

Journal of

Education and Practice

(JEP)

**Les compétences génériques recherchées chez les chefs
d'établissement d'enseignement à l'ère de la direction au service des
apprentissages d'élèves**



CARIE
Journals

Les compétences génériques recherchées chez les chefs d'établissement d'enseignement à l'ère de la direction au service des apprentissages des élèves

Denise Bergeron, Professeur enseignante, département Éducation et Pédagogie, Unité de Gestion de l'éducation, UQAM-Canada, bergeron.denise@uqam.ca

Judicaël Alladatin, Professeur HDR en statistique, gouvernance et planification de l'éducation et de la formation à l'Institut des sciences de l'éducation, Université Mohammed VI Polytechnique, Maroc. judicael.alladatin@um6p.ma

Jean Bernatchez, Professeur titulaire en administration et politiques scolaires, Université de Québec à Rimouski (UQAR)-Canada, jean_bernatchez@uqar.ca

Résumé

La bonne direction d'un établissement scolaire requiert des compétences spécifiques. L'objet de notre article est d'exposer les différentes compétences dont les chefs d'établissements ont besoin afin de développer un leadership efficace pour l'émergence et le bon fonctionnement des établissements qu'ils ont à charge. La pertinence des compétences génériques des chefs d'établissement dans le cadre d'une formation initiale et continue ainsi que d'un statut légal reconnu dans le but d'exercer pleinement leur leadership pédagogique sera relevée dans cet article. Nous nous appuyons sur une démarche d'analyse de la littérature et mobilisons nos connaissances empiriques en administration scolaire. La démarche méthodologique utilisée est celle d'une revue documentaire permettant de parcourir les approches de gouvernance scolaire, de les discuter et enfin de les mettre en relation avec les compétences génériques des chefs d'établissements. Au total, trois modes de gouvernance scolaire ont été relevés dans la littérature à savoir : l'Ancienne Administration Publique, la Nouvelle Gestion Publique et l'Apprentissage Organisationnel. L'analyse de la littérature a montré qu'il existe un problème de définition des compétences génériques des chefs d'établissement dans un cadre légal, surtout dans les pays en développement. Il est donc important de mieux définir leurs rôles et responsabilités dans les établissements ainsi que des compétences requises en proposant notamment des formations continues en gestion d'établissement.

Mots clés : *Approches de gouvernance, compétences génériques, formation continue, pays en développement.*

Abstract

Good school management requires specific skills. The purpose of this article is to outline the various skills that school principals need in order to develop effective leadership for the emergence and proper functioning of the institutions for which they are responsible. The relevance of generic competencies for headteachers in the context of initial and continuing training and a recognized

legal status in order to fully exercise their pedagogical leadership will be highlighted in this article. We use an approach based on a literature review and mobilize our empirical knowledge in school administration. The methodological approach used is a literature review that makes it possible to examine the approaches to school governance, to discuss them and finally to relate them to the generic competencies of school principals. In total, three modes of school governance were identified: Old Public Administration, New Public Management and Organizational Learning. The analysis of the reviews showed that there is a problem in defining the generic competencies of head teachers within a legal framework, especially in developing countries. It is therefore to better define their roles and responsibilities in schools and the competencies required, including continuous training in school management.

Keywords: *Governance approaches, generic competencies, continuing education, developing countries.*

INTRODUCTION

Diriger un établissement d'enseignement au XXI^e siècle implique de travailler dans un contexte marqué par de nombreux changements et par les défis stratégiques que doivent relever les chefs d'établissement d'enseignement, quel que soit leur pays ou le système éducatif dans lequel ils œuvrent. La complexification des tâches qu'ils ont à accomplir, les exigences relatives aux réalités des milieux, les politiques éducatives afférentes et le but inhérent à la mission de l'école – la réussite de tous les élèves – viennent densifier les exigences en lien avec leurs fonctions.

Pour répondre adéquatement à ces préoccupations, les chefs d'établissement d'enseignement doivent être bien préparés et compétents. Comme le souligne l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2008, p. 25), « la fonction de chef d'établissement scolaire dans les pays de l'OCDE a évolué, passant de celle d'enseignant devant la classe, assumant des responsabilités supplémentaires, à celle de professeur principal chargé de tâches administratives puis à celle de gestionnaire professionnel et, dans certains pays, à celle de directeur pédagogique » et cette évolution n'est pas toujours fonction de la complexité des tâches dédiées aux chefs d'établissement. Les normes d'enseignement et d'apprentissage et celles liées à la pédagogie changent. Les chefs d'établissement doivent maîtriser les nouvelles formes de pédagogie afin d'accompagner adéquatement les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques.

