

Chapitre 8

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

par

Louise Stoll, Hunter Moorman et Sibylle Rahm

Ce chapitre offre des informations ainsi qu'une analyse sur l'École des dirigeants (Leadership Academy – LEA). Il s'agit d'une initiative du ministère fédéral de l'Éducation, de la science et de la culture (rebaptisé depuis ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture) lancée en 2004 pour permettre au système éducatif autrichien de mettre en œuvre un ensemble de réformes en préparation et l'aider à instaurer une nouvelle culture de la direction des établissements scolaires, entrepreneuriale et proactive.

Retenu au sein de l'activité de l'OCDE intitulée Améliorer la direction des établissements scolaires, l'École des dirigeants constitue en effet une étude de cas intéressante grâce à son approche globalisante du renforcement des capacités de direction, à l'accent mis sur l'amélioration des résultats scolaires par le biais d'un meilleur pilotage, au caractère innovant de son contenu et de sa structure, enfin, à son potentiel avéré à atteindre effectivement des résultats.

Ce chapitre s'appuie sur une visite d'étude organisée par le ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture à Alpbach et à Vienne en avril 2007, à la demande de l'OCDE. Au programme de ce court séjour figuraient un examen de la documentation disponible, des rencontres avec les parties prenantes et la visite de plusieurs sites dans les deux villes. Ce chapitre explique l'intérêt d'une étude du dispositif, présente le contexte national et régional au sein duquel opère l'École, décrit la structure et le contenu du programme, analyse les pratiques en termes de constructions et d'impact et se clôt sur un certain nombre de pistes de réflexion. Un descriptif détaillé de la visite d'étude mentionnant les personnes rencontrées sont proposés en annexe.

8.1 La visite d'étude de l'OCDE en Autriche

L'Autriche est confrontée aux défis de la concurrence économique mondiale, des mutations technologiques et de l'évolution démographique, auxquels se heurtent bien d'autres pays en Europe et dans le reste du monde. Pour y faire face, elle adopte des formes inventives, plus souples, de prise de décision en matière de politiques publiques, privilégiant la décentralisation des compétences au niveau local et des choix fondés sur le marché. Le gouvernement s'est également engagé à développer un système d'enseignement plus souple et plus responsable, qui améliorera la qualité des résultats scolaires de tous. Cette volonté implique, et rend indispensable, de faire évoluer les méthodes établies de gestion des établissements, d'administration nationale et provinciale et, plus largement, les mentalités. L'héritage social et politique de l'Autriche, l'organisation de son administration comme de son système éducatif ne sont pas toujours adaptés à ce nécessaire changement. Les puissantes traditions centralisatrices, hiérarchiques et consultatives doivent évoluer de façon à préserver la continuité avec le passé et à s'adapter aux besoins à venir. Les responsables politiques, le système éducatif dans son ensemble et les chefs d'établissement eux-mêmes – à tous les niveaux – doivent se sentir investis d'une mission : développer des capacités de direction plus efficaces, plus importantes et mieux réparties au sein de l'entreprise éducative, capacités requises pour relever les défis contemporains.

Il appartient à l'École des dirigeants de préparer ce type nouveau de direction du système scolaire. De façon plus ambitieuse, l'École vise à :

- faire évoluer la culture du système éducatif de façon à ce que celui-ci puisse s'adapter aux changements requis ;
- adopter de nouvelles valeurs et pratiques ;
- assurer un service de qualité aux élèves scolarisés et aux différentes communautés dont ils sont issus ;
- continuer d'améliorer le système en fonction des besoins d'une société et d'un monde en mutation.

L'équipe d'étude comprenait le rapporteur, Louise Stoll, professeur associé au Centre pour la gouvernance en matière de formation de l'Université de Londres, Hunter Moorman, consultant de l'OCDE et expert en leadership, en réforme de l'enseignement et en développement des organisations, et Sibylle Rahm, Professeur à l'Université Otto-Friedrich de Bamberg, en Allemagne.

Après cette introduction, le chapitre s'attache, à la section 8.2, à décrire le contexte autrichien, en présentant les principaux facteurs susceptibles d'expliquer ou d'influencer l'École des dirigeants, et notamment les arguments politiques qui ont présidé à sa création. La section 8.3 examine le programme de l'École, exposant son objet, ses objectifs et ses grandes caractéristiques, ainsi que sa conception de la direction des établissements, de l'amélioration du système scolaire et de la formation en encadrement. La section 8.4 traite de l'efficacité du programme et de la manière d'en assurer l'amélioration continue, tandis que la section 8.5 aborde les conditions politiques nécessaires à sa réussite et leurs implications. Le chapitre se clôt, à la section 8.6, sur des pistes de réflexion et des recommandations aux pays qui envisageraient la mise en œuvre d'un dispositif analogue.

8.2 Le contexte autrichien¹

Le contexte socio-historique

L'Autriche est une démocratie parlementaire organisée sous la forme d'un État fédéral comprenant neuf provinces (*Länder*). La langue officielle du pays est l'allemand, mais divers groupes ethniques sont représentés, essentiellement en provenance des pays d'Europe de l'Est, de l'ancienne Yougoslavie et de la Turquie.

L'Autriche dispose d'une économie de marché bien développée. Le pays est prospère, mais la croissance s'y est récemment ralentie et le chômage s'y est accru (bien qu'il reste nettement inférieur à la moyenne de l'UE). La mondialisation et l'élargissement de l'Europe lancent des défis à long terme, durcissant la concurrence et renforçant le besoin de secteurs à forte valeur ajoutée, fondés sur le savoir. Le précédent gouvernement s'est efforcé d'adopter un calendrier économique plus libéral, axé sur le marché, et de restructurer le rôle de l'État, en mettant l'accent sur la déréglementation et la privatisation, la réforme de l'administration publique et un meilleur ciblage des avantages sociaux.

Sur les 8 millions d'habitants que compte l'Autriche (recensement de 2001), deux tiers vivent en zone urbaine. Le pays conserve néanmoins une tradition rurale importante. La population vieillit et la croissance démographique est lente. Le contexte social évolue lui aussi. Les familles monoparentales et celles où les deux parents exercent un emploi sont de plus en plus fréquentes. Les immigrés représentent une part croissante de la population, puisque 12,5 % des habitants sont nés à l'étranger (OCDE, 2006). Le vieillissement démographique et l'augmentation du nombre de personnes d'origine étrangère exercent une pression sur les finances publiques et sur les généreux systèmes de sécurité sociale et de retraite. Les établissements scolaires sont également sous pression, sommés qu'ils sont de satisfaire aux différents besoins des élèves, d'assumer des fonctions anciennement dévolues aux familles et de préserver la confiance de l'opinion publique dans le système éducatif.

Quoi qu'il en soit, des tendances de long terme persistent en matière sociale. Les Autrichiens vivent et travaillent généralement près de leur lieu de naissance et s'identifient beaucoup à leur région ou à leur localité d'origine. La mobilité, tant géographique que professionnelle, est faible et les enseignants et directeurs d'école restent souvent dans le même établissement pendant toute leur carrière, ce qui entrave parfois le recrutement. Des valeurs et des traditions de cohésion sociale, de confiance et de stabilité influencent profondément les processus sociaux et gouvernementaux. La prise de décision dans les écoles et dans le système scolaire obéit à un modèle très consultatif encourageant la participation et la négociation entre les parties. Les décisions ont la légitimité de cet engagement social, mais sont lentes et généralement peu audacieuses.

1. Cette section s'appuie beaucoup sur le rapport par pays élaboré pour l'activité « Améliorer la direction des établissements » par Michael Schratz, en collaboration avec Katalin Petzold, datant de décembre 2007 (www.oecd.org/edu/schoolleadership), ainsi que sur les informations contextuelles fournies par la note par pays rédigée dans le cadre de l'activité « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » par Françoise Delannoy, Phillip McKenzie, Stefan Wolter et Ben van der Ree en avril 2004 (www.oecd.org/edu/teacherpolicy) enfin, sur la base de données sur l'éducation Eurydice (2006).

Un système éducatif en mutation

Le système d'enseignement autrichien est très structuré et diversifié. Il offre aux élèves et à leurs parents de nombreuses options, pistes, alternatives et secondes chances.

Le système scolaire comporte un niveau élémentaire, puis un enseignement secondaire général et « général supérieur », à vocation pré-universitaire, divisé en deux cycles. Les établissements secondaires de second cycle comportent une branche générale et une branche professionnalisante. Les deux voies peuvent néanmoins déboucher sur l'enseignement supérieur.

Le système scolaire autrichien est sélectif, orientant les élèves après seulement quatre ans d'école primaire vers des écoles secondaires générales ou générales supérieures, en fonction de leurs notes. Une pression importante s'exerce sur les élèves et sur leurs parents, qui souhaitent voir leur rejeton admis dans un établissement prestigieux, sur les enseignants, qui doivent préparer au mieux les élèves, et sur les établissements, qui se disputent les meilleures recrues.

Au cours des premières années de ce siècle, il y avait une moyenne d'environ 853 000 élèves scolarisés dans l'enseignement élémentaire et secondaire – général et général supérieur (sur la base des données de 2004/05 pour le primaire et les *Hauptschulen* et sur celles de 2002/03 pour le secondaire général supérieur, données fournies par le réseau d'information sur l'éducation Eurydice, 2006). Le nombre d'élèves du primaire est en recul, une tendance qui devrait se poursuivre après 2008. Celui des élèves du secondaire a commencé à décroître lui aussi. Les écoles autrichiennes sont de plus en plus multiculturelles et les salles de classe de plus en plus marquées par une pluralité de langues, de religions, de groupes ethniques et de nationalités d'origine.

Les compétences en matière de législation et de mise en œuvre des politiques d'éducation sont réparties entre le gouvernement fédéral et les *Länder*. L'autorité décisionnaire sur les questions financières, les questions de personnel, ou d'autres questions relevant de la politique éducative, est répartie entre le ministère de l'Éducation (et dans certains cas la Chancellerie), l'administration scolaire fédérale et provinciale, enfin, les différents échelons du système scolaire et les chefs d'établissement.

La consultation joue un rôle important dans le système. Les parties prenantes – enseignants, parents, élèves et société civile – participent de manière officielle à la prise de décision ; les syndicats d'enseignants, les associations et les groupes d'intérêt ont une grande influence.

L'enseignement a toujours suscité de vifs débats entre responsables politiques. La large répartition des compétences entre les différents organes et entités en présence est à la fois le produit des intérêts politiques divergents et un frein les contrôlant. L'appartenance préalable au syndicat enseignant ou le soutien à un parti politique semblent jouer un grand rôle, quoiqu'informel, dans le choix des chefs d'établissement.

La diversité, le partage de la gouvernance, l'importance de la consultation et les structures partisans font en partie la force et la qualité du système éducatif. Dans le même temps, ces caractéristiques peuvent compliquer la gouvernance, ralentir la décision et entraver le changement.

Le contexte de la réforme

Le système scolaire autrichien s'inscrit dans une tradition de conformisme, de bureaucratie et de lourdeur. Pour résoudre les problèmes pédagogiques auxquelles elles se trouvent confrontées, les écoles et d'autres instances du système ont l'habitude de s'en remettre à leur hiérarchie et de réagir plutôt que de prendre elles-mêmes l'initiative de façon proactive. L'essentiel du débat politique et des discussions sur les améliorations à apporter concerne les moyens mis en œuvre plutôt que les objectifs. On s'intéresse à la manière de gérer le système, au lieu de se demander si celui-ci produit les résultats les plus adaptés à la société. La dispersion du pouvoir décisionnaire limite et ralentit les évolutions.

L'entrée dans l'Union européenne et le choc causé par les résultats de l'enquête PISA ont mis en évidence ces lacunes. Les conclusions de PISA indiquent que beaucoup d'élèves ne développent pas les compétences qui leur permettraient d'apprendre tout au long de leur vie. Elles révèlent également d'importantes disparités de performance entre élèves et dans la répartition des allocations entre les classes, les établissements et les régions (Haider *et al.*, 2003, dans OCDE, 2007).

Les résultats de l'enquête PISA et d'autres études à grande échelle comme TIMSS et IGLU ont provoqué un large débat public et politique sur la qualité de l'enseignement et ont favorisé une « évolution culturelle » majeure. Un ensemble de plus en plus important de normes, d'évaluations et de mesures de transparence ont renforcé la responsabilisation des établissements et accru la pression à engranger des résultats. La décentralisation a renforcé l'autonomie locale – et les conflits. Plusieurs réformes et initiatives isolées visant à rationaliser la gouvernance de l'enseignement et le système de prestation ont déplacé les pouvoirs et les responsabilités, ouvrant des opportunités et créant des tensions là où devoirs et privilèges sont confiés ou confisqués.

En 2005, la *Zukunftskommission* (Commission du futur) du ministère fédéral de l'Éducation a offert un cadre à la réforme de l'enseignement et formulé un certain nombre de propositions d'amélioration spécifiques. Parmi les principes mis en avant figuraient une gestion systématique de la qualité, une plus forte autonomie et plus de responsabilités dévolues aux établissements, la revalorisation de la profession d'enseignant, mais également plus de recherche et développement et l'élaboration de meilleurs systèmes de soutien (voir Haider *et al.*, 2003, cités par Schratz et Petzold, pour l'OCDE, 2007). Parmi les initiatives spécifiques suggérées, les plus significatives concernaient notamment :

- L'adoption de normes nationales (*Bildungsstandards*) et de procédures d'évaluation au terme de la 4^e année (école primaire) et de la 8^e année (secondaire général et général supérieur). L'accent mis sur les résultats, le suivi des performances et la responsabilisation constitue un changement majeur dans l'enseignement autrichien.
- Une mesure visant à améliorer la qualité de l'enseignement et à favoriser une direction centrée sur l'apprentissage, consistant à limiter la taille des classes à 25 élèves. Une initiative en faveur d'un enseignement et d'un apprentissage individualisés (incluant une assurance-qualité) viendra compléter cette mesure.
- L'autorisation et dans certains cas un financement permettant à certaines écoles de proposer une prise en charge prolongée des élèves durant toute la journée.

La longue tradition de l'inspection scolaire autrichienne évolue elle aussi. Les inspecteurs scolaires, dont la profession s'organise par province, circonscription, matière

et type d'établissement, examinent régulièrement la qualité de l'enseignement et la mise en œuvre des fonctions de direction et de gestion des établissements, identifiant les domaines qui nécessitent une amélioration. Deux programmes d'assurance-qualité ajoutent une dimension supplémentaire à l'interaction entre les établissements et l'inspection scolaire, renforçant le rôle de direction et de responsabilisation des inspecteurs.

L'évolution du rôle et des conditions de direction des établissements scolaires

En Autriche, les chefs d'établissement sont fonctionnaires, soit du gouvernement fédéral (établissements secondaires généraux supérieurs et des écoles secondaires professionnelles) ou du *Land* (écoles primaires, secondaires générales, spéciales, pré-professionnalisantes et professionnelles).

Traditionnellement, les chefs d'établissement doivent mettre en œuvre les lois et les directives venues d'en haut, administrer le budget et les ressources de l'école, superviser les cursus proposés, l'enseignement et l'apprentissage, et œuvrer en collaboration avec les enseignants pour apporter les modifications nécessaires. Ils assurent également la communication avec les autorités scolaires, les parents et la société civile, et gèrent le processus de consultation en matière de partenariats. En outre, dans les petits établissements, ils enseignent.

