale des relations de travail, les représentants de la Fédération des commissions scolaires du Québec.

Les associations et leurs présidents ont donc à faire en sorte de bien identifier les zones d'influences et à bien cibler leurs interventions auprès des représentants des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation. Leurs interventions seront d'autant plus assurées d'une écoute et du respect de leurs interlocuteurs si leur expertise est reconnue. C'est ainsi que les associations professionnelles sauront doter leurs membres de conditions d'emploi favorisant la bonne gestion de nos établissements scolaires et de toujours en améliorer les performances.

Contribution significative à l'Éducation

Les associations sont présentes sur les différents comités du ministère de l'Éducation. Elles y apportent leurs compétences et leur expertise du terrain. Pensons aux comités sur la réforme de l'éducation, sur les services aux élèves en difficulté, sur le support à apporter aux nouvelles directions d'établissement, sur l'interprétation commune de la *Loi sur l'instruction publique.*

Certaines associations y vont de publications en regard des grands dossiers de l'heure et participent ainsi à la réflexion commune sur la pédagogie, sur la place de l'école dans la réussite des élèves.

Les associations sont aussi en lien étroit avec la Société GRICS (Gestion du réseau informatique des commissions scolaires). Plusieurs de leurs membres à travers le Québec participent activement à la recherche d'outils facilitant la gestion de leur établissement. Ainsi, ils font partie de groupes de travail visant à répondre à tous leurs besoins administratifs et pédagogiques : confection et gestion des horaires des élèves, gestion des dossiers des élèves et de l'évaluation, gestion des absences des élèves et du personnel, confection des paies, etc. De par sa mission qui est de mettre à profit son expertise et son leadership afin de combler les besoins informatiques collectifs et particuliers des établissements et des commissions scolaires, cette entreprise à but non lucratif appartient à ses membres. Les associations professionnelles apprécient le travail de l'équipe de la Société GRICS et encouragent leurs membres à participer à la recherche de moyens pour alléger leur lourde tâche de gestionnaire d'établissement grâce à une intégration harmonieuse des technologies informatiques dans leur vie de tous les jours.

Tout en reconnaissant notre participation significative à l'éducation, je me permets ici de constater que les associations professionnelles devraient se prononcer davantage publiquement sur un projet d'éducation qui nous anime. Nous sommes des joueurs importants et notre crédibilité passe par « l'affirmation d'un projet d'éducation qui serait le projet éducatif que nous proposons à la société, l'assise et la justification de nos revendications ». (Bisaillon - 2005)

CONCLUSION

Cette réflexion sur les avantages de la vie associative saura, je l'espère, vous convaincre que le système scolaire a tout à gagner de la vitalité des associations de directions d'établissement. Tous nous recherchons la réussite de nos élèves, citoyens de demain de nos sociétés en devenir.

L'AFIDES internationale pourra supporter la mise sur pied de telles associations professionnelles dans vos pays. Les Assises francophones de la gestion scolaire, en avril prochain, viseront trois objectifs : améliorer la gestion de l'éducation, aider aux échanges entre professionnels et enfin intégrer les nouvelles technologies (réseauter). La mise sur pied d'une association professionnelle et les échanges entre elles ne sauraient que favoriser la réalisation de ces objectifs. De plus, nous nous sommes dotés d'une *Charte du directeur d'école* qui va déjà dans le sens d'une plus grande responsabilisation, professionnalisation des gestionnaires des établissements scolaires afin de se donner une plus grande qualité de gestion. Nous sommes convaincus que la qualité de la gestion et l'acquisition de pratiques rigoureuses sauront nous assurer une excellente qualité de l'Éducation. Le rôle du directeur d'établissement est déterminant dans la mise en oeuvre d'une politique de qualité. Pour ce faire, ces gestionnaires des écoles ne peuvent exercer leur leadership pédagogique et administratif que s'ils sont soutenus, supportés par une volonté politique forte qui saura encourager et encadrer leur système d'éducation par des législations structurantes et des budgets suffisants pour permettre d'espérer l'excellence, la qualité de la gestion. « À cet effet, autant les enseignants ont besoin de leaders pédagogiques à la direction de leur établissement, autant ces derniers ont besoin de supérieurs crédibles en leadership pédagogique dans les postes clefs du pouvoir régional et du ministère. » (Pelletier - 2000)

RÉFÉRENCES

ASSOCIATION MONTRÉALAISE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES (AMDES) Constitution et règlements de l'AMDES (2005) - Montréal

