

Chapitre 9

Les approches de la direction systemique : enseignements tires et propositions d'action

par

Beatriz Pont et David Hopkins

L'objectif du présent chapitre de conclure on est de livrer une première comparaison et évaluation internationale des initiatives de direction systémique les plus élaborées qui sont menées dans les pays de l'OCDE. Ce chapitre commence par présenter de façon synthétique ce que pensent les chercheurs de la direction systémique, puis il passe en revue les pratiques actuelles, à savoir les liens de collaboration et de coopération qui se sont noués entre plusieurs chefs d'établissement dans cinq pays différents. L'analyse met en évidence les avantages de ces initiatives : développement des capacités d'encadrement, rationalisation de l'utilisation des ressources, renforcement de la coopération, répartition accrue des fonctions de direction au sein des établissements et amélioration de leurs résultats. Elle présente également les obstacles à la durabilité des approches de direction systémique : difficulté de concilier coopération et concurrence ; nécessité de valoriser et de soutenir la répartition des tâches de direction au sein des écoles ; nécessité de sélectionner, recruter, perfectionner et récompenser les dirigeants du système ; enfin, besoin de trouver un moyen institutionnel adapté pour soutenir la pratique. Les auteurs laissent entendre que le partage collectif des compétences, du savoir-faire et de l'expérience créera des possibilités de transformation beaucoup plus riches et plus pérennes que si chacune des institutions travaille séparément. Cependant, pour que cela se concrétise, il faut que les chefs d'établissement disposent d'une plus grande liberté pour prendre des initiatives.

9.1 Introduction

La direction systémique est une pratique nouvelle et émergente englobant un large éventail de responsabilités qui se développent soit localement, soit au sein de réseaux ou de programmes nationaux séparés. Prises dans leur ensemble, ces responsabilités ont la capacité de contribuer à la transformation du système. Cette pratique étant naissante, il existe à ce jour peu de documents montrant comment la direction systémique se met en place. L'objectif du présent chapitre de conclusion est de livrer une première comparaison et évaluation internationale des initiatives de direction systémique les plus élaborées qui sont menées dans les pays de l'OCDE.

Ce chapitre commence par présenter de façon synthétique ce que pensent les chercheurs et les spécialistes de la direction systémique, puis il passe en revue les pratiques actuelles, à savoir les liens de collaboration et de coopération qui se sont noués entre plusieurs chefs d'établissement dans cinq pays différents. Il analyse ensuite quels sont les avantages constatés et les problèmes éventuels, et se termine par un résumé des principales observations et recommandations sur ce qu'implique la direction systémique pour les responsables politiques et les parties prenantes.

9.2 Direction systémique : un nouveau rôle pour les chefs d'établissement scolaire ?

Il existe à ce jour peu de documents montrant comment la direction systémique se met en place. Cette section décrit le concept de direction systémique et montre comment il peut servir de catalyseur à la réforme systémique. Elle procède pour cela en deux temps :

- en utilisant la littérature contemporaine pour donner une première description du concept de direction systémique ;
- en s'appuyant sur les documents de Richard Elmore (« L'encadrement comme pratique d'amélioration de l'école ») et de David Hopkins (« Exploiter les possibilités de la direction systémique ») figurant aux chapitres 2 et 3 du présent ouvrage, et en donnant à leur travail une perspective plus large.

La direction systémique est une idée qui est apparue récemment dans le monde de l'éducation. Examinons par exemple cette citation d'un éminent observateur du secteur de l'enseignement, dont les travaux ont une portée internationale :

« [...] un nouveau mode de direction est nécessaire pour mettre fin à la situation actuelle. Des forces systémiques, parfois appelées forces d'inertie, prennent le dessus et empêchent de changer le système. Il faut par conséquent de puissantes forces d'innovation pour changer le système existant (pour changer le contexte). Cela peut se faire directement et indirectement par une réflexion prospective en action. Les nouveaux théoriciens sont des dirigeants qui s'investissent à fond dans leur propre établissement ou leur administration nationale, et qui gardent en même temps un œil sur le projet d'ensemble et y participent. Pour changer les organisations et les systèmes, il faudra que les dirigeants prennent l'habitude de nouer des liens avec d'autres parties du système. Ces dirigeants doivent également contribuer à l'émergence d'autres dirigeants possédant les mêmes caractéristiques. » (Fullan, 2004).

Cette citation contient implicitement trois hypothèses. La première est que pour obtenir un changement durable de l'éducation, il faut que l'action soit menée par les acteurs situés le plus près possible de l'école ; la seconde est que l'accent doit être mis sur le système ; la troisième est que la « direction systémique » est une pratique naissante. En tant que concept, les théories et les études qui s'y rapportent sont nombreuses. Les considérations conceptuelles de la théorie systémique sur les relations, les structures et les interdépendances (Katz et Kahn, 1976 ; Senge, 1990 ; Campbell *et al.*, 1994) sont à la base de la pratique actuelle des dirigeants du système. L'idée principale qui se dégage ici a été fort bien résumée par Kofman et Senge (1993, p. 27), lorsqu'ils ont indiqué que « [...] la caractéristique d'un système est qu'il ne peut pas être compris comme le fonctionnement de chacun de ses composants. [...] le système ne dépend pas de l'action de chaque élément mais de la façon dont chaque élément interagit avec les autres ».

Cela conduit au constat que pour que la direction systémique soit le plus utile possible, elle doit avoir lieu dans le contexte d'un établissement d'enseignement. Cela nécessite en retour le développement assidu de toute une gamme de compétences pour transformer non seulement l'établissement, mais aussi l'ensemble du système.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre de Hopkins, Heifetz (1994) apporte un éclairage important sur cet éventail de compétences en parlant de « l'encadrement adaptatif ». Son point de vue est que les dirigeants ont de plus en plus besoin de compétences qui leur permettent d'aller au-delà des solutions de gestion traditionnelles qui sont apportées aux problèmes techniques, pour trouver des réponses adaptatives à des difficultés pour lesquelles « il n'existe pas de réponses faciles ». Il est évident que cela n'enlèvera rien à l'importance primordiale des problèmes techniques (comme par exemple l'enseignement du calcul) et de leurs solutions. Cependant, les dirigeants du système auront aussi besoin de faire preuve d'adaptation en emmenant les personnes et les organisations au-delà des limites, des idées reçues et des cultures profondément enracinées qui, lorsqu'elles existent, constituent des obstacles à l'amélioration.

Cette idée est à la base de la thèse de Fullan (2005) sur le rôle de « penseurs du système en action » que devront jouer selon lui les chefs d'établissement si l'on veut engager une réforme durable et à grande échelle. Comme l'indique Fullan, cela entraînera nécessairement des défis d'adaptation « requérant la participation des personnes confrontées au problème ; [...] d'où une plus grande complexité et la nécessité d'un encadrement plus élaboré » (p. 53). Pour Fullan, ce nouveau travail consiste par exemple à : conduire et favoriser une révolution dans le domaine de l'enseignement (p. 57) ; comprendre la culture en vigueur dans l'établissement et la remplacer par une autre plus appropriée (p. 57) ; créer des liens avec la communauté au sens large, notamment avec les parents, et intégrer et coordonner le travail des services sociaux au sein de l'école, celle-ci jouant un rôle de pivot (p. 61). Cela nécessitera « avant tout [...] des stratégies énergiques permettant aux individus de remettre en question et de modifier certaines valeurs et certaines croyances tandis qu'ils instaurent de nouvelles formes d'apprentissage dans et entre les écoles, ainsi qu'à tous les niveaux du système » (*op. cit.*, p. 60).

Peter Senge (1990) apporte à ces exigences quelques précisions d'ordre théorique, en indiquant que pour atteindre un très haut niveau de qualité, les établissements scolaires doivent devenir des « organisations apprenantes », c'est-à-dire des « organisations où les individus cherchent continuellement à accroître leur capacité à obtenir les résultats auxquels ils aspirent véritablement, où le développement de nouveaux modes de pensée est favorisé, où les aspirations collectives sont libres de s'exprimer, et où les individus apprennent sans arrêt à avoir une vue d'ensemble » (p. 3).

Pour Senge, la clé pour qu'un établissement devienne une organisation apprenante est que les dirigeants doivent exploiter la volonté et la capacité des individus à apprendre – quel que soit leur niveau –, de même qu'ils doivent clarifier les interdépendances systémiques au sens large et la façon de les rendre plus efficaces (*op.cit.*, p. 4).

Pour être performants, les dirigeants du système doivent s'appuyer sur un ensemble de compétences centralisé et partagé. On note cependant avec inquiétude la tendance croissante, dans la littérature, à dévaloriser les compétences génériques des dirigeants et à mettre en avant la dimension individuelle de ce rôle. Leithwood et ses confrères (2004, p. 4) expriment brièvement cette inquiétude : « nous devons rester prudents par rapport à la littérature décrivant 'l'encadrement par des adjectifs'. Parfois, ces adjectifs sont justifiés, mais parfois ils masquent des caractéristiques plus importantes, qui sont communes à tout encadrement réussi, quel que soit le style préconisé. »

Cela dit, le concept de direction systémique ne s'adresse pas qu'à des initiés, et ce pour trois raisons. Premièrement, ce concept provient de la littérature générale relative à la théorie et la pensée systémique. Deuxièmement, la direction systémique est une théorie de l'action qui fait intervenir toute une série de disciplines (voir par exemple Elmore, 2004 ; Leithwood *et al.*, 2006). Troisièmement, la direction systémique n'aura de l'effet que si elle s'applique à l'apprentissage et à l'enseignement (c'est-à-dire si elle touche à l'éducation), et si elle autorise le partage des responsabilités (c'est-à-dire par la répartition des fonctions de direction).

La littérature, les données factuelles et la pratique mettent en évidence un certain nombre de rôles d'encadrement scolaire qui sont d'une importance primordiale pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement, comme le suggère le premier volume du présent ouvrage, *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 1 : Politiques et pratiques*, qui s'appuyait sur un examen de la littérature. Certaines tâches de base contribuent à une direction efficace des établissements scolaires : *i*) favoriser, évaluer et accroître la qualité du personnel enseignant ; *ii*) fixer des objectifs, évaluer les résultats et responsabiliser ; *iii*) gérer les ressources stratégiques ; et *iv*) exercer les fonctions d'encadrement au-delà du périmètre de l'établissement. L'ouvrage précité laisse également entendre que la direction des écoles doit être répartie. Dans le chapitre 3 de ce volume sur l'encadrement comme pratique d'amélioration, Richard Elmore indique que pour favoriser l'amélioration des établissements scolaires, l'encadrement doit consister à : *i*) gérer les conditions dans lesquelles les individus apprennent de nouvelles pratiques ; *ii*) créer un environnement homogène et propice à une pratique efficace ; et *iii*) développer les compétences et les pratiques des autres individus en matière d'encadrement. C'est dans ce contexte qu'apparaît la dimension systémique de la direction des établissements scolaires.