Les tâches imparties aux responsables d'établissement, mais aussi leurs méthodes évoluent. La déréglementation et une autonomie locale quelque peu accrue ont ajouté à leurs compétences administratives et budgétaires traditionnelles des fonctions de direction pédagogique plus étendues. L'adoption prochaine de normes nationales, fondées sur des évaluations de performance et sur des tests à l'échelle du pays, renforce encore leurs attributions en la matière. Aux termes d'un grand nombre de réformes spécifiques, ils doivent à présent orchestrer la réussite des processus d'évolution, aider les enseignants à s'acquitter de leurs nouvelles fonctions, gérer la collaboration entre partenaires scolaires mais aussi le durcissement des conflits et des tensions dans les établissements, enfin, assurer le succès de la large palette de réformes dont ils ont la charge.

Les chefs d'établissement scolaire autrichien doivent à présent orchestrer la réussite des processus d'évolution, aider les enseignants à s'acquitter de leurs nouvelles fonctions, gérer la collaboration entre partenaires scolaires et le durcissement des conflits et des tensions dans les établissements, enfin, assurer le succès de la large palette de réformes dont ils ont la charge.

Bien que la politique gouvernementale ait récemment renforcé l'autonomie des chefs d'établissement en matière de budget, de personnel et de programmes, leurs prérogatives restent limitées. Les écoles ne sont pas compétentes en matière d'embauche ou de licenciement. La répartition complexe des responsabilités et l'importance des processus consultatifs restreignent l'autonomie des directeurs. Une forte tradition d'indépendance des enseignants et de liberté d'interprétation des programmes réduisent encore l'influence de la direction impulsée et la portée des changements.

Alors que de nouvelles législations et attributions redéfinissent le rôle du chef d'établissement, sa relation avec les enseignants se complexifie. Le chef d'établissement supervise le travail des enseignants, mais ceux-ci bénéficient d'un large degré d'indépendance, fruit à la fois d'une tradition d'autonomie de la salle de classe et de dispositions prévoyant la participation des enseignants et des parents (parfois aussi des

élèves) aux décisions importantes. Les directeurs sont chargés de superviser et de coacher les enseignants, mais la plupart ne poussent pas très avant cette évaluation et cet accompagnement, dans un esprit de bonne entente entre collègues ou par manque de temps, sous la pression des tâches administratives. Ils ont peu d'autorité directe sur les récompenses ou les sanctions. Comme il a été dit, ils n'ont pas le pouvoir de recruter ou de licencier un enseignant, bien qu'ils puissent recommander l'embauche d'un postulant. Ils n'ont pas leur mot à dire sur la rétribution des enseignants, uniforme dans tout le pays, pas plus qu'ils ne peuvent offrir de suppléments de salaire ou de primes, bien qu'ils puissent faire des recommandations en ce sens auprès de leur hiérarchie. Ils sont censés amener les enseignants à s'engager dans leur développement professionnel et doivent pouvoir orienter leur progression, mais ont peu de pouvoir ou de marge de manœuvre le leur permettant.

Les chefs d'établissement n'ont pas le pouvoir de recruter ou de licencier un enseignant. Ils n'ont pas leur mot à dire sur la rétribution des enseignants, uniforme dans tout le pays, pas plus qu'ils ne peuvent offrir de suppléments de salaire ou de primes.

La formation autrichienne en direction

Les opportunités de formation en encadrement les plus intéressantes comprennent une formation obligatoire en gestion, divers cours proposés par des instituts de formation des enseignants sur différents sujets, enfin, l'École des dirigeants.

Les nouveaux chefs d'établissement doivent obligatoirement suivre un programme de formation en gestion au cours des quatre premières années suivant leur prise de fonctions, s'ils souhaitent voir leur contrat prolongé. Il s'agit de cours à temps partiel dispensés par les organismes de formation permanente du *Land*. La formation comprend essentiellement un ensemble de modules et une phase d'auto-étude. Les modules couvrent la communication et la direction, la gestion des conflits, la supervision des cours, le développement scolaire, enfin, les droits en matière d'éducation et de formation professionnelle et les droits des familles, considérés comme des compétences essentielles pour les nouveaux chefs d'établissement (Fischer et Schratz, 1993, dans Schratz et Petzold, 2007). Les participants mettent à profit l'auto-étude pour se familiariser avec la littérature pertinente, mener des projets combinant théorie et pratique et suivre d'autres formations, en fonction de leurs besoins.

Les candidats à la direction d'établissement n'ont pas de contraintes de formation préalables à leur nomination. Ils peuvent suivre certains modules de la formation obligatoire en gestion, mais devront assister à l'intégralité du programme une fois nommés chefs d'établissement. Aucun programme pédagogique particulier n'est requis outre la formation obligatoire. Les *Länder* proposent néanmoins divers programmes de soutien spécifique, comme le coaching et la supervision, ou d'autres rencontres régulières d'échange d'expériences entre chefs d'établissement débutants et experts. La participation aux programmes de développement professionnel est encouragée, mais reste facultative. Elle ne conditionne pas non plus le maintien du chef d'établissement à son poste, sa promotion ou son augmentation de salaire. Il n'existe pas de programme de formation continue systématique au niveau régional – seulement des possibilités de court terme. Des formations thématiques accompagnent les nouvelles réformes et permettent aux chefs d'établissement de se tenir au courant des innovations sur le plan national et régional. En outre, un projet-pilote a été lancé dans plusieurs *Länder*, afin d'étudier les

pratiques innovantes d'apprentissage mixte à composantes de cyber-formation, dans différents domaines.

Argumentation politique en faveur de l'École des dirigeants

Les responsables politiques autrichiens ont compris qu'il était nécessaire de préparer les responsables d'établissement à orchestrer et à soutenir l'évolution du système éducatif. L'École des dirigeants a ainsi été créé en 2004 par le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture.

Les chefs d'établissement ont récemment acquis plus d'autonomie, mais ils ont peu l'habitude d'opérer en dehors d'une structure hiérarchique et bureaucratique. L'intention originelle de l'École était de développer chez les chefs d'établissement la capacité à agir de façon plus indépendante et à gérer leurs établissements en tenant compte des changements prévus par les réformes gouvernementales. L'intérêt qu'il y aurait à inclure un groupe de participants plus large se faisant sentir, les inspecteurs, le personnel des organismes de formation permanente et les responsables du ministère de l'Éducation et des autorités éducatives des *Länder* ont été intégrés au programme. La mission de l'École au cours de sa première phase de fonctionnement a consisté à former 3 000 chefs d'établissement et cadres du système éducatif, sur une très courte période, sur la base des travaux scientifiques les plus récents sur l'innovation et le changement.

8.3 Le programme de l'École des dirigeants

Des objectifs ambitieux

L'Institut supérieur des cadres s'attache au développement des capacités de direction des chefs d'établissement, inspecteurs, fonctionnaires gouvernementaux et personnels universitaires, en particulier issus des collèges universitaires spécialisés en éducation. Il vise à les rendre capables de gérer l'adoption des réformes nationales et d'orchestrer les processus d'amélioration du système éducatif. L'apprentissage et le perfectionnement individuels, la direction de projets et les relations en réseau sont les principaux axes de ce programme. Chaque année, une cohorte (ou « génération ») de 250 à 300 participants bénéficie de quatre « forums », sessions d'apprentissage de trois jours comprenant des présentations avec réflexions de groupe, ainsi que de travaux en binômes (partenariats d'apprentissage) ou en groupes de coaching collégial, constitués chacun de trois binômes. Grâce aux conseils et au regard critique de ces binômes et de ces groupes, chaque participant élabore et met en œuvre, au cours de l'année, un projet dans son établissement. Entre deux forums, binômes et groupes de coaching se rencontrent dans leur région d'origine. Ils côtoient également d'autres participants au sein de réseaux régionaux. La génération IV a obtenu son diplôme en octobre 2007, la génération V doit commencer les cours en décembre 2007.

Grâce aux conseils et au regard critique de ces binômes et de ces groupes, chaque participant élabore et met en œuvre, au cours de l'année, un projet dans son établissement.

L'objectif officiel de l'École des dirigeants est « d'améliorer durablement les conditions préalables et les processus d'apprentissage des jeunes dans tous les établissements d'enseignement » (LEA, 2007a). Pour dire les choses plus simplement, l'objectif, qui n'en est pas moins ambitieux, est de préparer les chefs d'établissement, à

tous niveaux et dans tous types d'établissement, à *travailler dans et sur le système* (LEA, 2007b).

Le programme vise deux niveaux de transformation. D'une part, les chefs d'établissement sont préparés à mettre en œuvre, de manière efficace, l'ambitieux programme de réformes du gouvernement et à permettre aux écoles de fonctionner avec plus d'autonomie locale et en prenant plus d'initiatives. L'École renforce ainsi la capacité des participants à jouer leur rôle de façon plus intentionnelle et proactive, à prendre plus de responsabilités, à motiver leurs équipes et à développer leur organisation. De cette manière, ils travailleront efficacement dans un système dont l'autonomie s'est accrue. Ils utiliseront de nouvelles compétences, une meilleure compréhension du système et leur réseau de relations pour se préparer pour l'école du futur. Pour cela, ils devront transmettre leur propre vision du système éducatif, développer l'esprit d'équipe, clarifier les rôles et les valeurs et mettre l'accent sur la pédagogie. Le droit public ne peut être modifié simplement, aussi une direction et une gestion efficaces des établissements doivent-elles s'opérer autant que possible dans le cadre du système existant.

Plusieurs réformes récemment adoptées sous l'impulsion de la Commission du futur soulignent d'ailleurs elles aussi le besoin de chefs d'établissement capables de gérer le changement.

D'autre part, l'École des dirigeants crée la masse critique nécessaire pour alimenter l'évolution du système. Les chefs d'établissement sortent de l'École animés de nouvelles valeurs, d'une nouvelle attitude, bien éloignée de la posture de docilité traditionnelle, forts de nouveaux réseaux dans un système éducatif auparavant segmenté et doués d'une compréhension du système qui inscrit leur pratique dans un contexte beaucoup plus large. Cette masse critique doit commencer la « re-culture » du système, introduire de nouveaux schémas et de nouvelles normes de pratique professionnelle. Comme l'indique la documentation du projet : « Le programme, qui vise à professionnaliser la direction, s'accompagne d'une nouvelle approche théorique et pratique qui transforme le système éducatif en mettant la qualité de la direction au cœur de l'innovation » (LEA, 2007a, p.1). Au terme de ce processus, le système d'enseignement doit être plus ouvert, plus souple et plus inclusif, alliant stabilité et innovation, attaché à une grande qualité de résultats, dont il devra rendre compte.

Au terme de ce processus, le système d'enseignement doit être plus ouvert, plus souple et plus inclusif, alliant stabilité et innovation, attaché à une grande qualité de résultats, dont il devra rendre compte.

Des théories de l'action mûrement réfléchies

Les programmes ont plus de chances d'atteindre leurs buts quand ils sont sous-tendus par une théorie qui relie efficacement l'action à son résultat. En matière de direction des établissements scolaires, les théories de l'action constituent, selon Elmore (chapitre 3), « un ensemble de jugements, liés logiquement entre eux, qui [...] relient les actions des dirigeants à leurs conséquences en termes de qualité et de performance ». Idéalement, la théorie de l'action fournira un lien logique, puissant et activable de l'action au changement, et la pratique réelle des dirigeants (ou des programmes) correspondra à leurs théories professées (Argyris, 1993 ; Argyris et Schon, 1978).

L'École des dirigeants s'appuie sur des théories de l'action visant une direction efficace centrée sur l'apprentissage, un apprentissage efficace de l'apprentissage de la

direction et, implicitement, une transformation efficace du système. Ces trois aspects sont traités ci-dessous.

La direction

La théorie de l'action en matière de direction relie un ensemble de résultats, par le biais de conditions, à un ensemble de compétences, d'attitudes et de dispositions. Les résultats visés sont la mise en œuvre de réformes nationales et la création d'établissements scolaires plus indépendants, tournés vers des solutions. Les variables intermédiaires sont les conditions dont la recherche a montré qu'elles déterminaient l'efficacité des établissements, par exemple des enseignants motivés et de qualité ou des parents impliqués, ou au contraire les conditions dont l'expérience prouve qu'elles réduisent l'efficacité des écoles, ainsi, l'obéissance hiérarchique ou l'isolement des salles de classe. Le programme introduit un troisième facteur dans cette équation : l'ensemble des attitudes, compétences et dispositions permettant aux chefs d'établissement d'agir dans ces conditions.

L'esprit du programme est bien résumé par la devise *Handlung schafft Wirklichkeit*, « l'action fait la réalité ». L'École des dirigeants s'efforce de mettre en avant des modes d'action efficaces, permettant d'appliquer les réformes, de résoudre les problèmes et de réussir localement. Son approche comprend les éléments suivants :

- aider à acquérir une connaissance de soi suffisante pour disposer des ressources personnelles nécessaires afin de répondre aux exigences émotionnelles et intellectuelles fortes posées par la direction ;
- orienter vers des initiatives et un comportement proactifs ;
- remplacer la posture de « héros résolvant les problèmes » par une disposition à forger des solutions tournées vers l'avenir ;
- faire comprendre la nature complexe de l'apprentissage ;
- donner des points de repère dans le système, faire prendre conscience du contexte plus large de l'éducation et de la réforme et de l'ouverture relationnelle nécessaire à une direction stratégique ;
- habituer les participants à faire évoluer leurs modèles mentaux et leurs représentations du monde « comme il est » ;
- développer de nouvelles compétences concernant notamment la transmission et le retour d'informations ou le travail collaboratif, délégué et partagé.

La formation et le développement des compétences en direction

L'École des dirigeants envisage l'apprentissage de la direction comme une tâche complexe devant s'étaler dans le temps et résultant de plusieurs interactions. Les exposés s'appuient sur la théorie générale de l'apprentissage et sur la pédagogie de l'enseignement pour adultes, par exemple en ancrant les savoirs nouvellement acquis par les participants dans leurs connaissances antérieures et en combinant expérience et voie académique pour construire leurs nouveaux savoirs. Les nouveaux matériaux et exercices sont agencés en séquences logiques et cohérentes, de façon à créer les conditions émotionnelles et intellectuelles nécessaires à un apprentissage efficace. La clé de voûte théorique de l'approche consiste à dire qu'une formation et des expériences réalisées en

vertu des principes inhérents au programme produiront un apprentissage qui pourra être efficacement appliqué dans l'établissement d'origine du participant. Les principales composantes de ce modèle d'apprentissage sont :

- l'introduction de nouvelles idées par séquences (généralement dans des contextes familiaux) ;
- l'utilisation des connaissances et de l'expérience des participants ;
- la démonstration et la modélisation ;
- de nombreuses opportunités de discussion et le développement d'applications ;
- un apprentissage s'appuyant sur les problèmes rencontrés par les participants dans leurs établissements et sur leurs projets ;
- l'utilisation d'approches pédagogiques diverses pouvant convenir à différents types d'esprit ;
- un soutien émotionnel et intellectuel, des retours d'information et une correction des erreurs s'opérant dans une atmosphère cordiale et chaleureuse ;
- la création d'une pratique communautaire globale d'apprentissage professionnel, destinée à soutenir l'application ultérieure des acquis et la mise en œuvre des changements.

La transformation du système

Le programme de l'École est également sous-tendu par une théorie implicite de la transformation du système, s'appuyant sur deux idées centrales : les cadres diplômés de l'École, qui ont une attitude, des compétences et des dispositions nouvelles, transformeront leurs établissements par leur comportement et par la portée de leurs projets ; d'autre part, la masse critique des diplômés permettra au fil du temps une évolution majeure de la culture de l'enseignement.