BISAILLON, R. « Quel avenir pour nos écoles et pour leurs directions? », Conférence au colloque de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles. (2005) - Québec

GROLEAU, C. « L'éthique de la direction d'école et le rôle de l'association. », Conférence au colloque de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles. (2005) - Québec

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique.* Gouvernement du Québec (2005) - Québec

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Règlement sur les conditions d'emplois des gestionnaires des commissions scolaires,* Gouvernement du Québec (2005) - Québec

PELLETIER, G. , « Plaidoyer pour un métier impossible : Diriger la maison d'éducation ». *Pédagogie* – (28-32) Université Catholique de Louvain-la-Neuve – (Novembre 1998)

PELLETIER, G., Diriger un établissement scolaire : jeu de pistes pour un temps actuel. Dans BLOIS, M. (Dir.). *Les systèmes scolaires et leurs régulations.* Lyon : Ed. du CRDP/Hachette (65-79) (2000)

REGISTRAIRE DES ENTREPRISES, *Loi sur les syndicats professionnels.* (2005)

L'IMPACT DE LA VIE ASSOCIATIVE DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION :

LE RÔLE JOUÉ PAR LE COLLECTIF DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE AU SÉNÉGAL

MOUSTAPHA DIAGNE
Ancien Proviseur
du lycée Blaise Diagne
(DAKAR - Sénégal)

La vie associative est un des aspects les plus importants dans la vie scolaire de nos établissements e, l'une des valeurs cardinales de notre peuple est que dans nos sociétés africaines, le groupe prime sur l'individu et la solidarité en est le pilier essentiel. C'est pourquoi le mouvement associatif est très développé dans notre pays, en particulier dans et autour de l'école. La relation École-Milieu en est le fondement, car toutes les activités de la vie scolaire sont réalisées par les nombreuses associations qui, en son sein, mobilisent leurs ressources humaines, financières et matérielles pour améliorer les conditions de vie et de travail des élèves et des enseignants et la qualité des enseignements/apprentissages, clé de la réussite des apprenants. Ainsi, les associations de parents d'élèves, de professeurs, de directeurs d'établissements scolaires et les partenaires sociaux travaillent en synergie pour améliorer la réussite scolaire des élèves. En effet, aujourd'hui, la qualité de l'éducation est essentielle pour améliorer l'efficacité de la gestion scolaire.

Mais qu'est-ce d'abord que la qualité ?

La qualité intègre tous les secteurs, plus particulièrement l'industrie ou le service (école).

La définition du concept peut varier avec l'acteur (celui qui la définit).

Cependant, puisque l'objectif principal de toutes les entreprises demeure la satisfaction de leurs clients, toute activité, reliée à la qualité doit donc avoir cette satisfaction comme objectif ultime.

On peut définir la qualité comme « l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites ».

Les besoins explicites ou potentiels sont ceux des élèves, des parents d'élèves et des enseignants.

Les résultats attendus de la qualité pour l'école sont le management efficace du chef d'établissement, les performances pédagogiques des enseignants et la réussite scolaire des élèves.

Au Sénégal, le Ministère qui a en charge l'éducation a inscrit dans son *Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF)* la composante *qualité* comme volet indispensable à la réussite scolaire des apprenants.

L'importance du thème n'a pas aussi échappé au collectif des chefs d'établissement de l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. C'est pourquoi nous avons choisi délibérément de ne parler ici que de l'action des directeurs d'établissement, car toutes les études démontrent que leur leadership est le facteur essentiel de la réussite des élèves.

Déjà, lors de la Biennale d'octobre 2003 à Dakar, nous avions souligné dans une de nos communications le rôle important joué dans la formation des directeurs d'établissement par les collectifs de l'élémentaire ou du moyen et du secondaire.

Il s'agit cette fois-ci de montrer l'impact de la vie associative des directeurs d'établissement scolaire sénégalais, sur la qualité de l'éducation en l'articulant au thème de la 12e Biennale.

Nous allons aborder ce thème sous trois rapports :

Quel référentiel pour le directeur d'école de l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal ?

Il convient d'abord de préciser que le vocable *enseignement moyen* correspond au 1er cycle ou collège et celui d'enseignement secondaire au 2e cycle ou lycée.