Le professeur Elmore laisse également entendre qu'il faut investir suffisamment dans les connaissances et les compétences qui sont nécessaires pour un encadrement efficace et pour la « pratique d'amélioration » (voir le chapitre 3). Le constat est que l'on n'investit pas suffisamment dans le capital humain dont on a besoin pour cette pratique. L'idée soutenue par Elmore est que les politiques doivent créer les structures institutionnelles qui favorisent le développement des connaissances et des compétences, ainsi que le capital social qui relie les connaissances et les compétences des individus. Très intéressante est l'idée que, selon Elmore, le moyen le plus efficace pour y parvenir est d'investir le plus près de la base, en instaurant des réseaux et des dispositifs institutionnels qui permettent aux individus d'avoir accès aux connaissances dont ils ont besoin dans les établissements et les salles de classe, et d'entrer en relation avec d'autres professionnels rencontrant des

problèmes pratiques similaires. Partant de là, les connaissances et les compétences peuvent être renforcées par la pratique de l'encadrement.

Richard Elmore va plus loin dans ces idées dans son livre intitulé *School Reform from the Inside Out*. Voici comment il définit l'objectif de l'encadrement :

« L'amélioration est donc un changement orienté dans une certaine direction – maintenue au fil du temps –, qui déplace l'ensemble du système en améliorant le niveau moyen de la qualité et des performances tout en réduisant les écarts entre les éléments, et en encourageant les individus à analyser et à comprendre pourquoi certaines actions semblent être efficaces et d'autres pas [...]. L'encadrement consiste à guider et à diriger l'amélioration des établissements scolaires. Cette définition est volontairement réaliste, centrée sur l'objectif et instrumentale. » (Elmore, 2004, p. 66)

Cette définition de l'encadrement se retrouve ensuite dans l'affirmation d'Elmore (2004, p. 68) selon laquelle « l'objectif de l'encadrement est d'améliorer les pratiques et les performances éducatives », qui comprend quatre volets :

- l'amélioration de l'enseignement nécessite un apprentissage permanent ;
- l'apprentissage nécessite un modèle ;
- les rôles et les activités d'encadrement découlent du savoir-faire requis pour l'apprentissage et pour l'amélioration, et non des décisions officielles prises par l'établissement ;
- l'exercice de l'autorité doit aller de pair avec une réciprocité de la responsabilisation et des capacités.

Dans le chapitre 2, David Hopkins avance que : « si notre objectif est de parvenir à ce que 'chaque école soit une bonne école', les politiques et les pratiques doivent être axées sur l'amélioration du système. Cela signifie que les chefs d'établissement doivent être presque autant attachés au succès des autres écoles qu'à celui de la leur. On ne peut obtenir une amélioration durable des établissements scolaires que si l'ensemble du système va de l'avant. »

Pour lui, la direction du système est un nouveau rôle, comme l'atteste une étude consacrée aux pratiques actuelles en Angleterre. Le dirigeant du système participe à l'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage, du programme d'étude et de l'évaluation ; son but est de proposer une offre personnalisée à chaque élève, de réduire les écarts au sein de l'établissement et de permettre la réalisation du programme choisi. Pour y parvenir, il gère son établissement comme une communauté d'apprentissage personnel et professionnel, et établit des liens avec d'autres établissements afin d'offrir un large éventail d'expériences d'apprentissage et de possibilités de perfectionnement professionnel.

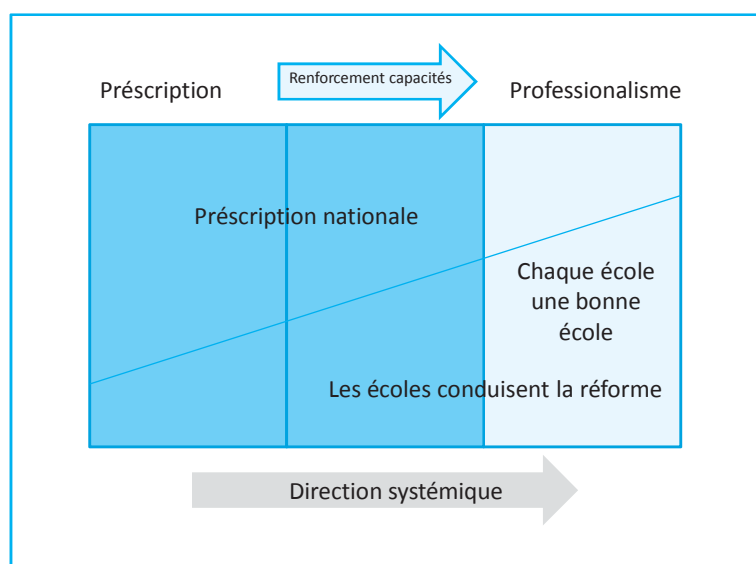
Cela conduit Hopkins à affirmer ce qui suit dans son livre, *Every School a Great School* :

« On prend de plus en plus conscience que les établissements scolaires doivent prendre en main la phase suivante de la réforme. Si cela est vrai en théorie – ce qui est loin de faire l'unanimité –, il ne faut surtout pas revenir aux jours – pas si heureux que cela – des années 70 où un millier de fleurs se sont ouvertes et où les perspectives d'éducation d'un trop grand nombre de nos enfants se sont fermées. »

[...] Cela signifie que nous devons passer de l'époque de la Prescription à celle du Professionnalisme, transition au cours de laquelle on assistera à une modification de l'équilibre entre la prise de décision à l'échelle nationale et la conduite des réformes par les écoles. » (Hopkins, 2007, p. 44)

Ce changement ne s'opère cependant pas si facilement. Comme l'a indiqué Michael Fullan (2003, p. 7), il faut des moyens pour se donner les moyens d'agir, et si l'on manque de moyens dès le départ, il est déraisonnable de dire que la transition vers le « professionnalisme » est à la base d'une nouvelle approche. La question centrale est de savoir « comment y parvenir ? », car l'on ne peut pas passer tout simplement d'une époque à une autre sans doter consciemment l'ensemble du système de moyens professionnels. Cette progression est représentée sur le graphique 9.1.

Graphique 9.1 Vers une réforme durable de l'ensemble du système



Il est bon de s'intéresser d'un peu plus près au raisonnement qui est à l'origine de ce graphique. C'est en effet indispensable pour mieux comprendre le lien qui existe entre l'objectif « chaque école une bonne école », la réforme du système et la direction systémique. Trois éléments entrent en ligne de compte dans ce raisonnement.

Tout d'abord, le but n'est pas de s'opposer aux changements qui ont lieu du haut vers le bas. Qu'il s'agisse des changements intervenant du haut vers le bas ou du bas vers le haut, aucun d'eux n'est efficace à lui seul ; les deux forces doivent être en équilibre, dans une situation de « tension créative ». Cet équilibre, qui survient à un moment ou à un autre, dépendra évidemment du contexte.

Ensuite, il n'est un secret pour personne que la partie située à droite du graphique représente un territoire relativement inconnu. Celui-ci suppose un mode de fonctionnement horizontal et latéral, avec des principes et des dispositifs de gouvernance très différents de ce que nous connaissons aujourd'hui. La difficulté que l'on a à imaginer ce territoire tient principalement au fait que la plupart des gens ont l'esprit bloqué par l'expérience qu'ils ont eue de la structure dirigeante et des normes, qui sont les caractéristiques de la partie gauche du graphique. Le présent ouvrage donne çà et là un aperçu du nouveau territoire que laisse entrevoir la partie droite du graphique.

Enfin, cela ne veut pas dire que l'on parte toujours du côté gauche du graphique pour se déplacer de façon plus ou moins régulière vers la droite. Il est tout à fait possible que certains systèmes partent du milieu et atteignent la partie de droite, comme cela pourrait être le cas en Finlande. Il peut aussi arriver que certains pensent être dans la partie de droite mais que, après réflexion, ils réalisent que s'ils veulent vraiment élever le niveau pour l'ensemble des élèves, il est peut-être préférable – comme dans le cas de l'Ontario – qu'ils partent clairement de la gauche pour aller vers la droite. Si ce graphique a une quelconque utilité, c'est par son caractère heuristique : son but est d'aider les gens à réfléchir, non de leur dire ce qu'ils doivent faire.

Le rapport de l'OCDE appelle cela « l'encadrement au-delà du périmètre de l'établissement » et le présente comme l'une des clés pour améliorer les performances des établissements. Ces engagements de plus grande portée permettent aux dirigeants des établissements scolaires de s'intéresser, au-delà de leurs propres murs, au bien-être de tous les jeunes de la localité ainsi qu'à l'amélioration de la profession et de tous ses aspects, tout en bénéficiant de l'expérience et du soutien de tiers, avec à la clé des avantages réciproques pour la communauté associée à chaque chef d'établissement. Les établissements et leurs dirigeants renforcent leur collaboration, forment des réseaux, partagent des ressources et travaillent ensemble. Le rapport donne en fait des exemples concrets des différentes approches de la collaboration entre écoles et chefs d'établissement qui sont mises en œuvre dans les pays de l'OCDE.

Ce concept de collaboration au-delà du périmètre de l'établissement est également proposé par Hargreaves et Fink (2006), qui expliquent que le principal défi aujourd'hui en matière d'amélioration des établissements scolaires est que les chefs d'établissement doivent parvenir à un meilleur niveau de résultat en travaillant avec d'autres acteurs, à la fois dans l'enceinte de leur école et au-delà, et en procédant à un échange réciproque de leurs expériences. Les chefs d'établissement du futur seront tout autant des dirigeants du système que des chefs d'établissement. C'est ce que Michael Fullan et David Hargreaves appellent « l'encadrement latéral ». Cette situation est pour eux une réaction aux politiques hiérarchisées ainsi que de l'intensification de la concurrence entre les établissements et de l'isolement accru de chacune d'elles, qui ont entraîné la création de réseaux entre les établissements ; ces réseaux favorisent ensuite l'amélioration des performances grâce à l'entraide entre les établissements et l'échange des bonnes pratiques – ou des pratiques « voisines » –, les établissements les plus performants aidant notamment les plus faibles. Ce phénomène est de plus en plus fréquent, les chefs d'établissement et les enseignants se livrant à l'exercice d'un encadrement latéral qui encourage le travail en réseau pour améliorer l'apprentissage et les performances.

En somme, la création de liens entre les établissements scolaires peut contribuer à aider le système éducatif à atteindre des objectifs d'amélioration communs. L'idée de base est que les établissements et leurs dirigeants ne sont pas seuls et qu'ils peuvent, en travaillant ensemble, accroître leurs performances. C'est pour les professionnels une manière de réagir à l'élargissement de leurs rôles et de leurs responsabilités qui a été décidé sans leur donner les moyens de mener ces tâches à bien. L'initiative pourrait tout aussi bien provenir du sommet de la hiérarchie et avoir pour but d'améliorer les performances des établissements, d'accroître rapidement les capacités et de favoriser une utilisation rationnelle des ressources.