Une conception, un contenu et un fonctionnement dosés avec soin

Le programme de l'École repose sur un bon équilibre entre formation en direction, principes d'apprentissage et structure et contenu des cursus. Plus que jamais, « le médium est le message », puisque tous les éléments sont conçus en pensant à l'apprentissage du participant. Pour la clarté de l'exposé, nous décrirons comme une suite d'éléments discontinus ce qui en réalité ne constitue qu'un seul et même substrat.

Le rôle central de la direction

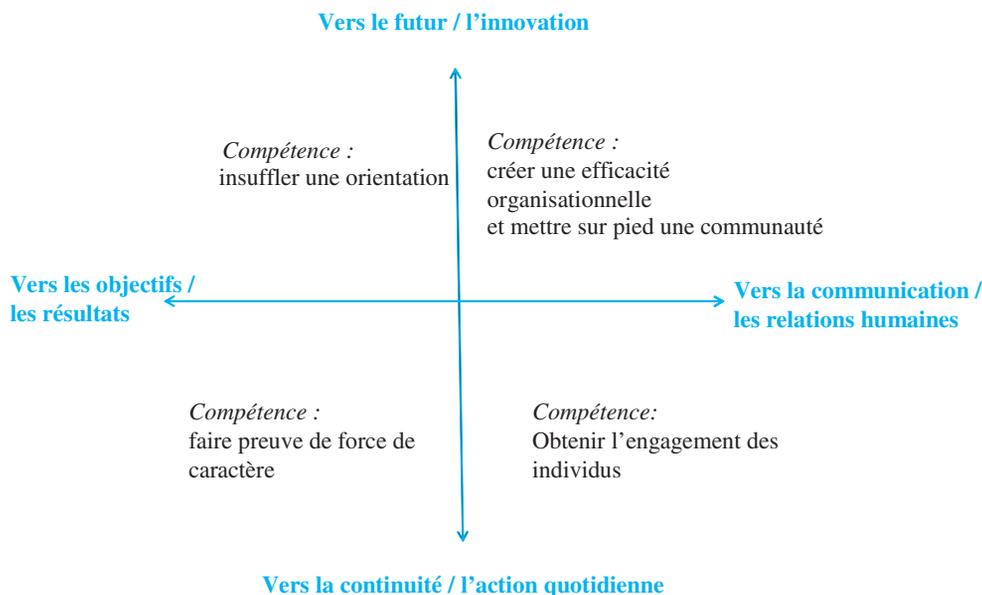
Le programme s'appuie sur l'idée que la qualité de la direction est le point de départ de l'innovation dans le système éducatif (Schratz et Petzold, 2007). Son trait le plus distinctif est qu'il se concentre sur la direction dans ses multiples dimensions.

Une direction centrée sur l'apprentissage

Le modèle de la compétence en direction (graphique 8.1), fondé sur les travaux de Riemann (1977) et Ulrich *et al.* (1999), constitue l'arrière-plan théorique du programme. Il montre l'équilibre auquel doivent parvenir les chefs d'établissement entre la promotion

du changement et la préparation de l'avenir, d'une part, et la reconnaissance du besoin de continuité, d'autre part. Parallèlement, les chefs d'établissement s'attachent aux résultats tout en mesurant l'importance de la communication et de la construction de relations, fruits du travail en commun. Le modèle suggère que les chefs d'établissement doivent insuffler une orientation, faire preuve de force de caractère et obtenir l'engagement des individus, tout en créant dans l'organisation une atmosphère propice à la réalisation.

Graphique 8.1 Modèle de la compétence en direction



Tout cela ne va pas de soi dans un système aux acteurs multiples. Comme le disait un syndicaliste rencontré lors de la visite d'étude, un chef d'établissement efficace doit travailler avec les élèves, les parents, avec ses pairs et avec les enseignants, « au sein d'un réseau complexe ».

Dans l'établissement scolaire que nous avons visité, nous avons pu voir à l'œuvre l'un des premiers diplômés de l'École des dirigeants, en l'occurrence une femme. Cette directrice se sent véritablement en charge de l'avenir de l'établissement et de ses possibilités et nous a été décrite par son inspectrice comme quelqu'un de confiant, ayant des objectifs clairs, consciente de son rôle de mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation, mais n'hésitant pas à faire part à son inspectrice de ses doutes sur certains volets de cette politique : « Elle assume la responsabilité des décisions spécifiques, qu'elle prend selon ses convictions, et sait adapter les politiques aux besoins de l'établissement. » Nous avons rencontré ses collaborateurs, des parents et un représentant des élèves, qui tous ont souligné son sens de la démocratie et précisé que les décisions ne se prenaient pas sans processus de consultation, processus auxquels participent également les élèves. Pour leur représentant, un bon chef d'établissement est quelqu'un qui « écoute les élèves et respecte leur point de vue ». Les enseignants souhaitent prendre part au développement de l'établissement et, chose quelque peu inhabituelle dans le contexte

autrichien, admirent la direction, qui « laisse la place à l'énergie qu'ils apportent eux-mêmes ».

La direction en faveur de l'apprentissage

L'influence des chefs d'établissement sur l'apprentissage a été identifiée comme l'un des éléments indispensables au succès de la direction des établissements (Leithwood et Riehl, 2003), aussi la direction au service de l'apprentissage est-elle cruciale pour l'École. Schratz (2006) montre qu'en Autriche la direction et l'apprentissage sont traditionnellement considérés comme des domaines de pensée séparés relevant de personnes différentes. Les chefs d'établissement dirigent (et quelquefois donnent des cours), les enseignants enseignent et les apprenants apprennent. L'École des dirigeants, au contraire, coordonne systématiquement la direction et l'apprentissage, en mettant l'accent sur l'apprentissage tant des élèves que des chefs d'établissement.

Le programme de l'École vise à combler l'écart qui existe entre la direction et l'apprentissage, en s'appuyant sur un modèle à cinq dimensions représentant les deux notions, élaboré à l'Université d'Innsbruck (Schratz et Weiser, 2002). Ce modèle s'articule autour des concepts suivants : savoir, compréhension (signification), capacité (application), individuel (personnel) et groupe (social). Il est considéré comme pouvant s'appliquer à la direction et à l'apprentissage de demain. L'attention accordée à l'apprentissage est plus importante actuellement qu'à l'ouverture de l'École. Nous avons assisté, lors d'un forum, à une présentation stimulante de la part d'un responsable de l'École, organisée autour des questions suivantes : « Que faire pour la direction de l'apprentissage ? Quel en est l'objet principal ? Quelle incidence a-t-elle sur les élèves ? » Les cinq dimensions du modèle étaient alors présentées par le biais d'un « théâtre de la direction ». Les participants étaient invités à les considérer en rapport avec le rôle de l'école, les méthodes d'enseignement, un sujet particulier, l'évaluation et les itinéraires personnels des individus. Nos entretiens avec plusieurs participants ont montré qu'il s'agissait là d'idées nouvelles pour eux. Cette séance faisait suite à un précédent exposé, proposé lors d'un forum antérieur, sur l'apprentissage des élèves, du personnel et de la direction.

L'apprentissage des chefs d'établissement est également essentiel, comme le décrit la « chaîne des effets » (Schley et Schratz, 2004), modélisée pour la génération I de l'École et utilisée pour elle. Celle-ci est décrite comme un réseau mental de relations pertinentes montrant le trajet menant de la direction à l'apprentissage et *vice versa* (Schratz, avec la collaboration de Petzold, 2007). Elle montre « en théorie de quelle manière la direction influe sur les personnes, les emplois du temps, la culture et les structures et comment, par des interactions, elle produit l'action et les résultats liés aux objectifs de l'établissement ».

Encadrer le développement et l'évolution des établissements

Le développement des établissements est une étape-clé de leur amélioration, permettant aux chefs d'établissement et aux enseignants de superviser et d'évaluer les pratiques, de façon à offrir un enseignement et un apprentissage de meilleure qualité (Elmore, chapitre 3). Les initiatives autrichiennes (QIS, QIBB) favorisent le maintien et l'amélioration de la qualité dans le secteur de l'éducation, visant en particulier l'enseignement et l'apprentissage dans une société en mutation. Le développement de la qualité nécessite de changer de point de vue sur la gestion et la direction des établissements. Les enseignants doivent se muer en apprenants et les chefs

d'établissement s'efforcer de développer et d'améliorer les écoles. Comme l'a montré un rapport de l'OCDE sur les politiques éducatives autrichiennes (Delannoy *et al.*, 2004), l'autonomie accrue des établissements rend plus difficile de les diriger efficacement. En outre, compte tenu de l'évolution du rôle des inspecteurs, l'importance de leur relation de travail avec les chefs d'établissement et de la manière dont ceux-ci les informent de leurs projets et discutent avec eux de leurs objectifs, de leurs évaluations et de la modernisation de leur établissement a plusieurs fois été mentionnée lors de la visite d'étude. Une directrice a par exemple souligné que les bonnes relations qu'elle entretenait avec son inspectrice constituaient un bon point de départ pour ses projets.

Le passage à une plus forte autonomie des écoles implique que celles-ci deviennent des organisations apprenantes, capables de résoudre au jour le jour les problèmes et les défis qu'elles rencontrent : personnalisation, augmentation de l'information, évolution sociale, pensée et action mondialisées (ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Culture, n.d.).

Les chefs d'établissement doivent avoir conscience du rôle stratégique qui est le leur et prendre la responsabilité de la direction de l'apprentissage. Ils doivent mettre en œuvre des stratégies de réforme extérieures et stimuler les énergies réformatrices au sein de leur équipe. Ils ne doivent pas uniquement se préoccuper des ressources et des résultats, mais aussi avoir une vision de l'établissement et de son offre pédagogique. Ils doivent inspirer, motiver et créer une atmosphère qui suscite l'engagement du personnel et stimule les élèves ; en bref, ils doivent créer les conditions d'un apprentissage continu et durable (Stoll *et al.*, 2003). La direction d'établissements autonomes est une tâche délicate, qui demande des dispositions personnelles permettant d'insuffler le changement et de prêter attention à la composante émotionnelle de l'encadrement.

Piloter des organisations, des communautés professionnelles et des réseaux apprenants

De plus en plus, les études sur la direction et l'amélioration du système éducatif soulignent les avantages du travail en collaboration au sein de ce qu'on appelle tantôt organisations apprenantes (Mulford, 2003), tantôt communautés apprenantes professionnelles (Stoll et Seashore Louis, 2007). Cette méthode représente un véritable défi dans une culture où beaucoup d'enseignants ont l'habitude de travailler isolément. Les chefs d'établissement doivent viser à améliorer la pratique des enseignants pris individuellement, à développer les capacités collaboratives de tous les professionnels de l'établissement et à établir des liens avec d'autres écoles par le biais des réseaux d'apprentissage (OCDE, 2003) et d'autres partenariats. L'objectif est que les établissements scolaires autrichiens se transforment progressivement en communautés apprenantes professionnelles. L'École des dirigeants encourage cette approche en instaurant une communauté apprenante professionnelle parmi ses propres élèves et en leur présentant des stratégies d'apprentissage susceptibles d'être réutilisées dans leurs établissements d'origine.

Une direction systémique et répartie

La pensée systémique à la base de la gestion du changement implique de considérer le système comme un tout. D'un point de vue systémique, l'interrelation et l'interdépendance existant entre les différents échelons du système sont essentielles. Pour

influencer le système et la direction à tous les échelons de celui-ci, une méthode à plusieurs niveaux est requise.

L'intention première de l'École des dirigeants est de promouvoir la direction dans le système éducatif ; il s'agit ainsi d'encourager une collaboration entre collègues à tous les niveaux, au profit de tous les enfants et adolescents scolarisés, et non pas simplement avec ceux dont on se sent le plus proche. Les chefs d'établissement capables d'avoir cette attitude sont décrits dans le programme et ailleurs comme des « penseurs du système en action » (Fullan, 2005). C'est une des principales raisons qui expliquent la participation à l'École d'un grand nombre de cadres issus des différents échelons du système – établissements, circonscriptions, instituts de formation, ministère – rassemblés pour collaborer au sein de partenariats d'apprentissage, d'équipes et de réseaux.

Hopkins (2006) appelle de ses vœux une « approche systémique qui associe les différents échelons que sont la salle de classe, l'établissement et le système éducatif à des fins d'amélioration des résultats scolaires des élèves ». D'après notre expérience, si l'intention est d'encourager le développement des communautés apprenantes professionnelles au sein des établissements, les questions relatives au professionnalisme des enseignants doivent être traitées (voir section finale) avant de procéder à une répartition plus large des compétences de direction dans les établissements scolaires autrichiens.

Les établissements sont eux-mêmes des organisations complexes, au sein desquelles s'enchevêtrent plusieurs domaines : programme scolaire, enseignement et apprentissage, structure et processus organisationnels, culture scolaire, développement professionnel, gestion des élèves et des classes, mais aussi budget, gestion du personnel ou encore des installations. L'autonomie des établissements, les processus d'amélioration et de développement des établissements et les initiatives en faveur de la qualité achèvent de rendre très complexe le processus d'apprentissage lié à ces organisations et ardu pour les personnes qui y travaillent. Bien que ce soit important, il ne suffit pas de savoir gérer isolément les différentes composantes du système : un chef d'établissement compétent doit pouvoir comprendre et piloter le système dans son ensemble.

Les chefs d'établissement opèrent en outre dans un environnement systémique qui s'étend au-delà de leurs établissements. Cela nécessite pour eux de modifier leur façon de penser, puisque la plupart sont habitués à un comportement passif d'obéissance vis-à-vis de ce système extérieur. L'autonomie des établissements, les programmes en faveur de la qualité, la responsabilisation des chefs d'établissement et les importantes réformes en cours exigent à présent des chefs d'établissement qu'ils aient un vaste réseau de relations dans le système scolaire, qu'ils soient capables de comprendre et d'anticiper les réactions des autres composantes de ce système, mais aussi d'établir des collaborations stratégiques et de négocier auprès du système soutiens et ressources.

Coûts, planification et gestion du projet

L'École des dirigeants est un projet auquel collaborent étroitement le ministère fédéral de l'Éducation, des Arts et de la Culture, l'organisation *Kulturkontakt Austria*, l'Université d'Innsbruck, l'Université de Zurich et l'IOS (Institut für Organisationsentwicklung und Systemberatung) de Hambourg. Les deux directeurs du projet sont complémentaires, l'un contribuant essentiellement par son savoir-faire en développement professionnel, l'autre par sa connaissance du pays et du domaine de l'éducation. Ils dirigent ensemble une équipe scientifique, dont ils sont une composante

essentielle, et travaillent avec une équipe organisationnelle dirigée par un chef de projet du ministère, responsable de l'organisation d'ensemble de l'École et de la coordination entre les parties prenantes. Ces équipes ont des responsabilités clairement définies et se rencontrent régulièrement afin de planifier les forums, la recherche et l'évaluation, ainsi que les activités en cours avec les participants et les anciens élèves. Le noyau dur de l'équipe scientifique est restreint, puisqu'il se compose des deux directeurs, de deux assistants (l'un supervisant la conception pédagogique de l'École, l'autre coordonnant les activités de recherche) et d'un chef de projet qui veille à la mise en pratique des buts et des objectifs de l'École. Ces cinq personnes reçoivent le soutien d'une équipe plus large, comprenant les coordinateurs des réseaux régionaux. Le partenaire ministériel prend en charge les aspects politiques, vérifie les qualifications des participants potentiels et gère la communication avec les élèves entre deux forums.