Chacune de ces entités a, à sa tête, un principal pour le collège et, pour le lycée, un proviseur secondé d'un censeur ou directeur des études. Ces personnels de direction ont besoin d'une formation qualifiante et continue. Ils doivent par conséquent disposer d'outils didactiques pour non seulement exercer leur métier mais aussi améliorer la qualité des enseignements/apprentissages dans leurs établissements respectifs.

Pour réaliser une plus grande performance dans la gestion des établissements scolaires et, par ricochet, voir sa répercussion sur la qualité des résultats scolaires, les directeurs doivent être des hommes ou des femmes de relations, de projet, capables de gérer, d'organiser, d'entraîner, d'animer, de fédérer, de résoudre des conflits ; en un mot de faire vivre la communauté éducative dans une parfaite harmonie pour la réussite scolaire de l'élève et l'épanouissement social et intellectuel du personnel enseignant, indispensables à l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages.

Au niveau de l'élémentaire (enseignement primaire), il faut juguler les effets cumulés de la démographie galopante, de la

pauvreté et du sous-développement qui freinent, au Sénégal, l'accès pour tous à l'école, grâce aux efforts conjugués de l'État, des familles et des partenaires au développement.

C'est pourquoi, au Sénégal, l'État, par le biais du Ministère de l'Éducation, a élaboré un Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) en mettant l'accent sur trois aspects de la politique éducative ; à savoir : l'accès, la qualité et la gestion de l'éducation.

Au niveau de l'enseignement moyen et secondaire, on attend surtout une amélioration des rendements internes et externes par une meilleure gestion des flux d'élèves, une limitation des redoublements, des exclusions et l'élimination des abandons en cours de scolarité, surtout chez les filles.

L'introduction de la qualité dans le système scolaire sénégalais, amorcée avec l'enseignement technique et la formation professionnelle, est à ce propos irréversible.

L'application d'un tel référentiel suppose une bonne organisation de l'école et du système éducatif dans son ensemble et leur appropriation par les directeurs d'établissements scolaires.

Comment s'organiser dès lors dans l'école ?

Pour une meilleure organisation du système éducatif sénégalais, il faut, selon les conclusions du séminaire consacré à la « qualité de l'éducation » et tenu à Saly Portudal (Sénégal) du 18 au 20 novembre 1997, secouer les vieilles habitudes, développer de nouvelles aptitudes et injecter des idées novatrices dans l'école d'aujourd'hui :

- en inscrivant un programme *qualité* continu dans l'éducation au Sénégal ;
- en favorisant l'adhésion du personnel enseignant ;
- en faisant le diagnostic *qualité* de l'école, c'est-à-dire identifier les problèmes pour mieux les résoudre dans le cadre du projet d'établissement. Ce diagnostic constitue un examen méthodologique de l'école, en identifiant ses activités, ses fonctions, ses moyens, ses résultats, le rôle joué par les différents acteurs de l'école (le Ministère, l'Inspection d'académie, l'Inspection départementale et enfin l'établissement concerné avec toutes ses composantes).

Cette première évaluation de l'état–qualité de l'école permet de dégager les points forts, les points faibles et les propositions d'action.

Ce diagnostic sert surtout à élaborer un projet d'école ou d'établissement qui constitue un plan stratégique à court, moyen et long terme d'amélioration de la qualité de la gestion scolaire.

Plan d'action du projet d'école ou d'établissement

La tâche de nos écoles, en particulier celle des directeurs, n'est pas facile, car elles sont soumises à de nombreux problèmes (moyens financiers, didactiques, etc.) au moment où les crises cycliques ne cessent de gangrener le système scolaire et nécessite la mobilisation de toutes les ressources, tant humaines, financières que matérielles. Les difficultés d'équipement des établissements scolaires ont, par exemple, souvent affecté l'acquisition de matériels didactiques indispensables à la transmission du savoir.

Dans l'école, on pourrait s'organiser autour d'une équipe (conseil de gestion ou comité de gestion, conseil consultatif, cercles de qualité, cellules pédagogiques, etc.) sous l'impulsion du directeur, pour définir, assurer, concevoir et promouvoir la qualité dans l'éducation des élèves en étudiant les problèmes de manière préventive et corrective.

Pour réaliser de telles normes, il faut un appui didactique aux directeurs d'école, par l'intermédiaire d'outils appropriés comme les « guides » réalisés par le collectif des chefs d'établissement du moyen et du secondaire au Sénégal.

Quels outils didactiques pour les directeurs de l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal ?