Ainsi, afin d'optimiser les pratiques des chefs d'établissement d'enseignement, quatre (4) grands moyens sont priorisés par l'OCDE (2009) : 1) définir les responsabilités des directions ; 2) répartir les fonctions des directions ; 3) développer des compétences afin d'assurer une direction efficace ; 4) assurer les conditions attractives pour les chefs d'établissement scolaire.

Dans le présent article, nous abordons les éléments en lien avec les compétences génériques qui pourront constituer les piliers d'une formation destinée aux directions d'établissement d'enseignement et ainsi leur permettre de développer un leadership efficace à tout point de vue. La

démarche adoptée repose sur une revue documentaire permettant de faire un panorama des approches de gouvernance scolaire, de les discuter, pour ensuite ressortir l’articulation de ces approches de gouvernance avec les compétences génériques des chefs d’établissement d’enseignement.

1. LES TROIS APPROCHES MAJEURES DE LA GOUVERNANCE SCOLAIRE ET LEURS IMPLICATIONS POUR LA FONCTION DE CHEF D’ÉTABLISSEMENT

La question de la gouvernance des systèmes éducatifs se pose sous l’angle d’une plus grande efficacité et d’une efficience accrue. Entre centralisation et décentralisation, concentration et déconcentration, suradministration et sous-pilotage, la gouvernance en éducation impose la problématique de la corrélation entre la façon dont le système est organisé, les moyens mis à la disposition des acteurs et les résultats globaux (efficacité interne et externe) qui en découlent.

Selon Germain (2018), la gouvernance de l’éducation désigne les modalités de conception, de fonctionnement, de production, de régulation, de contrôle et d’évaluation du service public d’éducation. Au sein d’un système éducatif, les divers choix opérés pour délimiter les rôles et les responsabilités de chacun, des acteurs dans la mise en œuvre du service public reflètent le modèle de gouvernance. L’analyse des écrits scientifiques permet de repérer trois principaux modèles de gouvernance des systèmes éducatifs, qui peuvent être situés sur le plan historique ou qui coexistent dans différents contextes. Nous présentons ici ces trois modèles, puis nous précisons les implications de chacun pour la fonction de direction d’établissement scolaire.

1.1 L’Ancienne Administration Publique (AAP)

Selon Olsen (2002, p. 4), pour le cas des administrateurs ou pour celui des chefs d’établissement, le courant de l’ancienne administration publique est « [...] inspiré par la logique réglementaire appliquant et maintenant avec intégrité les normes juridiques [...] de manière neutre et avec le souci du bien public. Cette perspective privilégie la fiabilité, la prévisibilité et la transparence. » Cependant, avec les transitions sociale et technologique du XXI^e siècle, il y a un besoin de dépasser la logique de l’administration hiérarchique et rigide qui constitue le fondement de l’AAP, notamment pour les fins d’une plus grande efficacité et d’une efficience accrue de la gouvernance.

1.2 La Nouvelle Gestion Publique (NGP)

Dans les années 1980, on assiste à la montée du courant de la professionnalisation dans les politiques et dans les réformes éducatives initiées dans plusieurs pays industrialisés. Ce besoin de professionnalisation s’inscrit plus globalement dans la perspective théorique de la Nouvelle Gestion Publique (NGP), une perspective très critiquée qui connaît des transformations à travers le temps. Le courant de la NGP propose une nouvelle conception du rôle de l’État dans la gestion des services publics, et notamment du système scolaire. Il prône la transformation de l’éducation publique en un quasi-marché scolaire régi par la compétition entre les établissements, une

systematisation de l'évaluation standardisée des composantes du système éducatif (résultats, organisations, fonctionnements, personnels, etc.), la définition d'objectifs curriculaires normés et comparables, la défense du libre choix des parents, l'autonomie des établissements scolaires dans un environnement institutionnel décentralisé. L'objectif ultime est d'intégrer l'éducation dans le nouveau marché éducatif mondial, car elle représente un potentiel économique gigantesque (Tardif, 2013). À titre illustratif, en 2015, « l'agenda Éducation 2030 a prié instamment les pays d'adhérer aux critères de référence internationaux et régionaux consistant à consacrer à l'éducation au moins 4 à 6 % du PIB, et/ou 15 à 20 % des dépenses publiques totales » (UNESCO, 2021).

Selon Finger (1997), la nouvelle gestion publique est caractérisée par cinq processus de transformation : 1) la distanciation, l'autonomisation ou le désenchevêtrement de l'administration par rapport à la politique traditionnelle ; 2) le rapprochement de l'administration du citoyen, qui devient également un client ; 3) la dynamisation et la transformation organisationnelle de l'administration ; 4) la déconcentration ; 5) l'orientation plus grande vers les résultats.