Le contrat passé entre le ministère et les universités a permis de financer l'ensemble des coûts de lancement et d'exploitation du programme. Chaque génération (cohorte) a coûté un peu plus de 500 000 EUR ; autrement dit, après la première année dont le coût d'ensemble a été un peu plus élevé, le coût par participant s'est monté à un peu plus de 2 000 EUR. Ce chiffre couvre l'ensemble de la planification et de la gestion du projet, les coûts induits par chaque forum (y compris les intervenants, la location du site de conférence, les moyens multimédia, l'hébergement et les repas pour tous les participants), différents services liés par exemple au site Internet ou aux supports d'apprentissage, enfin, les coûts divers. Les organismes dont dépendent les participants sont responsables de leur acheminement aller-retour jusqu'au lieu de conférence pour chaque forum.

L'équipe d'experts en charge du programme doit avoir des compétences solides et approfondies en matière de formation. Pour le moment du moins, il n'est pas prévu d'institutionnaliser le programme ou de l'intégrer à des organisations ou à des dispositifs existants ; les ressources nécessaires à son fonctionnement continueront d'être fournies par l'extérieur.

Des principes d'apprentissage puissants

La formation proposée par l'École des dirigeants s'appuie sur un ensemble de principes d'apprentissage.

Créer un environnement et des relations de confiance

Instaurer la confiance entre les participants est le point de départ de la formation dispensée. Les forums commencent par une « invitation émotionnelle », selon les propres termes de l'un des directeurs de l'École. D'après un coordinateur régional rencontré durant la visite d'étude, « l'École offre un accès émotionnel aux personnes ; il devient ainsi plus facile de travailler sur le plan cognitif ». Un directeur d'école primaire estimait quant à lui que « la confiance aide à exposer des idées dont on ne parlerait pas dans d'autres situations ». Un responsable d'établissement secondaire résumait : « C'est un sentiment difficile à décrire. Je me sens très proche de collègues que je n'ai rencontrés qu'en octobre. ».

Les forums commencent par une « invitation émotionnelle » : pour un directeur d'école primaire, « la confiance aide à exposer [ses] idées » ; un responsable d'établissement secondaire résume : « Je me sens très proche de collègues que je n'ai rencontrés qu'en octobre. »

Offrir des opportunités d'apprentissage constructivistes et autodirigées

Dans tous les sens du terme, l'apprentissage est autodirigé (Hallinger, 2003). Les opportunités d'apprentissage donnent aux participants la liberté de faire leurs propres choix. Ils sont responsables de leurs décisions, mais examinent d'autres possibilités de se comporter sur la scène pédagogique. Le travail en réseau et l'apprentissage en binôme donnent l'occasion de faire des expériences de direction. En outre, les séances plénières traitent de questions relatives à la vie scolaire et les groupes de coaching collégial travaillent ensemble sur des sujets liés aux exposés. L'apprentissage est donc considéré comme une activité propre à chacun, constructive, et non comme la simple conséquence de la formation.

Le point de départ de l'apprentissage de la direction consiste à développer les capacités personnelles des individus. Les chefs d'établissement doivent se comprendre eux-mêmes dans leur fonction de direction, mais aussi dans leur relation aux autres et au système. C'est une hypothèse fondamentale du programme que de considérer que la direction et le développement des capacités de direction de chacun commencent par la connaissance de soi. Tout dirigeant doit connaître son « équipe intérieure » (LEA, 2007b) – c'est-à-dire les différentes facettes de sa personnalité, qui gouvernent son action – et être capable de faire l'équilibre entre ces voix intérieures pour parvenir à l'authenticité. Clarifier sa propre position avant de communiquer avec les autres est essentiel. La bonne connaissance des membres de la communauté scolaire et la capacité à communiquer avec eux et à les motiver procèdent de cette connaissance de soi.

Des stratégies d'apprentissage variées et fondées sur l'expérience

Les difficultés rencontrées au quotidien jouent un rôle central dans la méthode d'apprentissage. Chaque participant a un projet d'étude qui concerne sa propre « situation de développement » – généralement un problème auquel il se heurte dans son établissement d'origine. Tous développent et mettent en œuvre leurs projets en s'appuyant sur les compétences qu'ils viennent d'acquérir à l'École. Les groupes de coaching collégial servent d'« amis critiques » (Costa et Kallick, 1993) ou de coachs au porteur du projet pendant l'année, lui permettant d'acquérir une vision, une confiance et des compétences nouvelles susceptibles de l'aider à remplir son rôle de chef d'établissement.

Tel qu'il est structuré, l'apprentissage fait appel à un éventail varié de styles. Les formateurs emploient des méthodes diverses, utilisant des conférences en amphithéâtre, des études de cas, des scénarios et des fictions. Le contenu théorique est transmis avec humilité et avec beaucoup d'humour. On prend grand soin de construire l'« échafaudage » du nouveau savoir en l'amalgamant à l'ancien ; les participants sont fréquemment invités à réfléchir, à discuter et à parler, devant un large auditoire, de ce qu'ils commencent à comprendre. Aux sessions d'apprentissage classiques s'ajoute un apprentissage informel recourant à la mise en scène. Au cours de leur formation, les participants écoutent, regardent, écrivent, créent et jouent (pièces de théâtre, spectacles de danse, autres méthodes kinesthésiques). Du fait du travail en binômes et des groupes de coaching, ils sont souvent amenés à jouer un rôle de facilitation de l'apprentissage. Les membres de l'équipe scientifique ont eux-mêmes modélisé l'importance de la variété des styles d'enseignement et d'apprentissage en fonction des différences de personnalité et de parcours.

L'École des dirigeants dote ses diplômés de compétences, de techniques et d'outils qu'ils pourront utiliser dans l'exercice de leurs fonctions. Si les contenus spécifiques peuvent varier d'une année sur l'autre, en fonction de l'orientation donnée au programme, la formation inclut généralement un renforcement des compétences en communication et en retour d'informations, en mentorat et en coaching, en gestion de projet, en stratégie et en direction.

L'École des dirigeants dote ses diplômés de compétences, de techniques et d'outils qu'ils pourront utiliser dans l'exercice de leurs fonctions, notamment des compétences en communication et en retour d'informations, en mentorat et en coaching, en gestion de projet, en stratégie et en direction.

La formation souligne aussi combien il est important de comprendre les différentes dimensions de l'apprentissage. Celles-ci concernent les connaissances, la compréhension, l'action, la vie en communauté et l'existence même. Il s'agit des dimensions cognitive, pratique, sociale et existentielle de l'apprentissage. Le programme semble dire que toutes ces dimensions sont présentes dans toute situation d'apprentissage, mais que les apprenants privilégient ou sont particulièrement doués pour certaines d'entre elles. Ils peuvent être plus efficaces quand ils comprennent ces dimensions et leurs préférences personnelles, de même que les enseignants et les responsables éducatifs peuvent aider plus efficacement les autres quand eux aussi comprennent ces dimensions de l'apprentissage. Les élèves de l'École racontent qu'après avoir identifié leurs préférences d'apprentissage et celles des autres, ils ont commencé à se sentir plus fortement en charge de l'évolution du système et plus capables de la gérer.

Apprendre au sein d'une communauté d'apprenants

L'École des dirigeants fonctionne comme une communauté d'apprenants qui enrichit le développement individuel des participants et modélise des principes d'apprentissage que ceux-ci peuvent mettre en œuvre dans leurs établissements.

On a montré que les communautés ou les organisations apprenantes sont plus efficaces et améliorent leurs résultats à mesure qu'elles accumulent de l'expérience (Senge, 1990a, 1990b ; Marquardt, 1996 ; Mulford, 2003). Généralement, les organisations de ce type sont dotées de valeurs, d'une structure et de processus qui renforcent la capacité de leurs collaborateurs à s'acquitter de leurs tâches à un niveau d'exigence élevé, à s'adapter à la transformation de leur environnement organisationnel et à constamment améliorer la qualité de leur travail et leurs prestations. Les composantes à privilégier sont la réflexion et l'ouverture d'esprit, le sens de la responsabilité collective et des objectifs partagés, des habitudes de travail collégiales et transparentes, une définition commune et explicite des pratiques efficaces, des systèmes de qualité, une répartition souple des ressources et une utilisation maximale de l'expertise interne. La communauté se construit pas à pas, s'étendant progressivement des partenariats d'apprentissage aux groupes de coaching, puis aux réseaux régionaux (voir ci-dessous). Les conditions propices à l'apprentissage et au développement professionnel sont mises en œuvre et étendues niveau par niveau.

L'École des dirigeants s'efforce de fonctionner comme une organisation apprenante : ce choix traduit la conviction que le développement personnel et le développement de l'école visant à améliorer les conditions d'apprentissage des élèves sont corrélés. L'évolution personnelle des responsables d'établissement qui s'épaulent mutuellement au

sein des communautés apprenantes rend possible l'amélioration de leurs résultats éducatifs. Les normes et les liens sociaux inspirent un sentiment de confiance, de sécurité et d'assurance. Transformer le système d'enseignement nécessite une approche à plusieurs niveaux. Commencer le processus par l'individu, le faire réfléchir sur ses attitudes, le faire communiquer avec d'autres au sein de réseaux, puis transformer les communautés apprenantes à l'échelle plus vaste du système entier, tels sont les principaux jalons du processus d'évolution encouragé par l'École.

Adopter une approche holistique

Considérant l'apprentissage comme un processus complexe impliquant l'être humain dans toutes ses dimensions, l'École des dirigeants offre la possibilité de développer d'autres compétences et d'autres talents. Il invite ses participants à des randonnées alpêtres aux environs des sites de conférence, mais les incite aussi à pratiquer la danse, la gymnastique ou encore à connaître les techniques des camps de survie. D'abord assez réservés vis-à-vis de cette approche très englobante de l'apprentissage, les élèves de l'École s'y rallient progressivement.

L'École des dirigeants invite ses participants à des randonnées alpêtres aux environs des sites de conférence, mais les incite aussi à pratiquer la danse, la gymnastique ou encore à connaître les techniques des camps de survie.

Créer une culture de l'École des dirigeants

La création d'un ensemble de normes, de concepts et de termes partagés constitue l'un des axes de cet effort pour implanter une nouvelle culture. Quelques exemples illustreront la pratique de l'École à cet égard. En rupture avec la tradition, les participants se tutoient, ce qui représente une marque d'ouverture et de confiance plus forte que le simple usage des prénoms. Des formules comme « L'action fait la réalité » ou le « changement de modèle » (*Musterwechsel*), se rapportant à la nécessité de changer de schémas préétablis ou de modèles mentaux, servent de slogans rappelant les attitudes et les pratiques nouvelles prônées par l'École. Le travail en équipe et la collaboration sont les modes dominants d'interaction et d'apprentissage ; les habitudes solitaires sont rapidement écartées. La responsabilité vis-à-vis de soi et de l'apprentissage est constamment mise en avant. Quand par exemple les participants posent une question aux formateurs ou en appellent à leur expertise, ceux-ci leur retournent souvent la question, les mettant face à leurs responsabilités.

Des stratégies et une structure de programme inscrites dans un réseau de connexions

Les forums

Lors de la première rencontre, au cours du premier forum, on présente aux participants la philosophie, l'organisation et la structure de l'École des dirigeants. Les partenariats d'apprentissage et les groupes de coaching collégial sont formés. Le deuxième forum sert à définir les projets de développement et à amorcer le coaching collégial. L'équipe scientifique présente des outils de gestion de projets professionnels. Le troisième forum invite les participants à raconter leurs expériences de réforme. Les

ateliers fournissent des compétences en communication, des stratégies de résolution des problèmes et se penchent sur la question de la motivation. Lors du dernier forum, les participants présentent un projet par groupe de coaching, désigné collégalement au sein de ce groupe. Pour l'obtention du diplôme, chacun doit rédiger un mémoire sur son travail, documentant les processus de développement professionnel et personnel mis en œuvre.

Les partenariats d'apprentissage et les groupes de coaching collégial

L'École des dirigeants offre des opportunités d'apprentissage aux chefs d'établissements scolaires en mettant en place des partenariats et des réseaux de responsables éducatifs. Ceux-ci fonctionnent comme des groupes de discussion, permettant à leurs membres d'améliorer leur compréhension des nouveaux savoirs qu'on leur inculque et de les lier avec leurs connaissances préalables. Ils offrent aussi un regard critique, qui aide les participants dans la gestion de leur projet, considéré de points de vue variés. Comme le disait un directeur d'école primaire : « La diversité des participants est très importante et m'aide beaucoup à voir au-delà des quatre murs de mon école. » Les groupes de coaching collégial suivent des règles bien définies, visant une bonne diffusion de l'information et la responsabilisation des cadres vis-à-vis de leur apprentissage. Les responsables de l'École observent l'interaction des équipes. Sans interférer avec elle, ils profitent des temps morts ou des pauses pour soulever des questions ou pour proposer leur analyse.

Le travail en équipe est une condition essentielle à la réussite des établissements scolaires : les personnes interrogées durant la visite d'étude nous ont décrit tout l'apport qu'ont représenté leur binôme et leur groupe de coaching collégial. D'après elles, il est très difficile d'inciter les autres à suivre des méthodes pédagogiques nouvelles. Connaître les différents modes d'apprentissage et les tensions existant dans « l'équipe intérieure » de leurs collègues ou de leur personnel (c'est-à-dire leurs différentes voix intérieures ou identités) permet de mieux comprendre le phénomène de la résistance au changement. C'est le point de départ du coaching collégial, qui ouvre la voie à différentes possibilités d'action. Les membres du groupe réfléchissent ensemble aux difficultés du processus de transformation et recherchent des solutions. L'aptitude à clarifier sa propre position avant d'écouter autrui, pour dépasser son horizon de certitudes et motiver les autres à améliorer l'apprentissage des élèves est au cœur de l'approche de l'École.

L'aptitude à clarifier sa propre position avant d'écouter autrui, pour dépasser son horizon de certitudes et motiver les autres à améliorer l'apprentissage des élèves est au cœur de l'approche de l'École.

Le coaching collégial est une micro-structure dans laquelle les participants évoluent en s'aidant les uns les autres. Des expériences de terrain sont analysées de manière systématique. Le travail des groupes procède par étapes, examinant chacune un cas personnel. Après la présentation d'un des membres du groupe, suivent les questions des autres participants, puis une conférence de coaching, la définition d'une problématique, une séance de remue-méninges, une réflexion d'équipe sur le processus et un retour d'informations. Cette démarche ne fait pas seulement mieux mesurer les défis de la direction, elle apporte aussi des amorces de solution.

Les réseaux régionaux

Les groupes de coaching collégial appartiennent à des réseaux régionaux qui se rencontrent périodiquement pour étudier des sujets administratifs ou pédagogiques liés au programme de l'École et mettre en contact les nouveaux diplômés et le réseau des anciens élèves. Les réseaux aident les responsables éducatifs de plusieurs manières. La confiance et la coopération entre collègues activent des ressources innovantes. Dans un environnement chaleureux, les chefs d'établissement peuvent tester leurs idées et recevoir des conseils sur leurs projets et leurs pratiques. Les réseaux encouragent les chefs d'établissement à développer une pensée systémique – à établir un lien entre les individus et les structures du système. La transformation du système éducatif nécessite une approche à plusieurs niveaux. Aider les chefs d'établissement à réfléchir sur leurs attitudes, à reconnaître les liens existant entre les différents échelons du système d'enseignement et à repérer les principales variables rendant le changement possible : autant d'éléments indispensables au processus d'évolution.