La réponse à cette question a été trouvée par le Collectif des chefs d'établissement du Moyen et du Secondaire au Sénégal, à travers la réalisation de deux guides : l'un, intitulé *Le Guide du chef d'Établissement* paru dans la revue *« InfoMEN »* bulletin spécial d'avril 2000, et l'autre, intitulé *Le Guide de la vie scolaire* paru dans le bulletin spécial N° 03 de mai 2001 dans la même revue *« InfoMEN »,* bulletin officiel du Ministère de l'Éducation du Sénégal.

Ainsi, le Collectif des chefs d'établissement du Moyen et Secondaire participe-t-il au renforcement des capacités de gestion à la base du système éducatif, par l'élaboration de ces précieux outils didactiques que sont les guides énumérés ci-dessus.

« Le Guide du chef d'établissement » a été essentiellement réalisé pour améliorer le niveau de formation des directeurs de

Plan d'action du projet d'école ou d'établissement	
• Accroître la performance de l'école	- Amélioration des méthodes et des conditions de travail - Augmentation de l'efficacité du personnel, surtout enseignant
•Créer une ambiance collective ou une culture partagée de la gestion participative	- Mise en place d'un groupe de pilotage autour du chef d'établissement - Expression des besoins de la communauté éducative (élèves, parents d'élèves, enseignants...) - Validation interne du projet d'école ou d'établissement par l'ensemble de la communauté éducative
• Résumer le projet dans une profession de foi	Identifier le savoir faire des enseignés et des enseignants Énumérer les règles de fonctionnement indispensables à la cohésion du groupe en définissant les tâches de chacun et les résultats qui en sont attendus

l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Il est conçu comme un outil pour accompagner les chefs d'établissement dans leur gestion quotidienne de l'école :

- en donnant des indications et des recommandations utiles sur la gestion administrative, pédagogique, financière et matérielle d'un établissement moyen ou secondaire ;
- en dressant, ensuite, un agenda des tâches à réaliser avant, pendant et après l'année scolaire ;
- en l'annexant, enfin, d'un recueil de textes législatifs et réglementaires qui régissent le fonctionnement du système éducatif sénégalais.

Ce Guide permet ainsi aux directeurs d'être au clair de leur fonction. C'est aussi un outil précieux qui permet d'améliorer la qualité de la gestion et l'efficacité de l'action du directeur qui doit jouer un rôle primordial dans la performance pédagogique des enseignants et la qualité des résultats scolaires des élèves.

Le Guide de la vie scolaire « vise, quant à lui, à augmenter les capacités de management scolaire du directeur d'établissement, à favoriser la qualité de l'enseignement et à préparer les élèves à exercer positivement leur citoyenneté », selon les mots de M. Abdoulaye Racine SENGHOR, directeur de l'enseignement moyen secondaire général, dans la préface de ce guide.

L'objet de ce guide se résume dans la définition de « vie scolaire » qui y est proposée, à savoir : « La vie scolaire est tout ce qui, dans l'établissement, contribue à l'amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage, de cadre de vie et de travail ainsi qu'au développement du futur citoyen dans le respect des personnes et des biens ».

Ce guide a permis aux chefs d'établissement du moyen et du secondaire au Sénégal, par le contenu didactique des thèmes qui y sont abordés, de mieux gérer leurs écoles, avec des préoccupations centrées sur l'élève. Il s'agit, comme l'indiquent les auteurs du guide, dans l'introduction à ce « manuel de procédures de vie scolaire », en plus des activités pédagogiques normales, de créer les conditions de qualité permettant de forger, dans un cadre d'excellence, un produit qui s'insère convenablement dans sa réalité sociale.

CONCLUSION

La démarche suivie pour réaliser ces deux guides a été, d'une part, de procéder à une enquête nationale au niveau d'un échantillon des chefs d'établissement de toutes les académies du pays, à partir d'un questionnaire portant sur les besoins en formation des chefs d'établissement, les attentes de l'institution, ici le Ministère de l'Éducation Nationale, suivi d'un autre questionnaire sur la discipline, la citoyenneté, les activités socio-éducatives, l'implication des enseignants dans la vie de l'établissement, les partenariats, l'assistance sociale, l'encadrement sanitaire, la sauvegarde de l'espace scolaire et l'orientation des élèves selon leur profil et leurs aptitudes.

