

Chapitre 7

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

par

Peter Matthews, Hunter Moorman et Deborah Nusche

Ce chapitre vise à offrir des informations ainsi qu'une analyse de la méthode adoptée dans l'État du Victoria, en Australie, pour renforcer les capacités de direction dans l'enseignement scolaire. Retenue au sein de l'activité de l'OCDE intitulée Améliorer la direction des établissements scolaires, cette méthode constitue un exemple innovant, caractérisé par de remarquables efforts de l'état pour améliorer l'efficacité scolaire, ce à quoi le renforcement des capacités de direction contribue de manière décisive. Les stratégies mises en œuvre dans le système scolaire du Victoria sont soigneusement documentées par des travaux de recherche nationaux et internationaux. Elles illustrent la relation étroite qui existe entre l'administration scolaire de cet état fédéré et les chefs d'établissement, en vertu de laquelle le ministère opère un pilotage cohérent du système éducatif.

Ce chapitre s'appuie sur une visite d'étude dans le Victoria, en Australie, organisée en août 2007 par le Service de l'enseignement scolaire public (OGSE) du ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance (DEECD), à la demande de l'OCDE. Il entend illustrer les évolutions survenues à l'échelle de l'état en matière de direction de l'enseignement, se penchant en particulier sur l'interface entre le pilotage central et le dispositif d'amélioration de la direction dans lequel s'engagent les établissements.

Il commence par décrire la méthode appliquée systématiquement dans l'ensemble de l'état pour renforcer les capacités de direction, ainsi que la culture de partage des efforts d'amélioration de l'enseignement existant dans ce système éducatif très décentralisé. Il montre comment ce modèle s'est développé dans le contexte du Victoria et de l'Australie, présente ses principales caractéristiques et donne des exemples concrets d'amélioration de la direction. Pour finir, il analyse les pratiques en termes de constructions et d'impact, soulignant les points susceptibles d'intéresser les autres systèmes, et identifie les questions qui assureront la durabilité de cette stratégie et son incidence.

7.1 La visite d'étude de l'OCDE dans le Victoria, en Australie

L'OCDE a choisi le Victoria comme exemple de méthode visant, à l'échelle de tout un état, à préparer et à améliorer la direction des établissements scolaires. D'après la littérature et les discussions avec les représentants de l'Australie, il semblait que cette méthode remplissait les critères définis pour la sélection d'études de cas et constituerait un bon modèle de renforcement des capacités de direction dans l'enseignement, tant au niveau de l'état qu'à celui des établissements. Les établissements scolaires publics du Victoria jouissent d'une grande autonomie, mais présentent de fortes disparités d'efficacité. L'état fédéré a compris la nécessité d'investir dans l'amélioration de la direction, à tous les échelons, pour relever le niveau des performances éducatives. Ce processus implique de regagner la confiance des établissements vis-à-vis des politiques centrales et d'insuffler à l'ensemble du système scolaire une vision de l'efficacité des établissements, ainsi qu'une culture de l'amélioration de la direction. La stratégie mise en œuvre au Victoria pour améliorer l'enseignement scolaire comporte une série de développements menés en parallèle, dont la pierre angulaire est une méthode cohérente de promotion de la culture de l'amélioration et des capacités de direction. L'efficacité de la direction, non seulement au niveau des établissements mais dans tout le système éducatif, est considérée comme essentielle pour accroître l'efficacité des écoles et des résultats des élèves.

La visite d'étude a comporté des réunions avec une série de parties prenantes à Melbourne et deux visites de sites (voir l'annexe 7.A1). L'équipe d'étude a ainsi rencontré des représentants du ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance du Victoria et le personnel de son Service de l'enseignement scolaire public (OGSE) et de ses antennes régionales ; des représentants du ministère australien de l'Éducation, des sciences et de la formation (DEST) ; un membre du Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER) ; des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves ; des universitaires ; des consultants en amélioration de la direction ; des associations professionnelles et d'autres organisations. Une école primaire et un établissement du secondaire ont été visités. L'étude s'est également beaucoup appuyée sur les documents de grande qualité publiés par le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance du Victoria et sur le projet de rapport par pays élaboré dans le cadre de l'activité de l'OCDE sur l'amélioration de la direction des établissements (Anderson *et al.*, 2007). Nous tenons à remercier nos hôtes du Victoria, en particulier le Secrétaire adjoint de l'OGSE et son équipe, ainsi que tous ceux que nous avons rencontrés, pour leur excellente préparation de la visite d'étude, leur ouverture d'esprit et la chaleur de leur accueil.

L'équipe d'étude comprenait : le Dr Peter Matthews (rapporteur), Professeur associé à l'Institute of Education de l'Université de Londres et conseiller pédagogique ; Hunter Moorman, consultant de l'OCDE et expert en leadership, en réforme de l'enseignement et en développement des organisations ; enfin, Deborah Nusche, du Secrétariat de l'OCDE.

7.2 Le contexte du Victoria

Contexte socio-économique

Le Victoria est l'un des six états et des deux territoires constituant le Commonwealth d'Australie. C'est le plus petit, mais également le plus densément peuplé des états continentaux, regroupant plus de 5 millions de personnes (soit près d'un quart de la

population australienne) sur une superficie représentant 3 % du territoire national. Le Victoria est très urbanisé, environ 90 % de ses habitants vivant dans des villes ou des zones urbaines. La population est très diverse en termes d'origine culturelle et linguistique, une tendance qui va d'ailleurs en s'accroissant. Près d'un quart de la population parle une langue autre que l'anglais à la maison, et 44 % des habitants ont un parent né à l'étranger ou sont eux-mêmes nés à l'étranger. Les établissements scolaires et leurs directeurs doivent répondre aux attentes de ces cohortes d'élèves de plus en plus diversifiées.

L'économie du Victoria se porte très bien depuis quelques années. Elle a enregistré une croissance annuelle de 3,6 % entre 1995/96 et 2005/06, ce qui correspond à la moyenne nationale. Les conditions de vie n'ont cessé de s'améliorer en Australie depuis le début des années 90 et surpassent désormais celles de tous les pays du G7 à l'exception des États-Unis. L'économie du Victoria, traditionnellement fondée sur les productions manufacturières, évolue vers une économie de services et de savoirs. Les pouvoirs publics ont pleinement conscience de la nécessité d'acquiescer et de conserver un avantage concurrentiel en accumulant les savoirs et compétences de la population. Le système éducatif doit permettre aux élèves d'acquiescer les connaissances, les compétences et les capacités technologiques dont ils auront besoin pour participer efficacement à cette société en rapide mutation et, plus largement, à l'économie mondiale.

Performances éducatives

Les résultats des élèves du Victoria sont évalués en continu grâce aux examens nationaux (lors des 3^e, 5^e, 7^e et 9^e années de scolarité) et aux enquêtes internationales comme PISA. D'après Thomson *et al.* (2004), les études PISA de 2000 et de 2003 affichent de bons, voire d'excellents résultats pour tous les états et territoires australiens, dans toutes les matières. S'il existe des disparités de performance en fonction des états et territoires dans tous les domaines, un faible nombre de ces apparentes différences sont significatives sur un plan statistique. Dans l'ensemble, les résultats des élèves du Victoria s'inscrivent dans la moyenne nationale.

En termes d'équité, l'écart entre les élèves les moins et les élèves les plus performants est plus faible en Australie que dans la moyenne des pays de l'OCDE, la « queue » des mauvais élèves étant également moindre que dans la moyenne de la zone. Néanmoins, comme dans la plupart des pays, des facteurs contextuels comme la localisation de l'établissement, la langue parlée à la maison et le statut socio-économique ont un impact significatif sur les résultats des élèves australiens :

- Les élèves des zones métropolitaines obtiennent des résultats nettement meilleurs que ceux des villes de province, qui à leur tour ont des résultats nettement meilleurs que ceux des zones rurales.
- Les élèves parlant principalement l'anglais à la maison ont des résultats nettement meilleurs que ceux qui y parlent essentiellement une autre langue.
- Si la relation entre l'origine socio-économique et les résultats est moins marquée en Australie qu'en moyenne dans la zone OCDE, les élèves qui bénéficient d'un environnement socio-économique plus aisé, et dont beaucoup sont scolarisés dans des établissements secondaires privés (autonomes ou catholiques) enregistrent de meilleurs résultats que les autres.

- Bien que certains élèves indigènes aient de bons résultats, ils ne représentent qu'une très petite partie de l'échantillon total et beaucoup sont ceux dont les résultats comptent parmi les plus médiocres.

Si le tableau dressé par l'enquête PISA est satisfaisant pour l'Australie, plusieurs pays affichent de meilleurs résultats, tant en termes de niveau moyen que d'équité. Un rapport des états et territoires australiens (Conseil de la Fédération australienne, 2007) donne pour objectif au pays de faire jeu égal avec la Finlande, le Canada, le Japon et la Corée, dont les résultats sont excellents en qualité comme en équité. Pour maintenir et améliorer les résultats de leurs élèves, les établissements scolaires australiens doivent constamment améliorer leurs pratiques tout en résorbant les écarts de performance et les inégalités mises en évidence par PISA.

Relations entre l'état et l'échelon fédéral

Le système scolaire australien n'est pas uniforme. Compte tenu de la structure fédérale du pays, l'éducation est du ressort des états et territoires, bien que le gouvernement du Commonwealth contribue pour beaucoup au financement de l'enseignement et à l'élaboration des politiques dans ce domaine. Malgré des points communs, le système scolaire affiche un certain nombre de différences à l'échelle du pays. Au cours des dernières années, des mesures importantes ont été prises pour assurer une plus grande cohérence nationale dans les huit états et territoires que compte le pays. Il faut néanmoins user avec prudence des généralisations sur le système scolaire australien.

Les ministres des états, des territoires et du Commonwealth se réunissent régulièrement au sein du Conseil ministériel de l'Éducation, de l'emploi, de la formation et de la jeunesse (MCEETYA), qui constitue un dispositif officiel destiné à entériner les grandes orientations et stratégies adoptées en matière scolaire dans le pays. Les principaux outils et composantes de la politique fédérale sont les suivants :

- un ensemble d'objectifs nationaux communs, faisant l'objet d'un suivi et servant de référence aux stratégies mises en œuvre ; des indices ; enfin, des normes pour certaines matières ou pour d'autres aspects de la scolarité ;
- des efforts continus pour mettre en place un système national de mesure et de publication des résultats scolaires (y compris par le biais d'évaluations nationales sur échantillons, dans certains domaines-clés) ;
- des groupes nationaux d'étude et de travail, des commissions, des analyses et des rapports sur des sujets précis et sur les avancées réalisées dans la poursuite des objectifs définis.

Le MCEETYA a lancé ce projet de coopération nationale par l'intermédiaire de son Groupe de travail sur le renforcement des capacités de direction des établissements scolaires et de la qualité de l'enseignement, dont l'un des buts est de réfléchir sur un cadre commun relatif aux normes et à la qualité de l'enseignement. Ce groupe prolonge un mouvement déjà à l'œuvre dans la profession et dans l'administration scolaire. Il est annonciateur d'un renforcement considérable du professionnalisme des enseignants à tous les stades de leur carrière, depuis l'initiation professionnelle pratique préalable au recrutement jusqu'à la formation professionnelle continue.

Les établissements scolaires du Victoria

Il y avait en février 2007 1 594 établissements scolaires publics et 701 écoles privées dans le Victoria, scolarisant environ 539 000 et 298 000 élèves respectivement. L'école pré-élémentaire est facultative ; le nombre de places et le nombre d'inscrits y varient beaucoup. Environ deux tiers (67 %) des élèves sont scolarisés dans le public ; les autres sont inscrits dans des établissements autonomes ou catholiques, qui récupèrent dans le secondaire plus de 6 000 élèves ayant effectué leur scolarité primaire dans le public. Plus de 38 600 enseignants travaillent dans le secteur public. Les dépenses par élève sont inférieures dans le Victoria à ce qu'elles sont dans les autres états et territoires. En 2006, le ratio enseignants-élèves était proche de la moyenne nationale dans les écoles primaires, mais un peu inférieur dans les établissements secondaires. Le nombre d'inscrits varie considérablement d'une école à l'autre. Il existe actuellement environ 270 petits établissements (de moins de 70 élèves), avec une moyenne de 37 inscrits.

Gouvernance et direction des établissements scolaires

Bien que la gouvernance du système scolaire et les politiques y afférentes aient traditionnellement toujours été très centralisées, la décentralisation a plus progressé dans l'État du Victoria qu'ailleurs en Australie : la prise de décision y a en grande partie été confiée aux chefs d'établissement et aux conseils scolaires des établissements publics, auxquels a été conférée une autonomie opérationnelle considérable. Les chefs des établissements publics doivent, en collaboration avec leur personnel et la communauté scolaire, élaborer des plans stratégiques fixant des objectifs de résultats et des stratégies d'amélioration clairement définis. Si les chefs d'établissement sont investis de toute l'autorité opérationnelle, les fonctions de direction tendent de plus en plus à être partagées ou réparties, les chefs d'établissement devant assurer une collaboration efficace au sein de l'équipe d'encadrement. Le réseau qui se tisse autour des écoles est également de plus en plus important et élargit le champ d'action des responsables d'établissement.

