

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

60 | septembre 2012
Le métier de chef d'établissement

Entre droits et devoirs élargis

Une perspective empirique sur l'action des chefs d'établissements allemands

Entre deberes y derechos ampliados. Una perspectiva empírica sobre los jefes de establecimiento alemanes

Extended responsibilities and rights. An empirical look at German school heads

Stefan Brauckmann

Traducteur : Catherine Torrès



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2503>

DOI : 10.4000/ries.2503

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2012

Pagination : 93-104

ISBN : 978-2-85420-595-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Stefan Brauckmann, « Entre droits et devoirs élargis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2503> ; DOI : 10.4000/ries.2503

Entre droits et devoirs élargis

*Une perspective empirique sur l'action des chefs
d'établissements allemands**

Stefan Brauckmann

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

Dans le contexte des résultats des enquêtes comparatives internationales sur les performances, qui ont souscrit au modèle paradigmatique de développement et d'efficacité scolaires, les Länder ont engagé depuis peu un processus de modernisation du système scolaire, faisant passer le pilotage du système d'un pilotage injonctif du « *input* » à un pilotage du « *output* » basé sur l'évaluation des résultats. Au cours des vingt dernières années, les Länder, à des degrés divers, ont accordé davantage d'autonomie¹ aux établissements² et, dans cette perspective, ont renforcé le statut et la position du chef d'établissement. Le législateur a pris en compte le fait qu'un rôle clé revient au chef d'établissement en matière de garantie et de développement de la qualité (Wissinger 2011).

La mise en œuvre de nouveaux espaces de décisions visant la garantie de la qualité implique un rôle central du chef d'établissement qui, avec des compétences juridiques élargies, se voit confronté à des responsabilités et des tâches nouvelles.

Ce cadrage institutionnel qualitatif ainsi qu'un devoir accru de rendre compte conduisent les personnels de direction à agir selon des normes. Face à cette obligation étatique de contrôle scolaire, l'autonomie plus grande des établissements engendre une tension entre l'État et chaque établissement, tension qui concerne plus spécifiquement la direction. Tout en portant l'entière responsabilité de l'établissement, le chef d'établissement est l'interface entre les environnements scolaire et hors scolaire. Ce que l'on appelle le nouveau pilotage modifie le contexte de l'activité professionnelle du chef d'établissement au point que se pose, de façon plus fondamentale que jamais, la question des préalables, des conditions et de l'efficacité de la professionnalisation des chefs d'établissement.

Les nouveaux principes de pilotage – plus d'autonomie et de responsabilité propre – ne sont pas sans conséquences sur les tâches de management qui incombent aux personnels de direction. La responsabilité étant transférée au

* Article traduit par Catherine Torrès.

1. *Die Eigenverantwortung* : la responsabilité propre, l'autonomie. (NdT)

2. *Schule*, en allemand, désigne tout type d'école. Nous traduisons par « établissement » dans l'article, même lorsqu'il s'agit d'école primaire. Le chef d'établissement, dans ce contexte, désigne aussi bien le directeur d'école que le principal ou le proviseur. (NdT)

niveau de chaque établissement, des tâches et de nouvelles missions reviennent aux chefs d'établissement, à qui il appartient de proposer des solutions. Ce faisant, ils sont surchargés de travail, comme le montrent les recherches internationales, se sentent seuls et sans soutien, ce qui est souvent méconnu. Des associations allemandes de personnels de direction soulignent qu'il devient véritablement difficile de trouver un nombre suffisant de candidats pour les postes de direction vacants, compte tenu des conditions actuelles d'exercice du métier. Ce qui aggrave la situation, à leur avis, est que parmi les candidats déjà peu nombreux, peu ont les qualités requises pour l'emploi.

Le discours actuel prônant la professionnalisation de l'action du chef d'établissement est déterminé et légitimé par deux choses : les attentes ambitieuses accrues envers les institutions d'enseignement, les exigences envers le personnel de direction qui doit mettre en œuvre cette politique. À cela s'ajoute la grande charge de travail des personnels de direction en activité actuellement, dont on attend beaucoup, dans tous leurs domaines d'activités.

Dans le discours allemand sur la professionnalisation, l'idée que la direction d'établissement représente aujourd'hui un métier à part entière est de plus en plus admise. Quelles sont les exigences liées à cette professionnalité des personnels de direction ou, autrement dit, comment et selon quels critères peut-on déterminer le degré de professionnalisation de ce groupe professionnel ? En quoi se distinguent les métiers qui ont un degré de professionnalisation élevé des métiers qui ont un degré faible ? Si l'on se place dans une perspective théorique, le degré de professionnalisation d'un groupe professionnel (Gieseke) peut être considéré comme élevé lorsqu'il présente les caractéristiques suivantes :

- les professionnels ont besoin d'un savoir très spécialisé et systématisé ;
- les professionnels ont élaboré une structure de contrôle autonome, éventuellement sous forme d'associations professionnelles ;
- des normes correspondant à une éthique professionnelle (orientées vers la collectivité ou la clientèle) déterminent l'action du professionnel ;
- les professionnels ont une autonomie relativement grande à l'intérieur de leur champ d'activités ;
- il existe une définition claire, relativement exacte et différenciée de leur rôle ;
- il existe, pour ce champ professionnel, une gamme importante et exploitée de possibilités de formation initiale et continue.