L'exploitation de ces questionnaires et enquêtes, fruit de la mobilisation de tous les acteurs chefs d'établissement, a permis, notamment, la publication de ces guides, avec comme impact d'affiner le rôle du directeur d'établissement scolaire, d'améliorer la qualité de sa gestion ainsi que les performances pédagogiques des enseignants, pour une plus grande réussite de leurs élèves, en balisant le chemin de l'excellence grâce à une meilleure qualité de l'éducation.

Message de
M. MICHEL ASSEMAT
Proviseur
Président de ESHA-France
(Association européenne des chefs d'établissement, section France)

Voici le message transmis à la Biennale de l'AFIDES par Mme Mélanie LANTZ, trésorière d'ESHA-France, au nom de M. Michel ASSEMANT, président d'ESHA-France et par ailleurs adhérent AFIDES.

Chers Collègues,

C'est avec une joie réelle que Mélanie se fait mon interprète aujourd'hui pour saluer, au nom d'ESHA-France et d'ESHA-Europe (33 pays en réseau) tous nos collègues d'AFIDES, moi-même adhérent à l'Association depuis sa création. Un Colloque à Starsbourg me tient éloigné de Paris ce même jour. ESHA et AFIDES ont un destin en commun : faire vivre nos valeurs communes, relever les défis de notre enseignement, oeuvrer pour la qualité, ne laisser aucun élève au bord du chemin.

Nos objectifs sont les mêmes : le renouvellement des personnels de direction, la complexification des problématiques et défis d'éducation, la formation tout au long de la vie, les évolutions de carrière, de façon à faire vivre notre métier avec enthousiasme.

S'ouvre devant nous une ère de difficultés : budgets en réduction, objectifs qualitatifs en augmentation - ne demande-t-on pas trop aux directeurs ? -, d'école-massification... L'héritage culturel ne nous permet aucune hésitation, aucun doute. Dans le quotidien nous sommes plongés dans les difficultés, mais il y a heureusement les relations, les échanges, les ouvertures.

Plus que jamais, vous, et nous avec vous, au plan national, européen, international, nous devons analyser notre fonction et nos responsabilités pour être des moteurs de l'avenir et des références solides dans l'évaluation de nos missions, certes captivantes, lourdes, essentielles.

Bon travail !

Formons le réseau actif, le tissu vivifiant de l'avenir!

SYNTHÈSE DES TRAVAUX

MARIE-MARTINE BOISSINOT
Inspecteur d'Académie
Chargée de mission
à l'Agence pour l'enseignement français
à l'étranger (AEFE)

Mission délicate que de faire la synthèse de travaux aussi riches que ceux que vous avez menés sur ces trois jours, sur un sujet aussi complexe que la qualité en éducation. Vous aurez l'indulgence de me pardonner si cette tentative vous semble incomplète ou inaboutie. Fixons-nous un double objectif dans ce qui sera plus une réflexion à haute voix qu'un exposé en forme : mieux cerner ce qu'est la qualité en éducation ; mieux appréhender le rôle du directeur d'établissement. Essayons de reconstituer le puzzle, la mosaïque plutôt, à partir des éléments qui ont été mis en lumière afin de répondre à la question qui servait de fil conducteur à cette Biennale.

D'abord, qu'est- ce que la qualité en éducation ?

Comment la mesure-t-on ? Quels indicateurs retenir ? Y a-t-il des indicateurs universels ? De façon plus provocatrice, peut-on atteindre la qualité en éducation? N'est-elle pas hors de notre portée ?

Certes, la qualité de l'éducation, ce sont d'abord des résultats, et donc des données chiffrées taux de scolarisation, compétences et connaissances des élèves, niveau de certification - ; sur ces résultats quantifiables, les grandes institutions - UNESCO, ADEA, CONFEMEN - ont défini des objectifs de base qui sont aussi des obligations, nos obligations. Lecture, écriture, calcul, compétences indispensables dans la vie courante, nous savons, depuis le cadre d'action de Dakar adopté en 2000, que la qualité en éducation de base doit tendre au zéro défaut : que tous et chacun, garçons et filles, maîtrisent ces outils fondamentaux, à échéance raisonnable. Les indicateurs disponibles montrent que les choses évoluent favorablement par rapport aux objectifs du millénaire pour le développement. Dans la zone OCDE, les enquêtes PISA mesurent des compétences plus fines au-delà de ces capacités de base, mais l'exigence de qualité est alors placée dans une position favorable des résultats, et non dans l'atteinte d'une hypothétique perfection.

