

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

60 | septembre 2012
Le métier de chef d'établissement

Quel développement professionnel des chefs d'établissement ?

Le cas de la Slovénie

What professional development for school heads? The Slovenian case

*¿Qué desarrollo profesional para los jefes de establecimiento ? El caso de
Eslovenia*

Andrej Koren

Traducteur : Jérôme Quintana



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2507>

DOI : 10.4000/ries.2507

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2012

Pagination : 105-116

ISBN : 978-2-85420-595-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Andrej Koren, « Quel développement professionnel des chefs d'établissement ? », *Revue internationale
d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 30
avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2507> ; DOI : 10.4000/ries.2507

Quel développement professionnel des chefs d'établissement ?

*Le cas de la Slovénie*¹

Andrej Koren

UN INTÉRÊT INTERNATIONAL POUR CE SUJET

Il existe, dans la littérature spécialisée, un grand nombre d'études et de points de vue sur le rôle et l'importance des chefs d'établissement dans la réussite d'un système scolaire ou d'un établissement donné. Tous reconnaissent leur rôle important dans la réussite des écoles ainsi que leur influence sur les résultats scolaires des élèves (Scheerens 2012). De fait, cette littérature insiste sur l'importance de la formation et du développement professionnel des chefs d'établissement tout au long de leur carrière.

Pour ce qui est de l'influence des chefs d'établissement sur les résultats des élèves, les recherches menées révèlent un impact à la fois direct et indirect. Même si, sur un plan théorique et pratique, l'espoir d'un impact direct fort est très grand, très peu d'études permettent de le confirmer. C'est pourquoi, au cours de la dernière décennie, la recherche s'est intéressée plus particulièrement aux conséquences indirectes du mode de direction d'établissement. Les études réalisées, prenant en compte la distance qui sépare les chefs d'établissement de l'enseignement ou de l'apprentissage, cherchent à identifier les influences que les variables concernant les types d'établissements et de classes mettent en évidence (Marzano 2000, Scheerens 2012).

Les études et les comparaisons internationales indiquent qu'au sein de l'OCDE et de l'Union européenne, tous les pays ont pris conscience de l'importance capitale des chefs d'établissement en matière d'efficacité du système scolaire, et ont déjà mis en place un système développé de formation aux fonctions de chef d'établissement (Pont *et al.* 2008).

Ces deux instances transnationales n'ont pas d'influence directe sur le système scolaire de leurs États membres ni, par conséquent, sur la formation des chefs d'établissement et sur la manière de promouvoir un meilleur mode de

1. Article traduit par Jérôme Quintana.

direction. Elles ont mis au point d'autres méthodes visant à influencer la façon dont chaque État membre perçoit et régule son propre système : pour l'Union européenne, une « méthode ouverte de coordination » (Lange et Alexiadou 2007) et pour l'OCDE, une méthode fondée sur la « pression des pairs » (Schuller 2006). L'influence s'exerce aussi de manière « douce » (*soft influence*) à travers les comparaisons internationales des résultats des élèves (enquêtes PISA, TIMSS²), voire dans d'autres domaines, tels que la direction et l'encadrement ou le diagnostic et l'évaluation.

Par ailleurs, des croyances communes se forment dans le cadre d'associations professionnelles internationales, dont les experts sont également actifs au sein de l'Union européenne et de l'OCDE.

Tout cela encourage les États membres à prendre conscience de l'importance des questions liées aux fonctions de direction et aux chefs d'établissement.

DILEMMES RELATIFS AU TRANSFERT DE MODÈLE OU DE CONNAISSANCES

La collaboration internationale en matière de recherche est une condition préalable pour atteindre la transparence à tous les niveaux de discussion et de pratique sur un plan local : la dimension internationale permet de mieux prendre conscience de ce qu'il faut chercher, et les résultats que l'on obtient sont plus clairs. Sans cette compréhension partagée, le transfert des théories et de la recherche entre les divers États-nations serait impossible à réaliser. Cependant, chaque système éducatif cherche à préserver son identité et ses valeurs nationales (Koren 2006). Dans ce contexte, Halpin et Troyna (1995) s'intéressent essentiellement aux particularités dans le domaine de l'éducation, à ce qu'ils appellent le « *policy borrowing* », c'est-à-dire les emprunts de politiques éducatives.