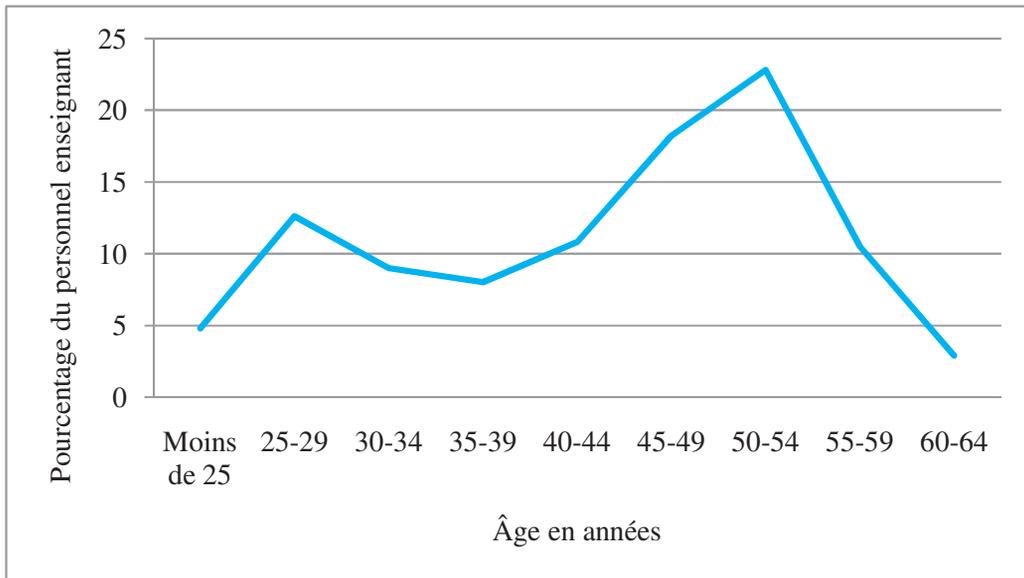
La direction des établissements scolaires publics incombe dans le Victoria aux chefs d'établissement et aux chefs d'établissement adjoints, qui forment la « catégorie des chefs d'établissement ». Le partage des fonctions d'encadrement est cependant très encouragé, et l'attention accrue portée à une culture de direction reconnaît que des qualités de chef et un besoin en ce sens existent dans l'ensemble du corps enseignant. Sur le plan démographique, les enseignants forment un groupe vieillissant (graphique 7.1), au sein duquel le sous-ensemble des chefs d'établissement a tendance à être plus âgé, une structure complexifiée par la possibilité de prendre sa retraite à 55 ans. Tout ceci n'est pas sans conséquence sur la formation d'un plus grand nombre de chefs d'établissement, sur le recrutement, la période de stage et le suivi des nouveaux venus, tous éléments qui font partie intégrante de l'action publique.

7.3 Politique d'amélioration de l'enseignement : *Blueprint for government schools*

La stratégie de renforcement des capacités de direction dans le système scolaire du Victoria (*Learning to Lead Effective Schools*, 2006) est alignée sur un programme de réforme (*Blueprint for Government Schools*, 2003) qui comprend un ensemble cohérent de mesures visant à améliorer les pratiques et les performances et à réduire les disparités de résultats constatées dans le système scolaire public. La stratégie d'amélioration de la direction constitue une partie essentielle de ce cadre d'action global. Avant de nous pencher en détail sur la stratégie adoptée par l'État du Victoria pour renforcer les

capacités de direction dans l'enseignement, cette section s'attachera à décrire la genèse et la mise en œuvre du programme d'amélioration du système scolaire.

Graphique 7.1 Profil d'âge des enseignants et des chefs d'établissement dans l'État du Victoria (2006)



Source : Données fournies par le gouvernement du Victoria

En 2003, le gouvernement travailliste du Victoria identifie la nécessité d'améliorer les résultats scolaires de l'ensemble des élèves de l'état. Des études mettent en évidence trois phénomènes préoccupants dans l'enseignement public :

- une forte concentration de résultats médiocres dans certains établissements et certaines régions ;
- de fréquentes et nettes variations de résultats entre les classes d'une même école, ce qui prouve le caractère central de la relation enseignant-élèves ;
- des variations de résultats entre établissements présentant une population scolaire comparable.

S'inspirant de travaux approfondis sur les résultats des élèves, les facteurs susceptibles de les influencer et le niveau des établissements, le gouvernement présente alors son *Blueprint for Government Schools*, ici appelé « schéma directeur », pour une amélioration continue de la qualité du système scolaire public. Ce schéma, publié en mars 2003, fait suite à une vaste consultation.

Trois priorités de réforme sont identifiées, sur la base d'un large consensus :

- identifier et répondre aux besoins divers des élèves ;
- renforcer les compétences du personnel enseignant pour développer la relation enseignant-élèves ;
- améliorer les établissements scolaires en continu.

Malgré les changements intervenus au ministère et dans ses services depuis l'adoption du schéma directeur, l'actuel ministre reconnaît que des compétences de direction exceptionnelles sont requises dans ce système très décentralisé. C'est pourquoi il a nommé un chef d'établissement expérimenté, dirigeant de grand talent, à la tête du Service de l'enseignement scolaire public. Les éléments dont nous disposons confirment l'opinion du ministre selon laquelle le programme du schéma directeur est le fruit d'une élaboration consensuelle.

Programme d'action : les sept « stratégies phares »

Le schéma directeur définissait sept stratégies phares pour traiter les trois priorités identifiées. Chacune d'elles prévoyait une série de mesures ambitieuses, présentées à l'encadré 7.1. Le schéma fournissait un calendrier de réformes de l'enseignement méthodique et exigeant, s'appuyant sur une volonté politique et sur des ressources. Il constituait un véritable défi opérationnel visant à mettre en œuvre cet ensemble de mesures de façon cohérente et efficace, de sorte qu'elles aient l'effet souhaité sur l'ensemble du territoire.

Le schéma directeur pouvait évoluer en une série de mesures disparates plutôt qu'en une stratégie cohérente. Les menaces pesant sur l'approche cohésive étaient considérables. Avant la réforme, les relations entre les établissements et le ministère étaient fragiles. Beaucoup d'établissements considéraient leur fort degré d'autonomie comme un signe d'indépendance vis-à-vis du ministère et de ses politiques. D'autres n'utilisaient pas le pouvoir qui leur était conféré à bon escient : leurs résultats étaient trop faibles, ce qui avait provoqué une hausse des inscriptions dans le secteur privé, catholique ou autonome, en particulier dans le secondaire. Face à cette baisse des inscriptions, la concurrence entre établissements s'était durcie et le ministère et ses antennes régionales ne semblaient pas apporter de solutions efficaces. Le moral était parfois bien bas. La mise en œuvre réussie du schéma directeur sous la forme d'un système cohérent de réformes est due en grande partie à l'intelligence de la stratégie adoptée par le ministère pour améliorer l'enseignement scolaire.

Le ministère a su reconnaître la nécessité d'une évolution culturelle. D'après lui, le meilleur moyen de l'atteindre et d'appliquer les réformes envisagées consistait à investir dans la direction des établissements, en particulier en développant et en effectuant la reprofessionnalisation des chefs d'établissement et les chefs d'établissement adjoints. C'était là un projet ambitieux et risqué, mais, en donnant ainsi forme à leurs attentes en matière de direction de l'enseignement scolaire, les responsables ministériels marquaient leur ascendant sur le système. Leur reconnaissance du rôle-clé de la direction, qui ne le cède en importance qu'à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, a été explicitement documenté et soutenu par la recherche (par exemple Leithwood *et al.*, 2004).

Le Service de l'enseignement scolaire public (OGSE – anciennement OSE) fonde son approche d'amélioration de l'enseignement sur trois convictions : tous les enfants sont capables d'apprendre ; le travail est la clé de la réussite ; et l'échec n'est pas une option (Fraser et Petch, 2007). L'application de ces fondamentaux nécessite de créer les conditions favorables à l'amélioration, de renforcer les capacités des chefs d'établissement à promouvoir un enseignement de haute qualité, d'accroître l'efficacité de cet enseignement, d'instaurer d'excellentes relations avec le personnel enseignant, enfin, d'appréhender les relations entre théorie, recherche et pratique dans l'enseignement.

| Encadré 7.1 Principaux engagements du schéma directeur | |
|--|--|
| Identifier et répondre aux besoins divers des élèves | |
| Stratégie phare n° 1. Apprentissage des élèves | <p>1a. Identifier un cadre des « fondamentaux » pour tous les élèves</p> <p>1b. Développer les fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement préparatoires à la 12^e année</p> <p>1c. Améliorer le compte rendu des résultats des élèves</p> <p>1d. Élaborer un processus d'évaluation général permettant de mesurer l'apprentissage selon des normes définies, à des moments-clés de la scolarisation</p> <p>1e. Créer une banque de données qui répertorie les méthodes exemplaires employées dans les établissements scolaires</p> |
| Stratégie phare n° 2. Élaboration d'un nouveau modèle d'allocation des ressources | <p>2a. Remplacer le budget global de l'éducation par un nouveau modèle d'allocation des ressources</p> |
| Renforcer les compétences du personnel enseignant pour développer la relation enseignant-élèves | |
| Stratégie phare n° 3. Renforcement des capacités de direction | <p>3a. Amélioration du processus de sélection des directeurs d'établissement</p> <p>3b. Mentorat pour les directeurs d'établissement nouvellement en poste et coaching pour les directeurs d'établissement expérimentés</p> <p>3c. Notation mesurée de la gestion des performances des chefs d'établissement</p> <p>3d. Programme de perfectionnement accéléré pour les directeurs à fort potentiel</p> <p>3e. Programme de perfectionnement pour les directeurs d'établissement très performants</p> <p>3f. Bureaux administratifs locaux pour les réseaux de petits établissements scolaires</p> |
| Stratégie phare n° 4. Création et développement d'une culture du résultat et du perfectionnement | <p>4a. Dispositif d'habilitation des établissements scolaires par rapport à la culture du résultat et du perfectionnement</p> |
| Stratégie phare n° 5. Perfectionnement des enseignants | <p>5a. Congé de formation de 4 à 6 semaines pour 60 enseignants</p> <p>5b. Programme d'insertion des enseignants débutants, complété par des</p> <p>5c. Programmes de mentorat pour les enseignants débutants</p> |

| Encadré 7.1 Principaux engagements du schéma directeur (suite) | |
|---|---|
| Améliorer les établissements scolaires en continu | |
| Stratégie phare n° 6. Amélioration des établissements | <p>6a. Modèle différentiel d'évaluation des établissements</p> <p>6b. Pour les établissements dont les résultats des élèves dépassent les attentes : présenter des plans pour aller plus loin ; proposer des modèles d'évaluation alternatifs ; servir d'exemples pour les autres établissements et partager les bonnes pratiques</p> <p>6c. Soutien aux établissements dont les résultats des élèves sont satisfaisants, mais pourraient, d'après les indicateurs disponibles, être meilleurs</p> <p>6d. Stratégie d'amélioration pour les établissements dont les résultats des élèves sont inférieurs aux attentes</p> <p>6e. Série d'interventions et de stratégies de soutien</p> <p>6f. Obligation pour les établissements de préparer un document unique sur le programme et le reddition des comptes</p> <p>6g. Transmission aux établissements des avis des parents, des enseignants et des élèves</p> <p>6h. Culture du résultat et du perfectionnement</p> |
| Stratégie phare n° 7. Fonds en faveur des meilleurs établissements | Apport d'un fonds en faveur des meilleurs établissements |

Source : DEECD (2003), *Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victoria School System*, ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance, État du Victoria.

Cette approche de l'OGSE visant à mettre en œuvre la stratégie d'amélioration envisagée consiste à « identifier le meilleur exemple mis en évidence par la recherche internationale, diffuser cet exemple et utiliser les données disponibles pour aider tous les établissements à définir la stratégie d'amélioration la plus appropriée à leur niveau de performance et de développement. » Cela induit : « des interventions stratégiques dans les établissements dépourvus des capacités internes à affronter efficacement les défis lancés » (Fraser et Petch, 2007).

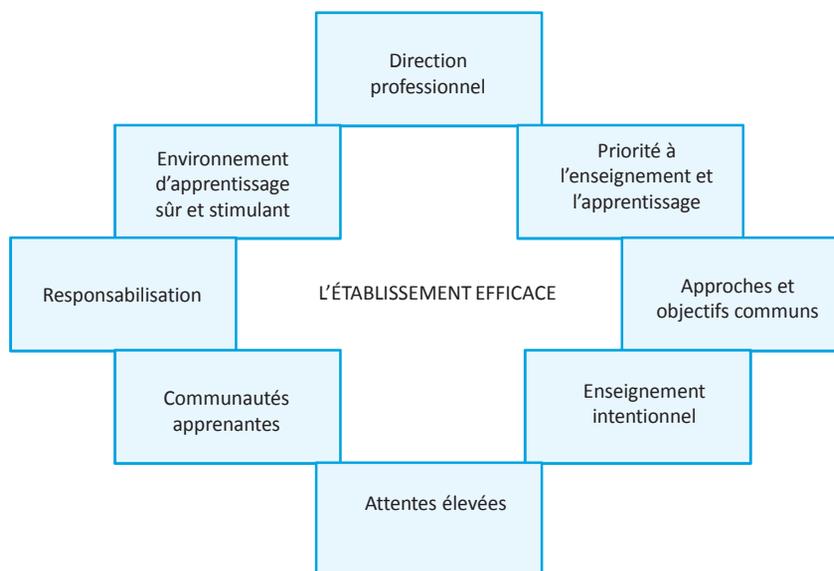
Une approche d'amélioration du système éducatif fondée sur la recherche

L'OGSE a reconnu que la mise en œuvre de cette stratégie d'amélioration nécessite que les enseignants, les chefs d'établissement et le personnel administratif « comprennent et s'investissent dans le travail de fond indispensable pour améliorer l'enseignement » (Fraser et Petch, 2007). Le DEECD a élaboré une définition commune des principes et modèles à suivre pour mettre en œuvre les grandes lignes de la réforme, et une terminologie générale pour en débattre. Ce cadre et ce vocabulaire communs sont la garantie d'une communication performante entre toutes les parties prenantes. Le ministère instaure des relations de grande qualité avec le personnel de direction des établissements, qu'il tient par ailleurs à exposer à la théorie de l'éducation et aux travaux

de recherche menés dans ce domaine. Ce processus est soutenu par des fonds substantiels et par un financement récurrent, et il est validé dans le cadre d'un système de responsabilisation de plus en plus intégré à une culture du résultat et du perfectionnement du système éducatif.