La qualité des apprentissages, c'est, aussi bien au Nord qu'au Sud, le résultat des apprentissages, la validité des acquis cognitifs des élèves et leur mesure. Mais la même expression recouvre aussi la qualité des conditions de l'apprentissage. **La qualité du milieu d'apprentissage,** de l'enseignement, des processus et des supports est le contexte indispensable à l'atteinte des résultats. C'est le terreau favorable au développement démocratique des adultes que deviennent les élèves après l'école.

Car la qualité en éducation, ce sont aussi des valeurs en acte, qui garantissent à chacun le plein épanouissement de sa personnalité, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ; nettement moins aisément quantifiable que l'aspect précédent, et peut-être moins explicitement présent dans les échanges au cours de ces journées, cet aspect n'en est pas moins essentiel. Je crois pouvoir affirmer qu'il n'y a pas de qualité en éducation sans ce souci constant des valeurs qui fonde et légitime l'action éducative.

Moins consensuelle, une autre étape du raisonnement. **La qualité en éducation, ce ne sont pas nécessairement des moyens supplémentaires, mais des moyens mieux ciblés,** mieux utilisés en fonction de choix conscients de la part de ceux dont c'est la fonction. Des chercheurs ont mis en lumière cette vérité qui dérange, et pas seulement en Afrique : « l'efficacité des ressources compte plus que leur volume ». « Les différences les plus grandes dans les résultats obtenus relèvent plus de la manière dont les ressources sont réparties et utilisées que du niveau même de ces ressources. » [1]

La qualité de l'éducation, c'est aussi la qualité de la gestion de l'éducation : les ressources - humaines et matérielles - ne sont pas inépuisables ; il s'agit, quelque soit le degré de développement du pays, de les mobiliser au mieux. L'éducation a un coût et ce n'est faire injure à quiconque que de rappeler que la qualité de l'éducation ne peut être le fruit d'une gestion approximative ou dispendieuse. Le message est évidemment de portée générale, bien au-delà des seuls chefs d'établissement. Chacun au niveau de responsabilité qui est le sien est comptable de la qualité de la gestion, de la professionnalisation de la gestion.

On pourrait aussi parler de la **démarche qualité** qui s'introduit progressivement dans les établissements sur le conti-

nent européen, avec maintes précautions. Plus que la démarche *stricto sensu,* très marquée par la production industrielle, c'est l'esprit de cette démarche qui peut inspirer les chefs d'établissement. Si l'on en croit le témoignage d'un lycée de l'académie de Caen, le lycée Jean Guéhenno de Flers, les modalités internes de fonctionnement d'un établissement - support de l'activité pédagogique - tirent bénéfice de la mise en oeuvre d'une démarche qualité « périphérique, transversale et pragmatique » [2]. La **qualité du management** contribue concrètement à la performance globale de l'organisation.

Au fond, pour conclure sur ce premier point, si je devais risquer une définition à vocation universelle, je dirais que la qualité en éducation, c'est beaucoup plus qu'une norme, c'est un état d'esprit, une mobilisation ; c'est une **exigence interne** autant qu'une exigence externe, c'est **un processus permanent d'amélioration, jamais achevé.**

C'est sur le rôle des chefs d'établissement à l'intérieur de ce processus que cette Biennale avait choisi de concentrer sa réflexion.

Quand on s'interroge sur le rôle du chef d'établissement, la **tentation de l'universalité** des paramètres est séduisante. Le champ de la francophonie est vaste et couvre des territoires très différents dans leur contexte socio-économique ; l'avancement des systèmes éducatifs dans la voie de la qualité est très naturellement variable selon des paramètres propres à chaque pays ou groupe de pays. Mais, du Nord au Sud, la fonction de chef d'établissement, malgré ces données factuelles si hétérogènes, repose partout sur une même problématique : relation à l'élève, relation aux enseignants, relation aux autres acteurs. Les missions sont constantes. Ce qui change, ce sont les conditions d'exercice de la fonction, la place dans l'institution scolaire.