La question est de savoir ce qui peut être transférable. La littérature actuelle en matière de gestion, centrée sur les modèles, recommande d'appliquer un modèle, que ce soit un modèle d'amélioration scolaire ou d'efficacité scolaire ou tout autre type de modèle. En général, les modèles reflètent et épousent le mythe de la neutralité, de l'universallement rationnel. Néanmoins, le quotidien d'une organisation se joue aussi sur un plan local, spécifique et « non-rationnel », si nous attribuons des caractéristiques humaines à une organisation en tant qu'entité. Il semble alors que nous puissions transférer des connaissances et des expériences, mais pas des modèles ni des solutions.

2. TIMSS : *Trends in International Mathematics and Science Study* (enquête internationale sur les mathématiques et la science). (NdT)

Le cas de la *National School for Leadership in Education*

L'École nationale de formation à la direction d'établissement en milieu éducatif (*National School for Leadership in Education* : NSLE) a été créée par le gouvernement de la République de Slovénie en 1995. Les premiers personnels ont été recrutés dans un groupe de quinze étudiants, essentiellement des directeurs d'établissement, inscrits dans des formations en gestion de l'éducation et des programmes de masters à la *Manchester Metropolitan University*. Après l'obtention de leur diplôme, huit d'entre eux ont trouvé un emploi à la NSLE tandis que les autres ont entamé un doctorat à la *Manchester Metropolitan University* et à l'*Ontario Institute for Education*.

Il y a eu un long processus d'interaction entre les connaissances provenant de l'étranger et le contexte slovène. Le transfert, qui a duré plusieurs années, a réussi grâce aux personnels qui ont servi de « médiateurs », capables de transférer leurs connaissances et leur expérience dans le contexte slovène. Un certain temps était nécessaire à la réalisation de ce transfert. Ce délai est également dû à la résistance instinctive opposée par les établissements et les enseignants aux initiatives venant de l'étranger. Ce n'est qu'une fois la confiance initiale établie que des améliorations et des formations ont pu avoir lieu. Il semble qu'il existe un certain niveau de « sécurité naturelle » intégrée aux systèmes, qui les protège de changements imposés de l'intérieur ou de l'extérieur.

Jusqu'en 2000, la NSLE a essentiellement mis en place le *Headship Licence Program* (programme de formation aux fonctions de chef d'établissement), ainsi que des séminaires plus courts à destination des chefs d'établissement, tout en essayant d'obtenir une reconnaissance à l'intérieur des frontières de la Slovénie. En 1999, l'établissement a fondé le Département de formation aux fonctions de direction en milieu éducatif au sein de l'Université de Primorska et a démarré un programme de master dans ce domaine. Quelque cent chefs d'établissement et enseignants ont suivi avec succès l'intégralité de la formation et certains d'entre eux ont trouvé un emploi à la NSLE.

De nombreuses activités internationales ont débuté en 1999 : programmes du PHARE³, organisation et participation à de grandes conférences internationales, collaborations avec des experts internationaux, participation aux projets de l'OCDE et de l'Union européenne, etc. Les connaissances et les expériences ont été transférées à la Macédoine, au Monténégro et à la Bosnie-Herzégovine.

3. PHARE : Le programme Phare (initialement Pologne, Hongrie, Aide à la Reconstruction Économique) est l'un des instruments de pré-adhésion financés par l'Union européenne pour aider les pays candidats d'Europe centrale et orientale (Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Slovaquie, Slovénie et République tchèque, ainsi que la Bulgarie et la Roumanie) dans leurs préparatifs d'adhésion à l'Union européenne. (NdT)