9.3 Comment les chefs d'établissement collaborent-ils et deviennent-ils dans la pratique des dirigeants du système ?

On assiste dans l'ensemble des pays de l'OCDE à un vaste mouvement de coopération et de collaboration entre les chefs d'établissements scolaires. Les professionnels ne travaillent pas seuls, et un grand nombre d'entre eux bénéficient des avantages de réseaux divers. Cette coopération peut prendre la forme d'un réseau informel ou d'une structure de gestion, comme c'est le cas au Portugal ou aux Pays-Bas, où ces structures chapeautent les établissements et gèrent de façon collective les questions de gestion (Pont, Nusche et Moorman, 2008). En Hongrie, des « partenariats micro-régionaux » ont été mis en place pour favoriser la rationalisation économique et professionnelle. En Norvège, certains établissements fusionnent pour former une unité administrative dirigée par un chef d'établissement. Aux Pays-Bas, l'augmentation de la taille des établissements qui a fait suite à la fusion des établissements a donné lieu à des innovations dans l'enseignement qui ont eu des effets considérables sur les tâches des dirigeants. Au Portugal, la coopération est la forme de gestion la plus courante. On constate en fait, dans tous les pays participant à l'activité de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements scolaires*, l'existence de dispositifs de coopération entre les écoles. Les chefs d'établissement en sont les piliers, mais ils sont aussi fortement influencés par eux.

Le tableau 9.1 répertorie les différentes formes de coopération qui existent dans les pays de l'OCDE, en fournissant parfois des explications. On trouve ainsi des groupements d'écoles, des réseaux, des initiatives de mise en commun des compétences entre les chefs d'établissement, des fusions entre les établissements et des structures de gestion collective. Nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer sur le degré d'efficacité de ces approches dans la majorité des pays car nous n'avons pas procédé à cette évaluation de façon systématique ; en revanche, nous pouvons dire que la plupart d'entre elles ont des objectifs clairs, qui sont principalement : mise en commun et utilisation rationnelle des ressources, amélioration de la cohérence de l'enseignement, contribution au bien-être, élargissement des perspectives en matière d'enseignement et amélioration des résultats scolaires.

En fait, pour étudier les pratiques en vigueur, nous avons choisi de centrer notre attention sur un ensemble de démarches novatrices qui peuvent, selon nous, constituer de bons exemples de l'approche systémique de la direction des établissements. Il s'agit de dispositifs particulièrement novateurs qui ont été adoptés ou mis en place en Angleterre, en Finlande, en Belgique, en Autriche et dans l'État du Victoria (Australie), et qui commencent à donner des signes d'efficacité. L'annexe 9.A1 présente un bref résumé de ces initiatives, ainsi que leurs résultats et les difficultés rencontrées. Chacun de ces cas est décrit en détail dans un chapitre du présent ouvrage.

En comparant ces approches, on constate que les différents pays et les différents contextes (politique, social et économique) peuvent réagir différemment aux mêmes problèmes et aux mêmes pressions ; d'un autre côté, l'approche systémique peut aussi être une façon de répondre à différents types de besoins. Comme nous le voyons dans les paragraphes qui suivent, chaque cas a ses particularités, mais des caractéristiques communes sont également à noter.

Tableau 9.1. Dispositifs de coopération dans les différents pays de l'OCDE

Belgique	Des groupements d'établissements ont été créés sous forme de partenariats volontaires entre établissements scolaires. Leur but est de mettre en commun la gestion des ressources humaines, informatiques et d'aide sociale.
Corée	De petits établissements scolaires coopèrent pour surmonter les problèmes liés à leur taille : échange d'enseignants, organisation des programmes scolaires, activités de développement conjointes et utilisation commune des installations.
Danemark	La coopération dans l'enseignement post-obligatoire a été encouragée en créant des groupes administratifs organisés au niveau local ou régional pour optimiser les ressources communes de plusieurs organismes autonomes.
Écosse	La collaboration fait l'objet d'une promotion politique importante. « <i>Heads together</i> » est une organisation nationale en ligne visant à mettre en commun les expériences en matière d'encadrement.
Finlande	La réforme législative de 2003 a permis de renforcer la coopération entre les établissements afin de veiller à l'intégrité du parcours scolaire des élèves.
France	Des « bassins scolaires » ont été mis en place pour former des partenariats entre les établissements afin qu'elles travaillent ensemble sur l'orientation des élèves, la cohérence éducative entre différents types d'établissements, et la gestion de ressources matérielles et humaines partagées.
Hongrie	Des partenariats « micro-régionaux » fondés sur la rationalisation économique et professionnelle ont permis de mettre en place un système d'entretien commun dans quasiment toutes les micro-régions hongroises. Cette coopération sous forme de réseaux favorise l'apprentissage professionnel et organisationnel, donnant lieu à de nouvelles formes de gouvernance dans l'enseignement et à une innovation efficace.
Norvège	Tendance à fusionner plusieurs établissements pour former une unité administrative dirigée par un chef d'établissement. Les municipalités à trois niveaux requièrent la création de réseaux entre les établissements.
Nouvelle-Zélande	Des groupements d'établissements sont établis en fonction des communautés géographiques et des communautés d'intérêts.
Pays-Bas	Dans le primaire, une « direction supérieure » est chargée de la gestion de plusieurs établissements. Environ 80 % des conseils d'établissements primaires ont un bureau de direction supérieur pour la gestion centrale, le personnel stratégique et le personnel de soutien.
Portugal	Les établissements sont regroupés et dotés d'une structure de gestion collective. Les conseils exécutifs, pédagogiques et administratifs sont responsables de leurs domaines de compétence.
Royaume-Uni (Angleterre)	Les pouvoirs publics encouragent diverses méthodes de coopération : fédérations d'établissements, responsables nationaux de l'éducation, partenaires pour l'amélioration des établissements scolaires, etc.
Suède	Des responsables de l'éducation municipaux orientent les chefs d'établissement. La plupart sont membres du groupe de pilotage des responsables de l'éducation, au sein duquel sont étudiées les questions de stratégie, de développement et de résultat.

Source : Pont, B. D. Nusche, H. Moorman (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 1 : Politiques et pratiques*, OCDE, Paris.

En Angleterre, les pratiques de direction systémique sont parmi les plus développées. Elles sont mises au point et financées par les pouvoirs publics depuis quelques années. Les établissements disposent de plusieurs possibilités formelles de collaboration, dont

celle, depuis 2002, de créer une fédération. Une institution spécialisée a même été créée à cet effet. Le Specialist Schools and Academies Trust (SSAT) est une organisation indépendante qui encourage la constitution de réseaux de toutes sortes entre les établissements scolaires. Son approche de l'amélioration des écoles via le réseau suppose l'utilisation d'outils bien précis par les chefs d'établissement, et ses nombreux programmes appliquent la philosophie suivante : « Par les écoles, pour les écoles ». Des cours de formation spéciaux sont organisés pour accroître la capacité des dirigeants à mettre en œuvre une direction systémique. Les individus peuvent intervenir comme « agents du changement » en jouant le rôle de « dirigeants mentors » au sein de réseaux ou en devenant des partenaires d'amélioration des écoles (*school improvement partners*). En Angleterre également, un ensemble de *national leaders of education* a été désigné pour prendre en charge la direction du système ; quant à leurs écoles, elles ont le statut de *national support schools* (Matthews, 2008).

Parmi les établissements qui ont été visités dans le cadre de l'étude de l'OCDE, deux ont appliqué avec succès un modèle d'amélioration qui a permis de redresser certaines des performances scolaires et, en l'espace de trois ans, d'améliorer considérablement les résultats aux examens. Cette réussite n'aurait pas été possible sans un dirigeant énergique et une équipe de direction centrée sur l'encadrement pédagogique. Ceux-ci ont utilisé un outil informatique permettant de suivre l'évolution de chaque élève toutes les six semaines, ainsi que d'évaluer les performances de l'établissement, des classes, de chaque enseignant et de chaque élève. Des équipes spécialisées étaient chargées de détecter les principaux points à améliorer, tandis que des équipes d'intervention avaient pour tâche de trouver rapidement des solutions aux problèmes les plus importants. À la suite du succès de l'un de ces établissements et au constat qu'un établissement voisin connaissait des difficultés, les deux établissements ont décidé d'unir leurs forces pour accroître les performances de chacune d'elles. Le directeur de l'établissement le plus performant a pris les rênes de l'autre, et un travail conjoint a été entrepris pour appliquer le modèle d'amélioration au second.

En Finlande, l'équipe de l'OCDE a recensé deux approches considérées comme systémiques. D'une part, si l'on observe la manière dont les responsabilités pédagogiques sont réparties et partagées dans l'ensemble du système, on peut dire qu'il existe dans ce pays une direction systémique à caractère organique. Cela se manifeste dans la façon dont les décisions politiques sont prises et dont la collaboration se met en œuvre. Le programme d'étude national constitue l'élément moteur, et pour l'établir, un vaste dispositif de consultation et de coopération est déployé, depuis l'administration nationale jusqu'aux écoles. Une fois que ce programme est finalisé à tous les niveaux, il existe un fort degré de consensus entre le corps enseignant, les chefs d'établissement et les responsables politiques à l'échelle locale, régionale et nationale. D'un autre côté, les enseignants sont d'une très grande qualité et ils font preuve d'un grand professionnalisme, ce à quoi s'ajoutent un haut degré de décentralisation et l'existence d'un consensus national sur l'utilité de l'apprentissage. Le système tout entier participe à l'amélioration des établissements scolaires. Cela se reflète dans les excellents résultats de la Finlande au PISA, qui sont non seulement invariablement les meilleurs de tous les pays étudiés, mais qui sont aussi extrêmement homogènes, ce qui signifie que chaque élève est assuré de recevoir un enseignement de grande qualité quel que soit l'environnement dans lequel il vit.

D'autre part, on note en Finlande l'apparition d'un nouveau scénario due à la baisse du nombre d'inscriptions, à la diminution des ressources dans le secteur de l'éducation, et à l'augmentation de la charge de travail des chefs d'établissement (qui demandent que des

stratégies soient mises au point pour traiter ces problèmes). Les municipalités expérimentent des méthodes de transformation de la direction des écoles qui bénéficient à l'ensemble de la communauté. L'une des réformes municipales observées consistait à répartir l'encadrement à différents niveaux : cinq chefs d'établissement ont été nommés chefs de circonscription, fonction à laquelle ils devaient consacrer un tiers de leur temps de travail. Cette réforme impliquait également une répartition de l'encadrement au sein des établissements. Bien qu'il fût trop tôt, au moment de la visite de l'équipe de l'OCDE, pour connaître les résultats de cette initiative, celle-ci paraissait prometteuse et avait créé un nouvel environnement de coopération et d'interdépendance. L'impression générale est qu'elle permettait de rationaliser l'utilisation des ressources, d'intégrer les services, d'accroître la transparence, d'améliorer la résolution des problèmes, de renforcer l'esprit de coopération et de développer les capacités d'encadrement.