Le DEECD s'est inspiré des travaux de recherche internationaux pour identifier les principales caractéristiques des établissements, des chefs d'établissement et de la formation professionnelle distingués par leur efficacité. Trois modèles ont ainsi servi à analyser l'incidence du personnel du système éducatif sur les résultats des élèves : le modèle des établissements efficaces et, dans son prolongement, le modèle des chefs d'établissement efficaces et le modèle de la formation professionnelle efficace. Au départ, l'OGSE avait adopté un modèle d'efficacité de l'enseignement (graphique 7.2), qui s'appuyait sur les études menées par Sammons, Hillman et Mortimore (1995). Parmi les huit caractéristiques de ce modèle, étaient prioritaires : une direction professionnelle, l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage, et un enseignement intentionnel.

Graphique 7.2 Le modèle des établissements efficaces (schématiquement)



Le modèle des établissements efficaces fournit un cadre organisationnel pour la série de stratégies et d'initiatives issues du schéma directeur.

La *direction professionnelle* est prise en compte dans le renforcement des capacités de direction. L'adoption du modèle des chefs d'établissement efficaces, modèle inspiré des domaines de Sergiovanni (1984), a donné lieu à un modèle commun d'amélioration de la direction et à une base pour la préparation, la sélection, les performances et le perfectionnement des chefs. Le modèle des chefs d'établissement efficaces est approfondi par un modèle d'apprentissage de la direction étendu à l'ensemble du système : le Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement (OGSE, 2007).

La *priorité accordée à l'enseignement et à l'apprentissage* et l'*enseignement intentionnel* interviennent dans un modèle de formation professionnelle efficace (OGSE, 2005). Ce dernier place la formation des élèves au centre d'une série de programmes de perfectionnement, dont *Diriger en faveur de l'apprentissage des élèves* et *Diriger la*

formation continue, ce qui permet aux enseignants d'améliorer leur enseignement tout en perfectionnant et en appliquant leurs compétences, notamment de coaching et de mentorat, qui contribuent à accroître leur efficacité.

Une *approche et des objectifs communs* sont clairement énoncés à l'intention de l'ensemble du système scolaire tant par le schéma directeur que par les documents publiés ultérieurement par l'OGSE, par les communications régulières et élaborées adressées notamment aux chefs d'établissement, par le regroupement de tous les établissements au sein de réseaux, et par la mise en adéquation de tous les programmes et de toutes les possibilités de perfectionnement proposés.

Les *attentes élevées* de la profession sont traitées dans le cadre du renforcement des capacités de direction, qui relève les objectifs en matière de direction performante, mais aussi par une culture du résultat et du perfectionnement, qui est à la base de la responsabilisation, et par des évaluations différentielles des établissements scolaires.

Le ministère encourage la création d'une multitude de *communautés de perfectionnement* destinées à renforcer la culture et les valeurs professionnelles. Tous les établissements par exemple appartiennent à des groupes locaux et à des réseaux scolaires plus étendus que complètent des collèges de directeurs. L'ensemble des réseaux est en relation avec le ministère par le biais de neuf bureaux régionaux ; les directeurs régionaux sont très impliqués dans la diffusion des mesures d'amélioration du système éducatif prônées par le schéma directeur.

Enfin, l'instauration d'un *environnement d'apprentissage sûr et stimulant* est l'objectif visé par les pouvoirs publics, qui se sont engagés à restaurer ou moderniser tous les établissements d'ici 2017 (50 % d'ici 2011), et par le « fonds en faveur des meilleurs établissements », qui est assorti d'un programme d'amélioration des établissements et comprend d'importants subsides destinés à investir dans des équipements neufs.

7.4 Stratégie de renforcement des capacités de direction

L'approche adoptée par l'État du Victoria pour renforcer les capacités de direction de ses établissements scolaires (Stratégie phare n° 3) inclut de nombreux programmes menés de front. Plusieurs moyens appliqués à l'ensemble du système éducatif en garantissent la cohérence. Premièrement, des efforts visent à créer une culture de direction fondée sur un discours professionnel faisant appel à un langage commun. Deuxièmement, la réflexion sur l'amélioration de l'enseignement et des capacités de direction est encouragée au travers de toutes les sections de l'infrastructure éducative. Cette infrastructure est une source de soutien et de diffusion des capacités de direction. Troisièmement, les caractéristiques d'un pilotage efficace et d'un perfectionnement continu sont clairement identifiées par tous.

Cette caractérisation est exposée non pas par une série de normes ou de références relatives à la direction des établissements scolaires, mais par le cadre plus élaboré de perfectionnement des chefs d'établissement mentionné précédemment, dans lequel les différents composants des capacités de direction sont des niveaux successifs de compétence ou de performance. Nous allons traiter ces éléments cohésifs avant d'illustrer l'aspect du perfectionnement des chefs d'établissement aux sections 7.5 et 7.6.

Créer une culture de direction réfléchie et de perfectionnement continu

Plusieurs stratégies astucieuses s'attachent à relever le niveau du discours et de la compréhension des chefs d'établissement en poste dans l'État du Victoria en matière de direction. Elles s'inspirent de la direction de l'OGSE, où le secrétaire adjoint oriente la formation au sein du système. Le *Big Day Out*, convention annuelle de tous les chefs d'établissements du Victoria, témoigne en ce sens de la mutation des relations entre l'administration centrale et les établissements scolaires. Généralement, le ministre et les hauts fonctionnaires du ministère ouvrent la convention en présentant les thèmes politiques à l'ordre du jour et le rôle qu'y joueront les chefs d'établissement. Cette manifestation est toujours marquée par l'intervention stimulante d'un invité de renom international, qui donne le programme des ateliers prévus. Sont ainsi récemment intervenus Richard Elmore et David Perkins (Harvard), Michael Fullan (Ontario) et Ken Leithwood (Toronto).

D'autres stratégies répondant à la volonté de parler un langage commun et d'instaurer une culture du leadership avec une approche et des objectifs communs impliquent notamment :

- Une lettre d'information bimensuelle adressée à tous les chefs d'établissement par le secrétaire adjoint, qui y détaille son travail et les évolutions intervenues au sein du système éducatif, et attire l'attention sur certaines publications intéressantes.
- Des ateliers régionaux pour les chefs d'établissements animés par le secrétaire adjoint et l'un de ses collaborateurs.
- Des réunions régulières des responsables d'établissement, qui se répartissent en 64 réseaux entre les neuf régions administratives, le ministère rencontrant les représentants de ces réseaux périodiquement.
- Des détachements de brève durée des directeurs auprès du ministère.
- Des consultations permanentes avec deux chefs d'établissement de chaque région, la communauté des directeurs (Principals Common).
- Des lectures structurées, encouragées par la remise occasionnelle d'un ouvrage à chacun des 1 600 chefs d'établissement du Victoria. Le premier livre ainsi offert était *Leadership on the Line* (Heifetz et Linsky, 2002). Certains de ses chapitres ont été traités dans des lettres d'information successives, où les responsables d'établissement étaient invités à faire part de leurs commentaires (voir encadré 7.2).

Direction du système éducatif sur plusieurs échelons

La cohérence et l'incidence des différents programmes d'amélioration de l'enseignement découlent largement du dialogue instauré avec les établissements, les bureaux régionaux et le bureau central pour aboutir à une compréhension commune des défis auxquels le système éducatif public se trouve confronté. La mise en œuvre, à l'échelle du système, des réformes de l'enseignement public est dirigée par le secrétaire adjoint et son équipe de hauts fonctionnaires de l'OGSE de façon ciblée, analytique, incitative et visible. L'approche et les objectifs sont clairs ; les stratégies de perfectionnement s'appuient sur des données probantes et privilégient des priorités spécifiques ; la communication est continue et la consultation avec les chefs d'établissement systématique. Les attentes élevées, les responsabilités individuelles et

collectives, et les principes de la formation continue s'appliquent à tous ceux du système éducatif qui travaillent dans l'administration et dans les établissements scolaires. En conséquence, l'ensemble du système est encouragé à jouer en s'inspirant de la même partition.

Encadré 7.2 Commentaire des chefs d'établissement sur le chapitre 2 de *Leadership on the Line* de Ron Heifetz et Marty Linsky (ouvrage remis à tous les chefs d'établissement par l'OGSE) – publié dans la lettre d'information bimensuelle

Un commentaire des chefs d'établissement du Victoria : « L'assertion de Heifetz et Linsky selon laquelle 'diriger, c'est vivre dangereusement' est approfondie de façon très pragmatique et réaliste au chapitre 2, consacré aux « visages » du danger encouru par les chefs d'établissement. Ces quatre visages seraient ainsi les risques d'être marginalisé, distrait, attaqué ou séduit par ceux qui cherchent à maintenir le *statu quo* au sein d'une institution. Tous peuvent paralyser la direction, et tous sont caractérisés par un élément de surprise. Leur explicitation et les exemples qui les illustrent éveilleront certainement des résonances chez nombre d'entre nous. Dans un établissement scolaire, le changement est un défi pour de nombreuses personnes, et plusieurs tentent d'y résister, en employant toutes les tactiques possibles. Il est toujours difficile de savoir ce qui déclenchera la prochaine attaque, voire parfois de réaliser qu'elle provient de ceux qui s'affichent habituellement comme des soutiens... Distinguer chaque fois les adaptations nécessaires et les aspects techniques peut nous aider à gérer ceux dont le but principal est de préserver leurs intérêts et leur position. Heifetz et Linsky nous montrent comment identifier les facteurs susceptibles de fragiliser les capacités de direction. Un outil utile semble-t-il. »

Source : OGSE (2007a), *Lettres du secrétaire adjoint 2004-2007*, Service de l'enseignement scolaire public

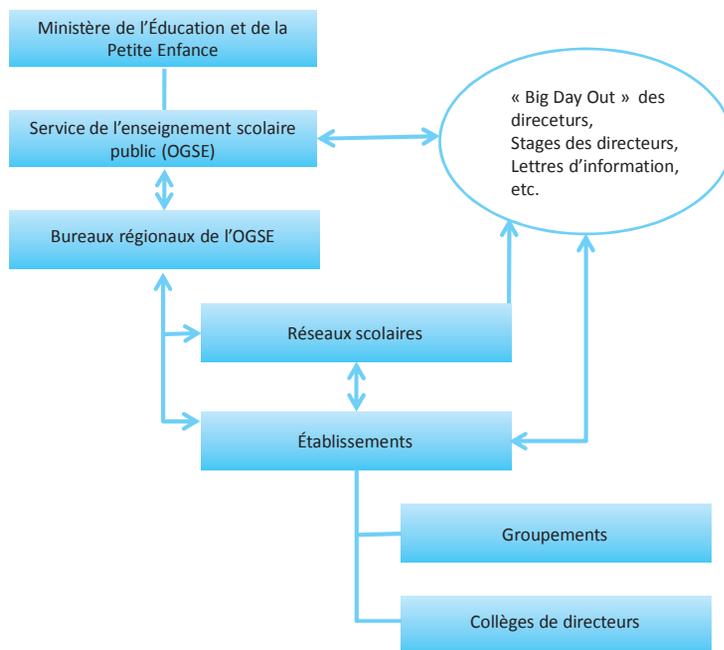
Les principaux initiateurs du changement sont le secrétaire adjoint et ses collaborateurs de l'OGSE, les neuf directeurs régionaux et leurs collègues, enfin, les quelque 1 800 membres de la catégorie des directeurs, dont les établissements sont regroupés en 64 réseaux, chacun étant présidé par l'un d'entre eux. Des groupes scolaires locaux participent également à d'autres partenariats, notamment à des groupements, et les collèges de directeurs travaillent sur des intérêts communs. Le graphique 7.3 décrit les strates de cette organisation et leurs liens, directs et parallèles, notamment par l'intermédiaire de la communauté des directeurs, qui se réunit avec le secrétaire adjoint et au sein duquel chaque réseau est représenté.

Les bureaux régionaux jouent un rôle important dans le Cadre de responsabilisation et d'amélioration des établissements scolaires en supervisant et en rendant compte des progrès de chaque établissement par rapport aux priorités identifiées. Ces bureaux soutiennent également les réseaux en place, encouragent les regroupements et exercent un rôle central dans l'évaluation des applications faites des programmes d'amélioration des capacités de direction.

Les réseaux et les structures régionales donnent aux cadres du système éducatif, notamment aux chefs d'établissement très performants, les moyens de soutenir les autres établissements de leurs réseaux. En 2006, le ministère a identifié combien il est nécessaire d'exploiter les capacités des réseaux pour les responsabiliser plus encore vis-à-vis des résultats de leurs établissements et les amener à se concentrer plus grandement sur le

travail en classe. Lors de leurs réunions, les réseaux s'intéressent de plus en plus aux défis professionnels posés par les impératifs d'amélioration du schéma directeur et des trois modèles éducatifs présentés précédemment. L'essentiel des ressources de coaching et de mentorat, des aspects importants des programmes de renforcement des capacités de direction, se retrouve au sein des réseaux. Certains responsables d'établissement ont également mentionné la collégialité accrue avec leurs homologues : l'attention portée aux thèmes de leadership relevant d'un intérêt commun est particulièrement importante.