Une des composantes de la NGP est la gestion axée sur les résultats (GAR) : plutôt que de gérer les services publics (éducation, santé, etc.) en amont par l'imposition de règles et de procédures fixées d'avance par une autorité légitime, il s'agit de conférer aux établissements scolaires et aux enseignants une plus grande autonomie et de les évaluer en aval sur les résultats mesurables, donc quantifiables, de leurs activités. L'autonomie professionnelle comme prescrit par la GAR est donc synonyme d'imputabilité, voire d'obligation de résultat (Tardif, 2013). Pour les enseignants par exemple, l'autonomie professionnelle signifie qu'ils sont désormais considérés comme des agents responsables de leurs actes et évaluables sur la base de leurs résultats, en l'occurrence le succès scolaire de leurs élèves, lui-même mesurable à l'aide de tests standardisés et de comparaisons avec d'autres enseignants et avec d'autres établissements sur le plan national et international, par exemple grâce au *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) administré par l'OCDE.

Dans le secteur de l'éducation, il existe de nombreux impacts de la NGP et de la GAR. Par exemple, les dépenses d'éducation dans les pays en développement augmentent de plus de 100 milliards de dollars US durant la décennie 1990-2000, soit environ 15 milliards par an en moyenne en dollars courants, malgré une conjoncture économique difficile (Henaff, 2003). Un autre impact découle de la nouvelle idéologie du libre choix parental de l'établissement (Tardif, 2013) : l'école perd relativement son statut de bien public, collectif et commun, pour s'apparenter à un bien privé offert sur un marché scolaire régi par une logique concurrentielle entre les établissements et une logique de consommation pour les parents et les élèves (l'offre et la demande). Dans les pays concernés, cette marchandisation conduit à une différenciation des établissements qui cherchent à se distinguer les uns des autres, par la multiplication des établissements privés et par une polarisation entre les « bons » et les « mauvais » établissements, ces derniers étant souvent publics et situés dans les zones pauvres ou dans les régions éloignées (Tardif, 2013). La NGP semble être aussi à l'origine d'une conquête capitaliste du marché, avec des interventions directes de compagnies

privées sur les contenus et les technologies de la formation scolaire. Dans ce contexte, des cours déjà conçus, des manuels, des ordinateurs, des outils pédagogiques avec des démarches, des stratégies et des objectifs d'apprentissage sont ainsi proposés aux établissements selon une formule clés en main.

1.3 L'apprentissage organisationnel (AO)

L'apprentissage organisationnel, plus souvent associé au monde de l'entreprise, se définit comme un phénomène collectif d'acquisition de compétences permettant d'agir de façon plus appropriée et durable au regard des objectifs de l'organisation. Il pourrait donc trouver sa place dans un contexte scolaire. La démarche des auteurs porte surtout sur l'apprentissage collectif et sur les régulations au sein de l'organisation scolaire. Elle suppose un travail régulier d'analyse et d'amélioration des pratiques enseignantes. Cette approche rejoint la notion de « système apprenant », conception que l'on retrouve dans les ouvrages d'Alain Bouvier, *l'établissement scolaire apprenant (2001) et Management et sciences cognitives (2004)*.

L'apprentissage organisationnel se définit comme un processus collectif et organisé de réflexion, de remise en question et d'acquisition de compétences permettant d'agir de façon plus appropriée et durable au regard des objectifs de l'organisation et des transformations de son environnement (Argyris et Schön, 2002 ; Nonaka et Takeuchi, 1997). Les organisations apprenantes sont essentiellement post-bureaucratiques (Jamali et al., 2006) et font appel à six caractéristiques de base, conditions sans lesquelles il n'y a pas de contexte favorable à leur création: a) le concept d'empowerment (habilitation) qui fait appel à la prise de décision consensuelle, aux contrôles implicites (par opposition aux contrôles explicites imposés par l'organisation), etc., b) le travail en équipe qui utilise la synergie qui se dégage entre les membres et développe des approches personnalisées aux changements rapides ou aux changements complexes, sans attendre d'y être forcées (approche proactive par opposition à l'approche réactive), c) la confiance, fondamentale aux équipes performantes, permet différents niveaux de coopération sans avoir à tenir compte des intentions cachées d) la communication efficace essentielle aux interactions significatives et à la collaboration e) l'engagement affectif accru des membres, signe distinctif des organisations post-bureaucratiques, qui va au-delà du contrat matériel parce qu'il y a une relation entre cette forme d'engagement et l'alignement sur les valeurs et l'orientation de l'organisation et e) la flexibilité croissante qui suppose une décentralisation des pouvoirs, tout en impliquant une lecture constante de l'environnement et une capacité de répondre aux différents changements.