Il était important, dans le cas de la Slovénie, que la NSLE réussisse à établir une coopération internationale, afin que le pays puisse devenir membre d'instances transnationales et d'associations professionnelles internationales et que les idées ne circulent pas dans un seul sens. Ce n'est pas chose aisée, notamment en raison du fait qu'il faut publier un certain nombre d'articles à l'échelle nationale, dans la langue nationale et, surtout, dans le contexte national. Les articles en anglais, qui permettent une circulation dans les deux sens et une plus grande reconnaissance, demandent une charge supplémentaire de travail écrit dans l'optique d'une publication à l'étranger. Mais on s'éloigne alors des activités nationales et, généralement, le contexte national doit être expliqué maintes et maintes fois. Sans cette constante « mise en évidence » des réalités nationales, peu d'éditeurs sont disposés à publier des textes de pays non anglophones, notamment s'il s'agit de petits pays. Le présent texte, par exemple, a pris forme dans une pensée formulée mentalement en slovène mais rédigée en anglais, puis traduite en français. En cas de co-rédaction des articles avec des experts anglophones reconnus, l'auteur « ethnique » assume alors tôt ou tard un rôle secondaire...

La NSLE s'efforce donc de suivre à la fois les tendances internationales, les études nationales et la pratique de formation des chefs d'établissement. La tâche est rendue plus difficile encore par le fait qu'il faut constamment lutter pour obtenir une certaine reconnaissance dans le contexte national en termes de valeur académique, de concurrence entre les diverses théories et universités et aussi en termes de politique éducative, domaine dans lequel les arguments professionnels peinent souvent à l'emporter et où de nombreuses décisions sont d'ordre politique. Il en va probablement de même dans les autres pays, mais on peut supposer que cette difficulté se fait sentir de manière plus prononcée dans un petit pays qui compte moins d'experts dans le domaine de la direction et de l'encadrement en milieu éducatif.

La survie d'un établissement national de ce type implique donc une lutte constante pour s'affirmer tant sur le plan national qu'international.

Pérennité du personnel en période de croissance exponentielle

Pour un petit pays non anglophone, la difficulté est de faire fonctionner un établissement de ce type dans la durée, surtout parce que les ressources humaines sont limitées. En effet, il est extrêmement difficile au plan national de maintenir un apport constant de nouveaux experts. Cela a notamment été le cas lorsque l'établissement a réussi à obtenir une aide financière substantielle dans le cadre de projets européens, faisant ainsi passer ses effectifs de dix à plus de trente personnes. L'établissement a commencé par mettre en place son propre programme post-diplôme (pour former de nouveaux personnels) et a poursuivi en intégrant des professionnels venant d'autres domaines de l'enseignement et de l'encadrement, essentiellement des chefs d'établissement en exercice.

Mais même ainsi, il n'est pas simple de former les nouveaux collaborateurs aux méthodes de travail établies avec les directeurs et les établissements, tout en se tenant au courant des évolutions à l'échelle mondiale.

Il s'avère que deux groupes se sont formés. D'une part, un groupe de personnels expérimentés, appartenant à l'établissement depuis ses débuts, ou au moins depuis plusieurs années. Ils sont les piliers du développement de l'établissement et des programmes existants. Ils ont publié de nombreux articles et apportent leur expérience. D'autre part, un groupe de personnels, arrivés plus récemment, qui ont besoin d'être aidés mais souhaitent en même temps participer en étant sur un pied d'égalité avec les autres.

Lorsque le directeur essaie de compenser cette bipolarisation des forces, il est susceptible de surestimer les compétences des personnels nouvellement arrivés et encore débutants. En leur accordant un statut égal, il peut ainsi susciter l'hostilité des personnels plus « anciens ». Ceux qui n'ont pas encore fait leurs preuves ont du mal à cerner leurs lacunes, tandis que les autres se sentent menacés dans leur statut. Or, en dépit de ces perturbations qui nécessitent beaucoup d'efforts, le besoin croissant se fait sentir de mettre en place un certain nombre de programmes récents liés à des projets. Une solution temporaire, mais certainement pas la meilleure, est de permettre aux personnels les plus compétents de créer des programmes et de publier des articles, tandis que les personnels nouvellement arrivés suivent une formation pour la mise en place de ces programmes. C'est une solution qui permet de maintenir la bipolarisation des forces.