Évaluation, certification et membres diplômés

L'évaluation du développement personnel des élèves de l'École est fondée sur leurs rapports de projet. Les binômes, les groupes de coaching et les réseaux régionaux donnent des informations sur les participants. Les groupes de coaching désignent deux rapporteurs (dont le binôme), devant lesquels le postulant doit soutenir son projet. Outre cette évaluation formative, une évaluation sommative est réalisée par l'équipe scientifique.

L'échelle de compétences en direction définit des indicateurs d'évaluation des capacités de pilotage. Les participants remplissent cette grille au début et à la fin de leur expérience et, depuis la génération II, demandent à certains de leurs collègues de la remplir également, dans le cadre d'une évaluation à 360°.

Les premières années, il avait été demandé à chacun de rédiger un « mini-article » sur un incident important auquel il s'était trouvé confronté. Cela n'a pas été poursuivi, dans la mesure où cela n'aidait pas les participants à concevoir leur projet de manière positive et tournée vers l'avenir. Les responsables du programme espèrent réintroduire cet exercice sous une autre forme. Les premières générations avaient également été soumises à une « évaluation photographique », demandant à chacun d'illustrer par des photos sa conception de la direction d'établissement, mais l'équipe scientifique n'était pas en mesure de procéder à cette évaluation.

Les personnes s'acquittant avec succès de ces différentes tâches deviennent membres diplômés de l'École des dirigeants. Les autres reçoivent une attestation d'assiduité, mais n'accèdent pas au réseau de l'École.

Les participants qui passent avec succès le cap de l'évaluation sont certifiés et admis au rang de membres diplômés de l'École des dirigeants. Au cours du quatrième et dernier forum, on procède à une synthèse des points centraux de l'apprentissage, à une présentation des projets, on organise la poursuite des partenariats, groupes de coaching et réseaux régionaux, enfin, on délivre les certificats. Les nouveaux diplômés comptent poursuivre le processus d'apprentissage et contribuer à former les autres.

Les anciens élèves de l'École ont un rôle décisif à jouer dans le développement personnel des chefs d'établissement et dans le fonctionnement en réseau. Ils servent de mentors aux postulants de l'année suivante. Ils organisent les rencontres régionales et conseillent les équipes collégiales. Les coordinateurs de réseaux créent des liens entre les

différentes générations de diplômés (I à IV) et favorisent une communication ouverte au sein du système.

8.4 Efficacité et amélioration continue du programme

Il est essentiel de procéder à l'assurance-qualité et d'améliorer en continu la qualité des programmes de renforcement des capacités de direction pour leur permettre de réaliser leurs objectifs, de répondre aux besoins des participants et de réagir aux évolutions contextuelles et à la mise à jour des bases de connaissances. Dans cette section, nous présentons et élargissons un cadre d'évaluation utilisé au National College of School Leadership, au Royaume-Uni, qui s'appuie sur un dispositif d'évaluation des programmes de formation (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 1998), afin de faire le point sur l'efficacité de l'École des dirigeants et sur son amélioration continue.

Plus d'un chef d'établissement sur six a participé à ce programme

Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit là d'un programme ambitieux, qui cherche à atteindre la moitié de tous les chefs d'établissement autrichiens dans un délai relativement court ; d'où l'ampleur de chaque génération. Entre 2004 et l'automne 2007, 1 015 chefs d'établissement (16.9 %) ont suivi la formation proposée par l'École des dirigeants et 259 s'apprêtaient à l'intégrer en décembre 2007. Plusieurs d'entre eux nous ont parlé positivement de cette expérience qui les a mis en contact direct avec un grand nombre de collègues, y compris issus d'autres générations.

Une implication très forte

D'après nos observations et les entretiens menés, les participants s'impliquent très fortement dans ce programme et sont extrêmement enthousiastes tant sur le contenu que sur les méthodes adoptés par l'École. Les idées formulées étaient inédites pour la plupart d'entre eux et ils se réjouissaient de « voir » différentes façons de communiquer et de résoudre les problèmes rencontrés. Inévitablement, dans toute formation continue suivie à l'extérieur, la qualité des formateurs contribue considérablement à rendre l'expérience positive. De l'avis général, la qualité des interventions pendant les forums était très élevée, stimulante et encourageante sur le plan professionnel, et grandement appréciée. Pour la plupart, les groupes de coaching collégial étaient également suivis et autonomes, bien que certains auraient dû être plus ciblés et soutenus par les forums, ce qui amène à s'interroger sur la manière de garantir l'implication des participants et la qualité élevée des partenariats d'apprentissage entre les forums. Le prolongement du programme et l'obligation notamment de mener un projet et de rédiger un rapport aidaient particulièrement, selon certains participants, à s'impliquer plus largement.

La partie consécutive à la formation semble être le volet le moins réussi du programme. Les anciens élèves doivent former une école virtuelle, qui soutienne les méthodes de direction et entretienne la dynamique de la culture de direction nouvellement introduite. Cette école s'appuie pour cela sur les réseaux régionaux. Les taux de participation et l'efficacité de ces réseaux sont inégaux. Le manque de cohérence et d'orientation de certains réseaux a suscité plus de commentaires négatifs que tout autre aspect du programme de l'École des dirigeants. Cependant, des cas isolés d'échanges porteurs au sein des partenariats d'apprentissage, des groupes de coaching et des réseaux régionaux témoignent du potentiel de cette école virtuelle.

Une incidence positive sur les méthodes de direction

Quoi que ce programme soit relativement récent, il semble avoir une profonde incidence sur les individus. Une échelle des capacités de direction (Pool, 2007) sert à évaluer les participants au début et à la fin du programme. Au départ, cette évaluation était uniquement réalisée par les participants, mais depuis la génération IV, elle a aussi été confiée à dix membres du personnel des organismes des participants et s'apparente désormais à une évaluation à 360°.

Au fil de nos entretiens, nous avons recueilli un grand nombre d'exemples qui illustrent l'impact de ce programme sur l'approche personnelle des chefs d'établissement. Si, dans certains cas, il a renforcé leurs convictions, il a très souvent modifié leur démarche, en particulier pour résoudre les problèmes et pour communiquer avec leurs collègues. Créer une ambiance plus favorable en étant plus attentif, adopter un comportement sensible envers les autres et encourager les appréciations mutuelles, instaurer un climat de confiance et impliquer les autres comptent parmi les principales répercussions du programme. Les exemples cités par des collègues d'anciens élèves montrent les incidences constatées de leurs points de vue. Et, selon les inspecteurs scolaires, certains responsables d'établissement reprennent leurs fonctions plus rapidement avec une plus grande autonomie. Ils sont plus axés sur leurs objectifs, des objectifs plus clairs et mieux ciblés, ils communiquent mieux et plus précisément, ils impliquent plus le personnel enseignant, ils sont plus libres dans leurs prises de décision, enfin, ils parviennent à considérer leurs problèmes sous différents angles et comparent les résultats obtenus.

Ces chefs d'établissement sont plus axés sur leurs objectifs, des objectifs plus clairs et mieux ciblés, ils communiquent mieux et plus précisément, ils impliquent plus le personnel enseignant, ils sont plus libres dans leurs prises de décision, enfin, ils parviennent à considérer leurs problèmes sous différents angles et comparent les résultats obtenus.

En conséquence, leurs collègues constatent parfois une réaction en chaîne, les chefs d'établissement servant d'exemple aux enseignants et aux élèves qui commencent à agir de façon similaire. L'un des participants, impliqué dans des travaux de recherche élève l'incidence de l'École des dirigeants pour la génération I, a constaté une autoanalyse accrue, à l'origine d'un changement notable en termes de communication : « Vous pouvez percevoir le travail de l'École. »

Cette formation visant à améliorer les capacités de direction a pour autre répercussion importante la façon dont elle est mise en pratique et dont cela affecte les personnes avec lesquelles les participants sont en contact. Une fois encore, un grand nombre de témoignages relatent les conséquences des connaissances accumulées par les participants à l'École des dirigeants sur leur travail quotidien. Outre le projet que tous les participants doivent mener dans leur organisme, d'autres exemples incluent : l'application des approches enseignées à différents problèmes ; l'utilisation de l'enquête sur les capacités de direction réalisée auprès du personnel concerné ou de tous les chefs d'établissement dans les circonscriptions ; le perfectionnement des cadres intermédiaires ; et l'intégration de groupes de coaching collégial à un programme régional de gestion d'établissement. Les participants, parfois même après la formation, consultent leurs condisciples ou d'autres membres de leur groupe de coaching lorsqu'ils ont un problème, et des amitiés personnelles se sont d'ailleurs indéniablement nouées ainsi. Certains collègues nous ont

également confié à quel point cette nouvelle culture de communication influence le personnel en poste dans les organismes des participants.

Une illustration intéressante des évolutions constatées concerne le directeur général d'une direction ministérielle qui, après avoir suivi la formation de l'École des dirigeants, a appliqué les approches enseignées à toute la direction. L'un des collègues interrogés nous a expliqué à quel point cette expérience les aide à clarifier leurs idées et modifie leurs orientations et leurs façons de communiquer.

Cela nous amène à la question de l'impact de ce programme sur l'ensemble du système.

Vers une transformation de l'ensemble du système

Transformer l'ensemble du système est naturellement difficile. Nous approfondissons cet aspect plus loin dans ce chapitre, mais souhaitons considérer ici les indices disponibles d'une telle évolution. En un sens, la modification considérable des attitudes et des orientations en matière de direction d'établissement qui semble intervenir chez de nombreux participants de l'École se répercute aux différents niveaux du système où le personnel éducatif est impliqué – établissements scolaires, circonscriptions, régions, instituts de formation des enseignants et parties du ministère.

Deux facteurs semblent néanmoins particulièrement importants quant à savoir si une école des dirigeants de ce type peut réaliser les changements que sous-tend l'expression « travailler sur le système ».

Le premier de ces facteurs est la masse critique. Plus les participants à ce programme seront nombreux, plus l'élan du changement gagnera en force. En effet, dans une région où près du tiers des inspecteurs scolaires ont suivi la formation de l'École des dirigeants, une culture nouvelle est en train d'émerger. Toutefois, l'École ne semble pas avoir encore franchi ce stade de la masse critique.

Le second facteur concerne l'implication des très hauts fonctionnaires du ministère. Au vu des entretiens menés, les représentants du ministère qui ont participé au programme jugent, pour la plupart d'entre eux, leur expérience à l'École aussi enrichissante que leurs pairs. Nombreux sont ceux néanmoins à ne pas être à un échelon suffisamment élevé du ministère pour insuffler les changements structurels susceptibles de garantir des répercussions maximales dans tout le système éducatif. Certes, certains participants montent en grade et pourront jouer un rôle accru, mais cela dépendra du nombre de personnes concernées et des postes auxquels elles accéderont.

Une minorité de participants n'a tiré aucun bienfait de ce programme

Le programme n'a évidemment pas eu les mêmes effets pour tous les participants. Parfois, cela dépend du lieu d'origine des participants et de leur expérience antérieure. Aux termes de la documentation du projet, les participants doivent avoir été chefs d'établissement pendant au moins trois ans. Cette règle a été assouplie pour les dernières générations. Certains chefs d'établissement en poste depuis peu estimaient en effet que d'avoir à s'occuper de gestion les empêchait de tirer le meilleur parti des méthodes de l'École des dirigeants.

Plus particulièrement, l'importance des répercussions du programme semble dépendre dans une certaine mesure de l'ouverture d'esprit des participants face à cette expérience et

notamment de leur aptitude à s'interroger sur leurs propres capacités de direction et sur leur rôle personnel. De manière générale, l'École est bénéfique à la grande majorité des participants, qui ont repris l'approche et les méthodes de travail de la formation. Plusieurs raisons paraissent expliquer le manque d'évolution chez une faible minorité de participants (environ 10 à 15 %). Certains ont senti la nécessité d'améliorer leurs capacités de direction, mais ne se sont pas impliqués intensément parce qu'ils étaient très axés sur le contenu. D'autres n'ont pas su traduire toutes leurs réflexions une fois de retour sur le terrain, d'autant moins face à une résistance des enseignants au changement. Pour certains autres, l'expérience à l'École n'a pas pu combler un manque de sensibilité en termes de communication, elle pourrait même l'avoir parfois exacerbé.

Qu'il s'agisse des responsables d'établissement, des inspecteurs scolaires, des formateurs ou des représentants du ministère, nous n'avons relevé aucune différence d'impact notable entre ces groupes. Leurs sphères d'influence sont bien sûr différentes, et il est possible que certains d'entre eux aient, dans leur groupe spécifique, une plus grande marge de manœuvre pour initier des changements importants dans le travail quotidien d'autres personnes.

Une incidence durable sur les participants

Il est évidemment essentiel pour l'École des dirigeants et tout programme similaire d'avoir des conséquences durables. D'après plusieurs anciens élèves, c'est le cas de la formation dispensée par l'École. Les modes de pensée et les méthodes semblent rester modifiés à long terme, et de nombreux anciens continuent d'appliquer les idées et les approches enseignées, même lorsqu'ils s'impliquent moins voire presque pas dans les programmes proposés par l'École aux anciens participants. Les travaux de recherche en cours auprès des établissements de la génération I mettront en évidence les aspects de la formation qui se répercutent dans le temps et la façon dont ils pénètrent les établissements et d'autres communautés. Nous aborderons le défi que représente la pérennité de cette formation dans la dernière section.

Suivi et évaluation en cours

Chaque forum est évalué par les participants, qui peuvent également écrire leurs opinions sur des fiches. Ce retour d'informations est considérable. Un membre de l'équipe est chargé de promouvoir la diffusion efficace du programme en anticipant les situations, en prévoyant les problèmes, en tenant compte des retours d'informations, en analysant toutes les difficultés, et en collaborant avec les directeurs du programme et d'autres membres de l'équipe pour s'assurer que les adaptations nécessaires sont réalisées. L'équipe se réunit pour discuter de l'amélioration de la qualité du programme, et, pour les membres de l'équipe, ces réunions sont un élément essentiel de leur capacité à procéder aux changements nécessaires. L'équipe dispose également à l'extérieur d'amis critiques spécialisés dans le développement des institutions et des établissements scolaires. Ces personnes assistent aux forums et donnent leur avis, qui est alors pris en compte dans l'organisation et la révision du programme.

Chaque participant vient aux réunions de son groupe de coaching collégial avec son « cas » (projet). Pour les premières générations, l'un des membres de l'équipe de direction était responsable de trois groupes de coaching pendant toute la période et ce suivi ne relevait d'aucun calendrier spécifique. Puis l'équipe de direction a estimé que le coaching n'était pas pleinement exploité, et aujourd'hui un membre de l'équipe de

direction observe chaque groupe au moins une fois pendant chaque forum pour identifier les problèmes de coaching. S'il souhaite faire une remarque qui aidera l'approche métacognitive d'apprentissage de l'équipe, il signale un « temps mort », et il peut également intervenir pour introduire les types de question à se poser ou à privilégier, par exemple lorsque le groupe de coaching ignore l'aspect humain d'un problème.

De plus, chacun des cas est documenté à chaque réunion du groupe de coaching collégial. Les rôles sont assignés au début de chaque session, l'un des membres de l'équipe se chargeant de compléter un formulaire et s'assurant auprès des autres membres qu'il ou elle rend fidèlement compte de la situation, des réponses et des décisions des collègues. La consultation de ces formulaires permet de voir si et comment les participants recadrent les problèmes ou s'ils se contentent de les aborder directement. Cette information est prise en compte dans la définition du programme.