Ces principales caractéristiques d'une organisation apprenante dans ces différentes dimensions et sous différents angles se retrouvent dans le cadre de la gestion des connaissances où la formalisation du processus de développement de connaissances en un modèle de gestion des connaissances se focalise sur les dimensions implicites et explicites. Autrement dit, l'organisation développe des connaissances par l'initiative des individus et l'interaction qui a lieu au sein du groupe. La connaissance peut être amplifiée et cristallisée au niveau du groupe par le dialogue, la discussion, l'échange d'expériences et l'observation. Les équipes fournissent le contexte dans

lequel les individus peuvent interagir. « Créer de nouvelles connaissances signifie au sens littéral re-créer dans une organisation et chacun de ses membres est impliqué par un processus personnel et organisationnel d'auto-renouvellement. Il ne s'agit pas de la responsabilité de quelques personnes sélectionnées, un spécialiste en recherche et développement, de la planification stratégique, mais de chacun dans l'organisation » (Nonaka et Takeuchi, 1997 p. 28)

Silins et Mulford (2002) définissent l'AO en milieu scolaire à partir de quatre facteurs : 1) un climat de confiance et de collaboration ; 2) une mission commune accompagnée d'un suivi ; 3) l'initiative et la prise de risque ; et 4) un développement professionnel permanent, adapté.

Le tableau 1 présente l'importance (les priorités) accordée aux différentes fonctions de direction selon les trois approches de la gouvernance précédemment abordées (AAP, NGP et AO). Il montre que les attentes et les compétences attendues relativement au travail des chefs d'établissement d'enseignement ne sont pas les mêmes selon l'approche choisie.

Selon l'AAP, la direction assure le rôle de gestion de la production. Cette approche de gouvernance qui perçoit l'établissement comme un centre de prestation se base sur une logique d'administration hiérarchisée. Les performances (résultats) sont évaluées à l'aide d'un système de suivi permettant d'assurer également son développement. Dans la NGP, la gouvernance se déploie dans un système décentralisé où l'établissement revêt un modèle organisationnel calqué sur celui de l'entrepreneuriat, introduisant la gestion ax  e sur les résultats et où le gestionnaire doit rendre des comptes dans un cadre d'imputabilité. Dans l'OA enfin, on retrouve un modèle de gouvernance où la gestion des connaissances (autant explicites que tacites) et la capacité de l'organisation à développer de nouvelles formes d'apprentissage pour tous les acteurs favorisant une transformation de l'organisation en organisation intelligente, constitue une nouvelle approche capitalisant et optimisant les connaissances de l'organisation créative et innovatrice. Pour Senge(1990, p. 355) les OA « portent leurs efforts sur la qualité du raisonnement des individus, sur leur vision partagée, sur leurs aptitudes à la réflexion, à l'apprentissage en équipe afin de résoudre des problèmes complexes. »

2. LES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES RECHERCHÉES CHEZ LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT    L'ÈRE DE LA DIRECTION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Les responsabilités associées aux exigences nouvelles en gestion de l'éducation exigent autant des habilités, des connaissances que des compétences. Megemont et Dupuy (2000) affirment que la compétence n'est pas simplement une qualité ou un attribut de la personne, elle dépend, au-delà des savoir-faire requis, d'une négociation de sens entre acteurs de l'organisation constamment engagés dans des conduites de repositionnement et de redéfinition de soi au sein de leurs différents milieux d'appartenance. Ce ne sont donc pas seulement les savoir-faire professionnels référés à la tâche qui constituent la compétence, mais aussi, voire surtout, les significations attribuées au contexte socio-organisationnel du travail.

La compétence consiste donc à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner. Le Boterf (1994) distingue cinq types de savoir.