Graphique 7.3 Strates et regroupements au sein du système éducatif public



Conceptualiser la direction des établissements

Dans tous ces groupements, un langage commun sur l'amélioration des capacités de direction et de l'enseignement gagne en importance. Suivant une initiative qui illustre une approche de la formation continue fondée sur la recherche, l'OGSE a élaboré et remis à tous les chefs d'établissement un Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement (OGSE, 2007b), qui définit la réalité d'une direction efficace à différents stades de son évolution. Cette taxinomie des capacités de direction s'appuie sur le modèle de Sergiovanni sur le leadership transformationnel (Sergiovanni, 1984, 2005) (encadré 7.3).

| Encadré 7.3 Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement – domaines et capacités | |
|--|--|
| Domaines de direction | Capacités de direction |
| <p>Technique</p> <p>Un chef d'établissement efficace est capable d'optimiser les ressources financières, humaines et physiques d'un établissement par des pratiques de gestion solides et une organisation qui contribue à réaliser les objectifs de l'établissement</p> | <p>Pense et planifie de manière stratégique</p> <p>Aligne les ressources sur les résultats visés</p> <p>Est responsable et responsabilise les autres</p> |
| <p>Humaine</p> <p>Un chef d'établissement efficace est capable de favoriser un environnement général d'apprentissage sûr et déterminé, et d'instaurer des relations constructives et respectueuses avec le personnel, les élèves, les parents et toute autre partie prenante</p> | <p>Défend les droits de tous les élèves</p> <p>Développe les relations avec chacun</p> <p>Renforce les capacités individuelles et collectives</p> |
| <p>Pédagogique</p> <p>Un chef d'établissement efficace est capable de diriger, gérer et superviser les améliorations de l'établissement en adoptant une approche actuelle et critique du processus d'apprentissage et de ses implications pour encourager un enseignement et un apprentissage de qualité supérieure dans chaque salle de classe de son établissement</p> | <p>Modèle la pédagogie</p> <p>Se concentre sur les résultats</p> <p>Encourage la demande d'informations et la réflexion</p> |
| <p>Symbolique</p> <p>Un chef d'établissement efficace est capable d'inculquer des valeurs et un comportement importants pour l'établissement et la communauté, notamment en s'impliquant dans la création et le soutien de communautés de formation continue efficaces au sein de son établissement comme à tous les niveaux du système</p> | <p>Sait s'y prendre et s'améliorer</p> <p>Aligne ses actions sur les valeurs partagées</p> <p>Crée et partage ses compétences</p> |
| <p>Culturelle</p> <p>Un chef d'établissement efficace est capable de comprendre les caractéristiques des établissements efficaces et de diriger la communauté scolaire en prônant une vision de l'avenir qui repose sur des objectifs et des valeurs communs, à même de garantir l'engagement et l'adhésion des parties prenantes pour réaliser le potentiel de tous les élèves</p> | <p>Modèle l'avenir</p> <p>Élabore une culture scolaire unique</p> <p>Soutient les partenariats et les réseaux</p> |

Source : OGSE (2007b), *Le Cadre de perfectionnement continu pour les directeurs d'établissement*, Service de l'enseignement scolaire public, ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance, État du Victoria.

Le cadre de la direction des établissements se veut à la base de tous les discours et toutes les évolutions relatifs à la direction des établissements scolaires. Les domaines de Sergiovanni (« cinq forces du leadership ») sont d'ores et déjà une référence récurrente dans les débats menés en la matière avec et entre les chefs d'établissement. Ce cadre tire sa force d'un approfondissement de chacun des domaines de Sergiovanni en des profils évolutifs (voir encadré 7.3). Ces profils servent aux enseignants et aux chefs d'établissement à s'évaluer ou à être évalués à 360° et à orienter ainsi leur formation continue. L'essence de chacun des domaines de leadership est comparable à d'autres taxinomies plus empiriques sur les capacités de direction, comme au Royaume-Uni les Normes nationales pour les chefs d'établissement (DfES, 2004). Ce cadre est aussi utilisé par les organismes de formation spécialisés, le ministère de l'Éducation, ses directeurs régionaux et leurs équipes. Il joue un rôle fondamental dans la sélection des nouveaux chefs d'établissement. Les conseils d'établissement doivent promouvoir les aptitudes indispensables à un responsable d'établissement suivant cinq critères obligatoires inspirés des domaines de Sergiovanni. Un sixième critère reflète les besoins et les priorités identifiés localement.

L'État du Victoria, avec l'aide de l'Université de Melbourne, s'est appuyé sur les domaines de direction pour établir une hiérarchie permettant d'identifier les performances réalisées (encadré 7.4). Cette classification peut ainsi plus sûrement servir, et des exemples le prouvent, aux chefs d'établissement à se perfectionner et aux organismes de formation à les aider dans ce sens. Un dispositif similaire est appliqué au Royaume-Uni dans le contexte plus restreint de la direction en zone urbaine (NCSL, 2003), qui fait intervenir quatre et non cinq échelons, et une série de critères d'inspection et d'évaluation scolaires sont employés dans différents systèmes nationaux de responsabilisation. Le cadre mis en place dans le Victoria est novateur dans la mesure où il s'applique aux capacités de direction à tous les niveaux de l'établissement scolaire, indiquant à l'enseignant ou au chef d'établissement sa position dans la classification et ce qu'il doit savoir et savoir faire pour s'améliorer.

Améliorer les capacités de direction à tous les niveaux

Le ministère reconnaît qu'une direction efficace à tous les niveaux du système était une condition préalable aux améliorations de l'enseignement visées par le schéma directeur. L'augmentation des investissements consacrés à l'amélioration des capacités de direction s'appuyait sur une « suite globale et mûrement réfléchie de stratégies visant à améliorer la qualité et les performances de nos chefs d'établissement ». Ces stratégies prévoient : des occasions de perfectionner ses capacités de direction pour tous les aspirants au poste de chef d'établissement, en particulier un Master en direction d'établissement scolaire pour les enseignants ayant un fort potentiel dans ce domaine ; le mentorat des chefs d'établissement nouvellement en poste et le coaching des plus expérimentés ; enfin, un programme qui forme les chefs d'établissement très performants capables de contribuer à l'amélioration du système.

| Encadré 7.4 Profils de direction évolutifs dans le domaine de la <i>direction pédagogique</i> | |
|---|--|
| Direction pédagogique | |
| Un chef d'établissement efficace est capable de diriger, gérer et superviser les améliorations de l'établissement en adoptant une approche actuelle et critique du processus d'apprentissage et de ses implications pour encourager un enseignement et un apprentissage de qualité supérieure dans chaque salle de classe de son établissement. | <p>Modèle la pédagogie</p> <p>Se concentre sur les avancées réalisées</p> <p>Encourage la demande d'informations et la réflexion</p> |
| Niveau | Profil |
| Niveau 1 | Les cadres d'un établissement engagent le personnel dans des discussions professionnelles sur un apprentissage et un enseignement efficaces. Ils mettent en œuvre les processus qui contribuent à mettre en adéquation le programme scolaire, la pédagogie, l'évaluation et les comptes rendus, et s'assurent que le programme scolaire reflète les objectifs et les impératifs du système. Le retour d'information joue un rôle parfaitement clair dans le soutien aux enseignants et aux élèves. Ils encouragent l'utilisation de multiples formes d'informations pour déterminer les points de départ et les objectifs de l'apprentissage. Ils créent pour les individus des occasions d'utiliser leurs compétences et les assistent pour améliorer leur pratique en identifiant leurs forces et leurs faiblesses. En vue d'encourager la réflexion intellectuelle, ils recommandent des sources et des travaux de recherche pertinents pour établir les priorités à améliorer dans leur établissement. |
| Niveau 2 | Les cadres d'un établissement considèrent la nature du groupe d'élèves au moment de concevoir le programme scolaire de l'établissement. Ils établissent des processus pour encourager l'utilisation d'une série de sources d'informations sur l'apprentissage et l'enseignement dispensé. Ils aident les autres à développer leurs capacités en leur donnant des occasions d'apprendre de chacun. Ils instaurent une approche commune quant aux implications des informations disponibles pour planifier les améliorations nécessaires. Ils encouragent le personnel à essayer différentes stratégies pour améliorer leur pratique |
| Niveau 3 | Les cadres d'un établissement conçoivent les interactions entre apprentissage, enseignement et gestion en fonction du mode d'apprentissage des individus et ils encouragent l'application en classe de théories d'apprentissage. Les méthodes d'enseignement sont observées de façon à garantir l'adéquation du programme scolaire, de la pédagogie, de l'évaluation et des comptes-rendus avec les objectifs fixés en termes d'apprentissage des élèves. Ils conçoivent un programme scolaire qui suit l'évolution du système et des promotions d'élèves. Ils gèrent les performances et la formation du personnel pour améliorer les résultats des élèves et supervisent la portée des retours d'information sur la formation continue. Les forums organisés sont l'occasion de réfléchir à la situation. |
| Niveau 4 | Les cadres d'un établissement encouragent les autres à améliorer continuellement leurs performances. La pratique en classe est évaluée pour déterminer les besoins de formation continue. Ils s'assurent que les processus d'amélioration des résultats des enseignants s'inscrivent dans la pratique des enseignants, l'efficacité du programme et la formation continue. Les ressources sont affectées de façon à permettre à la communauté scolaire de s'engager dans un processus continu d'investigation et de réflexion. Les chefs d'établissement conçoivent des stratégies d'amélioration en fonction des éléments empiriques disponibles. |
| Niveau 5 | Les cadres d'un établissement s'assurent que les modèles d'apprentissage et d'enseignement retenus consolident la pratique en classe. Ils s'assurent que les principes de perfectionnement continu contribuent à mettre en adéquation le programme scolaire, la pédagogie, l'évaluation et les comptes-rendus. Pour améliorer les résultats de l'apprentissage, ils vérifient que les élèves et le personnel s'auto-évaluent au regard des objectifs fixés. Ils encouragent une amélioration continue en relevant systématiquement les données pragmatiques qui illustrent à quel point des méthodes réfléchies participent du perfectionnement des méthodes d'enseignement. Ils influencent les méthodes employées par d'autres établissements pour définir les programmes scolaires et conçoivent des initiatives qui renforcent les capacités des individus à travers le système. |

Source : OGSE (2007b), *Le Cadre de perfectionnement continu pour les directeurs d'établissement*, Service de l'enseignement scolaire public, ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance, État du Victoria.

Encadré 7.5 Programmes de formation continue pour les chefs d'établissement actuels et potentiels

| Nom du programme | Ouvert à : | Description | Chefs potentiels | Chefs adjoints | Chefs |
|---|--|---|------------------|----------------|-------|
| Master en direction d'établissement scolaire | Tous après 5 ans d'enseignement | Modules théoriques, formation en classe et mentorat ou suivi ; 2 ans | √ | √ | √ |
| Renforcer ses capacités pour s'améliorer | Équipes d'enseignants | Présentation, ateliers (séjours et journées), coaching et retour d'informations ; 1 an | √ | √ | √ |
| Renforcer les capacités des équipes de direction des établissements | Équipes de direction d'établissement | 3 jours de recherche appliquée à l'école, 3 sessions de coaching, atelier de suivi ; 1 an | √ | √ | √ |
| Diriger des établissements petits et efficaces | Équipes en place dans de petits établissements | 3 forums d'un jour, projet d'apprentissage par la pratique, soutien en ligne, mentor expérimenté dans les petits établissements ; 1 an | √ | √ | √ |
| Diriger des établissements efficaces (planification stratégique) | Chefs à fort potentiel | Présentation, activités préparatoires et évaluation à 360°, deux ateliers, 4 sessions de coaching et contact permanent par courriel ; 1 an | √ | √ | |
| Se préparer à diriger | Enseignants expérimentés | Conférence de 2 jours, ateliers de 4 jours, lecture de référence, évaluation à 360° avant et après le programme, projet par établissement, suivi ; 1 an | √ | | |
| Diriger en faveur de l'apprentissage des élèves | Enseignants expérimentés | Ateliers de 5 jours, lecture et collecte de données, évaluation à 360°, groupes d'apprentissage réciproque ; 1 an | √ | | |
| Diriger la formation continue | Coordinateurs de formation continue | Programme à temps partiel ; 1 an | √ | √ | |
| Bourses de troisième cycle | Enseignants post-licence | Série de cours post-licence | √ | √ | |
| Programme de direction d'établissement Eleanor Davis | Enseignantes principales / directrices adjointes | Mentorat, lecture, séminaires, projet par établissement ; 5 mois | √ | √ | |
| Chefs d'établissement en herbe | Chefs adjoints | Ateliers et projet de planification stratégique ; 1 an | √ | √ | |
| Devenir chef d'établissement | Chefs adjoints | Collecte de données, atelier, suivi, bilan ; 1 an | | √ | |
| Direction pédagogique : modeler la pédagogie | Chefs et chefs adjoints | Préparation, atelier intensif, bilan, retour d'information, planification des actions à mener ; 1 an | | √ | √ |
| Direction humaine : renforcer les capacités des individus | Chefs et chefs adjoints | Élaboration et mise en œuvre d'un plan de formation continue ; 1 an | | √ | √ |
| Direction technique : penser et planifier de manière stratégique | Chefs et chefs adjoints | Projet de planification stratégique ; 1 an | | √ | √ |
| Mentorat des chefs nouvellement nommés | Chefs nouvellement nommés | 1 an | | | √ |
| Coaching pour améliorer les capacités des chefs expérimentés | Chefs expérimentés | 1 an avec un coach attitré | | | √ |
| Programme de perfectionnement pour les chefs d'établissement très performants | Chefs | Contribution à l'amélioration du système et au perfectionnement individuel ; 2 ans | | | √ |
| Renforcer les capacités des chefs de petits établissements | Chefs de petits établissements | 1 an | | | √ |
| Congé de formation des enseignants | Tous les enseignants | 30 jours | √ | | |

Source : OGSE (2006), *Apprendre à diriger des établissements scolaires efficaces : formation continue pour les directeurs d'établissement actuels et potentiels*, Service de l'enseignement scolaire public, ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance, État du Victoria.