Le renforcement des capacités et la formation des nouveaux collaborateurs suivent les principes propres aux fonctions de direction favorisant l'apprentissage, le fait d'apprendre à apprendre, lors de rencontres professionnelles régulières, d'ateliers auxquels participent les collaborateurs, où se forment des croyances communes de travail. Jusqu'à présent, cela s'est avéré suffisamment efficace pour soutenir un établissement reconnu pour être performant.

En définitive, le besoin de renforcer les capacités du personnel de la NSLE fournit l'occasion d'expérimenter ce que nous avons essayé de réaliser avec les directeurs et les établissements, mais dans le cadre de notre propre pratique. Cela démontre à quel point il est difficile pour les établissements de faire ce que nous les encourageons à réaliser : une répartition des tâches de direction et d'encadrement (*distributed leadership*), des approches impliquant tous les acteurs d'un établissement (*all-school approaches*) et le renforcement des capacités de l'ensemble du personnel.

Il est beaucoup plus difficile d'intégrer les nouveaux employés à des activités de dimension internationale. Sur ce plan en particulier, on ne peut pas faire l'économie d'années passées à évoluer et à accumuler de l'expérience, ce qui renforce la bipolarisation des forces de l'établissement.

LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

La NSLE occupe l'espace entre la théorie et sa mise en pratique au sein de l'école. Nos théories et croyances professionnelles nous ont conduits à travailler sur un plan systémique, à nous intéresser plus particulièrement à ceux qui participent à la vie des établissements et à l'amélioration de l'école. Nous avons aussi mis l'accent sur l'utilisation des données et sur les changements de mode de direction et de culture dans les écoles.

D'une certaine façon, nous testons des théories ou plutôt leur mise en application pratique. Ce faisant, non seulement nous testons nos propres approches et nos propres connaissances, mais aussi, dans une large mesure, les modèles et les paradigmes internationaux. Ces derniers (notamment à une époque où les modèles de direction et les notions d'efficacité et d'amélioration dans ce domaine se heurtent à des limites) ne peuvent guère se concevoir de manière définitive, et en sont encore au stade de l'émergence et du développement. De plus, les écoles ne peuvent pas être dans l'attente du modèle parfait (Scheerens 2012, Harris et coll. 2012).

Au contact de la pratique, les dilemmes des universitaires semblent lointains et sans importance. C'est d'ailleurs la pratique qui a permis de résoudre de nombreux dilemmes ; les principes qu'elle a adoptés ne sont ni trop exigeants ni idéalistes, et ce qui est reconnu par les praticiens comme étant utile dans leur travail a été préservé.

En réalité, ce sont les écoles et les directeurs qui sont les mieux à même de tester. Dans les établissements, seules sont viables les solutions fondées sur des théories mais prenant en compte la réalité de la pratique et les possibilités de mise en œuvre et de suivi des changements, dans la mesure des capacités des directeurs. À cet égard, il a été démontré que les écoles ne mettent pas en application les théories dans leur intégralité, mais plutôt par approximation, en se démarquant plus ou moins des théories. Nous pourrions défendre l'idée qu'il ne s'agit pas simplement d'une question de transfert de connaissances entre différents systèmes nationaux, mais également d'une question de transfert de théories et de paradigmes dans la réalité de la pratique scolaire.

De la même façon que les États-nations ont besoin de contextualiser leurs connaissances internationales, les établissements scolaires doivent également contextualiser les paradigmes et les théories qu'ils adoptent dans leurs politiques.

Au cours de la mise en place d'une auto-évaluation du paradigme de l'amélioration de la qualité scolaire dans plus de deux cent cinquante établissements, la NSLE a noté quatre approximations sur plusieurs plans :

– conception d'un modèle et unification des points de vue des formateurs ;

- ateliers d'équipes s'adaptant à la dynamique d'un réseau d'établissements individuels ;
- préparation et mise en place des ateliers dans des écoles et des jardins d'enfants, où les équipes et les écoles modèlent l'atelier selon le contexte local et les capacités de l'établissement ;
- la mise en place se fait avec les élèves, sachant que chaque enseignant applique la politique d'amélioration de la qualité de l'école à son propre niveau.