En Belgique, le développement en Flandre de groupements d'établissements a mis en évidence les avantages et les effets positifs de la collaboration. L'administration flamande de l'enseignement a accordé à ces groupements des compétences spécifiques et des ressources supplémentaires sous forme de points de dotation (voir le chapitre 6). Ces compétences sont par exemple : la conclusion d'accords concernant l'organisation de l'enseignement, l'orientation des élèves, la mise au point d'une politique commune de dotation en personnel, la création d'un marché de l'emploi pour les enseignants ou la coordination des ressources informatiques. À terme, ces groupements peuvent nommer un directeur coordinateur afin de garantir leur bon fonctionnement.

Cette approche novatrice a donné quelques résultats positifs (tout au moins dans l'enseignement secondaire, où le dispositif est en place depuis plus longtemps) : à ce jour, les groupements représentent plus de 95 % des établissements d'enseignement secondaire en Flandre, et ils se composent en moyenne de 6 à 12 établissements. Les conséquences immédiates de cette innovation ont été la création de marchés intérieurs qui ont régulé la concurrence entre les établissements, ainsi que l'augmentation des possibilités d'action collective concernant l'affectation des ressources (notamment les enseignants) et celles d'amélioration des systèmes d'orientation des élèves et des programmes d'étude. Bien qu'il s'agisse là de caractéristiques importantes, il faut reconnaître que les possibilités de décisions collectives ont été négligeables et qu'elles n'ont en rien affecté l'autonomie des chefs d'établissement.

Un aspect extrêmement intéressant de cette approche est que l'on a pu apprécier les effets plus ou moins positifs de la coopération, car chaque groupement d'établissements était libre d'adopter la stratégie de son choix. Si certains établissements n'ont rien changé à leur organisation, l'un de ces groupements a au contraire nommé un proviseur au poste de directeur coordinateur à temps plein pour l'ensemble du groupe. Les chefs des établissements de ce groupement ont commencé à se réunir une fois par mois, ils ont noué des liens de confiance et travaillent conjointement. Ils ont élaboré un programme précis pour améliorer les services d'orientation et de conseil aux élèves, mis au point une procédure de sélection commune – ce qui limite la concurrence en sein du groupement –, négocié des conditions de travail communes pour les enseignants et créé un programme d'étude pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ils ont récemment convenu d'apporter un soutien ciblé (grâce au quota d'heures accordé aux groupements d'établissements) à l'un des établissements du groupement qui connaît des difficultés de recrutement.

En Autriche et en Australie, les innovations concernent surtout le développement de l'encadrement, mais elles revêtent également une dimension systémique qui leur vaut de figurer dans le présent rapport.

Dans l'État du Victoria (Australie), un dispositif de préparation et de formation aux fonctions de direction (*Learning to Lead Effective Schools*, 2006) a été mis au point dans le cadre d'une stratégie de plus grande ampleur destinée à améliorer les établissements scolaires (*Blueprint for Government Schools*, 2003) (chapitre 7). Cette réforme comprenait des mesures ayant pour but d'améliorer les pratiques, de renforcer l'efficacité et de réduire les écarts de niveau. La valorisation des fonctions de direction constituait un élément essentiel de cette stratégie. Un dispositif d'encadrement à plusieurs niveaux a été mis en place à l'échelle du système. Cela permet d'homogénéiser l'encadrement en promouvant une vision commune, à savoir un haut niveau d'attentes basées sur des observations factuelles et une responsabilité collective. Le cadre conceptuel de cette vision de l'encadrement – selon laquelle l'encadrement s'inscrit dans un processus de transformation – suit un modèle bien précis (Sergiovanni) qui définit clairement les domaines de direction et décrit les responsabilités y afférentes. Ce dispositif comprend 19 programmes de formation différents correspondant à chaque niveau d'encadrement.

La notion d'efficacité des établissements et la culture de valorisation des fonctions de direction qui caractérisent l'État du Victoria créent une capacité de direction systémique et une vision commune. En participant à ces programmes et en constituant des réseaux solides de mise en commun des pratiques, les chefs d'établissement contribuent à l'amélioration de toutes les écoles de l'état. L'un des programmes est consacré spécialement à la formation de dirigeants du système hautement performants. D'une part, cela aboutit à un alignement stratégique et d'autre part, la langue et la culture communes d'amélioration des établissements imprègnent tous les niveaux d'encadrement des établissements. Cette approche a pour avantage de mobiliser le personnel, de définir clairement les attentes et de mettre l'accent sur l'apprentissage entre pairs.

En Autriche, la réforme de l'encadrement s'articule autour de l'École des dirigeants, qui a été créée en 2004 pour donner aux chefs d'établissement une vision nouvelle de la direction, plus entreprenante, plus créative, et axée sur l'amélioration des résultats scolaires. Cet organisme, dont le but est de relever les défis auxquels est confronté le secteur autrichien de l'éducation, « doit être capable de mettre en œuvre de nouvelles et profondes réformes de l'enseignement, et de former une masse critique de dirigeants du système possédant des facultés d'anticipation et de transformation du système ». Les participants à la formation de l'École des dirigeants se réunissent deux fois par an pendant deux ans et acquièrent un ensemble de principes d'apprentissage ainsi que de notions sur l'organisation et le programme d'étude afin de renforcer leurs compétences en matière d'encadrement. Ils créent des partenariats, des groupes d'accompagnement et des réseaux (régionaux et virtuels). Au départ, les participants étaient des chefs d'établissement, mais à mesure que l'École a pris de l'ampleur, on s'est aperçu que pour accroître les capacités et modifier le système, il fallait également inclure dans la démarche les personnes occupant des postes de direction et de gestion dans les bureaux régionaux et nationaux de l'administration de l'enseignement. À ce jour, près de 20 % de l'ensemble des participants sont diplômés de l'École, et l'objectif est de parvenir à près de la moitié des chefs d'établissement, ou d'atteindre une masse critique suffisante. L'École des dirigeants applique un modèle de direction des établissements scolaires qui a été mis au point à l'Université d'Innsbruck et qui définit l'encadrement et l'apprentissage en cinq points.

L'École des dirigeants a déjà commencé à produire un certain degré de changement au niveau de la culture et du système grâce à la volonté, l'engagement et l'enthousiasme poussés des participants, et elle semble avoir des effets positifs sur le perfectionnement individuel et l'amélioration des pratiques à long terme. Son influence sur la transformation du système passe par une action sur les personnes qui sont à l'origine de cette transformation. Cependant, pour déployer toutes ses capacités et assurer sa pérennité, il faudrait que l'École bénéficie du soutien officiel et formel du ministère et qu'elle soit mieux intégrée dans les initiatives de réforme plus générales. Par ailleurs, pour que la transformation du système soit effective, d'autres variables devront peut-être être modifiées pour s'adapter à la nouvelle réalité.

Les innovations relevées dans ces pays sont des exemples du développement de l'encadrement au service de l'amélioration des écoles à l'échelle systémique (les comptes rendus détaillés des études de cas décrivent ces innovations, en explicitent les fondements théoriques, analysent leur efficacité en donnant quelques éléments probants, et émettent des recommandations en ce qui concerne leur pérennité). Un travail de consolidation des pratiques d'encadrement a été – ou est en train d'être – effectué par les pays, que ce soit via le perfectionnement ou la création de réseaux de coopération qui encouragent les chefs d'établissement à intervenir au-delà de leurs propres établissements. Ces pratiques présentent des caractéristiques communes : elles sont toutes axées sur la préparation et la formation aux fonctions de direction dans un objectif d'amélioration des écoles au niveau de l'ensemble du système, et font toutes appel au renforcement des capacités, au partage des ressources et au travail collectif.

9.4 Avantages de la direction systémique

La plupart de ces innovations ont enregistré un certain succès, qui tient au fait que les objectifs, ainsi que les stratégies à mettre en œuvre pour les atteindre, avaient été clairement définis. Les résultats ne sont cependant pas définitifs, principalement parce que ces pratiques venaient seulement d'être instaurées lorsque les équipes de l'OCDE se sont rendues dans les pays en question. Nous pouvons néanmoins affirmer qu'elles produisent progressivement les résultats escomptés. Elles contribuent, de différentes manières, à modifier la perception et l'exercice de la direction des établissements scolaires en mettant l'accent sur les performances de l'ensemble du système. En Belgique, en Finlande et en Angleterre, les initiatives d'amélioration des écoles portent sur l'augmentation de la répartition des fonctions de direction et une mise en commun accrue des pratiques. En Autriche et dans l'État du Victoria, l'approche utilisée consiste à agir directement sur le renforcement des capacités du système par la formation et le perfectionnement.

Ces pratiques présentent à la fois des caractéristiques communes et des différences. Nous avons recensé leurs avantages, leurs effets positifs et les difficultés rencontrées. En règle générale, ces innovations sont une réaction à l'évolution du secteur de l'éducation, qui appelle à des changements au niveau des établissements et de la manière dont ceux-ci sont dirigés. Certaines privilégient l'amélioration globale des performances des établissements, tandis que d'autres s'intéressent plutôt aux processus de gestion.

a) Développement des capacités d'encadrement

Le développement des capacités d'encadrement signifie qu'il faut donner aux chefs d'établissement la possibilité de travailler ensemble, de partager des idées et d'enrichir leurs connaissances via la constitution de réseaux et une collaboration professionnelle quotidienne. Dans l'exemple des fédérations d'établissements mises en place en Angleterre, un établissement peu performant va, en travaillant avec l'établissement voisin, accroître ses propres capacités car son personnel aura la possibilité de se former, de suivre un modèle de développement plus efficace, et d'acquérir de nouvelles connaissances. Les avantages sont pour les deux parties : un établissement performant peut lui aussi tirer des enseignements de sa collaboration avec un autre en difficulté. En Finlande, les chefs d'établissement qui consacrent un tiers de leur temps à la circonscription renforcent et améliorent leurs compétences en tant que dirigeants du système. L'avantage au niveau général est qu'ils travaillent tous ensemble au service de l'amélioration de l'ensemble de la circonscription.

Dans l'État du Victoria et en Autriche, les programmes de formation aux fonctions de direction ont un effet direct sur le renforcement des capacités d'encadrement à grande échelle. Leur objectif est de modifier la perception et l'exercice de la direction des établissements scolaires en mettant beaucoup plus l'accent sur les résultats des établissements et en développant un ensemble bien précis de compétences en matière d'encadrement qui semblent faire défaut dans le système.

Toutes ces approches peuvent produire la transformation systémique de l'éducation si elles parviennent à avoir une influence durable sur les personnes qui participent à ces initiatives de formation et de coopération.

b) Rationalisation de l'utilisation des ressources

Les initiatives de coopération entre les établissements et les chefs d'établissement qui sont mises en œuvre dans différents pays montrent pour une grande part que la rationalisation des processus de gestion – par le partage de certaines tâches – est une nécessité, et qu'elle peut avoir une incidence sur la gestion des ressources (financières et autres). La rationalisation peut permettre aux chefs d'établissement de se concentrer sur leurs principales tâches pédagogiques. Elle peut aussi être un moyen d'accroître la rentabilité lorsque les budgets sont limités. En Finlande, par exemple, les coupes budgétaires ont été l'une des raisons pour lesquelles on a instauré le partage des tâches entre la circonscription et les écoles. En Belgique également, la création des groupements d'établissements correspondait à la nécessité d'utiliser plus rationnellement les ressources.