7.5 Caractéristiques des programmes d'amélioration des capacités de direction

Les possibilités de formation continue des chefs d'établissement actuels ou potentiels sont exposées dans *Learning to Lead Effective Schools* (OGSE, 2006) ; 19 programmes existent ainsi pour les aspirants au poste de chef d'établissement, les chefs d'établissement et leurs adjoints (encadré 7.5). Quelque 3 000 personnes ont participé à ces formations entre 2004 et 2007. En 2007, la plupart des programmes comptaient entre 50 et 100 participants chacun, et la formation « Chefs d'établissement en herbe » dénombrait plus de 200 participants.

L'ensemble de ces 19 programmes visent à améliorer les capacités de direction des enseignants et des responsables d'établissement afin de réaliser les objectifs du schéma directeur en matière de perfectionnement continu de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (encadré 7.5). Chaque programme s'inspire de travaux de recherche et des pratiques exemplaires recensées. Suivant les principes identifiés en 2004 par le ministère (OGSE, 2005), une formation continue efficace doit être :

- centrée sur les résultats des élèves (et non uniquement sur les besoins individuels de l'enseignant) ;
- intégrée aux pratiques de l'enseignant et fondée sur les meilleures études disponibles en matière d'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- dispensée en collaboration avec les autres acteurs, en impliquant la réflexion et le retour d'informations ;
- fondée sur des informations et des données probantes pour orienter le perfectionnement et en mesurer l'incidence ;
- suivie, soutenue et pleinement intégrée à la culture et aux activités du système – établissements scolaires, réseaux, régions et administration centrale ;
- une responsabilité individuelle et collective à tous les échelons du système, et non facultative.

Comme d'autres aspects du professionnalisme dont doivent désormais faire preuve les enseignants et les chefs d'établissement du système éducatif de l'État du Victoria, le perfectionnement individuel doit contribuer à améliorer l'ensemble du système. La formation continue apparaît comme un investissement dans des capacités qui, en retour, doivent insuffler des connaissances supplémentaires au sein du système. Les programmes s'inspirent de modèles de formation continue, le plus souvent combinés. Ils intègrent notamment la recherche appliquée, le contrôle des connaissances des élèves, les groupes d'étude, les études de cas, l'observation réciproque, l'étude de cours, les visites d'étude et l'enseignement formel. Tous les organismes de formation continue doivent tenir compte des principes et des modèles de formation énoncés dans le schéma directeur. Les programmes d'amélioration des capacités de direction reposent sur le modèle des établissements scolaires efficaces du ministère (graphique 7.2). Ils comprennent quatre éléments-clés :

- les connaissances et compétences que les chefs d'établissement doivent avoir pour accroître leur capacité à influencer le fonctionnement des établissements scolaires et l'enseignement dispensé aux élèves ;
- l'expérience qui sous-tend l'acquisition de ces compétences ;

- les structures les mieux à même de transmettre cette expérience ;
- les ressources nécessaires à ces formations.

Tous les programmes sont structurés de façon à permettre aux participants d'appliquer dans un contexte pratique l'enseignement reçu. « Les programmes sont conçus pour permettre aux participants de prendre appui sur leurs expériences passées et aux chefs d'établissement actuels et potentiels de se former à différents moments de leur carrière. » (OGSE, 2006)

Ces programmes responsabilisent le participant, qui doit être efficace et motivé. Le renforcement des capacités de direction passe essentiellement par une expérience autodéterminée, axée sur la pratique. Le mentorat et le coaching jouent un rôle majeur pour transmettre théorie et pratique, et pour encourager les candidats à s'améliorer, et les autres établissements et leurs chefs d'établissement sont des ressources importantes de la formation continue.

Au vu du professionnalisme dont doivent désormais faire preuve les enseignants et les chefs d'établissement du système éducatif de l'État du Victoria, le perfectionnement individuel doit contribuer à améliorer l'ensemble du système.

Programmes fondés sur la pratique et sur mesure

Le programme qui leur est consacré donne aux chefs d'établissement très performants le temps de voyager et les encourage à le faire pour étudier les méthodes de pointe employées ailleurs dans le monde et réfléchir à leurs possibles applications dans leur propre travail (encadré 7.6). Les expériences faites par les participants avec lesquels nous sommes entretenus les ont stimulés, informés, enthousiasmés et rajeunis professionnellement. Ils sont retournés plus spécialisés encore dans le sujet qu'ils avaient étudié, enthousiastes d'appliquer leurs connaissances dans le cadre de leur fonction de direction. Ils s'assimilent désormais à des apprenants très performants. Au nombre des thèmes étudiés figuraient l'approche du handicap, la formation personnalisée, la gestion de l'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication, enfin, l'apprentissage pédagogique. Pour de nombreux participants, cette formation a surtout modifié leur attitude, aujourd'hui plus réfléchie, vis-à-vis de leurs pratiques. Le programme a montré combien le système éducatif estime les responsables d'établissement, leur fait confiance et croit en leur importance pour changer la situation dans les établissements et pour les élèves. Les chefs d'établissement très performants sont directement impliqués dans le mentorat et le coaching, mais leur participation à ce programme a renforcé leur valeur. Ils ont acquis des connaissances et des compétences supplémentaires et sont mieux préparés pour remplir de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités dans les établissements et au sein du système tout entier. Aussi le ministère cherche-t-il des moyens de faire profiter d'autres plus largement de leur expérience. Cette formation a pour autre effet d'encourager plus encore les cadres exceptionnels à rester dans un système qui ne peut pas se permettre de les perdre.

Les participants nous ont confié s'appuyer sur cette expérience qui a élargi leur horizon pour réfléchir sur le système éducatif de l'État du Victoria (encadré 7.6). À leurs yeux, l'un des principaux défis que devra relever le système concerne la hausse des inégalités : entre les riches et les pauvres, entre les écoles et entre les pouvoirs publics et d'autres secteurs scolaires. L'apport d'un enseignement capable de renforcer les capacités

de la population active est selon eux indispensable, mais un grand nombre d'inégalités se dressent sur le chemin. De nombreux participants souhaitent apporter leur contribution à d'autres établissements, transmettre l'expérience accumulée et l'expertise acquise pour les aider à réussir.

Encadré 7.6 Chefs d'établissement très performants : expériences et répercussions

L'un des participants a assisté au cours consacré à la méthode Data-wise à Harvard, étudié la *London Leadership Strategy* et visité l'Institute of Education, puis séjourné en Finlande avant de rentrer en Australie avec en tête des stratégies très claires pour améliorer l'enseignement. Ce participant estime aujourd'hui que « l'essentiel de la masse d'informations à la disposition des établissements du Victoria est à un niveau trop agrégé pour les aider à améliorer la formation des élèves ».

Une autre participante est allée à Harvard, au Canada et au Royaume-Uni pour étudier les réseaux scolaires. Elle s'est sentie « renaître » par une expérience qui a dépassé toutes ses espérances. Son réseau s'implique désormais dans la formation continue. L'occasion s'est présentée au bon moment : elle ne savait pas par quoi continuer dans son établissement. Elle s'est concentrée sur l'apprentissage pédagogique, ce qui a donné naissance à des plans individuels de formation pour chaque élève. Elle est aujourd'hui « beaucoup plus souvent en classe », forme d'autres responsables et constitue au sein de son réseau de petits groupes de pairs.

Par rapport au programme des chefs d'établissement très performants, le congé de formation des enseignants permet aux professeurs d'un ou différents établissements de mener des projets qualifiés de « défis ». Ils bénéficient ainsi de 20 à 50 jours de congés payés, à prendre en une seule fois ou à répartir. À ce jour, ce programme a profité à 2 400 enseignants sur 40 000 (soit 6 %). Comme les chefs d'établissement très performants, les participants à ce programme rencontrés par l'équipe de l'OCDE étaient ravis des possibilités qui leur étaient ainsi offertes et de l'apport d'une telle formation pour les établissements ou groupes d'établissements (encadré 7.7).

Encadré 7.7 Le congé de formation des enseignants : expériences et répercussions

Dans l'un des cas, une équipe de trois professeurs du primaire (responsables intermédiaires) d'un groupement d'écoles s'est servi du programme pour se perfectionner dans le coaching de condisciples, en particulier pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Le projet correspondait aux aspirations de leurs établissements en matière de partage des bonnes pratiques. Pour l'un des participants : « Mon défi consiste à défier et à encourager les enseignants avec lesquels je travaille. » Les trois participants ont pu prendre 20 jours de congé chacun pour renforcer leurs compétences de coach avec l'aide d'un spécialiste, en observant et en conseillant leurs collègues des autres écoles et en tenant informés les collègues de leur propre établissement. Ils ont dû affronter des obstacles au moment de transmettre leur savoir : même dans les établissements efficaces et bien dirigés, de nombreux enseignants sont réticents à s'engager dans une évaluation réciproque du travail réalisé en classe. Ainsi, la traduction de nouvelles compétences en de meilleures pratiques en classe n'est ni automatique ni assurée, d'où la nécessité d'un soutien supplémentaire du chef d'établissement et d'autres interventions de représentants du système éducatif.

Ces deux exemples illustrent combien l'application et la transmission des connaissances et des compétences acquises par les participants nécessitent des stratégies à même d'en faire bénéficier au maximum le système éducatif. Pour y parvenir, un grand nombre de structures sont déjà en place – notamment au niveau des régions, des réseaux et des groupements d'écoles, sans compter une « catégorie de directeurs » studieuse. La capacité des chefs d'établissement à relever les défis lancés pourrait dépendre en particulier de leur volonté (ou de leur refus) de modeler les rôles et les comportements qu'ils souhaitent voir transparaître dans le travail mené à l'école, en donnant l'exemple tant en classe que dans l'ensemble de leur établissement.

Les réponses des participants aux programmes d'amélioration des capacités de direction traduisaient leur opinion quant à une formation pratique. Beaucoup ont évoqué avec chaleur la qualité du mentorat et du coaching dont ils avaient bénéficié et de l'importance des visites effectuées dans d'autres établissements. La valeur de plusieurs initiatives a été documentée, notamment celle du Programme de direction d'établissement Eleanor Davis (encadré 7.5), qui vise à encourager un plus grand nombre de femmes à devenir directrice grâce au coaching d'un autre chef d'établissement ; de même d'une série de programmes destinés soit à préparer les responsables d'établissement à l'étape suivante, soit à améliorer les capacités de direction au sein des établissements et des équipes en place.

Programmes proposés par l'université et d'autres organismes

Les programmes commandés par l'État du Victoria auprès d'établissements d'enseignement supérieur et d'autres organismes de formation continue, qui complètent les programmes financés par le gouvernement central, correspondent parfaitement aux priorités et à la stratégie d'amélioration des capacités de direction énoncées dans le schéma directeur. En effet, les organismes sollicités doivent tenir compte des mesures prises par l'État du Victoria dans leurs propositions. Le Master en direction d'établissement scolaire des universités de Melbourne et Monash complète d'autres diplômes post-licence en sciences de l'éducation ; l'avis des diplômés de ces programmes sur la qualité de la formation est très positif. Les deux universités ont largement soutenu l'amélioration des stratégies fondées sur la recherche. Aussi les programmes universitaires de direction d'établissement reflètent-ils le Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement récemment paru (OGSE, 2007b).

Les diplômés de la première promotion de ce master ont apprécié les défis présentés par la formation et leurs implications dans leurs établissements. La différence est grande entre gérer et diriger. Modifier l'attitude des enseignants pour qu'ils se voient comme des meneurs semblait difficile, d'où le recours à des stratégies de renforcement des capacités, comme le renforcement de la responsabilité partagée, fondée sur les données disponibles, par rapport aux progrès des enfants. Modifier le regard de la communauté sur l'action des écoles a été plus difficile encore. Il a alors paru nécessaire de communiquer avec les parents et de les éduquer plus efficacement.

La structure des programmes de direction, comme ceux employés au Royaume-Uni, facilite un perfectionnement progressif. Une directrice d'établissement – aujourd'hui à son deuxième poste – a ainsi relaté son évolution du statut d'apprentie dans le cadre du programme Eleanor Davis à celui de mentor, une fois devenue chef d'établissement. Après un Master en gestion du changement en 2000, elle prépare actuellement un doctorat. Coach qualifié et expérimenté et présidente d'un réseau d'établissements, elle a effectué des visites d'étude en Indonésie, au Japon, en Nouvelle-Guinée et ailleurs. Un

monde de possibilités s'offre à toute personne ambitieuse, capable d'assumer des responsabilités de direction et désireuse de s'améliorer.

Programmes financés par le gouvernement central

Outre les programmes liés au schéma directeur, d'autres formations en direction existent à l'échelle nationale. Depuis 2006, Teaching Australia (institut australien indépendant d'enseignement et de direction des établissements) propose, en collaboration avec l'Université de Melbourne et Hay Group, un programme national de formation continue en direction d'établissement, Leading Australia's Schools. Ce programme forme deux promotions par an de 40 chefs d'établissement venus de tous les états et tous les secteurs d'Australie. Pendant les trois mois que dure la formation, les participants identifient l'un des grands défis qu'ils ont à relever, le définissent plus précisément, se fixent des objectifs et s'auto-évaluent au regard de ces objectifs, ce avec l'aide d'un groupe de condisciples, du coaching et du mentorat. Parmi les défis identifiés, il s'agissait notamment de surmonter les obstacles à la fusion de deux établissements secondaires, de modifier une culture bien établie en matière d'enseignement primaire, d'encourager le personnel à réfléchir continuellement aux programmes d'enseignement et d'apprentissage en place, enfin d'introduire une culture du résultat et du perfectionnement. Au vu des différents cas étudiés, ce programme a grandement profité aux participants, qui ont gagné en compétence et ont affirmé leur propre objectif moral en tant que meneurs potentiels du système.

7.6 Efficacité et amélioration continue des programmes

Tous ceux que nous avons rencontré apprécient que le ministère ait pris sérieusement en considération le besoin d'améliorer les capacités de direction, ait réellement investi dans des programmes et se soit considérablement rapproché des établissements scolaires. Les chefs d'établissement souscrivent à l'importance des lectures communes promulguées par les lettres d'information du secrétaire adjoint, et observent que l'OGSE met en pratique ce qu'il prêche.