- 1) Les savoirs théoriques : ils visent à comprendre un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus. Ils servent à en décrire et à en expliquer les composants ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement ou de transformation. Il s'agit d'un « savoir que » (*knowing-that*) plutôt que d'un « savoir comment » (*knowing-how*).
- 2) Les savoirs procéduraux : ils s'attardent au « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour ». Ils permettent de disposer de régies pour agir. Les savoirs opératifs sont décrits en vue d'une action à réaliser. Le savoir procédural propose un parcours à suivre. Ces savoirs opératifs décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires, c'est-à-dire des enchaînements explicites d'opérations ou des séries ordonnées d'actions orientées vers la réalisation d'un but déterminé.
- 3) Les savoir-faire procéduraux : ce sont les démarches, les méthodes et les procédures dont les agents maîtrisent l'application pratique. La maîtrise d'une procédure ou d'une méthode n'implique pas nécessairement de savoir l'appliquer. Elle suppose son apprentissage. Ce n'est qu'après entraînement que le savoir procédural devient savoir-faire.
- 4) Les savoir-faire expérientiels : ils réfèrent au savoir issu de l'action. Ils comprennent les leçons apprises issues de l'expérience.
- 5) Les savoir-faire sociaux : ils relèvent du « savoir-être ». Le savoir-être requis est celui qui est estimé, adapté à un environnement particulier.

Ces cinq catégories de facteurs ont un impact sur le travail du gestionnaire, d'où l'importance de bien définir et de cibler les compétences requises dans des profils de compétences afin d'assurer une formation adéquate des chefs d'établissements d'enseignement. C'est pourquoi bien préciser les fonctions et les responsabilités des gestionnaires facilitera le choix des compétences recherchées inscrites dans un référentiel. Ce référentiel est un répertoire composé de plusieurs compétences génériques associées à un ensemble de postes et pouvant être choisies pour constituer des profils de compétences. Les compétences y sont ainsi définies en actions et repères généraux afin de correspondre à l'ensemble de la réalité des postes concernés.

Sans considérer de façon exhaustive les référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement de plusieurs systèmes éducatifs, mais plutôt grâce à certains d'entre eux, nous pouvons déjà noter des domaines auxquels sont associées les compétences génériques recherchées. Le Ministère de l'Éducation du Québec, par exemple, précise quatre domaines de gestion en éducation, associés à un certain nombre de compétences. Il s'agit : 1) de la gestion pédagogique dans son ensemble ; 2) de la gestion pédagogique de l'établissement d'enseignement ; 3) de la gestion des différentes ressources de l'établissement d'enseignement ; et 4) de la gestion administrative. Dans un contexte de changement organisationnel peuvent s'ajouter aussi des

domaines reliés par exemple aux compétences numériques, au phénomène d'équité, à la diversité et l'inclusion (ÉDI), à la gestion de crise (particulièrement en contexte de crise sanitaire), etc.

Le but ici n'est pas de dresser une liste des compétences recherchées chez les gestionnaires de l'éducation d'un système en particulier. Nous souhaitons plutôt préciser que l'identification des compétences recherchées est une étape à laquelle tout système éducatif peut recourir afin d'élaborer une formation initiale et une formation continue des gestionnaires de l'éducation, explicitant ainsi les actions clés où les compétences se déploient. Ces compétences peuvent être autant de nature stratégique que spécifique (par exemple, intellectuelles, techniques, numériques, relationnelles, émotionnelles, etc.) afin de s'adapter aux divers changements inhérents vécus en éducation.

Essentiellement, les directions d'établissement d'enseignement doivent disposer de compétences leur permettant de développer leur leadership pédagogique qui est au centre de toutes les compétences et sur lequel se greffent les autres compétences en gestion. Ce type de leadership est recherché chez toute direction d'établissement d'enseignement, car il consiste notamment à ce que tous les élèves aient accès à un enseignement efficace afin qu'ils progressent et réalisent les apprentissages prévus aux programmes de formation. Plusieurs raisons justifient une plus grande implication de la direction comme leader pédagogique dans la gestion du curriculum et de l'enseignement, précisément dans le cadre de certaines responsabilités qui sollicitent de leur part des connaissances et des habiletés reliées à leur rôle de leader pédagogique.

Un gestionnaire scolaire se doit d'être un leader compétent, efficace et responsable qui œuvre régulièrement dans les domaines de gestion cités précédemment, tout en jonglant avec différentes habiletés transversales. Ces habiletés représentent donc des assises communes pour la gestion d'un établissement d'enseignement et elles viennent renforcer les compétences en gestion. Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec (2008, p. 30-31), il s'agit de :

- 1) la méthode et la démarche ;
- 2) la communication ;
- 3) la vision, le leadership et le sens politique ;
- 4) la coopération et l'interaction ;
- 5) l'évaluation et la régulation ;
- 6) le jugement, la prise de décision, le sens critique et l'éthique.

Les différentes fonctions d'une direction s'appuient sur les compétences des quatre domaines de gestion énumérés précédemment. Ce sont des composantes fondamentales de l'identité professionnelle des directions.