Par ailleurs, un projet national de recherche a été lancé fin 2006 pour observer les générations I, II et III, et suivre les dix établissements impliqués sur 15 ans. Des questionnaires ont été envoyés aux chefs d'établissement, aux enseignants, aux élèves et aux parents, qui ont ensuite été interrogés. Au moment de notre visite, les premières informations recueillies étaient en cours d'analyse. Les anciens élèves sont également impliqués dans l'équipe de recherche.

8.5 Conditions politiques

Cette section examine un large spectre de conditions politiques liées à la qualité et à l'incidence de l'École des dirigeants, et à la réalisation finale des objectifs d'ensemble des autorités en matière de direction dans l'enseignement.

Mise en œuvre et coordination

L'initiative et le soutien du gouvernement fédéral ont été décisifs dans le lancement et la mise en œuvre de l'École des dirigeants. Il est peu probable qu'un programme de ce type – qui répond à un besoin national, exige des ressources considérables et implique un engagement fort – aurait pu être initié par un gouvernement provincial, une université ou un organisme privé. Il est inhabituel que des pouvoirs publics reconnaissent l'importance des capacités de direction pour l'apprentissage et la transformation du système. Le gouvernement a lancé avec l'École des dirigeants une initiative visionnaire et novatrice.

Il est inhabituel que des pouvoirs publics reconnaissent l'importance des capacités de direction pour l'apprentissage et la transformation du système. L'École des dirigeants est une initiative novatrice.

La façon dont le programme a été lancé soulève cependant des interrogations. À l'origine, l'École des dirigeants était une initiative personnelle de l'ancien ministre et a été introduit dans le système administratif « latéralement ». Autrement dit, le programme n'a pas été élaboré suivant les procédures bureaucratiques habituelles. Il y a gagné en rapidité de lancement, et a pu bénéficier de ressources spécifiques et accéder au rang de priorité ministérielle. Si cela a suscité une réaction positive de nombreux responsables d'établissement, il semblerait que plusieurs conséquences potentiellement négatives en découlent.

Soutien ministériel et liens avec d'autres initiatives nationales

Le ministère est en mesure d'apporter un soutien tant symbolique que substantiel à l'École en engageant des représentants ministériels, y compris aux échelons supérieurs du programme. Il existe un désaccord au sein du ministère quant à savoir si la participation du ministère en faveur de l'École est suffisante. Les participants à l'École ont été recrutés parmi sept directions et 78 départements ministériels. D'après les défenseurs du programme, la participation des hauts fonctionnaires est forte : 21 des 85 fonctionnaires au poste de directeur général ou chef de département, soit près d'un quart des effectifs, ont pris part à la formation. D'autres ne partagent pas le même avis. Selon l'un d'entre eux : « En présence d'un système rigide qui ne veut pas changer et d'une École des dirigeants qui encourage au changement, il faut espérer que la direction soit la première à suivre la formation, or ce n'est pas le cas. ». Il semblerait qu'un conflit sur le « terrain bureaucratique » pourrait soit limiter la participation soit donner l'impression d'un manque de soutien au programme dans certains services.

Le programme semble également insuffisamment coordonné aux autres initiatives nationales en matière de direction des établissements et de réforme de l'enseignement, contrairement à ce qui aurait pu se produire s'il avait été intégré au cadre général de la politique de l'éducation.

Manque de changement structurel complémentaire

Selon certains représentants des pouvoirs publics, l'École des dirigeants aura un impact limité parce que sa volonté de changer la culture en place par l'intermédiaire des individus n'est doublée d'aucun effort pour changer la structure du système. L'École est, à leurs yeux, une approche logique à une direction des établissements en mutation, mais il se heurte à la structure du pouvoir. Il leur semble important de connaître le contexte politique du pays et de fédérer (d'harmoniser) les structures logique et politique. D'après eux, les participants à ce programme se retrouveront toujours à travailler dans un système lourd, formé de plusieurs strates, qu'il s'agisse des systèmes scolaires public et privé, des procédures de consultation étendues, des systèmes de ressources humaines fondées sur le fonctionnariat, ou d'autres obstacles ; et les détenteurs du pouvoir résisteront aux nouvelles méthodes. Il était indubitablement plus facile de lancer une initiative visant à changer la culture existante que d'affronter les intérêts politiques derrière cette structure, et il est possible qu'une fois la masse critique atteinte, l'élan donné suffira à un changement structurel. Pour le moment néanmoins, la quasi totalité du fardeau que représente la transformation du système repose sur l'École des dirigeants, et cela est peut-être trop demander à un seul et même programme de développement des capacités de direction.

La quasi totalité du fardeau que représente la transformation du système repose sur l'École des dirigeants, et cela est peut-être trop demander à un seul et même programme de développement des capacités de direction.

Cohérence du programme national de réforme

L'École des dirigeants ne semble pas s'inscrire dans un programme national de réforme de l'enseignement cohérent. Certes un grand nombre de réformes sont en cours. L'équipe a été impressionnée par les intentions à l'origine du travail de la Commission du

futur et par l'engagement des nombreuses initiatives visant à instaurer un système éducatif réactif, de niveau mondiale. Mais nous n'avons pas observé de programme cohérent derrière ces initiatives et la place de l'École dans un cadre général est mal définie. Toute réussite de l'École, et les promesses de réussite semblent nombreuses, serait renforcée par la présence d'un ensemble bien circonscrit de réformes, subordonné à un programme politique cohérent dédié à la direction des établissements et aux résultats de l'enseignement.

Le « siège » de l'École des dirigeants

Finalement, l'École n'a ni structure permanente ni siège organisationnel. Ce qui aurait pu être un avantage, source de rapidité et de flexibilité, apparaît à certains observateurs au sein du système comme un inconvénient potentiel. Étant un programme « virtuel » extérieur à la bureaucratie, l'École des dirigeants semble aujourd'hui soumis aux caprices bureaucratiques et manquer de la force potentielle d'un programme plus central dans la bureaucratie. En outre, il dépend uniquement du talent et de l'expérience de deux personnes et de leurs équipes. La qualité, l'orientation et la continuité du programme reposent presque entièrement sur leurs épaules. Le ministère ne dispose pas de ces capacités et rien ne semble être entrepris pour les institutionnaliser d'une façon ou d'une autre.

Hypothèses relatives aux répercussions du changement initié

L'École des dirigeants étant un programme de changement, il convient d'examiner les hypothèses envisagées par sa stratégie. La théorie du changement peut être énoncée comme suit : un programme bien conçu, qui suit les principes établis de la gestion du changement, produira des individus capables de diriger efficacement et dont les projets et le comportement contribueront à changer l'établissement de chacun. Ces cadres constitueront enfin la masse critique nécessaire pour changer la culture d'ensemble du système. Nous nous sommes penchés sur l'efficacité du programme à la section 8.4. Nous nous intéressons ici aux hypothèses du programme quant à ses répercussions et ses implications pour les politiques.

Un changement modulable

L'École des dirigeants semble illustrer les principes d'un changement maîtrisé. Du point de vue de la théorie générale de transformation des systèmes, le programme comprend des éléments indispensables, notamment une vision de l'avenir désiré, et tente pour cela de modeler les comportements appropriés, de générer un flux continu d'informations pertinentes, d'apporter un retour d'informations et un soutien constant, et de fêter le succès remporté. L'École inclut également les éléments du modèle plus particulier de « changement modulable » (Heifetz, 1994 ; Heifetz et Linsky, 2002), dont une « enceinte » sûre, une modélisation cohérente et une fonction qui « augmente et réduit la température ». Toutefois, ces éléments du changement sont limités au programme de l'École ; ils sont moins manifestes à l'échelle du système. Autrement dit, à l'exception d'une direction pour laquelle le programme de l'École des dirigeants était une priorité absolue et qui donc encourageait au changement, le ministère ne nous a pas paru adhérer à ces principes et agir ainsi en agent efficace du changement. C'est par conséquent à l'École que revient la lourde tâche de transformer l'ensemble du système. Il serait certainement préférable que cette tâche soit partagée entre plusieurs acteurs.

La réussite de l'École, facteur de changement culturel, dépendra en premier lieu de la qualité et de l'incidence du projet et du comportement de chaque participant au sein de son organisation et, en second lieu, de la capacité du programme à créer la masse critique d'agents du changement nécessaire à l'intérieur du système. Il est difficile d'évaluer les répercussions, actuelles ou potentielles, de l'un ou l'autre de ces paramètres. Néanmoins, il semble qu'un changement structurel parallèle et qu'une gestion du changement plus intense de la part du ministère, en dehors de l'École, en favoriseraient considérablement la réussite.

La décision d'étendre l'éligibilité des participants a eu des conséquences profondes et positives pour le programme. Alors qu'elle concernait initialement les chefs de tous les établissements primaires et secondaires, qu'ils soient d'enseignement général, général supérieur ou professionnel, l'éligibilité a été étendue aux inspecteurs, aux producteurs de formations universitaires et aux fonctionnaires régionaux et nationaux. Une participation aussi diverse de tous les intervenants du système éducatif, de la gouvernance à la mise en œuvre, en passant par le contrôle et la formation, contribue à la volonté du programme de dépasser les frontières du système et d'encourager les participants à prendre une orientation plus approfondie et plus globale.

La décision de s'inscrire à l'École des dirigeants appartient au postulant, qui est parfois motivé par des directives ou des incitations officielles. L'École accepte une cohorte équilibrée, représentative de la diversité de la population ciblée. La réussite de cette approche volontaire est mal établie, sachant que l'objectif de l'École consiste à changer la culture ou le système en place et de parvenir à une masse critique d'agents du changement. En Autriche, certains observateurs se demandent si le gouvernement ne devrait pas inscrire très tôt à cette formation tous ou la majorité de ses hauts fonctionnaires ou fonctionnaires intermédiaires. D'après eux, le ministère manque actuellement de la compréhension, de l'implication et de la cohérence nécessaires pour réaliser le projet de l'École des dirigeants. De même, parce que les inspecteurs scolaires jouent un rôle potentiellement central dans la qualité de l'enseignement, la responsabilisation et l'accélération ou le ralentissement du changement au niveau des établissements, la formation anticipée de ce corps de métier tout entier pourrait renforcer l'envergure de cette transformation.

Points de levier

La plupart des facteurs structurels à l'origine de la complexité du système et, par conséquent, de la difficulté à le changer sont profondément ancrés dans la culture et les traditions du pays ; ils ne semblent donc pas modifiables à court terme, ni par décision politique ni par un changement culturel plus indirect. Il existe toutefois quelques points de levier qui permettraient de développer considérablement les capacités de direction des établissements pour des investissements relativement faibles.

Modifier la nomination du personnel enseignant

Les chefs d'établissement ont identifié plusieurs paramètres susceptibles d'améliorer leurs résultats. Le plus fréquemment cité concerne le pouvoir de choisir ou de changer le personnel enseignant en poste dans leur établissement, sur lequel ils n'ont aucune autorité actuellement. En filant la métaphore footballistique, l'un d'entre eux expliquait que tant qu'il aura une équipe médiocre dont il ne maîtrise pas la sélection, il ne peut pas être pleinement responsable de son établissement.

Réduire la surcharge administrative

Parmi les différents paramètres qui les empêchent de diriger efficacement leur établissement, les chefs d'établissement – notamment ceux de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général qui sont peu voire pas secondés sur le plan administratif – se disent submergés de tâches administratives et d'autant plus stressés. L'un d'eux témoigne ainsi : « Les devoirs du chef d'établissement sont tellement nombreux, divers et étendus, nous ne sommes pas formés pour les accomplir et n'avons pas non plus le temps de tous les gérer. » En effet, loin de soulager ce fardeau, l'attribution de l'autonomie juridique crée de nouvelles obligations administratives et managériales. La nomination de membres du personnel à même de s'occuper d'une partie du travail administratif des chefs d'établissement pourrait être bénéfique.

Revoir les critères de sélection des chefs d'établissement

Il semble que la sélection des chefs d'établissement requiert une rigueur et une objectivité accrues. Les personnes interrogées, en fonction à différents postes du système, jugent problématique la tradition d'intervention politique, de favoritisme et de népotisme. Exiger que la sélection obéisse à des critères explicites, en relation directe avec les qualifications indispensables à l'exercice de directeur pédagogique, marquerait une avancée vers la sélection de chefs d'établissement selon leur mérite et leurs compétences.

8.6 Pistes de réflexion

L'École des dirigeants est un programme ambitieux et novateur, qui vise un grand nombre de cadres du système. Il cherche à influencer leur pratique professionnelle individuelle et, en conséquence, à changer l'ensemble du système pour répondre aux besoins d'un monde en mutation rapide. À ce stade, environ 40 % des 3 000 responsables d'établissement scolaire initialement visés ont reçu leur certification ; autrement dit, près d'un cinquième (16,9 %) du nombre total des chefs d'établissement autrichiens. Ce résultat, obtenu en deux ans et demi, est considérable. Son incidence se caractérise par une portée étendue puisqu'à travers les chefs d'établissement, il bénéficie à tout un éventail de participants. Comme le décrit un coordinateur régional, les inspecteurs régionaux « ont façonné une nouvelle culture ».

D'autres indicateurs témoignent de la réussite de cette formation. La plupart des participants estiment que l'École a des répercussions profondes et durables sur leur pratique de la direction. Ils mettent en application de nouvelles compétences dans l'exercice quotidien de leurs fonctions. En outre, l'implication auprès de l'École reste forte même à l'issue de la formation : 60 % des participants restent en relation, appréciant les réseaux qu'ils ont pu développer.

Dans cette section, nous nous intéressons aux questions que devraient considérer les pays désireux de mettre au point un programme similaire pour s'assurer qu'il corresponde à leur contexte. Selon nous, le principal défi que pose l'École des dirigeants tient en un mot : pérennité. Nous abordons ici cet aspect sous plusieurs angles : profondeur, longueur, largeur, capacité, intégration, et transformation du système (Hargreaves et Fink, 2006).

Profondeur : un changement profond grâce à un développement continu

Il s'agit d'une formation exigeante, qui tente de modifier significativement des modes personnels de penser, agir et communiquer. Étant donné notre expérience limitée, il est difficile de dire si la profondeur du changement vécu par les individus par l'intermédiaire de l'École leur permettra de promouvoir l'innovation nécessaire pour relever les défis d'adaptation croissante qu'ils doivent affronter. D'après nous, avec l'aide du système et une formation continue, cela est possible. Cependant, la participation à la formation de l'École des dirigeants doit concorder avec une démarche d'apprentissage et de perfectionnement des capacités de direction. Si la formation en gestion intervient alors que les participants sont déjà chefs d'établissement, il est préférable d'attendre trois à cinq ans pour les intégrer à l'École. Les entretiens que nous avons menés suggèrent en effet que les questions de gestion pratiques ont tendance à submerger les chefs d'établissement nouvellement nommés, ce qui les empêche de se concentrer pleinement sur le programme de l'École. Une autre solution consisterait à organiser la formation obligatoire en gestion avant la prise de fonction des chefs d'établissement, comme cela a déjà été le cas en Autriche et se produit dans d'autres pays.