Par ailleurs, les évaluations des programmes consacrés aux capacités de direction sont très positives. En 2006 par exemple, un rapport (Roy Morgan Research, 2007) s'est intéressé aux masters, au coaching, au mentorat et aux programmes à destination des chefs d'établissement très performants. En employant différentes méthodes de recherche, cette évaluation est arrivée à la conclusion que l'objectif fixé par la Stratégie phare n° 3, « Renforcement des capacités de direction », du schéma directeur a été réalisé. Les tests menés avant et après montrent un changement positif dans le classement moyen de chaque aptitude dans tous les domaines du leadership. Les programmes dédiés aux chefs d'établissement moins expérimentés et aux aspirants à ce poste ont permis, comme prévu, de faire de grands pas. Les participants au programme de perfectionnement des chefs d'établissement très performants ont donné des notes exceptionnellement élevées à cette formation. Ils estiment qu'elle est extrêmement utile et qu'elle a renouvelé leur passion pour leur fonction. Après trois ans, 10 % des responsables d'établissement du Victoria ont suivi cette formation, dont ils sont sortis revigorés, prêts à montrer la voie à l'ensemble du système éducatif.

Les bénéfices tirés des programmes d'amélioration des capacités de direction continuent à porter leurs fruits une fois la formation terminée : un nombre croissant de diplômés obtiennent une promotion après leur master. Toujours selon le rapport : « Il

apparaît également que de nombreux participants en tirent des bénéfices personnels autres que l'amélioration intrinsèque de leurs capacités de direction ; ils gagnent notamment en clarté et en détermination, en énergie et en motivation, ils viennent plus facilement à bout des situations auxquelles ils sont confrontés, et ils sont plus résistants, ce qui est particulièrement important en plus des capacités de direction spécifiques attendues » (Roy Morgan Research, p. 56). D'après les suggestions faites, les programmes pourraient, entre autres, développer la formation professionnelle par l'observation et la mise en réseaux.

Les chefs d'établissement très performants interrogés se sentent parfois frustrés de ne pas voir suffisamment exploitées leurs compétences nouvellement acquises au titre de chefs de file du système. Il est possible que les capacités de direction du système éducatif soient générées plus rapidement qu'elles ne sont absorbées.

Selon les participants, la nature hiérarchique de la direction en place et des cadres de promotion sont des obstacles majeurs au changement. La reconnaissance actuelle des performances par exemple « semble pour certains récompenser la durée de service au lieu d'encourager les capacités de direction ». Des changements de grande envergure leur paraissent indispensables pour soutenir convenablement les chefs d'établissement et les aspirants à ce poste. Le rapport conclut que « l'évolution des comportements en matière de direction précède l'évolution culturelle nécessaire pour encourager activement le leadership transformationnel ». Cette conclusion fait écho à l'importance accordée à la direction du système tout entier et à la modification de la culture existante de façon à reprofessionnaliser les capacités de direction.

L'évaluation des capacités de direction pédagogique, qui se concentre sur l'enseignement et l'apprentissage, est peu évoquée. Cet aspect est essentiel si les investissements consacrés à l'amélioration des capacités de direction doit influencer sur ce qui se passe en classe. Pour le moment, les répercussions sur l'apprentissage et les résultats des élèves sont peu visibles.

Les possibilités d'évolution données aux enseignants et aux chefs d'établissement de l'État du Victoria par le biais du Programme de perfectionnement des enseignants des pouvoirs publics australiens (AGQTP) – qui répond directement aux stratégies phare du schéma directeur – font également l'objet d'une évaluation externe. Le rapport 2006¹ évalue les répercussions constatées à partir des impressions des participants et de tiers, notamment des observateurs ou des coachs. Dans la plupart des cas, près de 60 % des participants jugent que les activités proposées ont un impact important voire très important ; cet impact est honorable, important ou très important pour 90 % des personnes interrogées. Ces impressions ont été confirmées par les observateurs qui ont évalué l'incidence des formations sur les compétences des participants, jugeant généralement les bénéfices générés supérieurs aux estimations des participants. Entre 5 et 10 % des participants trouvent que cette expérience est d'un intérêt faible voire nul.

Le programme « Renforcer les capacités des chefs de petits établissements », qui leur assure un coaching individuel sur le terrain et un soutien, fait partie des activités du schéma directeur évaluées par l'AGQTP. De mai à novembre 2006, cette formation a bénéficié à 39 chefs d'établissement, sélectionnés suivant un processus régional, et a fait

1. Le rapport 2006 de l'Évaluation longitudinale de l'AGQTP (I & J Management Services, 2007) observe et examine les activités de l'AGQTP dont ses programmes d'amélioration des capacités de direction « Renforcer les capacités des équipes de direction des établissements », « Diriger en faveur de l'apprentissage des élèves » et « Renforcer les capacités des directeurs de petits établissements ».

appel à 16 coachs qualifiés. Les participants ont élaboré un plan d'amélioration stratégique qu'ils devaient mettre en œuvre en cours d'année avec l'aide de leur coach et de groupes d'étude. Bien qu'ils aient enseigné parallèlement à temps plein, les participants ont considérablement renforcé leur capacité à développer et à encourager leurs établissements à s'améliorer. Début décembre 2006, en moyenne 74 % des participants étaient en train de mettre en œuvre leur plan et, d'après les prévisions, l'essentiel des plans devait être réalisé avant début 2007.

Le rapport d'évaluation (I & J Management Services, 2007) montre également que l'appréciation des coachs en termes d'impact est supérieure à celle des participants, comme s'ils « voyaient chez les participants quelque chose que les participants ne voient pas ». L'influence d'un coach et d'un réseau de pairs a été jugée très positive :

Un coach témoigne : « (Les participants ont apprécié)... de ne pas être seuls. Ils étaient entourés par une personne qui ne se posait pas en juge, mais qui leur donnait des idées, et ils pouvaient tenter de nouvelles choses avec quelqu'un pour les aider à mûrir leur réflexion d'un jour sur l'autre vers une entreprise plus grande. »

Un chef d'établissement témoigne : « J'ai apprécié les discussions entre condisciples et le partage des bonnes pratiques d'autres établissements susceptibles d'être adaptées au mien. »

L'assurance-qualité des programmes d'amélioration des capacités de direction lancés dans l'État du Victoria ne repose pas uniquement sur les évaluations commandées, mais aussi sur les relations étroites du personnel ministériel avec chaque formation. Un suivi attentif participe d'une amélioration continue, tout comme la sélection des fournisseurs de formations au moyen d'appels d'offres. Pour être sélectionnés, ces organismes doivent connaître parfaitement les stratégies et les politiques du ministère.

L'assurance-qualité des programmes d'amélioration des capacités de direction lancés dans l'État du Victoria ne repose pas uniquement sur les évaluations commandées, mais aussi sur les relations étroites du personnel ministériel avec chaque programme.

7.7 Cadre, mise en œuvre et incidence des mesures politiques

Un certain nombre de conditions politiques semblent avoir facilité la mise en œuvre de la stratégie du Victoria relative à la direction des établissements scolaires. En voici un récapitulatif.

Soutien continu des pouvoirs publics

Les initiatives du ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance ont joué un rôle primordial dans l'élan pour améliorer les capacités de direction au sein du système éducatif public. Le *Blueprint for Government Schools* invite à aspirer à un enseignement de qualité élevée pour tous les élèves scolarisés dans le système public. Les stratégies phare ont été conçues pour permettre au système de répondre à cette aspiration. Il est important que les ministres successifs continuent de soutenir ce schéma directeur, protègent le système de tout changement perturbant et contribuent à sa pérennité.

Cohérence stratégique

L'approche du Victoria en matière de perfectionnement du système et de l'enseignement est caractérisée par la très grande cohérence de toutes ses stratégies. Le langage et la culture d'amélioration de l'enseignement et de formation continue s'étendent, dans cet état, à tout le ministère et à la catégorie des directeurs, et pénètrent progressivement tous les niveaux de direction de nombreux établissements. La stratégie et les travaux de recherche sur lesquels elle s'appuie s'étendent également aux partenaires du système éducatif, notamment aux organismes de formation, et aux écoles catholiques et privées qui rassemblent un tiers des élèves du Victoria.

Cette cohérence se traduit par la façon dont les programmes d'amélioration des capacités de direction sont intégrés à un contexte de perfectionnement plus large. Chaque formation officielle s'appuie sur une expérience sur le terrain, et les chefs d'établissement actuels et potentiels appliquent et améliorent leurs capacités de direction dans l'exercice quotidien de leurs fonctions, en tentant de mettre en pratique les compétences identifiées par le modèle de direction rédigé par les pouvoirs publics. De plus, leur coaching et leur mentorat s'intensifient. Cet apprentissage et cette application pratiques correspondent à la stratégie définie par le ministère, qui prévoit aussi un meilleur processus de sélection des chefs d'établissement, fondé sur le modèle de Sergiovanni. Les candidats se soumettent à ce processus pleinement conscients du modèle et de ses implications en vue d'une direction efficace.

L'évaluation des performances est elle aussi en accord avec les programmes de perfectionnement. Suivant une approche de notation mesurée de la gestion des performances, un coaching et un mentorat ciblés ainsi qu'un compte rendu des résultats observés par différentes sources permettent d'évaluer les éléments indissociables d'une direction efficace. Au nombre des objectifs à remplir, tous les chefs d'établissement doivent obtenir leur habilitation à l'issue du Processus relatif à la culture du résultat et du perfectionnement, qui vise à encourager et à aider les chefs d'établissement à introduire une gestion de la performance de qualité élevée et à améliorer leurs établissements en continu. Un modèle différencié d'évaluation, de compte rendu, d'examen, et de responsabilisation quant aux performances éducatives concentre les efforts des chefs d'établissement sur les résultats et sur un perfectionnement continu. De tels processus intègrent et renforcent la pratique professionnelle et la formation continue.

Un cadre de responsabilisation intelligent

Le Victoria a une approche de la gestion de l'enseignement parmi les plus décentralisées de la zone OCDE. Les établissements scolaires sont autonomes et contrôlent 90 % de leur budget. D'où le besoin d'un cadre de responsabilisation intelligent qui permette au système éducatif de réagir comme il convient aux résultats des élèves et aux tendances constatées.

Le schéma directeur tire l'une de ses forces de son cadre transparent et rigoureux de responsabilisation. Les dispositifs d'amélioration de l'enseignement prévoient un plan stratégique réparti sur quatre ans et un plan de mise en œuvre annuel. Le cadre en place évalue les avancées réalisées pour atteindre ces objectifs d'amélioration par le biais d'auto-évaluations et d'examen externes ; informe la communauté des progrès faits au regard des principaux indicateurs de performances ; enfin, s'assure du respect de la législation en vigueur. D'après les évaluations internes, mais aussi indépendantes, le

Cadre de responsabilisation et d'amélioration des établissements scolaires jouit d'un soutien important et est employé efficacement.

Les établissements scolaires ayant des besoins différents, un accord de responsabilisation souple a été mis en place. Plutôt que d'utiliser la responsabilisation comme un outil de sanction et de récompense, les pouvoirs publics de l'État du Victoria s'appuient sur les résultats obtenus pour décider des stratégies d'aide et d'intervention à employer auprès des établissements et de leurs responsables. Ces stratégies comprennent :

- le coaching ;
- le mentorat ;
- des administrateurs expérimentés ;
- des experts-conseils ;
- des partenariats avec des prestataires externes pour travailler sur des projets de perfectionnement ;
- des coopérations entre établissements ;
- le détachement de chefs d'établissement très performants dans des établissements peu performants.

Temps et ressources

Faire reconnaître l'évolution culturelle de l'enseignement prendra du temps et aucune échéance n'a été fixée concernant la réalisation des objectifs de réforme. La nécessité d'un soutien et d'un financement continu s'inscrit implicitement dans un cadre à plus longue échéance que les intérêts politiques à court terme.

Le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance fournit le capital et le financement récurrent nécessaires au programme général de réforme. Il concentre notamment ses efforts sur les établissements les plus en difficulté ou pour lesquels un investissement accru est fortement justifié. L'aide et les ressources disponibles pour les projets de changement radical, d'amélioration et de régénération d'urgence incitent à innover.

La nécessité d'un soutien et d'un financement continu s'inscrit implicitement dans un cadre à plus longue échéance que les intérêts politiques à court terme.

Le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance a formulé des attentes ambitieuses en matière d'amélioration de l'enseignement et est disposé pour y parvenir à investir considérablement dans le perfectionnement du capital humain. En 2006/07, le budget accordé aux projets induits par le schéma directeur excédait 17 millions AUD. Les subsides alloués au titre du schéma directeur représentent 0.44 % de la totalité des ressources globales consacrées aux établissements publics. À titre d'exemple, le financement des enseignants en congé de formation dépassait 4.4 millions AUD, contre 750 000 AUD pour les chefs d'établissement très performants. Chaque participant dispose de plusieurs ressources, qu'il s'agisse de la prise en charge par les pouvoirs publics de la totalité des frais, d'une participation des établissements ou de fonds personnels. Leur répartition varie selon les programmes.

Répercussions concrètes

D'après les exemples rapportés par Fraser et Petch (2007), les progrès réalisés ces trois dernières années au regard de plusieurs indicateurs de performance varient d'un établissement à l'autre, tandis que les améliorations générales constatées ces huit dernières années sont ténues. Parmi les plus marquées de ces trois dernières années figurent notamment les mesures prises en matière de climat scolaire, en considérant le moral des enseignants et la motivation à apprendre des élèves ; l'environnement d'apprentissage ; la prise de décision des élèves ; enfin, l'interaction professionnelle. La qualité de l'instruction s'est améliorée entre la 5^e et la 7^e année, avant de stagner. De façon certes moins prononcée, les résultats à plus long terme de l'enseignement tendent à être meilleurs, en particulier dans la maîtrise de la langue écrite et orale. Leur lien direct avec les récentes initiatives menées est cependant difficile à établir. Le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance procède à un suivi systématique des tendances des résultats, et possède les outils lui permettant d'identifier l'influence du schéma directeur sur la qualité de l'enseignement et de la direction des établissements, et ses répercussions pour les apprenants.