C'est donc en s'appuyant sur les encadrements légaux et sur leur interprétation par des experts, en se référant à des documents officiels en provenance du ministère ou d'autres partenaires, et en prenant en compte des pratiques concrètes du terrain que chaque gestionnaire poursuit sa formation en intégrant progressivement différents concepts en vue d'une application opérationnelle. De notre point de vue, il est de la responsabilité de chaque gestionnaire de veiller à développer ses habiletés.

Comme le précisent Collerette, Pelletier et Turcotte (2013, p. 6), « les pratiques de la direction qui contribuent le plus à réduire le taux d'échec sont celles qui mettent l'accent sur les pratiques

pédagogiques et sur le suivi des résultats des élèves ». Ces pratiques pédagogiques doivent être évaluées, améliorées et adaptées aux diverses situations contextuelles dans l'établissement d'enseignement et elles nécessitent de la part des directions un exercice efficace de leur leadership pédagogique.

Le leadership de la direction agit ainsi comme un catalyseur qui oriente les énergies du milieu et favorise le développement des capacités des personnes dans le sens de la réussite des élèves. D'ailleurs, le partage des initiatives et du pouvoir avec les enseignants, les parents, le personnel administratif et les adjoints semble avoir plus d'impact sur la performance des élèves que l'action isolée de la direction (Mulford *et al.*, 2004), d'où l'importance d'un leadership pédagogique partagé et collaboratif.

3. UNE NÉCESSAIRE ÉVOLUTION DU CADRE LÉGAL

La position de la direction d'un établissement d'enseignement n'est pas celle d'un enseignant principal, car leurs rôles et leurs responsabilités sont fort différents et les compétences exigées pour exercer leurs fonctions de gestion requièrent une formation adéquate autant initiale que continue.

Les référentiels de compétences du personnel de direction, élaborés dans divers pays, proposent des orientations précises, différents objectifs, et ils ont souvent constitué une exigence minimale pour exercer les diverses fonctions de direction. Nous observons cependant que dans plusieurs pays en développement, il n'existe pas de référentiel de compétences et les directions n'ont pas un statut légal différent de celui de l'enseignant.

Depuis plusieurs années, dans ces pays, l'enseignant responsable de l'établissement est surtout responsable de charges administratives seulement, c'est d'ailleurs la norme. Dans ce type de situation, le chef d'établissement agit à la fois comme un représentant de l'État sur lequel il fonde son autorité et comme un représentant du corps enseignant (*primus inter pares*) sur lequel repose sa légitimité (Bergeron, 2020).

Pourtant, avec l'accroissement de la taille des établissements, l'augmentation de la charge administrative, s'ajoutant aux objectifs de réussite éducative, les fonctions des enseignants et des chefs d'établissement ont tendance à diverger (UNESCO, 2006), d'où l'importance pour les systèmes éducatifs de préciser les rôles et les fonctions des directions d'établissement d'enseignement, notamment en ce qui concerne la délégation de pouvoir dont ils disposent.

Cette précision peut trouver sa source dans un cadre légal bien défini et dans des politiques éducatives reconnaissant fondamentalement les tâches inhérentes aux gestionnaires de l'éducation tout en précisant leurs rôles et leurs responsabilités.

4. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT : NÉCESSITÉ D'UNE APPROCHE D'AMÉLIORATION CONTINUE

L'accélération du changement, la mondialisation des échanges, le développement des nouvelles technologies et l'émergence d'une nouvelle culture de gestion sont autant de tendances et de défis qui ont un impact sur les gestionnaires en éducation des pays en développement. Ces phénomènes sociaux affectent l'environnement général du système éducatif et ils nécessitent de la direction d'établissement d'enseignement une adaptation face à de nouvelles pratiques de gestion qui se veulent davantage axées sur la gouvernance des personnes et de la pédagogie que sur l'administration uniquement (Bergeron, 2020).

L'ensemble des tâches dites pédagogiques exercées dans un établissement scolaire est assez varié et ses frontières ne sont pas précisément définies entre les directions et les inspecteurs. On considère que la gestion pédagogique concerne notamment le contenu de l'enseignement, son organisation et ses méthodes, l'évaluation des apprentissages des élèves et leur progression, etc. Elle peut, pour une partie plus ou moins grande, être contrainte par des décisions, des réglementations et par des normes établies aux niveaux local, régional ou national, dans un contexte de décentralisation. Cette nouvelle conception du gestionnaire pédagogique, des rôles qui y sont rattachés, laisse entrevoir un changement important dans tous les aspects de la gestion en éducation. Elle laisse aussi apparaître les exigences de nouvelles compétences qui ne sont pas celles d'un enseignant.