La responsabilité du chef d'établissement est bien partout la même, les outils professionnels dont il dispose également, quel que soit le contexte. Le chef d'établissement est à la fois **le garant de la qualité,** l'évaluateur de la qualité, et l'une des composantes de la qualité par son mode de management : « La capacité des systèmes scolaires d'améliorer leur fonctionnement dépendra de façon déterminante de la présence de chefs d'établissement compétents et très motivés ». [3] Claude Thélot disait la même chose avec d'autres mots en 1999 dans un ouvrage intitulé *Réussir l'école* : « Tout se joue dans l'exécution. »

Trois questions subsidiaires à aborder à partir de cette assertion :

- son action, directe et indirecte, interne et externe : **en quoi ce rôle est-il décisif ?**
- ses champs de vigilance : **quels sont les objets sur lesquels le chef d'établissement doit veiller ?** pégagogie, gestion des ressources humaines, gestion des ressources matérielles
- ses moyens d'intervention : **quels sont les leviers** dont il dispose ou dont il aimerait disposer ?

À ces trois questions, je répondrai en parlant de ce que je connais le mieux : le métier de chef d'établissement en France, non pour sacrifier à quelque francocentrisme mais en reprenant à mon compte le postulat de la transposition universelle. Et je préciserai avant tout que s'il y a bien consensus pour souligner **le rôle déterminant du chef d'établissement dans la qualité de l'éducation,** il convient de souligner que « rôle déterminant » ne signifie pas pour autant rôle simple, ni rôle solitaire.

C'est parce que la relation entre une **autonomie** plus grande des établissements scolaires et l'amélioration globale du fonctionnement par une plus grande responsabilisation des acteurs s'impose que le rôle du chef d'établissement devient décisif. On ne lui demande plus seulement de gérer, mais de **piloter pour obtenir des résultats dont il doit rendre compte.** Le chef d'établissement est comptable de la qualité de l'établissement qu'il dirige. **C'est lui qui donne le sens de l'action collective,** dans toutes les acceptions de la formule « donner sens », orientation, signification, portée.

Mais **autonomie ne signifie pas indépendance ou isolement.** Mme van Zanten a brillamment démontré dans sa conférence inaugurale comment les chefs d'établissement français appuient leur action sur l'environnement local. Interactions horizontales et verticales, pour reprendre la distinction fort opératoire qui structurait son exposé, convergent sur les pratiques des établissements, dans un jeu d'équilibres dont les chefs d'établissement ont à connaître les mécanismes subtils. Mme van Zanten nous a rappelé que l'établissement n'est pas une monade, une entité isolée, mais se situe dans un ensemble plus vaste : « Il est vain de chercher à modifier l'organisation des établissements et les pratiques des professionnels … au travers d'injonctions normatives et de nouvelles procédures s'adressant de façon individuelle à chaque unité. Car les pressions et les opportunités locales influent fortement sur la nature des problèmes que les acteurs scolaires rencontrent dans l'exercice de leur activité et les réponses qu'ils y apportent au quotidien. La création ou le renforcement d'espaces locaux de concertation constituent un pas dans cette direction (la régulation du système éducatif) ». À l'éclairage de ces analyses, la qualité de l'éducation repose sur l'action concertée des différents acteurs à l'intérieur « d'espaces collectifs de délibération » à construire et non sur la seule volonté du chef d'établissement.

Cette **dimension collective externe de l'action du chef d'établissement,** ainsi fortement soulignée, invite à la modestie et à la lucidité. Rôle déterminant ne veut pas dire omnipotence ! Le chef d'établissement participe d'un système plus vaste dont il n'est pas le seul maître.

La notion de « direction » d'établissement est également bien plus large que la simple gestion ou organisation. C'est sur l'ensemble des domaines de la vie de l'établissement que s'exerce l'action du chef d'établissement, ces domaines

faisant système : pédagogie, ressources humaines, aspects matériels sont à mettre en synergie, la cohérence du dispositif reposant sur une déontologie claire, des valeurs explicites. L'exemple des réponses alternatives au redoublement, qui se posent aussi bien au Nord qu'au Sud, illustre l'indissociable imbrication des paramètres de décision et des modalités d'action. Le pilotage par projet global permet la mise en perspective.

Mme van Zanten nous a également rappelé au passage la relation particulièrement étroite que l'école primaire, ici et ailleurs, entretient avec son environnement local : « tant sur le plan matériel que sur celui des représentations ». Elle a ainsi fourni au directeur une clé essentielle dans l'amélioration de l'efficacité de son école : c'est en s'appuyant sur l'espace local, parents, municipalités, associations, en s'ouvrant le plus possible à son environnement immédiat que l'établissement scolaire, espace public au service de la collectivité, répond le mieux aux besoins des usagers. Encore faut-il avoir le temps de construire dans la durée ces relations de confiance entre l'école et son environnement. **La qualité recherchée suppose la continuité** de l'action de l'acteur principal qu'est le chef d'établissement mais aussi de tous les personnels.