Le partage des ressources et des infrastructures peut en outre permettre d'élargir l'offre de cours ou de services. Le programme qui a été créé en Angleterre pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en est un exemple. Au niveau des académies, cette catégorie d'élèves bénéficie de l'offre pédagogique fournie par différents établissements qui se sont réunis pour satisfaire leurs besoins. En travaillant ensemble, les écoles peuvent réaliser des économies d'échelle, réduire leurs coûts et améliorer l'offre pédagogique globale.

c) Renforcement de la coopération

En Belgique, en Finlande ou en Angleterre, le fait de travailler ensemble a entraîné une plus grande interdépendance entre les équipes de direction. Le constat est le même en Autriche et dans le Victoria, où ce résultat est dû à la participation aux programmes de formation. Un chef d'établissement en Belgique qui comparait la concurrence passée entre les établissements avec leur collaboration actuelle, a décrit ce changement comme une petite révolution. Sur le long terme, la collaboration entraîne une amélioration des processus et des résultats. En Finlande, le renforcement de la coopération a contribué au développement de la culture du partage, de la confiance et de la responsabilité commune au service d'une plus grande efficacité.

En revanche, la coopération pour la coopération – décrite comme une « collégialité » forcée – ne produit pas forcément les résultats escomptés ; certains la considèrent même comme un handicap. L'exemple de la Flandre montre que certains groupements d'établissements n'ont pas évolué, et qu'obliger des personnes à coopérer contre leur gré peut ne pas réussir. En Angleterre, les témoignages que nous avons recueillis révèlent que les fédérations ou les réseaux qui portent leurs fruits sont ceux qui s'appuient sur une association réussie des partenaires. Cet aspect peut s'avérer essentiel, et cette association doit reposer sur des valeurs et des aspirations communes, ainsi que sur une idée claire des avantages que peuvent retirer toutes les parties.

d) Répartition des fonctions de direction

La plupart des pratiques qui ont requis des compétences de direction systémique ont par ailleurs entraîné une meilleure répartition des fonctions de direction au sein des établissements. Les chefs d'établissement doivent avoir du temps pour se consacrer à leur rôle de dirigeant du système, et ils doivent donc déléguer certaines tâches, notamment celles relatives à la gestion de l'école.

En Flandre, la charge de travail de certains chefs d'établissement est alourdie par les responsabilités liées aux groupements d'établissements, et certains réclament l'augmentation du nombre de postes d'encadrement intermédiaire, qui pourraient prendre en charge certaines de ces tâches. En Finlande, où les chefs d'établissement travaillent en partie pour la circonscription, les fonctions d'encadrement ont, dans les établissements de grande taille, été réparties entre d'autres membres du personnel. Cela permet de décharger le directeur de certaines responsabilités ainsi que d'élargir les expériences et les capacités de direction au sein des établissements. En Angleterre, les chefs d'établissement ont constitué de solides équipes de direction qui sont capables de prendre le relais lorsque celui-ci est absent.

e) Amélioration des résultats des établissements

Un grand nombre des processus observés dans les pays visités avaient pour but d'améliorer l'enseignement et les résultats des élèves. Cette caractéristique était en fait l'un des critères de sélection des études de cas. Le succès de ces initiatives est difficile à évaluer, mais la plupart d'entre elles paraissent en bonne voie pour atteindre en partie leur objectif. Il n'est pas facile, que ce soit sur le plan théorique ou méthodologique, d'évaluer l'incidence de la direction sur les résultats des élèves (voir Pont, Nusche et Moorman, 2008), mais voici globalement ce que nous avons constaté :

- L'amélioration et la rationalisation de l'offre pédagogique, ou encore le rassemblement des forces pour proposer aux élèves un programme d'études plus diversifié et un meilleur enseignement, peut dans certains cas améliorer les résultats des établissements.
- L'intégration accrue des services permet de faciliter le contact avec les élèves et leurs familles.
- La direction systémique peut favoriser une amélioration de la qualité et une plus grande homogénéisation des services de soutien et d'orientation des élèves.

En Angleterre, de nombreux éléments factuels apportent la preuve que lorsqu'un établissement performant établit un partenariat avec un établissement en difficulté, le niveau des élèves des deux établissements s'améliore dans un délai relativement court, à savoir 18 mois (chapitre 5).

f) Pérennité

Toutes ces initiatives mises en œuvre pour améliorer la direction à l'échelle du système ont également un effet sur la pérennité de l'encadrement et des écoles. Plusieurs actions permettent de parvenir à ce résultat : le développement des capacités dans et entre les établissements, la création de réseaux de coopération et la mise en place d'institutions contribuant à la répartition des fonctions de direction entre les établissements. En Finlande, la volonté de coopération a atteint un tel niveau d'institutionnalisation qu'elle fait désormais partie de la culture organisationnelle des établissements. La pérennité repose sur le renforcement des capacités au sein de chaque établissement. Elle peut aussi, sur le long terme, aider à améliorer la succession des dirigeants.

9.5 Les difficultés pratiques

Si l'on veut que le concept de direction systémique soit appliqué à grande échelle, des obstacles de taille doivent être surmontés. Nous citerons en premier lieu la pérennité, qui est certainement le plus important.

a) Pérennité

La pérennité n'est pas seulement un avantage de la direction systémique, mais aussi une difficulté. La plupart des conclusions des études de cas montrent que les innovations doivent être entretenues si l'on veut qu'elles soient pérennes. En Belgique, l'équipe des examinateurs de l'OCDE a constaté que l'initiative de création de groupements d'établissements nécessitait la mise en place d'une vision nouvelle, différente et collective, par le biais de la formation et du perfectionnement des dirigeants. En Autriche, la question s'est posée de savoir si l'École des dirigeants allait être maintenue et si sa formation aurait des effets suffisamment durables pour parvenir à une transformation du système. Dans le Victoria (Australie), la question de la pérennité est aussi un problème : des améliorations ne sont possibles à l'échelle du système que si un grand nombre de chefs d'établissement sont concernés par les programmes. En Angleterre, bien que la direction systémique ait permis d'obtenir quelques succès à court terme en termes d'amélioration de l'apprentissage des élèves, on ne sait toujours pas si cette tendance pourra se poursuivre à moyen et à long terme. En Finlande également, si la réforme systémique a effectivement donné quelques résultats positifs et est en train d'améliorer

les capacités d'encadrement et de rationaliser les pratiques, il est impossible de dire quels seront les effets à longue échéance si l'on ne maintient pas le cap.

Si l'on observe ces exemples de direction systémique du point de vue de la durée, on remarque que cinq conditions sont nécessaires pour garantir une véritable pérennité des initiatives :

- Des *capacités* suffisantes, *dans les établissements*, pour assurer durablement un haut niveau d'apprentissage des élèves.
- Des *capacités inter-établissements* (le « ciment » nécessaire pour permettre aux établissements de travailler collectivement de manière efficace).
- La présence d'*organismes médiateurs*, capables de travailler en souplesse avec les établissements pour les aider à développer leurs capacités internes et à acquérir les compétences nécessaires à une collaboration efficace.
- La *masse critique* nécessaire pour faire de la direction systémique un véritable mouvement, et non une pratique réservée à un petit nombre de chefs d'établissement constituant une élite.
- Un *consensus culturel* à l'échelle du système, qui confère aux chefs d'établissement l'espace, la légitimité et les encouragements dont ils ont besoin pour entreprendre des activités en partenariat.

Il est évident que ces conditions ne sont réunies en totalité dans aucun des cas examinés, mais toutes ont pu être observées au fil de l'étude. Un autre constat est que plus un grand nombre de ces conditions est réuni, plus la mise en œuvre de la direction systémique est réussie. Ces conditions de pérennité peuvent donc être utilisées pour vérifier qu'il y a bien une mise en œuvre stratégique et une institutionnalisation de la direction systémique aux niveaux local et national.

b) Coopération entre les chefs d'établissement dans un contexte de liberté de choix et de concurrence

Il n'est pas forcément facile pour des chefs d'établissement évoluant dans des systèmes scolaires fondés sur la concurrence et le libre choix de l'école de travailler en coopération. Dans le cas de la Flandre, Day et ses confrères appellent cela le dilemme de la démocratie : dans cette région, le système éducatif est très axé sur la notion de concurrence, considérée comme un moyen d'accroître l'efficacité et la qualité des établissements (chapitre 6) ; d'un autre côté, l'initiative des groupements d'établissements est conçue avec pour objectif de permettre aux établissements de travailler ensemble. L'équilibre entre collaboration et concurrence n'est donc pas très clair.

Dans le cas de l'Angleterre, Hopkins fait observer qu'il semble y avoir un contraste entre les dirigeants du système et les « valeurs de compétition qui prévalaient un peu partout dans les fonctions de direction pendant les années 90 ». Les dirigeants du système sont au cœur du processus de direction systémique, car ce sont des chefs d'établissement disposés à travailler pour la réussite d'autres établissements en plus du leur. Ce rôle est également en train de faire son apparition dans les systèmes éducatifs d'autres pays de l'OCDE. Toutefois, bien que la direction systémique soit aujourd'hui en Angleterre un mouvement que l'on remarque, ce n'est pas encore une pratique générale. Bien qu'elle soit vigoureusement encouragée par les autorités nationales, elle ne fait toujours pas l'unanimité au niveau local, que ce soit auprès des hommes politiques, des fonctionnaires

de l'académie ou des conseils d'administration des établissements – qui craignent que la collaboration n'entraîne une détérioration des pratiques de qualité dans les établissements les plus performants.

La direction systémique représente donc un problème pour les responsables politiques, qui devront peut-être réfléchir à la manière dont les dirigeants du système peuvent intervenir au-delà de leurs propres établissements pour améliorer l'ensemble du système, alors qu'ils évoluent dans un contexte de concurrence et de liberté de choix. La solution peut consister à trouver des espaces pour la coopération et le partage des ressources qui permettent à chacun d'en bénéficier sans que cela porte atteinte à la concurrence. À terme, les retombées seraient positives, et la coopération pourrait s'amplifier à mesure que les liens se renforceraient et que toutes les parties prenantes y trouveraient des avantages. La difficulté pour les responsables politiques est donc de mettre au point une politique homogène et réfléchie qui concilie de façon appropriée – et probablement évolutive – la liberté de choix, la concurrence entre les établissements et la collaboration.