Aux deux niveaux de transfert, une question reste en suspens. Dans quelle mesure cet écart reste-t-il acceptable pour continuer à dire que nous intégrons les tendances internationales et mettons en application les nouveaux modèles ?

Les écarts que ces approximations entraînent ont été atténués lors de la phase de mise en œuvre, en respectant les croyances et les principes liés à l'auto-évaluation. Nous avons mis l'accent sur l'importance du processus, sur les résultats des élèves, l'établissement de critères, l'utilisation des données, l'auto-évaluation à tous les échelons de l'organisation et l'intégration de tous les personnels enseignants. Il était aussi important que nous insistions sur l'évaluation partagée pour mesurer l'efficacité des efforts d'amélioration, les progrès et l'impact réel sur les résultats des élèves (Brejc et Koren 2011). Ainsi, les établissements individuels ont adopté des solutions conformes à leurs capacités, tout en s'améliorant grâce à la formation à l'évaluation, en suscitant de nouvelles motivations.

Dans la formation aux fonctions de direction d'établissement, pour surmonter les obstacles nous mettons ainsi l'accent sur :

- les activités liées à l'amélioration des processus d'apprentissage et d'enseignement ou des résultats des élèves, étant entendu que les établissements ne peuvent pas changer ni s'améliorer s'ils n'effectuent pas de changements au cœur même de l'école, à savoir le travail en classe ;
- une approche qui implique tous les acteurs d'un établissement et une responsabilité assumée par tous en matière d'évaluation de la qualité et d'assurance qualité ;
- une culture scolaire favorable à l'apprentissage à tous les niveaux, mais également à l'introduction de changements, veillant constamment à contrôler et auto-évaluer le travail, l'utilisation des données, etc. ;
- la promotion d'une répartition des tâches de direction et d'encadrement et la mise en avant des particularités de l'établissement.

LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE NATIONALE DE FORMATION (NSLE)

Quelques éléments de contexte

La Slovénie compte environ huit cents établissements scolaires et jardins d'enfants.⁴ Les chefs d'établissement sont choisis par le conseil de l'établissement, après avis de l'équipe pédagogique, de la communauté locale et du ministre, pour un mandat de cinq ans, renouvelable. Les candidats au poste de chefs d'établissement doivent avoir un diplôme universitaire, une expérience réussie d'enseignant, et avoir suivi au minimum le *Headship Licence Program* ou être titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat.

Les programmes

Les activités de la NSLE recouvrent un certain nombre de grands domaines : formation des chefs d'établissement tout au long de leur carrière ; création et mise en place d'un système national d'évaluation de la qualité et d'assurance qualité dans les structures éducatives ; formation du personnel enseignant et éducatif dans les écoles et les jardins d'enfants ; autres programmes ; activités de recherche et de développement ; activités internationales ; publications scientifiques et professionnelles.

En dix-huit ans d'activités, la NSLE a mis en place un système de développement professionnel et d'apprentissage tout au long de la vie destiné aux chefs d'établissement slovènes. Celui-ci est complété par d'autres types de formation et de soutien, accessibles aux chefs d'établissements, quel que soit leur stade d'évolution dans leur carrière. Ces types de formation et de soutien comprennent des rencontres et conférences professionnelles annuelles ; un programme de formation à la direction et à l'encadrement favorisant l'apprentissage ; un soutien apporté aux chefs d'établissements sur un plan législatif et financier ; des formations de courte durée sur le thème de la direction et de l'encadrement en milieu éducatif.