Longueur : implication continue et soutien des anciens élèves

Il n'est pas toujours évident d'entretenir l'esprit de l'École des dirigeants. L'objectif est qu'à l'issue de la formation, les participants s'engagent de manière collégiale au sein de réseaux d'anciens. Dans les faits, approximativement 50 % restent en relation avec leurs condisciples et environ 60 % poursuivent le dialogue instauré avec leur binôme. Un membre de l'équipe du programme expliquait que les anciens élèves assistent aux manifestations de suivi : « pour retrouver l'esprit/la force du groupe [mais] ils trouvent difficile de continuer lorsqu'autant de personnes se penchent sur les problèmes. Aussi recherchent-ils une structure et des systèmes capables de les aider. Se réunir ne suffit pas. L'important est d'avoir des contacts. »

Au vu de l'expérience d'autres réseaux, nous savons que la pérennité nécessite un objectif et une tâche communs, des moyens de facilitation, une infrastructure, des réunions en tête-à-tête et un fonds minimal pour les financer. De l'avis de certains, l'importance de l'adhésion à l'École est diluée après l'obtention du diplôme par le manque d'engagement actif de nombreux diplômés. Ils recommandent que cette adhésion continue soit uniquement accordée aux anciens élèves qui restent actifs dans le réseau. Il semble logique que l'adhésion à l'École des dirigeants soit subordonnée à une contribution active, par exemple aux manifestations des anciens élèves, aux réunions de soutien ou au site Internet, comme auprès des binômes et des collègues du coaching collégial. Il a même été suggéré que les anciens élèves soient aidés pour lancer un nouveau projet. Il semble donc acquis qu'après les efforts intenses visant à changer le système, un engagement continu et l'application des idées formulées sont essentiels.

Cet engagement continu revêt une importance particulière pour les participants du ministère dans la mesure où les offres faites aux anciens élèves tendent à être centrées sur les établissements scolaires, « à un niveau opérationnel », comme l'a décrit l'un des cadres du ministère alors que ces derniers sont plus axés sur « un niveau abstrait ». Un réseau de soutien continu pour le personnel ministériel serait apparemment précieux, sachant que certains cadres du ministère ont particulièrement apprécié les relations établies dans le cadre du coaching collégial avec des collègues des établissements scolaires et de l'inspection.

Largeur

Masse critique

À quel stade le nombre de diplômés de l'École forme-t-il une masse critique de cadres capables d'exercer leurs capacités de direction de manière stratégique, au service de l'apprentissage ? Dans une région, huit des 26 inspecteurs ont participé au programme de l'École et, comme l'a dit un coordinateur régional, « ont façonné une nouvelle culture ». Certaines personnes interrogées souhaitent voir un plus grand nombre de chefs d'établissement et d'inspecteurs suivre cette formation, car selon un cadre du ministère : « Notre aptitude à changer le système dépend du nombre d'acteurs que nous saurons atteindre... Cela n'est possible que si le processus continue et que beaucoup d'autres participants adhèrent. » Et un autre cadre du ministère de commenter : « Si les 6 000 faisaient tous partie de l'École des dirigeants, plus aucun responsable enseignant du secteur éducatif ne pourrait plus dire 'ce n'est pas possible, cela ne me concerne pas, je ne peux pas faire ça'. » Si les autres points soulevés dans cette section sont pris en compte et que les anciens élèves ne prennent pas leur retraite en trop grand nombre au cours des prochaines années, seules quelques années suffiront à atteindre la masse critique.

Implication des cadres supérieurs du ministère

Selon un commentaire non isolé d'un cadre du ministère : « Cela ne fonctionnera que si les participants occupent des postes à responsabilité. » Il semble que les cadres supérieurs du ministère peuvent influencer considérablement sur le système s'ils poursuivent leur participation en reproduisant les processus de l'École avec leur personnel, comme c'est le cas dans une direction ministérielle. Actuellement, sur sept directions, un directeur général et trois directeurs généraux adjoints ont participé à la formation. Alors qu'un faible nombre de cadres supérieurs du ministère ont intégré l'École, plusieurs estiment que les décideurs aux échelons ministériel et provincial devraient être impliqués : « Commencez par la tête du système », suggère un cadre du ministère.

Diffuser les idées à travers les régions

Plusieurs chefs d'établissement et inspecteurs scolaires partagent leurs expériences avec des collègues d'autres régions, non impliqués à l'École, mais cela semble dépendre des individus et du nombre de participants et d'anciens élèves de l'École des dirigeants par circonscription ou région. Des séminaires et des réunions régionaux proposés indépendamment de la formation pourraient contribuer à diffuser les idées de l'École en matière de direction dans toute la région. D'après certains participants, l'organisation, pour ceux qui travaillent à un niveau particulier, d'un nombre accru de réunions régionales – « réunions de spécialité » – les aideraient à appliquer ce qu'ils ont appris. Un coordinateur régional suggère également que le programme gagnerait en force si les décideurs régionaux participaient à la formation « de façon à ce que les projets de l'École soient considérés par des acteurs politiques ». Comme toute initiative fondée sur le volontariat, ce programme doit réussir à convaincre les personnes non encore inscrites (chefs d'établissement, inspecteurs scolaires et personnel ministériel) de s'impliquer. Certains assimilent l'École à un club, d'autres estiment comme ce directeur d'école primaire : « Nous n'en avons pas besoin – on s'occupe simplement de son établissement » ; et certains inspecteurs, en particulier, redoutent en s'inscrivant de perdre en influence en raison de leur rôle actuel : « Ce sont les inspecteurs de la scolarité obligatoire qui disent aux établissements quoi faire ». Aussi une stratégie régionale avec

des partenariats régionaux pourrait-elle être bénéfique. C'est d'ailleurs déjà le cas dans une région, où le coordinateur régional est en relation étroite avec les représentants politiques locaux.

Renforcement du professionnalisme des enseignants et répartition parallèle des fonctions de direction

Lors de notre visite, l'autonomie des enseignants et la nécessité d'un professionnalisme accru de leur part ont été abordées à plusieurs reprises. Le ministère de l'Éducation a invité l'un des directeurs de l'École des dirigeants à diriger un groupe chargé de réfléchir aux moyens de renforcer la « professionnalisation » des enseignants, et a mis au point un modèle qui s'articule autour de cinq domaines de professionnalisme : la maîtrise personnelle de son art (compétences individuelles) ; la capacité à réfléchir et à débattre ; l'aptitude à considérer et à partager ses connaissances et ses compétences ; la conscience de son professionnalisme (s'assimiler à un expert) ; la collégialité (comprendre les avantages de la coopération) ; et la capacité à accepter la différence et la diversité. Ce modèle semble sous-tendre une communauté apprenante professionnelle, mais l'étendue de sa réalisation dans la pratique enseignante dépendra en partie de l'étendue de son influence sur le programme des nouvelles *Pädagogische Hochschulen*.

Outre la nécessité d'une approche parallèle en matière de perfectionnement des enseignants, la pression croissante exercée sur les chefs d'établissement est une autre préoccupation. Peut-être conviendrait-il d'élargir le groupe ciblé par le renforcement des capacités de direction. Les administrateurs des établissements scolaires bénéficient déjà de programmes de formation continue spécifiques, mais qui ne sont pas centrés sur la direction en faveur de l'apprentissage. Il pourrait être opportun d'accorder une place plus grande au perfectionnement des équipes de direction de grade supérieur et d'encourager la répartition des fonctions de direction en améliorant les capacités de direction des enseignants. Comme l'a commenté un représentant du ministère : « La définition de la direction ne se limite pas aux directeurs. Ce sont les enseignants qui influent sur une équipe. C'est difficile. Dans une société tournée vers l'avenir, le rôle de l'École des dirigeants me paraît capital. » L'idéal serait que les programmes de préparation professionnelle et de formation continue pour les administrateurs et les enseignants s'inscrivent dans un flux cohérent. Ce flux serait en adéquation avec la formation obligatoire en gestion, le programme de l'École, et d'autres formations à destination des responsables administratifs. Il correspondrait aussi au contenu de la préparation des enseignants, pour promouvoir des concepts cohérents qui voient l'école comme une communauté apprenante.

Capacités de diffusion du programme

L'ampleur du programme est telle qu'il est impossible pour les directeurs et l'équipe scientifique et administrative du projet d'être partout. Participer au moins une fois à tous les groupes de coaching collégial pendant chaque forum prend déjà beaucoup de temps. Or, soutenir également ces groupes entre les forums aiderait certainement ceux d'entre eux qui sont confrontés à des difficultés au fil du processus. Cette initiative exige une aide de grande qualité. L'idée d'une équipe étendue par des coordinateurs régionaux qui soutiendraient les réunions des réseaux est sans doute pertinente, mais, inévitablement, la réussite des réseaux régionaux dépend de la qualité et des capacités de direction des coordinateurs et de leur aptitude à révéler la capacité des membres à diriger et à prendre des responsabilités. Certains participants de la génération I jouent déjà ce rôle de soutien.

D'autres anciens élèves pourraient également s'impliquer plus, mais cette démarche devrait être institutionnalisée et nécessiterait donc l'intervention du ministère.

Indéniablement, l'organisation requise est considérable et la présence d'une équipe coordonnée, qui se réunit régulièrement, est précieuse. Le suivi de plus d'une génération à la fois complique cette tâche plus encore et exige d'être capable d'anticiper.

Intégration aux cadres nationaux de formation en encadrement et à d'autres initiatives

Pour être institutionnalisées, les initiatives de changement concluantes doivent être intégrées au système et faire ainsi partie du cours normal de la vie. Selon un représentant du ministère, il est possible que la place laissée à l'innovation soit plus grande parce que l'idée de départ a été lancée hors du système. Il est essentiel pour l'École des dirigeants d'être lié au système et à ses autres initiatives. Il complète véritablement la formation obligatoire en gestion, et il est utile qu'il attire pour soutenir les réseaux régionaux certains acteurs impliqués dans les programmes de gestion des établissements scolaires. Les coordinateurs des réseaux régionaux représentent également différents postes du système – directeurs de divers types d'établissement, inspecteurs scolaires et inspecteurs régionaux – ce qui est susceptible de faciliter l'intégration du programme. De plus, aider les responsables scolaires à s'engager efficacement dans les initiatives nationales d'amélioration de la qualité et faire le meilleur usage possible des nouvelles normes introduites comptent au nombre des répercussions positives de l'École. Nous avons également relevé l'existence de relations complémentaires avec la conférence QIBB. D'autres liens importants sont tissés par les anciens élèves de l'École qui sont devenus des experts en assurance-qualité et en normes de qualité, et qui sont invités à montrer la voie et à intervenir dans les instituts de formation des enseignants.

Davantage d'efforts sont nécessaires pour coordonner le contenu de la formation obligatoire en gestion et de celle de l'École. Premièrement, les deux programmes devraient partager une vision commune de la direction au service de l'apprentissage et des aspects de gestion et de direction y afférents. Il est notamment important que la formation initiale des directeurs d'établissement ne soit pas exclusivement axée sur la gestion pure, certes essentielle, mais qu'elle la rattache aussi aux objectifs plus généraux de la direction en faveur de l'apprentissage. Parallèlement, le programme de l'École peut encore être enrichi et se concentrer plus explicitement et profondément sur l'objet et le fonctionnement des écoles en tant que communautés apprenantes. Deuxièmement, les personnes interrogées avaient des avis partagés sur la qualité de leur formation obligatoire en gestion. Les programmes étant proposés par des organismes divers, leur qualité et leur teneur varient probablement d'un prestataire à l'autre. Les pouvoirs publics devraient continuer à veiller à la qualité de ces formations et prendre des mesures pour en garantir l'homogénéité et s'assurer de leur coordination avec le programme de l'École.

Si son intégration croissante au sein du système est souhaitable, l'École des dirigeants doit conserver sa souplesse pour s'adapter aux besoins et encourager l'innovation. Bureaucratisé dans une structure hiérarchique, il pourrait en être privé. Jusqu'à présent, l'École semble avoir réussi à maintenir ce délicat équilibre. Le temps est peut-être venu d'une intégration renforcée, mais si l'évolution du système n'est pas prise en compte, le défi consistera à préserver sa capacité d'adaptation et à soutenir l'élan du changement culturel (voir section suivante).

Évolution du système

Aligner changements culturel et structurel

La question centrale ici est de savoir si le seul changement culturel suffit à réaliser l'objectif de l'École des dirigeants, ou s'il devra s'accompagner d'un changement structurel. Un responsable du ministère s'interroge ainsi : « Combien de temps la flamme dure-t-elle ? Que se passe-t-il lorsqu'en retournant dans votre établissement, vous êtes confronté aux anciennes structures ? » L'École a été introduit assez rapidement dans le système : autrement dit, le système n'était pas préparé et cette introduction ne s'est accompagné d'aucune évolution structurelle. Étant donné le cycle du changement politique, il est peut-être nécessaire de modifier les structures en place, notamment celles relatives à l'embauche des enseignants : « Autrement, jamais l'École n'aura l'impact escompté/espéré ».

Stratégie nationale d'évolution

Nous avons commenté les thèmes liés à la stratégie nationale de réforme et la place qu'y occupe l'École des dirigeants. L'École est une initiative novatrice et audacieuse, mais nous sommes enclins à penser que trop lui est demandé – que la réalisation des objectifs pour lesquels il a été fondé exige un message national plus complet et une stratégie de réforme de l'enseignement. (Si ces éléments figurent dans le rapport de la Commission du futur ou dans quelque autre document ou mesure politique, nous ne les avons pas rencontrés.) En particulier, ce message transmettrait la vision d'une école efficace ou très performante, de communautés apprenantes professionnelles dynamiques, et d'une direction puissante en faveur de l'apprentissage. Cette stratégie susciterait un dialogue continu autour de ce message et s'appuierait sur des éléments-clés du système pour appliquer la vision exposée. Nous relevons à cet égard l'intention de la Chambre économique fédérale d'Autriche de promouvoir une vision et une définition communes de la direction de l'enseignement et de la responsabilité vis-à-vis des résultats éducatifs. Le seul processus de formulation d'une telle vision et d'une telle stratégie pourrait avoir une fonction éducative importante et soulever un large soutien. Un message et une stratégie de réforme nationale plus cadrés et complets faciliterait le travail de l'École des dirigeants et obtiendrait les résultats attendus.

Résumé

L'École des dirigeants est une initiative créative et audacieuse qui, en trois ans, a déjà atteint environ 40 % des 3 000 directeurs d'établissement initialement visés. Nous concluons que son avenir se pose en termes de pérennité et dépend essentiellement des conditions suivantes :

- s'il peut promouvoir le profond changement nécessaire pour affronter un paysage éducatif en mutation ;
- si ses anciens élèves continuent à s'impliquer, avec les idéaux et les méthodes enseignées, et s'ils trouvent le soutien nécessaire pour le faire ;
- si une masse critique de cadres, y compris des responsables-clés du ministère, est atteinte et si les idées formulées sont diffusées dans les régions de façon à impliquer d'autres cadres ;

- si les responsables du programme parviennent à impliquer suffisamment d'individus de grande qualité pour les aider à diffuser un programme très vaste et grandissant, et à faciliter cette diffusion ;
- si l'École des dirigeants est intégré à des cadres de direction nationaux et à d'autres initiatives correspondantes ;
- si les transformations nécessaires interviennent dans les structures du système dans le cadre d'une stratégie d'évolution nationale cohérente.

Selon nous, ce sont là les défis que tout système envisageant une approche innovante similaire du renforcement des capacités de direction devrait considérer avec soin.

Encadré 8.1 Conclusions

Ce rapport offre des informations ainsi qu'une analyse sur l'École des dirigeants (Leadership Academy – LEA), une initiative du ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Culture (rebaptisé depuis ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture). Cette initiative a été lancée en 2004 pour permettre au système éducatif autrichien de mettre en œuvre un ensemble de réformes en préparation et l'aider à instaurer une nouvelle culture de la direction des établissements scolaires, entrepreneuriale et proactive. Retenu au sein de l'activité de l'OCDE intitulée *Améliorer la direction des établissements scolaires*, l'École des dirigeants constitue en effet une étude de cas intéressante grâce à son approche globalisante du renforcement des capacités de direction, à l'accent mis sur l'amélioration des résultats scolaires par le biais d'un meilleur pilotage, au caractère novateur de son contenu et de sa structure, enfin, à son potentiel avéré à atteindre effectivement des résultats. Ce rapport s'inscrit dans une activité plus vaste de l'OCDE intitulée *Améliorer la direction des établissements scolaires* et destinée à aider les pays membres à améliorer leurs politiques et leurs pratiques en matière de direction des établissements scolaires.