La solution réside peut-être dans la formation de chefs d'établissement qui se considèrent non pas comme tels mais comme des dirigeants du système. En Angleterre, les *national leaders of education* créés en 2006 sont des « dirigeants de premier ordre qui sont prêts à s'investir dans la direction du système, au-delà du périmètre de leur propre établissement, pour assumer des responsabilités d'encadrement dans un ou plusieurs établissements en très grande difficulté » (Matthews, 2008). En Finlande, Hargreaves et ses confrères (chapitre 4) préconisent de faire appel aux chefs d'établissement approchant l'âge de la retraite pour qu'ils apportent de l'aide aux autres acteurs du système.

c) Considération et soutien des dirigeants du système

Si ce rôle élargi est peut-être bénéfique au système éducatif dans son ensemble, il n'est pas forcément facile à assumer par des chefs d'établissement déjà très occupés. Les rapports de base établis par les pays pour les besoins de cette étude montrent que dans certains cas, les chefs d'établissement ont déjà un emploi du temps très chargé, et que prendre en charge un rôle supplémentaire pourrait s'avérer excessif. Si la répartition des fonctions d'encadrement peut effectivement permettre d'assumer le rôle de direction systémique, il faut toutefois relever que dans un contexte de tensions ou de difficultés, l'accent sera toujours mis sur le seul établissement concerné. Par ailleurs, certains s'interrogent sur la responsabilisation des dirigeants du système : à qui doivent-ils rendre des comptes et de quelle manière ? Comment évalue-t-on leurs pratiques ?

Bien que la direction systémique doive obligatoirement s'accompagner d'une répartition des fonctions d'encadrement, cela ne se reflète pas toujours dans la politique ou dans la pratique des différents pays. Dans les faits, les individus faisant partie d'une équipe de direction ne bénéficient pas d'une vraie reconnaissance et ne sont pas non plus rémunérés à la hauteur des tâches qu'ils effectuent. Pont, Nusche et Moorman (2008) insistent sur la nécessité de répartir l'encadrement entre plusieurs équipes, en tenant compte des besoins et des modèles propres au contexte. Mais pour y parvenir, il faut que les responsables politiques valorisent et encouragent cette pratique.

d) Sélection et recrutement des dirigeants du système

Les études de cas mettent clairement en évidence que l'on ne sait pas vraiment aujourd'hui comment sélectionner au mieux les dirigeants du système ni quelles

compétences fondamentales exiger. Il est par ailleurs nécessaire de départager les candidats en tenant compte de l'expérience passée et des capacités actuelles. Il peut être utile de classer les candidats dans les catégories suivantes :

- *En exercice* : Individus qui exercent actuellement le rôle de dirigeant du système ou qui l'ont exercé avec succès par le passé.
- *Nommés* : Individus qui assument depuis peu, projettent d'assumer ou sont jugés capables d'assumer, le rôle de dirigeant du système.
- *Qualifiés* : Individus qui ont la capacité d'assumer un tel rôle à l'avenir.

Il est clair qu'une procédure de recrutement distincte devra être mise en œuvre pour chacune de ces catégories, mais il existe pourtant une certaine similitude dans la façon de donner envie aux candidats d'assumer le rôle de dirigeant du système. Si un appel à l'altruisme peut être un moyen efficace d'attirer des dirigeants de grande qualité, on ne peut cependant pas compter sur cette bonne volonté, car elle peut ne pas durer.

Des moyens d'incitation plus formels peuvent permettre de séduire et de recruter des dirigeants du système. Il s'agit notamment de l'appréciation et de la reconnaissance professionnelles du rôle qui est assumé, du versement d'une rétribution, ainsi que de la mise en avant du caractère stimulant et enrichissant de la modification du mode de travail.

e) Perfectionnement professionnel des dirigeants du système

Il est nécessaire, pour disposer de dirigeants du système de grande qualité, de mettre en place un dispositif de perfectionnement professionnel approprié. Les dirigeants du système doivent s'intéresser à l'apprentissage des élèves, au contexte des établissements, au renforcement des capacités et à l'apprentissage par la résolution des problèmes, et ils doivent aussi diversifier leurs pratiques (plutôt que de se limiter à un seul style).

Au vu des études de cas des différents pays, les approches mises en œuvre pour former des dirigeants du système peuvent être classées en plusieurs catégories :

- *Formation classique* : En Angleterre et dans le Victoria, cette méthode a pour avantages de susciter la reconnaissance et de fournir l'assurance d'une excellente qualité. On peut toutefois craindre que cette formation ne réponde pas aux besoins, car elle risque d'être trop détachée du contexte et d'exclure les chefs d'établissement en exercice ou qualifiés qui ont un emploi du temps chargé.
- *Apprentissage personnalisé* : Cette approche comprend un ensemble informel de possibilités d'apprentissage qui s'adaptent aux besoins de chacun, tiennent compte de l'expérience et des objectifs du dirigeant, prêtent attention au contexte, s'attardent sur des problèmes importants, et associent théorie et pratique.
- *Apprentissage par la pratique* : En Finlande et en Belgique, les initiatives de formation des dirigeants du système ont mis l'accent sur la pratique. Une formation complémentaire à caractère plus théorique peut cependant être nécessaire pour fournir les compétences nécessaires à un encadrement réussi. Dans le cas contraire, l'apprentissage par la pratique peut avoir des effets négatifs en reproduisant des styles de direction qui ne sont peut-être plus adaptés.

f) Mise en œuvre de la direction systémique à grande échelle

Lorsque l'on examine les études de cas, on s'aperçoit que si le modèle de direction systémique devait être appliqué à plus grande échelle, trois questions deviendraient de plus en plus préoccupantes, à savoir :

- *Négociation* : Il convient de réfléchir à la manière dont l'accord de partenariat entre les établissements doit être négocié. Il faut pour cela avoir une bonne connaissance du contexte, notamment des capacités réelles dont dispose chaque établissement et des problèmes spécifiques qu'il rencontre.
- *Ressources* : Un certain nombre de coûts éventuels sont à prendre en compte, comme par exemple : le complément de rémunération à verser aux dirigeants du système pour le travail et la pression supplémentaires, la situation financière des établissements partenaires et la constitution d'un fonds provisoire pour financer les changements urgents. Le montant et la nécessité des ressources dépendent en grande partie du contexte.
- *Soutien* : Un autre sujet d'inquiétude est le soutien apporté à l'avenir sur le plan personnel et professionnel. Il s'agit là d'un facteur essentiel de réussite, et les besoins doivent être pris en compte dans la politique qui est mise en œuvre. Cela peut inclure la définition précise des responsabilités, l'offre d'un perfectionnement professionnel aux membres des conseils d'administration des établissements et aux fonctionnaires de l'académie afin qu'ils puissent apporter leur aide aux dirigeants du système, ainsi que la mise en évidence et la diffusion des bonnes pratiques.

9.6 Pistes de réflexion

Lorsque l'on observe les pratiques de coopération et de collaboration entre les chefs d'établissement, on constate que les coutumes et les situations varient selon les pays. Les objectifs semblent être clairs : renforcement des capacités dans l'ensemble du système, rationalisation de l'utilisation des ressources et réduction des coûts, amélioration de l'encadrement grâce à une répartition plus efficace des tâches, et enfin, offre de services éducatifs plus homogène pour tous les membres de la communauté. Le présent chapitre a passé en revue les différentes approches qui ont été adoptées par les pays pour valoriser les fonctions d'encadrement afin d'améliorer le système. Les initiatives de coopération et de collaboration entre les dirigeants, ainsi que les programmes de formation et de perfectionnement, ont permis d'atteindre différents degrés de réussite.

La mise en œuvre d'une approche systémique de la direction des établissements ne peut se faire sans le soutien des pouvoirs publics. Les objectifs et les bénéfices attendus doivent être clairement définis, et un mécanisme d'incitation doit être déployé. Lorsque les établissements scolaires et leurs dirigeants auront compris les avantages de la coopération, ils trouveront le temps de s'engager. L'une des conclusions générales qui se dégagent des analyses d'Elmore et de Hopkins ainsi que des cinq études de cas est que l'on met de plus en plus l'accent sur les résultats des élèves et que le lien entre l'encadrement et l'apprentissage est de plus en plus étroit. Bien qu'il soit difficile de dire avec certitude si cette tendance est directement liée à la direction systémique, il est incontestable qu'elle est extrêmement bienvenue.

Comme nous l'avons vu, ces approches systémiques présentent des avantages évidents puisqu'elles contribuent au renforcement des capacités d'encadrement, à la

rationalisation de l'utilisation des ressources, à l'amélioration de la coopération, à une meilleure répartition des fonctions de direction entre les établissements, et à l'amélioration des résultats des établissements.

Il existe pourtant des difficultés à surmonter si l'on veut que ces approches soient viables à long terme. Il s'agit en l'occurrence de la difficulté à concilier coopération et concurrence (des choix politiques doivent être faits), de la nécessité d'encourager et de soutenir la répartition des tâches de direction au sein des établissements, de la nécessité de sélectionner, recruter, perfectionner et récompenser les dirigeants du système, et enfin du besoin de trouver un moyen institutionnel adapté pour soutenir la pratique.

Alors que nous arrivons au terme de ce chapitre et de cet ouvrage, il est peut-être utile de nous attarder sur une distinction implicite qui a été perceptible dans presque tous les chapitres qui précèdent. Il s'agit de la distinction entre les dirigeants du système qui travaillent dans le cadre de programmes nationaux, et ceux qui assument ce rôle dans une structure locale, souvent de façon *ad hoc*. Il existe une différence entre les dirigeants du système qui opèrent dans le cadre de programmes nationaux ayant encouragé cette activité par une organisation, un financement et un perfectionnement professionnel – comme c'est le cas en Angleterre et dans l'État du Victoria –, et ceux dont le rôle est mis au point au niveau local et qui dépend du contexte – comme on le voit en Belgique et en Finlande. Dans la seconde configuration, le dirigeant du système ne se contente pas de mettre son expérience et ses compétences au service de l'amélioration, mais il définit aussi les conditions dans lesquelles ce rôle est assumé et maintenu dans le temps.

Il existe évidemment des variantes à cette dialectique ascendante/descendante, comme nous l'avons vu dans les cinq études de cas. Néanmoins, si une norme commune doit permettre le déploiement d'une direction systémique efficace dans un nombre croissant d'établissements, alors la suggestion d'action pour le court terme « Inciter plutôt que réglementer » est peut-être à méditer.

L'idée est que la direction systémique doit être une initiative provenant des chefs d'établissement eux-mêmes et des organismes avec lesquels ils travaillent. Il est évident que plus la réponse sera bureaucratique, moins elle aura des chances d'être efficace. Une approche plus latérale consiste à créer des organismes de médiation (tels que le National College for School Leadership et le Specialist Schools and Academies Trust en Angleterre, ou encore l'École des dirigeants en Autriche) pour promouvoir la direction systémique et les activités de collaboration. Une autre approche est d'encourager les autorités scolaires locales et les municipalités à développer et diffuser les bonnes pratiques, comme c'est le cas en Finlande. L'objectif qui doit être maintenu n'est pas de créer un échelon bureaucratique supplémentaire mais, comme c'est le cas avec les organismes de médiation, de faciliter les relations entre établissements afin d'optimiser les possibilités offertes par une collaboration pleinement assumée.