La licence de chef d'établissement (*Headship licence*)

La législation slovène exige que tous les chefs d'établissements soient titulaires d'une licence en la matière. Le *Headship Licence Program*, formation d'un an, est destinée aux candidats au poste de chef d'établissement. Le

4. Il y a en Slovénie 250 000 enfants scolarisés pendant la scolarité obligatoire, de 6 ans à 18 ans, et 27 000 enseignants. Les jardins d'enfants accueillent 82 000 enfants pour 10 000 enseignants.

programme de formation, composée de six modules obligatoires, s'effectue par petits groupes qui travaillent de manière active sous diverses formes. L'objectif est de former les participants aux tâches de direction, d'encadrement et de gestion des écoles et des jardins d'enfants, et aussi de développer les compétences afin d'améliorer l'efficacité des personnels et de l'organisation.

L'accompagnement des nouveaux chefs d'établissements

Le programme de formation se compose de cinq séances d'une journée, réunissant les nouveaux chefs d'établissements et leurs conseillers-tuteurs (chefs d'établissement confirmés). Ce programme s'efforce d'apporter un soutien systématique aux chefs d'établissements lors de leur prise de fonctions et les aide à s'impliquer réellement dans les tâches d'encadrement et dans leurs nouvelles fonctions.

Formation au certificat de direction d'établissement

L'objectif de cette formation de deux ans est de promouvoir le développement professionnel individuel des chefs d'établissement ayant au moins cinq ans d'exercice, afin d'améliorer le mode de direction et d'encadrement dans les écoles et les jardins d'enfants. Les participants acquièrent des connaissances et des compétences dans le domaine du développement professionnel, de la direction et de l'encadrement, tout en étant acteurs de leur propre formation.

Développement professionnel des chefs d'établissement

Après plus de dix années d'exercice, le besoin d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences se fait sentir. Le Programme de développement professionnel des chefs d'établissement organisé sur deux ans promeut ainsi, de manière systématique, l'apprentissage tout au long de la carrière et introduit de nouvelles formes de travail en réseau.

Soutien à la pratique de direction d'établissements scolaires

Les chefs d'établissement ne peuvent pas être les seuls agents du changement et de l'amélioration au sein de leur école. Ils ont besoin de soutien, que nous apportons par le biais de programmes fondés sur des approches de l'école impliquant la participation de tous (*whole-school approaches*).

Réseau d'établissements et de lieux d'apprentissage

Le programme est fondé sur la théorie et la pratique d'une approche favorisant le changement permanent au sein des communautés d'apprentissage. Des équipes spécialisées dans le développement se mettent en place pour aider les personnels à déterminer les tâches prioritaires, afin de résoudre les problèmes de manière collaborative. Le programme implique les équipes de développement et les établissements ainsi que l'ensemble du personnel.

Auto-évaluation et évaluation extérieure

Un programme d'auto-évaluation de l'école, d'une durée de deux ans, fait partie du projet national de développement et de mise en place d'un système national de contrôle de la qualité en matière d'éducation. La NSLE est à la tête de ce projet impliquant deux cent cinquante établissements, soit 30 % de la totalité des établissements scolaires de Slovénie. Se fondant sur le paradigme de l'amélioration de l'éducation, il est conçu non seulement pour favoriser l'auto-évaluation, mais aussi pour changer l'école et pour renforcer ses capacités. Dans l'ensemble, il s'agit d'une approche qui doit encourager les personnels à partager leurs connaissances et leur expérience, à collaborer de manière systématique, à suivre une direction et à être prêts à assumer leur part de responsabilité dans l'amélioration de la qualité telle qu'elle se reflète dans les résultats des élèves. (Koren et Brejc 2011).

ULTIMES QUESTIONS

La NSLE développe un système de formation aux fonctions de direction d'établissement scolaire comparable à celui d'autres pays de l'OCDE (Pont dir. 2008). Chaque année, nos programmes à destination des chefs d'établissement et nos activités orientées vers l'implication de tous les acteurs d'un établissement, attirent plus de douze mille participants. Les huit cents chefs d'établissement slovènes suivent pour la plupart dix jours de formation par an, et aucun chef d'établissement ne refuserait de participer à au moins une des activités de la NSLE.