Ce contexte trace les balises d'une nouvelle gouvernance dans un établissement scolaire qui nécessite de la part des gouvernements et des ministères de l'Éducation de préciser le statut légal d'une direction, principalement au regard de tous les aspects pédagogiques de sa fonction. Les enjeux de la réussite des élèves et l'efficacité des systèmes éducatifs sont trop cruciaux pour ne pas encadrer précisément les responsabilités des directions d'établissement d'enseignement.

Si on veut reconnaître la direction comme la pierre angulaire d'une bonne gouvernance et d'une gestion efficace, le poste de direction doit se distinguer de celui d'enseignant. Il doit être mieux défini quant aux rôles à exercer, aux responsabilités et aux compétences requises. Pour ce faire, une formation continue en gestion d'établissement est requise afin d'améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes éducatifs en partant de la base. La formation des directions et leur développement professionnel sont perçus comme des leviers primordiaux à disposition de véritables agents de changement capables d'influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent une détermination et une représentation plus précises des rôles exercés par tous les acteurs.

La direction, en tant que leader pédagogique, doit avoir une bonne expertise de l'ensemble du curriculum, afin d'assurer une appréciation de l'enseignement offert et de pouvoir en discuter et en assurer une régulation adéquate. L'expression « leadership pédagogique » fait référence surtout à la capacité d'un chef d'établissement de conduire un processus de changement qui implique de manière durable la participation de tous les membres d'une communauté éducative. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ne peut résulter que de l'action de chaque

enseignant individuellement dans sa classe, en relation avec ses collègues et tous les autres personnels qui contribuent au fonctionnement de l'école (UNESCO, 2006).

Tout en reconnaissant l'importance d'exercer ce rôle, plusieurs obstacles empêchent de l'assumer pleinement. Notons les points suivants : le statut dans l'établissement d'enseignement des directions ; leur expertise liée à tous les aspects pédagogiques ; les exigences administratives de leur supérieur ; les défis inhérents aux nouvelles tâches plus complexes dans le cadre de la réforme ; etc. Ces défis doivent être précisés et nécessitent de la part des directions de démontrer des compétences reliées à la gestion pédagogique. Ces compétences nécessitent des formations initiales et continues afin de se déployer dans des actions précises. Il faut aussi reconnaître que toute crédibilité de la direction est souvent liée au poste qu'elle occupe. Actuellement, ce sont des enseignants principaux qui assurent le rôle de « leader pédagogique », mais souvent de manière imparfaite, ce qui les place dans des situations parfois inconfortables, leur laissant peu de marge de manœuvre d'où l'importance de préciser leur statut légalement et de disposer de politiques éducatives claires et précises quant à leurs responsabilités. Si on se dirige vers une professionnalisation reconnue des gestionnaires d'établissement d'enseignement, il faut tenir compte de quatre éléments fondamentaux qui sont les composantes de la professionnalisation selon Pelletier (2006) : 1) la complexité de la tâche et l'incertitude face aux résultats de l'action ; 2) cela entraîne un processus long et continu de socialisation axé sur des compétences identifiées et normées de haut niveau. L'évaluation est omniprésente à toutes les étapes de l'analyse des pratiques professionnelles, au repérage des compétences, donc : 3) la nécessité d'une base de connaissances rigoureuse et suffisante de pratiques exemplaires qui correspondent à des normes d'efficacité ; et 4) le statut spécifique reconnu.

CONCLUSION

Cet article évoque les compétences génériques recherchées chez les chefs d'établissement d'enseignement à l'ère de la direction au service des apprentissages des élèves. Il procède essentiellement par la recension et la discussion de travaux sur la question du leadership pédagogique et des modes d'organisation scolaire, pour en ressortir l'articulation avec les rôles du chef d'établissement, et en déduire quelques défis et perspectives. Le travail a permis de caractériser trois modes de gouvernance scolaire à savoir : l'Ancienne Administration Publique, la Nouvelle Gestion Publique et l'Apprentissage Organisationnel. Chacun de ces systèmes de gestion appelle à des rôles spécifiques pour le chef d'établissement dont le leadership agit comme un catalyseur qui oriente les énergies du milieu et favorise le développement des capacités des personnes dans le sens de la réussite des élèves. Cependant, plusieurs obstacles empêchent de l'assumer pleinement : le statut dans l'établissement d'enseignement des directions ; leur expertise liée à tous les aspects pédagogiques ; les exigences administratives de leur supérieur ; les défis inhérents aux nouvelles tâches plus complexes dans le cadre de la réforme. Nos analyses aboutissent au fait que la définition des compétences génériques des chefs d'établissement devrait s'inscrire dans un cadre légal au niveau des pays, notamment les pays en développement. L'accent

doit être aussi mis sur la formation continue des chefs d'établissement. En effet, les rôles à exercer par les chefs d'établissement doivent être mieux définis ainsi que leurs responsabilités et les compétences requises. Et pour ce faire, une formation continue en gestion d'établissement est requise afin d'améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes éducatifs en partant de la base.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alten, M. (1993). Le chef d'établissement : Deux siècles sans histoire. *Recherche et Formation*, 14, 28-36. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR014-03.pdf>

Argyris et Schön (2002) *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey Bass.