Ce chapitre a montré que les activités de direction systémique sont déjà très développées dans les cinq pays couverts par les études de cas. Il a permis de voir que la direction systémique pouvait apporter une réponse décisive à toutes sortes de préoccupations locales et nationales en renforçant les capacités, en permettant la mise en commun du savoir-faire, des installations et des ressources, en encourageant l'innovation et la créativité, en améliorant l'encadrement et la gestion, et en contribuant au développement des compétences. Le partage collectif des compétences, du savoir-faire et de l'expérience créera des possibilités de transformation méthodique beaucoup plus riches et plus pérennes que si chacune des institutions travaille séparément. Cependant,

pour que cela se concrétise, il faut que les chefs d'établissement disposent d'une plus grande liberté pour prendre des initiatives.

Annexe 9.A1

Tableau comparatif des réformes politiques, de leurs résultats et des difficultés rencontrées

Pays	Objectifs	Réforme/modalités	Résultats	Obstacles/difficultés
Belgique	Améliorer l'orientation des élèves ; réduire les tâches administratives pour mettre l'accent sur la direction pédagogique ; accroître l'utilisation des ressources informatiques ; rationaliser l'utilisation des ressources (recrutement du personnel, programme d'étude et évaluation). Favoriser l'équité tout en préservant l'autonomie.	Création de groupements d'établissements ; du personnel supplémentaire peut être affecté et utilisé sur décision collective des établissements faisant partie du groupement.	98 % des établissements font partie d'un groupement. Création d'un marché du travail local pour les enseignants (ces derniers peuvent aller dans les différents établissements du groupement, et courent donc moins de risques). Différents degrés de coopération ont été atteints. Dans les meilleurs cas, un poste de coordinateur a été créé pour répartir et partager les tâches d'encadrement. Augmentation des actions collectives concernant les ressources (dont le personnel). Davantage de coopération dans un contexte concurrentiel.	Ajout d'un niveau de bureaucratie supplémentaire. De nombreuses écoles continuent de faire partie de structures en réseau traditionnelles. Initiative centralisée = collégialité forcée. Aucune aide complémentaire n'est apportée en matière de formation à la direction systématique, d'évaluation ou d'élargissement de l'initiative. Absence de postes d'encadrement intermédiaire qui pourraient aider les groupements d'établissements à assumer les tâches d'encadrement. Absence de soutien des pouvoirs publics pour le développement de ces groupements. Peu de suivi.
Finlande	Réorganiser les services publics ; s'adapter à la réduction du budget ; mettre en place un encadrement de grande qualité.	Certains chefs d'établissement se voient attribuer des responsabilités supplémentaires au niveau de la circonscription, auxquelles ils consacrent un tiers de leur temps de travail. L'initiative fait des émules dans plusieurs municipalités. La Finlande est l'exemple même du concept de direction systématique, car l'encadrement n'est pas concentré sur une seule personne mais réparti sur plusieurs niveaux (direction systématique organique).	Rationalisation de l'utilisation des ressources ; intégration des services ; augmentation de la transparence ; amélioration de la résolution des problèmes grâce à une interaction et un apprentissage collectif accrus ; renforcement des capacités d'encadrement et amélioration de la succession des dirigeants (répartition des fonctions au niveau de la municipalité et de l'établissement). Renforcement de l'interdépendance et diminution de la concurrence. Plus de coopération au sujet du programme d'étude et du perfectionnement professionnel.	Elargir la direction systématique au-delà des rôles administratifs et sociaux. Faire davantage appel aux chefs d'établissement à la retraite pour l'accompagnement et le mentorat. Les résultats concrets doivent encore être confirmés.

Pays	Objectifs	Réforme/modalités	Résultats	Obstacles/difficultés
<p>Angleterre (Royaume-Uni)</p>	<p>Accroître les résultats des établissements peu performants en : a) permettant aux chefs d'établissement chevronnés de mettre leur savoir-faire à la disposition d'autres établissements via toute une série de dispositifs systémiques ; b) fournissant aux écoles des outils pour améliorer les pratiques en matière d'encadrement.</p>	<p>Approche systémique de la direction des établissements scolaires, avec de nombreuses possibilités pour les écoles et les chefs d'établissement de travailler en collaboration avec d'autres écoles : promotion par le Specialist Schools and Academies Trust des réseaux d'établissements ; création de fédérations entre les écoles, qui conviennent ainsi de travailler ensemble et de renforcer conjointement leurs capacités, en allant même jusqu'à la fusion. Individus jouant un rôle d'agent du changement : les School Improvement Partners et les National Advisory Leaders.</p>	<p>Amélioration des résultats des écoles peu performants, élargissement du programme d'étude et augmentation des ressources. Meilleure répartition des fonctions d'encadrement dans les établissements. Meilleur partage des connaissances et des compétences, des responsabilités et de la résolution des problèmes. Réduction des coûts et réalisation d'économies d'échelle grâce à la mise en commun des équipements et du personnel, des enseignants et des services (nettoyage et restauration, par exemple). Création d'une culture de l'apprentissage et du résultat. Moins de concurrence, plus de collaboration et de responsabilité mutuelle.</p>	<p>Nécessité de trouver un équilibre entre la mise en œuvre d'initiatives politiques à l'intention des chefs d'établissement scolaire et l'évolution constante de l'environnement politique, afin de laisser aux réformes le temps de produire leurs effets. Réforme pouvant être efficace si elle est librement consentie et si les capacités sont suffisantes. Nécessité de renforcer les capacités des conseils d'administration des établissements et des autorités scolaires locales. Nécessité de mettre en place de nouvelles formes de responsabilité et de soutien financier. Nécessité d'encourager l'émergence d'une culture de la collaboration dans un contexte de concurrence.</p>

Pays	Objectifs	Réforme/modalités	Résultats	Obstacles/difficultés
Autriche	<p>Préparer les dirigeants des établissements de tous niveaux à remplir efficacement leur mission d'encadrement. S'adapter au contexte autrichien. Améliorer les compétences en matière de direction en allant au-delà des programmes de formation initiale. Le principe : la qualité de l'encadrement est à la base de l'innovation systémique.</p>	<p>Création en 2004 de l'École des dirigeants : programme de deux ans permettant d'acquérir un ensemble de principes d'apprentissage ainsi que de notions sur l'organisation et le programme d'étude ; quatre forums de deux à trois jours pour acquérir des connaissances via des partenariats, des groupes d'accompagnement et des réseaux (régionaux et virtuels). Les participants ne sont pas seulement des chefs d'établissement mais aussi des personnes occupant des postes de direction et de gestion dans les bureaux régionaux et nationaux de l'administration de l'enseignement. Initiative s'appuyant sur le modèle théorique « Leadership Competence Model », mis au point à l'Université d'Innsbruck, qui met l'accent sur le rôle de l'encadrement dans l'apprentissage.</p>	<p>1 500 dirigeants (sur 6 000) ont participé volontairement au programme de cette école ; 25 % d'entre eux ont obtenu le diplôme. Engagement et enthousiasme poussés des participants à l'égard du programme et des processus. L'École des dirigeants réussit à enseigner un nouveau mode d'encadrement et à prodiguer de nouvelles compétences à de nombreux participants ; elle semble avoir des effets positifs sur le perfectionnement individuel et l'amélioration des pratiques à long terme. Mise sur pied de toute une gamme de projets novateurs d'amélioration des établissements scolaires. Création d'un ensemble de relations dans différents secteurs du système éducatif et des institutions gouvernementales. Le secteur de l'éducation semble être en passe de connaître une transformation systémique.</p>	<p>Il est encore difficile de dire si l'École des dirigeants est viable durablement (la visite des examinateurs de l'OCDE a donné lieu à un soutien accru de la part du ministère). On ne sait pas vraiment si elle permettra le renforcement durable des capacités, qui est nécessaire à la généralisation de l'innovation. Le programme doit s'accompagner d'autres réformes gouvernementales et d'autres formations à l'intention des enseignants et des administrateurs. L'École des dirigeants ne dispose pas d'une structure permanente. Bien que l'École ait des partisans, certains se veulent très sceptiques (avançant la « teneur messianique » de son message). Ce programme destiné à introduire un changement de culture ne s'accompagne pas en parallèle d'un effort pour modifier la structure du système. Les pratiques de direction des établissements doivent être repensées, y compris en donnant plus d'autonomie au chef d'établissement en matière d'embauches et de licenciements, et en réduisant la charge de travail. Le suivi des participants et leur adhésion à des réseaux manquant d'homogénéité.</p>

Pays	Objectifs	Réforme/modalités	Résultats	Obstacles/difficultés
<p>Victoria, Australie</p>	<p>Offrir à tous les élèves des écoles de grande qualité. Améliorer l'encadrement dans les établissements très autonomes qui gèrent 90 % de leur budget. Accroître les capacités d'encadrement des chefs d'établissement en exercice, favoriser la création d'équipes de direction dans les établissements, accroître le nombre de candidatures et préparer les individus à occuper des postes de direction, la valorisation de l'encadrement étant considérée comme une question stratégique.</p>	<p>Mise en œuvre d'une stratégie de valorisation de l'encadrement (<i>Learning to Lead Effective Schools</i>, 2006) qui fait partie du <i>Blueprint for Government Schools</i>, lequel préconise une réforme homogène des établissements scolaires. Cadre s'appuyant sur le modèle de transformation de l'encadrement mis au point par Sergiovanni ; définition claire de ce que l'on attend des dirigeants ainsi que des types de compétences requises pour la sélection, le recrutement, le perfectionnement et l'évaluation des dirigeants. 19 programmes différents selon le niveau d'expérience des chefs d'établissement, dont un cours sur la direction systémique. Tous les programmes comportent un module axé sur l'école, qui tient compte des objectifs des participants en matière de performances et du plan stratégique des écoles.</p>	<p>Cette stratégie a permis de mettre l'accent sur l'accompagnement, le tutorat et l'apprentissage entre pairs. Les réseaux et les échanges sont encouragés, y compris la création « d'amitiés critiques ». Satisfaction des participants ; amélioration de leurs capacités d'encadrement et augmentation du nombre de candidatures à des postes plus élevés. Progrès incontestables après la participation aux programmes. Preuves concrètes de l'amélioration des établissements en trois ans (amélioration du climat ambiant tel qu'il est perçu par les enseignants). Preuves concrètes de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le programme de formation de dirigeants hautement performants dispense les compétences et les connaissances nécessaires pour assumer de nouveaux rôles dans d'autres écoles et dans des systèmes de plus grande ampleur.</p>	<p>Aucun des programmes ne permet d'améliorer l'équité ni de répondre aux besoins particuliers des élèves défavorisés. Les capacités répertoriées comme caractérisant un chef d'établissement efficace pourraient être perçues comme correspondant à un fonctionnement trop hiérarchisé du système ou de l'établissement. Les individus formés pour être des dirigeants du système sont sous-employés. Il est possible que les capacités d'encadrement soient constituées plus rapidement qu'elles ne sont utilisées. Il faut s'assurer que les enseignants participent eux aussi au processus de réforme. La modification des pratiques d'encadrement doit s'accompagner d'une évolution de la culture, afin d'encourager ce type de transformation.</p>

Références

- Campbell, D., T. Coldicott et K. Kinsella (1994), *Systemic Work with Organisations: A New Model for Managers and Change Agents*, Karnac Books, Londres.
- Elmore, R. (2004), *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, Cambridge, MA.
- Fullan, M. (2003) *The Moral Imperative of School Leadership*, Corwin Press, Londres.
- Fullan, M. (2004) *Systems Thinkers in Action: Moving beyond the Standards Plateau*, Department for Education and Skills Innovation Unit / National College for School Leadership, Londres/Nottingham.
- Fullan, M. (2005), *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, Sage, Londres.
- Hargreaves, A. et D. Fink (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Hargreaves, D. (2004), *Personalising Learning: Next Steps in Working Laterally*, Specialist Schools and Academies Trust, Londres.
- Heifetz, R.A. (1994), *Leadership Without Easy Answers*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Hopkins, D. (2007), *Every School a Great School*, Open University Press, Buckingham.
- Katz, D. et R.L. Kahn (1976), *The Social Psychology of Organizations*, Wiley, New York.
- Kofman, F. et P.M. Senge (1993), « Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations », dans Chawla, S. et J. Renesch (dir. pub.) *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*, Productivity Press, Oregon.
- Leithwood, K., K.S. Louis, S. Anderson et K. Wahlstrom (2004), *How Leadership Influences Student Learning* (synthèse), New York: The Wallace Foundation, New York.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris et D. Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Matthews, P. (2008), *Attributes of the first National Leaders of Education in England: What do they bring to the role?*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires: Volume 1 : Politiques et pratiques*, OCDE, Paris.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York.