À l'intérieur du cadre national, plus ou moins contraint par les programmes, les horaires et la réglementation, objectivement démuni en matière de recrutement et de valorisation de ses personnels, le chef d'établissement dispose pourtant, en France ou ailleurs, de bien des leviers pour **faire travailler les autres.** Maître local du temps et de l'espace, il lui incombe de mettre en place des modalités de travail collectif valorisantes pour les enseignants, de créer le sentiment d'appartenance à une communauté éducative pour tous les acteurs internes et externes, d'adopter un mode de direction participatif, mais ferme sur les principes éthiques. La réflexion actuellement en cours en France sur la mise en place du conseil pédagogique illustre à quel point les dispositions réglementaires les mieux intentionnées supposent pour devenir opérationnelles une appropriation par le « collectif apprenant » que représente l'établissement. Or ce collectif n'existe que s'il a une âme…, comme on parle de l'âme d'un violon. Le chef d'établissement devrait être cette âme.

Mais paradoxalement les chefs d'établissement hésitent à s'engager sur le terrain de la pédagogie, alors que c'est celui où leur action peut être déterminante. Faute de temps sûrement, les tâches administratives étant prégnantes. Faute peut-être de légitimité à leurs propres yeux comme à ceux des professeurs. De plus, la mission suppose pour être remplie, outre les qualités personnelles multiples du leader, des conditions minimum de stabilité et de ressources humaines et matérielles. L'individu ne peut pas tout. La recherche de la qualité ne va pas sans une **« quantité minimale »** qu'il revient à l'institution de garantir.

La formation du chef d'établissement, son recrutement, son accompagnement, sont autant de domaines où l'initiative est trop souvent externe. On ne peut donc que se féliciter du rôle bénéfique des associations professionnelles : échanges de pratiques, renforcement des compétences, mise en commun de réflexions, dans la perspective de cette professionnalisation « constructiviste » dont parle Philippe Perrenoud, *Charte du chef d'établissement scolaire* adoptée par les membres de l'AFIDES en 2003, EduGestion au Québec… Toutes initiatives importantes qui se développent avec la mise en réseau et les échanges via Internet. Le *benchmarking* cher au vocabulaire de l'entreprise - pardon à la francophonie - est particulièrement fructueux dans le monde de l'éducation.

Qui mieux que l'AFIDES fait du ***benchmarking* éducatif** ? Il y a déjà dix ans, au colloque que l'AFIDES tenait à Tunis, l'inspecteur général Jean-Pierre Obin intervenait déjà sur le professionnalisme éducatif des chefs d'établissement. Je ne résiste pas au plaisir de citer longuement sa conclusion : « Le caractère particulier de la profession de chef d'établissement est d'être fondé sur la coexistence de quatre principes irréductibles mais en partie hiérarchisables : l'obéissance à l'institution dans laquelle le chef d'établissement occupe une fonction, et qui plus est une fonction publique dans un état de droit ; le besoin d'efficacité qui correspond à l'attente sociale dominante et qui le conduit à développer des compétences d'expert, à professionnaliser cette fonction ; la recherche du plaisir dans une position de direction qui le pousse à investir des rôles de pouvoir ; quant au devoir d'éducation, parce qu'il est de l'ordre de l'obligation morale, il invite le chef d'établissement qui accepte son primat à se sentir d'abord investi d'une mission de nature universelle… C'est l'éducation qui donne du sens à la profession ».

Ma propre conclusion se veut prudemment optimiste. Ne sacrifions pas trop rapidement à l'utopie du leadership à la mode. Le chef d'établissement n'est pas celui qui peut tout. Mais il est celui qui peut faire partager la conviction de participer à un projet commun. Pour ce faire, il a besoin d'être conforté par une définition claire de sa fonction, par une certaine reconnaissance institutionnelle et sociale, par une vraie professionnalisation. C'est par cette voie que la qualité en éducation progressera.

NOTES

1. Alain Mingat et Bruno Suchaut, *Les systèmes éducatifs africains : une analyse comparative,* De Boeck, 2000
2. Jean-Pierre Bresson, Paul Quenet et Guy Soudjian, EPLE, Implication des personnels et outils de la qualité, in *Administration et éducation,* n°1 2005
3. *Objectif stratégique 3*, OCDE