Bergeron, D. (2020). *Les représentations des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement*. Thèse non publiée, UQAM.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette Éducation.

Bouvier, A. (2004). *Management et sciences cognitives*, Éditions Presses Universitaires De France – PUF, Collection Que Sais-Je ?, ISBN-10 : 2130564550

Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*, UQO. En ligne : <https://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2014/09/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-r%C3%A9ussite.pdf>.

Finger, (1997). Le New Public Management - reflet et initiateur d'un changement dans la gestion des affaires publiques, dans *Nouvelle gestion publique, chances et limites d'une réforme de l'administration*. Centre d'étude, de technique et d'évaluation législatives.

Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires. Écoles, collèges, lycées*, De Boeck Supérieur.

Henaff, N. (2003). Quel financement pour l'École en Afrique ?, *Cahiers d'études africaines*, 1-2 (n° 169-170), p. 167-188

Jamali et al. (2006). Insights into triple bottom line integration from a learning organization perspective, *Business Process Management*, 12(6), pp. 809-821.

Le Boterf (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G.,(2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétences : les réponses à 100 questions* 7e éd., Éditions Eyrolles.

Le Boterf, G. (2006). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Éditions organisation

Megemont, J.-L. et Dupuy, R. (2000). « Mobilités professionnelles et compétences : Contribution à une nouvelle conception du lien individus organisations », Dans Glangoff, B., *Les compétences professionnelles : Descriptif, mesure et développement*, L'Harmattan, p. 39-48.

Ministère de l'Éducation, des loisirs et sports du Québec(MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, ministère de l'Éducation du Québec.

Mulford, B. (2003). *L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements*, Université de Tasmanie, OCDE.

Mulford, B. (2004). Congruence between the democratic purposes of schools and school principal training *Australia. Journal of Educational Administration*, 42(6), p. 625–639.

Nait Belaid, Y., & Alladatin, J. (2021, décembre). Acteurs, système d'action et stratégie du système éducatif au Maroc Logiques de bureaucratie et enjeux du professionnalisme dans le système éducatif marocain. *Annales de l'Université de Craiova*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5815326>

Nonaka et Takeuchi (1997). *La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*, Éditions De Boeck

OCDE (2008), *Améliorer la Direction des établissements scolaires*, vol. 1: politiques et pratiques

OCDE (2009). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Rapport de base national de la France, présenté par Jean-Pierre Obin, OCDE.

Olsen, J. (2002). *Towards a European Administrative Space ? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation- State (ARENA)*. Working Paper 26, University of Oslo.

Pelletier, G. (2006), *La professionnalisation de la gestion scolaire : défis, enjeux et pistes d'action*. Conférence d'ouverture présentée aux premières Assises francophones sur la gestion scolaire de la CONFEMEN et de l'OIF tenues à Madagascar du 4 au 8 avril 2006, p. 1-17.

Senge, P. (1990). *La cinquième discipline, l'art et la manière dont les organisations apprennent*. Éd, First.

Silins, H., et Mulford, B. (2002). Schools as Learning Organizations: The Case for System, Teacher and Student Learning. *Educational Administration*, 40, 425-446. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230210440285>Silins et Mulford (2002)

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval Tardif (2013)

UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*.

UNESCO (2021). *Réunion mondiale sur l'éducation 2021- Segment de haut niveau*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/global-education-meeting-hl-2021-background-fr.pdf>

Tableau 1 : Importance accordée aux fonctions de direction selon trois approches de la gouvernance

Fonction de direction	<u>Modèle de gouvernance</u>		
	AAP	NGP	AO
Rôle du dirigeant	gestion de la production	chef d'entreprise	coordination/réseaux
Modes de transparence	hiérarchie descendante	contractuelle / consumériste	délégation / consultation
Objectif de la mesure des résultats	suivi / développement du système	information du consommateur	information des gestionnaires
Modèle d'autonomie valorisé	encadrée	substantielle	délégation
Perception de l'établissement par le système	centre de prestation	petite entreprise	composante de la collectivité

Sources : Revu et complété à partir de Mulford (2003)