7.8 Matière à réflexion

Une approche d'envergure internationale ?

Depuis la publication en 2003 du schéma directeur des autorités du Victoria, l'approche adoptée pour améliorer les établissements de cet état est d'excellente qualité. La clarté avec laquelle cet objectif a été défini a permis d'agir de façon nette et convaincante en s'inspirant des travaux de recherche réalisés, et de développer notamment la formation continue et la culture de perfectionnement des capacités de direction autour d'un langage commun. Les programmes en place sont complets et bien conçus. Une communication très efficace et la consultation attentive de toutes les principales parties prenantes entretiennent la dynamique d'ensemble. Le plus frappant est la façon dont la théorie fondée sur des données pragmatiques correspond aux possibilités de développement des capacités de direction offertes par les établissements, ce qui traduit une grande cohérence de la stratégie d'amélioration de l'enseignement adoptée par l'état du Victoria. La « théorie de l'action » qui sous-tend ces évolutions est claire et rationnelle, et peut être recommandée à d'autres administrations du secteur de l'éducation.

Le plus frappant est la façon dont la théorie fondée sur des données pragmatiques correspond aux possibilités de développement des capacités de direction offertes par les établissements.

La stratégie employée est également parvenue à concilier responsabilisation et développement. Individuellement, le cadre en faveur d'une culture du résultat et du perfectionnement (DEECD, 2007) habilite les établissements à partir d'auto-évaluations. Cela devrait réduire la nécessité de recourir aux études prévues par les accords de responsabilité externes.

Au sein de cette stratégie d'amélioration des établissements scolaires, le programme de l'État du Victoria en matière de direction montre à quel point il s'agit d'une réforme efficace de grande ampleur. Rigoureux et systématique, il s'inscrit sur plusieurs années suivant un rythme attentivement étudié et jouit d'un large soutien de la classe politique.

Ce programme ne propose pas une solution de fortune, mais encourage à croire profondément dans la formation choisie et en sa réussite. Il bâtit les capacités indispensables au « travail constant » de la réforme de l'enseignement (Elmore et McLaughlin, 1988). Il promeut une définition commune de cette réforme auprès des décideurs politiques et des professionnels du secteur, renforce les capacités de ces derniers à mener cette réforme et concentre ces capacités sur des solutions réalisables et non sur des recettes politiques prédéterminées. Il suggère différentes pratiques susceptibles de répondre à des situations diverses.

Les pouvoirs publics attendent beaucoup de l'amélioration du système scolaire, mais investissent en conséquence dans ses capacités générales et humaines, satisfaisant ainsi à la loi de réciprocité d'Elmore (chapitre 3). En effet, l'essentiel de la stratégie ne consiste pas à responsabiliser les acteurs du système ou à mettre en œuvre des modèles, deux approches autrement populaires, mais à investir dans le capital humain. Cet investissement ne porte pas sur l'acquisition de connaissances et de compétences données, mais sur la capacité à apprendre, à encourager les autres à apprendre, et à s'améliorer en continu. Ainsi, le changement ne dépend pas d'un processus technique, même si une certaine technique est nécessaire, mais d'un travail d'adaptation (Heifetz, 1994), d'un processus d'apprentissage qui amène à mettre au point de nouveaux procédés et de nouvelles solutions pour aborder des problèmes complexes perçus par tous, mais jugés ambigus. Enfin, les autorités apportent des ressources et des incitations ciblées là où elles sont le plus indispensables, tout en s'assurant que les chefs d'établissement ont les moyens de soutenir les changements qui émergent grâce à leur travail d'adaptation.

L'essentiel de la stratégie ne consiste pas à responsabiliser les acteurs du système ou à mettre en œuvre des modèles, deux approches autrement populaires, mais à investir dans le capital humain ... la capacité à apprendre, à encourager les autres à apprendre, et à s'améliorer en continu.

Au niveau international, le modèle d'amélioration des capacités de direction du Victoria est un modèle de pointe. Le ministère a créé des occasions de formation continue à tous les échelons du système, et un nombre croissant d'enseignants ou de chefs d'établissement les saisissent avant de réinjecter leur savoir et leur vitalité à l'intérieur du système. En conséquence, cela renforce à grande échelle le capital humain et le savoir acquis. La portée de cette approche est vaste, touchant probablement ses limites s'agissant d'une stratégie animée par un style et une structure de direction particuliers, et soutenue par des consultations approfondies, des communications fréquentes et un réseau étendu. Ce modèle est particulièrement bien documenté ; de grande qualité, les publications du Service de l'enseignement scolaire public exposent clairement les approches adoptées.

Autres atouts de la stratégie d'amélioration des capacités de direction de l'État du Victoria

Un processus de réforme cohérent : Le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance a adopté et diffusé trois modèles, fondés sur les résultats de la recherche en matière d'efficacité des établissements, des directeurs et des formations continues. Liés entre eux, ces modèles servent de référence à de nouvelles initiatives politiques, garantissant la cohérence de l'ensemble du processus. Le ministère continue

d'approfondir ce processus de réforme ; récemment introduit, le cadre en faveur d'un enseignement intentionnel est rattaché aux modèles existants et à tout le processus.

Engagement intellectuel du personnel enseignant : Malgré la complexité du programme de réforme, le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance s'applique à définir quelques messages clairs et simples pour impliquer tous les membres de la communauté éducative. Il a établi un cadre et un langage communs pour permettre à toutes les parties prenantes de communiquer efficacement. Le ministère instaure des relations de grande qualité avec le personnel de direction des établissements, qu'il tient par ailleurs à exposer à la théorie de l'éducation et aux travaux de recherche menés dans ce domaine. Il relève des données pragmatiques de la recherche internationale avant de les partager avec les informations disponibles au sein du système scolaire pour aider les établissements à élaborer des plans d'amélioration appropriés.

Des attentes claires en matière de direction des établissements scolaires : Le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance a sélectionné, affiné et diffusé un modèle spécifique de direction efficace – à savoir le modèle de direction transformationnelle de Sergiovanni – qui explicite ce qui est attendu des cadres de l'enseignement. Ce modèle expose les connaissances, les compétences et le comportement dont doivent continuellement faire preuve des chefs d'établissement efficaces. Il est intégré à toutes les mesures et initiatives prises dans ce domaine ; en particulier, il est à la base d'un cadre de perfectionnement qui guide la formation continue des chefs d'établissement, leur recrutement et leur évaluation.

L'amélioration des performances en ligne de mire : L'évaluation des performances des chefs d'établissement vise plus à encourager leur évolution professionnelle et à améliorer leurs pratiques qu'à réaliser un contrôle directif. Eux-mêmes utilisent le cadre de perfectionnement pour définir leurs besoins de formation au moment du bilan annuel de leurs résultats et de leur évolution. À partir de ce cadre, ils identifient les capacités de direction qui leur sont indispensables pour mettre parfaitement en œuvre le plan d'amélioration de l'enseignement. Ils détaillent alors les compétences qu'ils entendent développer, indiquent les actions de formation continue envisagées pour y parvenir, et sélectionnent les éléments concrets sur lesquels ils vont s'appuyer pour jauger leur évolution. Dans de nombreux cas, les plans de performance et de perfectionnement sont mis au point et suivis en collaboration avec l'équipe de direction ou à travers l'établissement.

Apprentissage continu en relation avec les défis et les plans définis par chaque établissement : Tous les programmes de préparation et d'amélioration des capacités de direction présentent un volet spécifique aux établissements en adéquation avec les plans de performance des participants et le plan stratégique de leur établissement. Dix-neuf programmes différents sont proposés aux chefs d'établissement du Victoria ; leur diversité cherche à répondre aux besoins spécifiques des chefs d'établissement à différents stades de leur carrière, selon leurs aspirations, expériences et compétences. L'amélioration des capacités de direction est considérée comme un sujet stratégique ; il convient d'identifier et de développer en continu les capacités des responsables actuels et potentiels.

Encouragement de l'enseignement réciproque : La stratégie de l'État du Victoria part du principe que, pour s'améliorer, les chefs d'établissement doivent être conscients de leur position d'apprenants. Elle souligne l'importance du coaching, du mentorat et de l'observation réciproque. Elle encourage la formation de réseaux, les échanges collégiaux, et l'implication d'« amis critiques » au sein de la communauté éducative. Les

chefs d'établissement sont invités à rechercher de multiples sources de retours d'information pour mieux appréhender et réfléchir à leurs propres pratiques. Il leur revient d'encourager les enseignants à se comporter de même pour faire de leurs établissements des organisations apprenantes. La formation continue s'appuie sur les principes du modèle relatif aux différents programmes en place.

Défis

Nous avons identifié au cœur du système éducatif certains éléments auxquels il conviendra d'accorder une attention particulière si l'on veut améliorer l'enseignement du Victoria durablement et à grande échelle.

Réduire les écarts de niveau : La réforme visée par le schéma directeur a pour principal objectif d'améliorer les résultats indépendamment des origines socio-économiques ou de la situation géographique des élèves. Néanmoins, les données disponibles sur le niveau des élèves ne sont pas encore utilisées en ce sens. Ces informations ne sont pas dissociées des origines socio-économiques pour cibler plus spécifiquement les élèves défavorisés. Aucune des initiatives de renforcement des capacités de direction n'est adaptée pour résoudre les problèmes d'équité.

Impliquer plus encore les parents et la communauté : La stratégie d'amélioration des capacités de direction cherche à placer des personnes avec des qualités de chef à tous les échelons du système, l'école, la région et le centre. S'agissant d'une approche globale, il est étonnant que le conseil d'établissement, qui joue un rôle officiel dans la direction des établissements scolaires, ait été jusqu'à présent exclu du processus. Considérer les capacités de direction du conseil d'établissement pourrait également permettre d'atteindre les parents et la communauté et de remédier davantage aux inégalités socio-économiques. Au Royaume-Uni par exemple, les pouvoirs publics ont initié une formation axée sur la direction des conseils directeurs (DfES, 2005).

Intégrer les établissements petits, isolés et en milieu rural : Les établissements sont encore inégalement impliqués et, dans certains cas, aucun membre du personnel n'a entrepris de formation. Les établissements petits, isolés et en milieu rural sont souvent insuffisamment associés au processus. Dans les petits établissements, leurs obligations d'enseignement empêchent les chefs d'établissement de suivre les formations proposées et d'assister aux conférences et aux réunions organisées par les réseaux.

Amener la transformation dans la salle de classe : L'approche du Victoria voit les responsables d'établissement comme les initiateurs du changement transformationnel de leurs établissements. Cependant, comme dans tout système éducatif, les enseignants expérimentés peuvent se montrer réticents à l'idée de revoir leurs méthodes d'enseignement qui semblent avoir fonctionné par le passé, et d'accepter de nouvelles idées qui ne paraissent pas pertinentes dans leurs situations. Les chefs d'établissement auront alors un rôle décisif à jouer qui consistera à montrer l'exemple et à encourager les enseignants à réfléchir à leurs méthodes et à les améliorer en s'inspirant des études en cours et des données pragmatiques disponibles en matière d'enseignement et d'apprentissage efficaces. La réussite de la réforme dépendra en fin de compte de la capacité des chefs d'établissement à impliquer les enseignants dans le processus.

Éviter toute complication inutile : La publication *School Improvement: A Theory of Action* (Fraser et Petch, 2007) est une étude opportune des nombreux axes de la stratégie d'amélioration des performances scolaires, axes qu'elle relie en un ensemble cohésif. Prises isolément, les différentes initiatives qui participent de la réforme sont les éléments

complexes d'une machine sophistiquée. Ensemble, elles se renforcent mutuellement et apportent sens et cohérence à la stratégie générale. Tous les ingrédients essentiels semblent être en place. Il s'agit désormais de relever le défi qui consiste à les intégrer, à les imposer et à les développer, et de s'assurer que les chefs d'établissement actuels et potentiels comprennent les principes sur lesquels repose une amélioration efficace de l'enseignement.

Pérennité

L'amélioration des capacités de direction et du système dans son ensemble jouit d'une dynamique certaine et aura des répercussions croissantes à mesure que les responsables d'établissement montreront la voie et s'engageront plus intensément auprès d'autres établissements. Quant à savoir si la stratégie a dépassé le point de non retour, cette question n'est pas uniquement rhétorique ; elle ferait réellement sens si l'un des principaux instigateurs de la stratégie, un cadre supérieur du système, quittait la scène. D'autres risques existent : désengagement, financier notamment, des autorités ; difficulté à se concentrer efficacement sur l'amélioration et l'assurance-qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; et toute hésitation à générer et à utiliser des données sur les résultats des élèves pour influencer leur apprentissage et favoriser leurs progrès. Les points de vue de nos interlocuteurs varient : les chefs d'établissements les plus compétents sont optimistes et enthousiastes ; l'OGSE est circonspect ; les universitaires sont réservés. Le cadre en faveur d'une amélioration des capacités de direction ne s'est pas encore vraiment étendu en-deçà de la catégorie des directeurs. Alors que la culture professionnelle de ce groupe est tonifiée, stimulée voire, dans certains cas, métamorphosée, un grand nombre de professionnels assimilent l'enseignement à une activité menée en privé par un adulte auprès d'élèves consentants. Nous avons été impressionnés par les enseignants qui ont compris l'intérêt d'être suivi par un pair et qui sont impatients d'ouvrir de nouvelles fenêtres dans les cours. Ce sera là un objectif continu dont l'accomplissement sera accéléré si les membres de la catégorie des directeurs imitent les chefs de file du système et transmettent leurs pratiques au sein de leurs établissements. Montrer l'exemple est essentiel dans la « direction symbolique » de Sergiovanni.