LE MÉTIER DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT DANS UNE PERSPECTIVE EXTERNE

Lorsque l'on considère les domaines d'activités du chef d'établissement, on constate tout d'abord que des analyses complémentaires de leur activité sont nécessaires pour pouvoir effectuer, de façon empirique, des différenciations

entre leurs multiples champs d'activités. Les chefs d'établissement disposent-ils, dans leurs différents domaines d'activités, d'une autonomie de décision relativement grande ? Il est difficile actuellement de répondre à cette question, car on peut difficilement quantifier de manière fiable le degré d'autonomie par domaine d'activité (Braukmann 2012). Les analyses d'un point de vue juridique menées jusqu'à présent font état de grandes disparités entre les différents Länder en matière de législations fixant les marges de manœuvre, ce qui rend la comparabilité difficile au-delà des singularités des Länder. À cela s'ajoute que, même lorsque les établissements jouissent, sur le papier, d'une assez grande autonomie, cela ne signifie en rien que le chef d'établissement concerné en fasse effectivement usage.

Il ne fait aucun doute que « l'ambiguïté de la fonction de direction » (Fabian 2005, p. 121) complique les prises de décision et les actions conséquentes. Ainsi prédominant à l'heure actuelle des projets de recherche visant à éclairer, dans un contexte d'évolution du rôle de l'école, les processus de négociation entre les attentes, les normes et la compréhension immédiate du rôle de chef d'établissement. Les questions du statut et du prestige professionnel du chef d'établissement s'inscrivent également dans ce contexte, « car, à chaque statut correspond un rôle et chaque rôle implique un certain statut » (Döring 1978, p. 85). Pour bien déterminer et comprendre les rôles du chef d'établissement, des études ciblant les spécificités liées au contexte de leur action seraient nécessaires.

Au cours de ces dernières années sont nés de nouveaux principes, concepts et également institutions visant la préparation, la formation initiale et continue des chefs d'établissement. La palette des dispositifs de professionnalisation va de la participation à des expérimentations accompagnées par la recherche – séminaires, ateliers, entretiens-conseils, coaching, supervision – à des cycles d'études de management scolaire. Ainsi, dans le cadre d'expérimentations dont l'objectif était le renforcement de l'autonomie de l'établissement, les équipes de direction ont pu bénéficier en parallèle de formations. En Bavière, par l'intermédiaire de l'association de l'économie bavaroise, le savoir-faire d'entreprises a été mis à disposition, par exemple en matière de management du personnel, développement de projet, techniques d'animation, formation au pilotage. Dans le Brandebourg, le ministère a confié à un opérateur la mise en œuvre du projet de formation continue pour les établissements pilotes participant à l'expérimentation. En Rhénanie du Nord-Westphalie, un programme de formation basé sur les profils de compétences a été proposé en complément aux équipes de direction et aux enseignants, tout comme un réseau très dense de groupes de pilotage au niveau régional. En outre se multiplient les cursus universitaires sur le pilotage scolaire proposant une préparation et un accompagnement à la professionnalisation des chefs d'établissement.

De nouveaux prestataires privés (fondations, maisons d'édition du *management* scolaire) offrent des dispositifs de formation professionnalisante à côté des prestataires publics (instituts régionaux, universités). Des similitudes

de contenus apparaissent, au-delà des disparités régionales. Les thèmes récurrents sont les processus d'apprentissage et d'enseignement pris au sens large, le développement des organisations, le management du changement, les compétences de *leadership*, la recherche d'une décision commune négociée, la culture de la collégialité et de la communauté, les processus d'évolution et de renouvellement des organisations, ainsi que l'analyse et l'exploitation de données. En matière de conception de programmes de qualification, quelques instituts de formation doivent placer les contenus à transmettre dans un environnement authentique au plus près de l'expérience sur le terrain. Par ailleurs, une grande importance est accordée à l'apprentissage en groupe et par le groupe, qui permet une coopération formatrice au plus près de la réalité (Lödermann & Mascha 2011).

On relève, selon les Länder, une attention croissante portée à une plus grande adéquation entre les pré-requis du candidat à la formation continue et le dispositif de qualification. En amont du dispositif de qualification, le niveau de départ est déterminé à partir de tâches à effectuer, sous forme d'une analyse du potentiel et des compétences – par exemple en Basse Saxe, dans le Baden Wurttemberg ou dans le Brandebourg (Vogt & Gärtner 2011).

LE MÉTIER DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT DANS UNE PERSPECTIVE INTERNE

Une étude qualitative préliminaire a été menée dans le cadre du projet de recherche SHaRP³ entre juin et juillet 2011. Dans un premier temps ont été réalisés des entretiens avec des chefs d'établissement et deux représentants de l'administration scolaire⁴, ce qui a permis la confrontation de deux perspectives, en ce qui concerne la conception, la mise en œuvre et l'exploitation des offres de formation visant la professionnalisation.