Sous l'effet notamment de la concurrence économique mondiale, de son adhésion à l'UE, de l'immigration, de l'évolution de la structure familiale, du vieillissement démographique et des coûts croissants de son programme social, l'Autriche est actuellement en pleine mutation sociale, économique et politique. Fortes et cohésives, sa structure sociale et ses traditions sont pour ce pays une source de stabilité mais aussi un frein aux évolutions souhaitables. De manière générale, le système éducatif autrichien s'inscrit dans une tradition de conformisme, de bureaucratie et de lourdeur. Le gouvernement fédéral a introduit un vaste calendrier de réformes de l'enseignement, que devront mettre en œuvre des cadres de l'éducation dotés de nouvelles compétences et d'un esprit d'initiative. L'École des dirigeants a été créé avec cet objectif.

L'École des dirigeants autrichienne est une réponse novatrice, formulée avec soin, à la nécessité de préparer rapidement un grand nombre de directeurs d'établissement à accomplir leur rôle efficacement dans un système de plus en plus autonome. En associant contenu et processus, il s'attache à développer des capacités de direction axées sur l'apprentissage et à favoriser la transformation du système par une approche qui prône le renforcement des compétences personnelles au sein d'une communauté apprenante leur servant de soutien

Encadré 8.1 Conclusions (suite)

.Les résultats positifs de cette École sont déjà visibles. En trois ans, elle a atteint environ 40 % des 3 000 responsables d'établissement initialement visés. Une grande part d'entre eux étaient volontaires ; l'implication des participants est généralement forte ; le programme a un impact positif sur les méthodes de direction employées ; enfin, il a entraîné certaines évolutions dans l'ensemble du système scolaire. Bien qu'encore légèrement incertaines, les répercussions durables de cette formation sont prometteuses. Des études et des évaluations approfondies devraient permettre de les évaluer.

Cette étude a identifié certains obstacles qui empêchent l'École des dirigeants d'atteindre tout son potentiel, et certaines conditions qui favoriseraient la réalisation des objectifs généraux de la réforme de l'enseignement dont l'École est l'une des stratégies :

- *Soutien ministériel et intégration à d'autres initiatives nationales* : Une forte participation des hauts fonctionnaires ministériels renforcerait le message et l'impact de l'École, et permettrait ainsi d'améliorer la coordination entre l'École et d'autres initiatives du ministère visant à améliorer l'enseignement. L'intégration cohérente de l'École à d'autres formations nationales et provinciales en gestion et en encadrement (ainsi qu'à la formation des enseignants) bénéficierait à tous les programmes.
- *Institutionnalisation du programme de l'École des dirigeants*: Sans compromettre sa souplesse et sa nature novatrice, il convient d'envisager la possibilité d'asseoir l'École sur une base institutionnelle plus solide, de façon à lui assurer pérennité et croissance à plus long terme.
- *Changement structurel et gestion nationale du changement* : Une modification de la structure et des processus éducatifs pourrait renforcer et prolonger les changements réalisés par l'École en transformant les individus et la culture. Un programme gouvernemental et un message plus cohérents en faveur de la réforme de l'enseignement pourraient également y contribuer.
- *Changements à des points de levier essentiels* : Des procédures de sélection des responsables d'établissement plus rigoureuses, une autorité ou une influence accrues de ces responsables sur la sélection et le licenciement (ou la rémunération) des enseignants, et la réduction de leur charge administrative amélioreraient les méthodes de direction des établissements scolaires.
- *Pérennité du programme* : Il est possible d'accroître l'efficacité à long terme de l'École en poursuivant le programme et en diplômant un nombre croissant de cadres, en renforçant la participation du ministère, en améliorant le suivi des anciens élèves et de leurs réseaux, et en prenant des mesures pour rendre les enseignants plus professionnels et développer les capacités de direction plus largement.

Annexe 8.A1

Programme de la visite d'étude, 15-19 avril 2007

Dimanche 15 avril, visite sur site et entretiens à Alpbach

19h30	Dîner informel avec les membres de l'équipe et des invités de l'École
	Mme Maria Gruber-Redl, ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture M. Wilfried Schley, IOS de Hambourg M. Michael Schratz, Université d'Innsbruck M. Bernhard Weiser, Université d'Innsbruck M. Paul Resinger, Université d'Innsbruck Mme Katharina Barrios, IOS de Hambourg M. Eike Messow, Breuninger Stiftung M. David Green, directeur du Centre for Evidence-Based Education (CEBE), Princeton, New Jersey Mme Eisele, ministère de l'Éducation, Bade-Wurtemberg, Allemagne

Lundi 16 avril, visite sur site et entretiens à Alpbach

08h30 – 10h30	Réunion plénière : « 5 Dimensions des capacités de direction au service de l'apprentissage »
10h30 – 11h00	Entretien avec un participant à la formation de l'École des dirigeants (groupe cible : directeurs d'école/primaire) Nora Hosp, directrice, école primaire, Innere Stadt, Innsbruck
11h00 – 12h30	Réunion plénière : coaching d'équipe collégial (Collegial Team Coaching - CTC) – Méthodes et caractéristiques
12h30 – 14h00	Déjeuner
14h00 – 15h00	Coaching d'équipe collégial : observation d'un groupe de coaching
15h00 – 16h00	Entretien avec le chef de projet du ministère Mme Maria Gruber-Redl, ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture (autre possibilité : observation d'un 2 nd groupe de coaching collégial)
16h00 – 17h00	Promenade dans les Alpes environnantes (autre possibilité : entretien avec le chef de projet du ministère)
17h00 – 18h00	Entretien avec le doyen du centre de formation des enseignants de Klagenfurt, participant à la formation de l'École des dirigeants (groupe cible : instituts de formation des enseignants) Mme Marlies Krainz-Dürr, centre de formation des enseignants de Klagenfurt
18h00 – 19h00	Entretien avec un participant à la formation de l'École des dirigeants (groupe cible : inspecteurs scolaires) M. Wilhelm Prainsack, inspecteur de province, Klagenfurt
19h00 – 20h00	Dîner avec les doyens scientifiques de l'École
20h00 – 21h00	Entretien avec les doyens scientifiques de l'École M. Wilfried Schley, IOS de Hambourg M. Michael Schratz, Université d'Innsbruck

Mardi 17 avril, visite sur site et entretiens à Alpbach / voyage jusqu'à Vienne

- 08h30 – 09h30 Entretien avec des représentants de l'initiative QIBB en faveur de la qualité dans les *Länder*
Mme Judith Wessely, inspectrice de province pour les établissements techniques à Vienne, ancienne élève de l'École des dirigeants
M. Wilhelm König, inspecteur de province pour les établissements techniques en Basse-Autriche, ancien élève de l'École des dirigeants
- 09h30 – 10h30 Entretien avec les membres de l'équipe scientifique de l'École des dirigeants
M. Bernhard Weiser, Université d'Innsbruck
M. Paul Resinger, Université d'Innsbruck
- 10h30 – 12h00 Entretien avec les coordinateurs régionaux de l'École des dirigeants dans les *Länder*
- 12h00 – 13h00 Entretien avec des représentants des enseignants et des directeurs d'établissement du syndicat des services publics
M. Walter Meixner, président, direction régionale pour les enseignants et les directeurs d'établissement de l'enseignement obligatoire général
M. Wolfgang Muth, président, direction régionale pour les enseignants et les directeurs d'établissement de l'enseignement général secondaire
- 13h00 – 14h00 Déjeuner
- 14h00 – 14h45 Entretien avec un ancien élève de l'École des dirigeants (groupe cible : directeurs d'établissement/formation professionnelle)
M. Jordan, directeur d'établissement, école de formation professionnelle
- 14h45 – 15h30 Entretien avec un ancien élève de l'École des dirigeants (groupe cible : instituts de formation des enseignants ; formations de gestion des établissements)
M. Happ, institut de formation continue, Innsbruck

Mercredi 18 avril, Vienne

- 08h30 – 11h30 Visite de l'établissement d'enseignement secondaire général GRG 21
« Bertha von Suttner » - Schulschiff
Mme Judith Kovacic, chef d'établissement, ancienne élève de l'École des dirigeants, qui mène un projet novateur dans son établissement et participe au projet de recherche à moyen terme sur l'efficacité de l'École des dirigeants
Entretiens avec
le chef d'établissement et des membres de l'équipe enseignante impliqués dans le projet de l'École
des parents d'élèves
des représentants du comité scolaire (Schulgemeinschaftsausschuss – SGA)
l'administrateur.
- 12h00 – 13h00 Entretien avec Mme Silvia Wiesinger, directrice de l'institut de formation continue de Vienne, dép. de la formation en gestion d'établissement et des coopérations internationales
- 13h00 – 14h30 Déjeuner
- 14h45 – 15h30 Entretien avec un ancien élève de l'École des dirigeants (groupe cible : directeurs d'établissement de l'enseignement secondaire général / spécial / pré-professionnel)
- 15h30 – 16h30 Entretien avec un ancien élève de l'École des dirigeants (groupe cible : ministère et membres de son équipe)
M. Friedrich Faulhammer, ministère des Sciences et de la Recherche, Directeur général à l'enseignement supérieur et à la formation universitaire des enseignants

Jeudi 19 avril, Vienne

- 08h30 – 09h30 Visite de la Chambre économique fédérale autrichienne et présentation d'initiatives récentes en matière d'éducation, projet « Prix des capacités de direction – Directeur d'établissement de l'année », manifestation « Esprit d'entreprise et éducation pour innover dans les établissements scolaires »
M. Michael Landertshammer, directeur, dép. de la politique de l'éducation
- 10h00 – 12h00 Table ronde « Gestion des établissements et politique liée à l'amélioration de l'enseignement »
M. Anton Dobart (introduction), ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture. Directeur général en charge de la politique générale de l'éducation liée à l'amélioration de l'enseignement et à la réforme de l'enseignement général, responsable du projet QIS
M. Josef Neumüller (modération), ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture. Directeur, dép. des relations internationales
M. Edwin Radnitzky, ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture. Directeur adjoint, dép. de la recherche, de la planification, de l'amélioration de la qualité, responsable du projet QIS
Mme Anneliese Ecker, ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture. Directrice adjointe, dép. de l'enseignement et de la formation professionnels et de la formation continue des enseignants
- 12h15 – 13h15 Entretien avec Theodor Siegl, ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture, directeur général en charge de la politique générale de l'éducation liée à l'amélioration de l'enseignement et à la réforme de l'enseignement professionnel, responsable du projet QIBB
- 14h00 – 17h00 Réunion du groupe d'étude de l'OCDE

Références

- Argyris, C. (1993), *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, San Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Argyris, C. et D. Schön (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Costa, A.L. et B. Kallick (1993), « Through the Lens of a Critical Friend », *Educational Leadership*, 51 (2): 49-51.
- Delannoy, F., P. McKenzie, S. Wolfer et B. van der Ree (2004), « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité – Note par pays : Autriche », OCDE, Paris.
- École des dirigeants (2007a), *Leadership Academy: Generation I Executive Summary*, bm:ukk. www.leadershipacademy.at/index.en.php.
- École des dirigeants (2007b), *Programm Generation IV/Forum 3*, 15-18 avril 2007.
- Fischer, W.A. et M. Schratz (1993), *Schule Leiten und Gestalten. Mit einer Neuen Führungskultur in die Zukunft*, Österreichischer Studienverlag, Innsbruck.
- Fullan, M. (2005), *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Hallinger, P. (2003), « School Leadership Preparation and Development in Global Perspective », in P. Hallinger (dir.pub.) *Reshaping the Landscape of Leadership Development: A Global Perspective*, Swets & Zeitlinger, Lisse, Pays-Bas.
- Hargreaves, A. et D. Fink (2006), *Sustainable Leadership*, Wiley, San Francisco, CA.
- Heifetz, R. et M. Linsky (2002), *Leadership on the Line: Staying Alive Through the Dangers of Leading*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Heifetz, R.A. (1994), *Leadership Without Easy Answers*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kirkpatrick, D. et J. Kirkpatrick (1998), *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 2^e édition, John Wiley & Sons, New York.
- Leithwood, K.A. et C. Riehl (2003), *What We Know About Successful School Leadership*, rapport élaboré pour la division A d'AERA, Laboratory for Student Success, Temple University, Philadelphie, PA.
- Marquardt, M.J. (1996), *Building the Learning Organization*, McGraw-Hill, NY.
- Ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Culture (n.d.), *White Book: Quality Development and Quality Assurance in the Austrian System of Education*, BMBWK, Vienne.

- Mulford, W. (2003), « School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness », document élaboré dans le cadre de l'activité de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements*, disponible en anglais à l'adresse www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- OCDE (2003), *Réseaux d'innovation : vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Engagement In PISA 2003*, OCDE, Paris.
- Pool, S. (2007), « Leadership auf dem Prüfstand, Mit der Leadership-Kompetenz-Skala Führungskompetenzen von Schulleitungspersonen auf der Spur », *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 42-53.
- Riemann, F. (1977), *Die Grundformen der Angst*, Reinhardt, Munich.
- Schley, W. et M. Schratz (2004), *Leadership Academy, Generation 1 – Abschlussbericht*, Mimeo, Zurich & Innsbruck.
- Schratz, M. (2006), « Leading and learning: 'odd couple' or 'powerful match'? » *Leading and Managing*, 12 (2), 40-53.
- Schratz, M. et B. Weiser (2002), « Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht », *Journal für Schulentwicklung*, 6 (4), 36-47.
- Schratz, M. et K. Petzold, (2007), « Improving School Leadership. Country Background Report for Austria », rapport élaboré pour le ministère fédéral de l'Éducation, des Arts et de la Culture par l'Institut de formation des enseignants et de recherche en éducation de l'Université d'Innsbruck, Autriche, disponible en anglais à l'adresse www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Senge, P. (1990a), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York.
- Senge, P. (1990b), « The Leader's New Work: Building Learning Organizations », *Sloan Management Review*, Fall, 7-23.
- Stoll, L. et K. Seashore Louis (dir.pub.) (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, Maidenhead.
- Stoll, L., D. Fink et L. Earl (2003), *It's About Learning (and It's About Time)*, RoutledgeFalmer, Londres.
- Ulrich, D., J. Zenger et N. Smallwood (1999), *Results-Based Leadership*, Harvard Business School Press, Cambridge, MA.

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

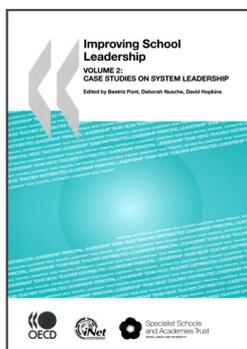
1.1. Critères retenus pour la sélection des études de cas.....	19
2.1. Principes à mettre en œuvre pour une amélioration à grande échelle, selon Elmore.....	28
5.1 Quelle est la fonction clé du chef d'établissement (<i>head teacher</i>) en Angleterre ?.....	129
5.2 Initiatives d'amélioration de l'école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

Stoll, Louise, Hunter Moorman et Sibylle Rahm (2009), « Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire en Autriche », 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/10.1787/9789264039575-9-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.