À propos des rédacteurs

Beatriz Pont a suivi une maîtrise ès affaires internationales à l'Université de Columbia, elle a été chargée de recherche à l'Institut des sciences sociales de l'Université de Tokyo, et elle a obtenu une licence de sciences politiques au Pitzer College de Claremont/Californie. Analyste politique à la Division des politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE, Mme Pont a été responsable du projet *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Ayant intégré l'OCDE en 1999, Beatriz Pont a travaillé sur des questions comme l'égalité dans le secteur de l'éducation, la formation et le développement des compétences des adultes, ou encore l'utilisation des technologies de l'information dans l'enseignement. Elle a été auparavant chercheur au Conseil économique et social du gouvernement espagnol, où elle s'occupait des politiques de l'éducation, de la formation et de l'emploi, et a également travaillé pour Andersen Consulting à Barcelone. Elle est actuellement coordinatrice d'un projet sur l'économie politique de la réforme, mené dans tous les pays de l'OCDE. (beatriz.pont@oecd.org)

Deborah Nusche est analyste politique à la Division des politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE. Elle est titulaire d'une maîtrise en affaires internationales/développement de l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po), et a eu une première expérience professionnelle à l'UNESCO et à la Banque mondiale. Ayant intégré l'OCDE en 2007, elle a travaillé sur les questions de la direction des établissements scolaires et de l'évaluation des résultats de l'enseignement. Mme Nusche travaille actuellement sur l'examen thématique de la formation des migrants réalisé par l'OCDE. (deborah.nusche@oecd.org)

M. David Hopkins occupe la chaire *International Leadership* du réseau iNet HSBC, où il apporte sa contribution aux travaux du iNet, qui est la branche internationale du Specialist Schools and Academies Trust, et au Centre for Leadership créé à l'Institute of Education de l'Université de Londres. Entre 2002 et 2005, il a travaillé pour le compte de trois secrétaires d'État en tant que conseiller principal sur les normes scolaires au ministère de l'Éducation et de la Formation. Il avait auparavant été président du Partnership Board de la ville de Leicester, et doyen de la faculté de formation des enseignants à l'Université de Nottingham.

Table des matières

Résumé	9
Chapitre 1. Introduction	13
1.1 L'activité <i>Améliorer la direction des établissements scolaires</i> de l'OCDE	14
1.2 L'approche novatrice des études de cas	15
Chapitre 2. Exploiter les possibilités de la direction systémique <i>par David Hopkins</i>	21
2.1 Définition et conceptualisation de la direction systémique	22
2.2 Segmentation et direction systémique	30
2.3 Vers un modèle de direction systémique	34
Références	36
Chapitre 3. L'encadrement comme pratique d'amélioration de l'école <i>par Richard F. Elmore</i>	37
3.1 Qui dit politique de responsabilisation, dit pratique d'amélioration	40
3.2 Une autre conception de la responsabilisation et de l'encadrement	43
3.3 Comprendre les pratiques d'amélioration	45
3.4 Les principes de l'élargissement de l'encadrement	60
3.5 Encadrement, politique et pratique	68
Références	71
Chapitre 4. L'approche de la Finlande en matière de direction systémique <i>par Andrew Hargreaves, Gabór Halász et Beatriz Pont</i>	73
4.1 La visite d'étude de l'OCDE en Finlande	74
4.2 Les fondements théoriques de la direction systémique	75
4.3 Analyse de la stratégie de la Finlande	81
4.4 La redistribution des fonctions de direction dans une communauté locale	103
4.5 Pistes de réflexion	109
<i>Annexe 4.A1</i> Programme de la visite menée dans le cadre de l'étude de cas	113
Références	116
Chapitre 5. L'approche anglaise de la direction systémique <i>par Stephan Huber, Hunter Moorman et Beatriz Pont</i>	121
5.1 La visite de l'OCDE en Angleterre	122
5.2 Le contexte anglais	122
5.3 Définition et conceptualisation de la direction systémique en Angleterre	132
5.4 La direction systémique en pratique : exemple de deux approches particulières	134
5.5 Pistes de réflexion	154
<i>Annexe 5.A1.</i> Programme des visites d'étude	164
<i>Annexe 5.A2.</i> Liste d'abréviations	166
Références	167

Chapitre 6. L'approche de la direction systémique en Belgique flamande

<i>par Christopher Day, Jorum Møller et Beatriz Pont</i>	171
6.1 La visite d'étude de l'OCDE en Belgique flamande.....	172
6.2 Le contexte flamand.....	172
6.3 Les communautés scolaires, une innovation systémique.....	177
6.4 Direction systémique multiniveaux.....	182
6.5 Conceptualisation.....	184
6.6 Efficacité des programmes.....	186
6.7 Pistes de réflexion.....	189
<i>Annexe 6.A1. Programme de la visite d'étude</i>	194
Références.....	196

Chapitre 7 Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire dans l'État du Victoria, en Australie

<i>par Peter Matthews, Hunter Moorman et Daborah Nusche</i>	199
7.1 La visite d'étude de l'OCDE dans le Victoria, en Australie.....	200
7.2 Le contexte du Victoria.....	200
7.3 Politique d'amélioration de l'enseignement : <i>Blueprint for government schools</i>	203
7.4 Stratégie de renforcement des capacités de direction.....	209
7.5 Caractéristiques des programmes d'amélioration des capacités de direction.....	217
7.6 Efficacité et amélioration continue des programmes.....	221
7.7 Cadre, mise en œuvre et incidence des mesures politiques.....	223
7.8 Matière à réflexion.....	226
<i>Annexe 7.A1. Programme de la visite d'étude</i>	232
Références.....	235

Chapitre 8. Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire en Autriche

<i>par Louise Stoll, Hunter Moorman et Sybille Rabon</i>	237
8.1 La visite d'étude de l'OCDE en Autriche.....	238
8.2 Le contexte autrichien.....	239
8.3 Le programme de l'École des dirigeants.....	244
8.4 Efficacité et amélioration continue du programme.....	258
8.5 Conditions politiques.....	262
8.6 Matière à réflexion.....	266
<i>Annexe 8.A1. Programme de la visite d'étude</i>	274
Références.....	277

Chapitre 9. Les approches de la direction systémique : enseignements tirés et propositions d'action

<i>par Beatriz Pont et David Hopkins</i>	279
9.1 Introduction.....	280
9.2 Direction systémique : un nouveau rôle pour les chefs d'établissement scolaire ?.....	280
9.3 Comment les chefs d'établissement collaborent-ils et deviennent-ils dans la pratique des dirigeants du système ?.....	286
9.4 Avantages de la direction systémique.....	291
9.5 Les difficultés pratiques.....	294
9.6 Pistes de réflexion.....	298
<i>Annexe 9.A1. Tableau comparatif des réformes politiques, de leurs résultats et des difficultés rencontrées</i>	301
Références.....	305

Encadrés

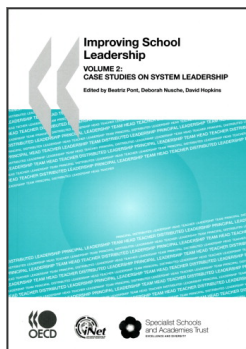
1.1. Critères retenus pour la sélection des études de cas.....	19
2.1. Principes à mettre en œuvre pour une amélioration à grande échelle, selon Elmore.....	28
5.1 Quelle est la fonction clé du chef d'établissement (<i>head teacher</i>) en Angleterre ?.....	129
5.2 Initiatives d'amélioration de l'école et de direction systémique mises en place dans un établissement particulier	137
5.3 Des systèmes de suivi et de soutien des performances efficaces	144
5.4 Les avantages de la collaboration	149
6.1 Définitions des communautés scolaires en Flandre : Communautés scolaires dans l'enseignement primaire	178
6.2 Évaluation des communautés d'écoles primaires	187
6.3 Conclusions succinctes et recommandations	193
7.1 Principaux engagements du schéma directeur	206
7.2 Commentaire des chefs d'établissement sur le chapitre 2 de <i>Leadership on the Line</i> de Ron Heifetz et Marty Linsky.....	211
7.3 Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement – domaines et capacités	213
7.4 Profils de direction évolutifs dans le domaine de la <i>direction pédagogique</i>	215
7.5 Programmes de formation continue pour les chefs d'établissement actuels et potentiels	216
7.6 Chefs d'établissement très performants : expériences et répercussions.....	219
7.7 Le congé de formation des enseignants : expériences et répercussions.....	219
8.1 Conclusions.....	272

Tableaux

2.1	29
6.1	176
9.1	283

Graphiques

2.1 La direction systémique comme travail d'adaptation	26
2.2 La logique de l'amélioration des établissements scolaires	29
2.3 Nouveau modèle de direction systémique	34
5.1 La panoplie d'instruments mis en œuvre dans les établissements qui ont amélioré leurs résultats... ..	127
5.2 Structure de direction et de gestion de l'établissement B	141
6.1 La gouvernance du système éducatif flamand	173
7.1 Profil d'âge des enseignants et des chefs d'établissement dans l'État du Victoria (2006)	204
7.2 Le modèle des établissements efficaces (schématiquement)	208
7.3 Strates et regroupements au sein du système éducatif public	212
8.1 Modèle de la compétence en direction.....	248
9.1 Vers une réforme durable de l'ensemble du système	284



Extrait de :
Improving School Leadership, Volume 2
Case Studies on System Leadership

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264039551-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Hopkins, David et Beatriz Pont (2009), « Les approches de la direction systemique : enseignements tires et propositions d'action », dans David Hopkins, Deborah Nusche et Beatriz Pont (dir. pub.), *Improving School Leadership, Volume 2 : Case Studies on System Leadership*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264039575-10-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.