Le système nous semble en passe d'arriver à ce moment charnière que le ministre décrit comme « le moment où la majorité suit une orientation différente et la minorité est mal à l'aise de rester immobile » (Bronwyn Pike, ministre de l'Éducation de l'État du Victoria).

Le Victoria apporte un modèle d'amélioration des capacités de direction pour l'ensemble du système scolaire susceptible d'inspirer d'autres systèmes.

En conclusion, nous partageons largement le point de vue de Richard Elmore, qui connaît bien le système éducatif de l'État du Victoria :

« La bonne nouvelle est que le Victoria, fort d'une stratégie d'amélioration mûrement réfléchie, est à la pointe des mesures politiques et des méthodes pratiquées dans le monde. Peu de stratégies d'amélioration sont aussi bien ou presque aussi bien mises au point, et probablement aucune ne cible avec une telle intensité et une telle complexité les problèmes de base du capital humain que pose une amélioration de l'enseignement à cette échelle. Malheureusement, c'est là aussi la mauvaise nouvelle. En effet, il existe un nombre relativement faible

d'endroits où le Victoria peut espérer trouver des solutions aux problèmes qui émergeront à moyenne et longue échéance de la stratégie menée. L'affliction propre aux précurseurs est qu'ils doivent commettre les erreurs dont les autres tireront les leçons. » (Elmore, 2007)

Comme nous l'avons évoqué, les défis à relever portent sur l'intégration, le soutien et le perfectionnement de la stratégie d'amélioration de l'enseignement du Victoria, mais les erreurs relevées étaient manifestement peu nombreuses. Le Victoria apporte un modèle d'amélioration des capacités de direction pour l'ensemble du système scolaire susceptible d'inspirer d'autres systèmes.

Annexe 7.A1

Programme de la visite d'étude, 20-23 août 2007

1^{er} jour : lundi 20 août 2007

| Heure | Sujet | Participants | Site | |
|---------------|---|--|--|---------------------------|
| 09h00 – 10h00 | Le contexte de l'État du Victoria Le programme de la réforme de l'enseignement | Darrell Fraser Judy Petch Dale Cooper | OGSE | |
| 10h00 – 11h00 | Apprendre à diriger dans l'État du Victoria | Darrell Fraser Judy Petch | OGSE | |
| 11h30 – 12h30 | Le programme d'amélioration des capacités de direction Évaluations des programmes d'amélioration des capacités de direction actuellement en cours dans l'État du Victoria | Judy Petch Dina Guest Raylene Dodds Dale Cooper | OGSE | |
| 13h15 – 14h15 | Réunion avec l'Équipe de perfectionnement des enseignants et de la direction des établissements pour présenter le Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement | Judy Petch Raylene Dodds Chris Thomson Jane Hendry Chris McKenzie Dale Cooper | OGSE | |
| 15h00 – 16h30 | Réunion avec les représentants du ministère de l'Éducation, des sciences et de la formation (DEST) pour présenter le contexte national et le travail de l'institut Teaching Australia | Représentants du DEST (Ewen McDonald, Shelagh Whittleston) Représentants de Teaching Australia (Helen O'Sullivan Nicolas Jackson Kathy Lacey) Darrell Fraser Judy Petch Dale Cooper | OGSE | |
| 16h30 – 17h10 | Réunion avec M. John Lenders, ministre de l'Éducation de l'État du Victoria | M. le Ministre Lenders Peter Dawkins | Bureau du ministre | |
| 17h10 – 17h30 | Réunion avec M. Peter Dawkins, ministre adjoint de l'Éducation de l'État du Victoria | Peter Dawkins | | |
| 19h00 – 21h50 | | Darrell Fraser Judy Petch Dale Cooper Dina Guest John Allman Dianne Peck Katherine Henderson Dahle Suggett Jeff Rosewarne Tony Bugden Glenda Strong Vicki Forbes Gabrielle Leigh Chris Chant Michael Bell Julie Podbury Gordon Pratt Professeur Field Rickard Professeur Patrick Griffin Professeur Jack Keating Tony Mackay Professeur Peter Dawkins Louise McDonald Sue Buckley | Secrétaire adjoint à l'enseignement scolaire public Directrice générale à l'enseignement scolaire public Haut fonctionnaire à l'enseignement scolaire public Directrice générale à l'enseignement scolaire public Directeur général à l'enseignement scolaire public Directrice générale à l'enseignement scolaire public Secrétaire adjointe Politique et évaluation Secrétaire adjointe Politique et innovation Secrétaire adjoint Ressources et infrastructures Directeur général des ressources humaines du DEECD Directrice régionale de Barwon Principale du collège d'enseignement secondaire de Brentwood Principale du collège d'enseignement secondaire Carolyn Springs Directeur de l'école primaire de Mentone Principal du collège d'enseignement secondaire d'Euroa Principale du collège d'enseignement secondaire de Brighton Directeur de l'école primaire de Brighton Doyen de l'Université de Melbourne Doyen adjoint de l'Université de Melbourne Faculté de l'éducation de l'Université de Melbourne Directeur du Centre for Strategic Education Secrétaire au DEECD Amrita Chandra, Larry Kammener, Drew Arthurson Tony Bell, Chris Bennett | Niveau 46 Tour Collins |

2^e jour : mardi 21 août 2007

| Heure | Sujet | Participants |
|---------------|--|--|
| 08h30 – 10h45 | <p>École primaire Murrumbreena</p> <p>Entretien avec la directrice sur la stratégie d'amélioration des capacités de direction de l'État du Victoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chefs d'établissement très performants • Programme de coaching et de mentorat • Congé de formation des enseignants • Communauté des directeurs • Ultranet | Heather Hill , directrice collègues |
| 11h15 – 14h00 | <p>Visite de l'établissement</p> <p>Établissement d'enseignement secondaire Balwyn</p> <p>Entretien avec le principal sur la stratégie d'amélioration des capacités de direction de l'État du Victoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chefs d'établissement très performants • Programme de coaching et de mentorat • Congé de formation des enseignants • Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement • Ultranet <p>Entretien avec un groupe d'élèves au centre Xplore</p> | Bruce Armstrong , principal équipe dirigeante, personnel et élèves |
| 14h30 – 16h00 | <p>Visite de l'établissement</p> <p>Réunion avec les neuf directeurs régionaux</p> <p>Présentation du rôle des régions et des directeurs régionaux</p> <p>Entretien avec les directeurs régionaux</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Incidence de la stratégie de direction des établissements scolaires et leur travail 2. Deux études de cas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projet de régénération Bendigo ▪ Initiative d'amélioration ciblée des établissements, deux exemples qui illustrent l'amélioration des établissements et le rôle des équipes dirigeantes des établissements | Neuf directeurs régionaux |

3^e jour : mercredi 22 août 2007

| Heure | Sujet | Participants |
|---------------|---|--|
| 9h00 – 10h30 | Entretien avec 8 chefs d'établissement ayant participé au programme consacré aux chefs d'établissements très performants | Huit chefs d'établissement très performants |
| 11h00 – 12h15 | Réunion avec huit titulaires des Masters en direction d'établissement | Huit titulaires des Masters en direction d'établissement |
| 12h15 – 13h15 | Réunion avec huit participants à d'autres programmes d'amélioration des capacités de direction | Huit participants |
| 14h00 – 15h00 | Réunion avec les présidents des trois associations qui représentent les chefs d'établissement du Victoria pour étudier les programmes complémentaires de renforcement des capacités de direction proposés par leurs organismes. Brian Burgess Président – Association du Victoria des chefs d'établissement d'état du secondaire Fred Ackerman Président de l'association des chefs d'établissement du Victoria Jeff Walters & Bob Parr Organisateurs – Association de la catégorie des directeurs, syndicat australien de l'enseignement | |
| 15h00 – 16h00 | Réunion avec Tony Bugden, directeur général des ressources humaines <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personnel ▪ Stratégie de direction institutionnelle ▪ Accord de négociation d'entreprise | Tony Bugden collègues |
| 16h00 – 17h00 | Réunion avec des formateurs des universités du Victoria et d'organismes privés : Prof. Len Cairns Université de Monash Prof. Field Rickards Université de Melbourne Prof. Sally Walker Université Deakin Prof. Jack Keating Université de Melbourne Steve Atkinson Sharon Butler Ross Dean Karen Starr | |

4^e jour : jeudi 23 août 2007

| Heure | Sujet | Participants |
|-------|---|--|
| 09h00 | Réunion avec d'autres secrétaires adjoints du ministère de l'Éducation pour discuter du programme politique et de l'utilisation des ressources pour le réaliser | Dahle Suggett Katherine Henderson Jeff Rosewarne |
| 10h00 | Réunion avec le professeur Peter Dawkins pour étudier le travail du ministère de l'Éducation du Victoria dans le contexte national | Peter Dawkins Tony Mackay |
| 11h00 | Réunion de l'équipe de l'OCDE | |
| 14h30 | Session plénière de l'équipe de l'OCDE pour faire le bilan, aborder les questions posées et voir les premières impressions | Darrell Fraser Judy Petch John Allman Dina Guest Dianne Peck |

Références

- Anderson, M., P. Gronn, L. Ingvarson, E.K. Jackson, P. McKenzie, B. Mulford et N. Thornton (2007), *OECD Improving School Leadership Activity. Australia: Country Background Report*, rapport préparé pour le ministère australien de l'Éducation, des sciences et de la formation (*Department of Education, Science and Training – DEST*) par le Conseil australien pour la recherche en éducation (*Australian Council for Educational Research – ACER*), www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Bolam, R., G. Dunning et P. Karstanje (dir. pub.) (2000), *New Heads in the New Europe*, Waxmann, Munster.
- Council for the Australian Federation (2007), *Federalist Paper 2. The Future of Schooling in Australia: a report by the States and Territories*, Department of Premier and Cabinet, Melbourne, www.dpc.vic.gov.au.
- DEECD (2003), *Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victorian School System*, Department of Education and Early Childhood Development, État du Victoria.
- DEECD (2007), *Blueprint for Government Schools: Flagship Strategy 4 – Creating and Supporting a Performance and Development Culture*, ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance (*Department of Education and Early Childhood Development*), État du Victoria.
- DfES (2004), *National Standards for Headteachers*, Department for Education and Skills, Londres.
- DfES (2005), *Taking the Chair: A development programme for Chairs, Vice-Chairs and Chairs of Committees of School Governing Bodies*, Department for Education and Skills, Londres.
- Elmore, R. (2007) *Educational Improvement in Victoria*, communication interne non publiée.
- Elmore, R.F. et M.W. McLaughlin (1988), *Steady Work: Policy, Practice, and the Reform of American Education*, The RAND Corporation, Santa Monica, Californie.
- Fraser D. et J. Petch (2007), *School Improvement: a Theory of Action*, Service de l'enseignement scolaire (*Office of School Education*), Department of Education and Early Childhood Development, État du Victoria.
- Heifetz, R.A. (1994), *Leadership Without Easy Answers*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Heifetz R.A. et M. Linsky (2002), *Leadership on the Line*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

- I & J Management Services (2007), *AGQTP Longitudinal Evaluation, 2006 Report*, Department for Education and Training, Victoria.
- Leithwood, K., K.S. Louis, S. Anderson et K. Wahlstrom (2004), *How Leadership Influences Student Learning*, projet *Learning from Leading*, New York.
- OGSE (2005), *Professional Learning in Effective Schools: The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning*, Office of Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development, État du Victoria.
- OGSE (2006), *Learning to Lead Effective Schools: Professional Learning for Current and Aspirant Leaders*, Office of Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development, État du Victoria.
- OGSE (2007a), *Letters from the Deputy Secretary OGSE, 2004-2007*, Office of Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development, État du Victoria.
- OGSE (2007b), *The Developmental Learning Framework for School Leaders*, Office of Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development, État du Victoria.
- NCSL (2003), *A Model of School Leadership in Challenging Urban Environments*, National College of School Leadership, Nottingham.
- Roy Morgan Research (2007), *Evaluation of the Blueprint Leadership Initiatives: 2006 Annual Report*, ministère de l'Éducation, Victoria. (voir aussi le Rapport annuel 2006)
- Sammons P., J. Hillman et P. Mortimore (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Office for Standards in Education et Institute of Education, Londres.
- Sergiovanni, T.J. (1984), *Handbook for Effective Department Leadership: Concepts and Practices in Today's Secondary Schools*, Allyn and Bacon, Boston.
- Sergiovanni, T.J. (2005), *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, 5^e édition, Allyn and Bacon, Boston.
- Thomson, S., J.Cresswell et L. De Bortoli (2004), *Facing the Future: A Focus on Mathematical Literacy Among Australian 15-year-old Students in PISA 2003*, Australian Council for Educational Research – ACER, Victoria.

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

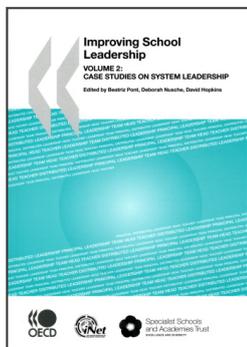
| | |
|---|-----|
| 1.1. Critères retenus pour la sélection des études de cas..... | 19 |
| 2.1. Principes à mettre en œuvre pour une amélioration à grande échelle, selon Elmore..... | 28 |
| 5.1 Quelle est la fonction clé du chef d'établissement (<i>head teacher</i>) en Angleterre ?..... | 129 |
| 5.2 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 :

Matthews, Peter, Hunter Moorman et Deborah Nusche (2009), « Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire dans l'État du Victoria, en Australie », 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/10.1787/9789264039575-8-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.