Nos formations sont réalisées à partir de diverses méthodes de travail et de programmes d'amélioration. Non seulement nous dispensons des formations, mais nous encourageons aussi les participants à travailler avec leurs collègues, à opérer des changements dans leurs établissements, à mener des études de cas, à tirer parti des possibilités offertes par la visite d'autres établissements, à apprendre au contact des collègues et à tirer profit des visites effectuées à l'étranger et des recherches effectuées dans le domaine de l'éducation.



Nous nous interrogeons souvent pour savoir dans quelle mesure nos activités contribuent à améliorer le mode de direction des établissements, les établissements eux-mêmes, le système scolaire slovène et, par voie de conséquence, les résultats des élèves.

Nos programmes de formation sont-ils conçus de manière à systématiquement apporter et renforcer les connaissances et les compétences nécessaires à la fonction de direction, à chaque stade de la carrière d'un chef d'établissement ? Les objectifs de nos formations ont-ils un lien entre eux ? Sont-ils atteints ?

Parvenons-nous à trouver l'équilibre entre, d'une part, la direction et l'encadrement en matière de pédagogie et d'apprentissage, ainsi que le développement professionnel et, d'autre part, la formation sur un plan législatif et financier ?

Dans quelle mesure permettons-nous aux chefs d'établissement de développer leurs compétences en matière de direction d'établissement, de changer leur manière de penser et leur comportement ? Dans quelle mesure favorisons-nous le travail en réseau, la réflexion sur les modes de direction, l'acquisition de connaissances et l'approfondissement de la compréhension ? Réussissons-nous à les motiver et à les inspirer pour qu'ils assument au mieux leurs fonctions de direction ? À leur redonner confiance ? Les encourageons-nous à répartir leurs tâches de direction dans une approche de l'école qui favorise la participation de tous ? Attirons-nous suffisamment leur attention sur l'importance de leur propre développement professionnel, de sorte qu'ils continuent de le renforcer sans que nous ayons à les pousser dans cette voie ?

Enfin, dernier point, et non le moindre : les dilemmes professionnels qui résultent à la fois de notre structure et de notre travail avec les chefs d'établissement, s'accompagnent toujours d'une tentative effrénée de la part de notre établissement d'obtenir une certaine reconnaissance au sein du système scolaire, et parfois aussi d'une lutte pour la survie de l'établissement. Exemple intéressant pour les chefs d'établissement, sachant que la capacité à se confronter aux conditions difficiles d'un environnement tumultueux constitue un ingrédient essentiel pour une bonne direction d'établissement.

BIBLIOGRAPHIE

BREJC M. et KOREN A. (2011) : Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni. In : Brejc M. *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti : teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj : Šola za ravnatelje.

HALPIN D. et TROYNA B. (1995) : The politics of education: policy borrowing. *Comparative Education* 31(3): 303-310.

HARRIS A., CHAPMAN C., MUJIS D., REYNOLDS D. (2012) : Lost in Translation? – The Limited International Take Up of Educational Effectiveness Research (EER), Teacher Effectiveness Research (TER) and School/System Improvement Research (SSIR) by Practitioners and Policymakers. State of the Art Review. *Keynote presentation prepared for the 25th International Congress of School Effectiveness*. Malmö, Sweden, January 2011.

KOREN A. (2006) : Knowledge transfer and innovations in global world: reflections on headteachers training project. *International Journal of innovation and learning* 2(3): 186-197.

LANGE B., & ALEXIADOU N. (2007) : New Forms of European Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*, 6(4): 321-335.

MARZANO R. J. (2000) : A new era of school reform : going where the research takes us. Aurora, Colo: Mid-continent research for education and learning.

PONT B., NUSCHE D., MOORMAN H. (2008) : *Improving School Leadership* Volume 1 : Policy and Practice. Paris : OECD.

SCHEERENS J. ed. (2012) : *School Leadership Effects Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. London : Springer Dordrecht Heidelberg.

SCHULLER T. (2006) : Reviewing OECD's Educational research Reviews. *European Educational Research Journal*, 5(1): 57-61.

STRONACH I. (2009) : *Globalizing Education, Educating the local: how method made us mad*. London: Routledge.