Des entretiens semi-dirigés ont été menés et la sélection des chefs d'établissement a été opérée en fonction de plusieurs critères. Ont été contactés des chefs d'établissement qui, avec leur établissement, avaient participé aux expérimentations visant l'élargissement de l'autonomie de l'établissement dans les Länder de Berlin (BE) et du Brandebourg (BB) entre 2003 et 2006. De plus, ils devaient diriger des établissements, lycées⁵ ou écoles primaires, se distinguant par des contextes scolaires spécifiques (taille de l'établissement, concentration urbaine, zone rurale). L'objectif de l'interview était de rassembler des informations sur le spectre et la densité des activités des chefs d'établissement ainsi

3. L'étude SHaRP (*Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten*) : « L'action des chefs d'établissements entre droits et devoirs élargis » porte sur les structures et la charge de travail des chefs d'établissement dans trois Länder différents par le degré d'autonomie de leurs établissements. (NdIR)

4. *Bildungsverwaltung* : équivalent du rectorat français en matière d'administration scolaire. (NdT)

5. *Gymnasium* : établissement accueillant les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats à l'issue du primaire jusqu'au baccalauréat, en fin de douzième ou treizième classe. (NdT)

que sur leur déroulement au quotidien. Les chefs d'établissement et les prestataires offrant des dispositifs de professionnalisation devaient décrire leur perception de moments de travail particulièrement chargés. Dans chaque Land ont été menés à chaque fois des entretiens avec un proviseur de lycée (PL) et un directeur d'école (DE). Pour les représentants de l'administration, une psychologue scolaire (PSY) ayant participé à la conception, la coordination et la mise en œuvre du programme de formation continue pour les chefs des établissements pilotes, a été interviewée. Enfin, dans le contexte des principes actuels introduits dans la formation continue des chefs d'établissement, qui visent non plus l'adaptation à un rôle de cadre mais le développement de la personnalité, un *coach* de Berlin (COACH) a été sollicité pour les chefs d'établissement, ce qui permettait de couvrir le plus largement possible le spectre des dispositifs de formation continue.

Les chefs d'établissement ont une expérience très concrète de l'autonomie de l'établissement, en ce qui concerne les moyens financiers. Ils peuvent développer et représenter à l'extérieur le profil de l'établissement et son projet spécifique : « La liberté de structurer soi-même toute sa journée ou de déterminer son propre profil, ce sont des choses qui sont vécues de façon positive [...] » (COACH). Un soutien extérieur, apparemment plutôt bien accepté par l'ensemble du personnel, est nécessaire afin d'exploiter au mieux les marges de manœuvre laissées pour le profilage de l'école et l'organisation des enseignements : « C'était très bien que je ne l'aie pas fait seul, mais que les collègues aient eu une discussion ouverte entre eux ». (PL, BB)

Ce sont d'abord les conditions et les impératifs liés au contexte spécifique de l'établissement qui incitent les chefs d'établissement à mettre en œuvre des décisions et à agir de façon autonome. Sous cette pression, des processus de changement sont engagés, ouvrant la voie à des initiatives autonomes : « Des écoles ont été fermées massivement, on était sous pression, on devait montrer ce qu'on savait faire, on ne pouvait pas vivre au jour le jour » (DE, BB). Il est plus aisé de mettre en œuvre l'autonomie de l'établissement par étapes, par exemple dans le cadre d'un projet expérimental, car il existe alors un cadrage institutionnel facilitant la mise en œuvre de l'idée d'autonomie.

L'enjeu est le suivant : au moment où l'on prend conscience de disposer d'une plus grande marge de manœuvre, l'autonomie ne doit pas être ressentie comme une menace mais doit être comprise comme la chance de pouvoir concevoir et réaliser des projets. La psychologue scolaire relève que les chefs d'établissement qui déterminent davantage ce qu'ils font et ce qu'ils ne font pas « sont plus heureux, parce qu'ils sont plus efficaces par eux-mêmes ».

Sans soutien direct, il semble difficile aux établissements d'utiliser les marges de manœuvre qui leur sont données pour développer et profiler l'établissement ainsi que l'organisation des enseignements, afin d'initier ou d'impulser des processus de changement.

Selon les chefs d'établissement, de nombreuses raisons compromettent l'exploitation de ces espaces de liberté plus grands. Certaines contraintes internes ou externes viendraient ainsi contrecarrer leur droit d'agir de façon autonome. Concrètement, les règlements extérieurs à l'école émis par les administrations centrales⁶ – administrative ou financière (par exemple, les procédures d'embauche et d'affectation de personnels) –, loin de favoriser ce qui participe de l'autonomie de l'établissement, le mettraient même en échec : « Là, aucune autonomie n'est laissée à l'établissement » (PL, BE), ce dont souffre le chef d'établissement concerné, en tant que responsable de la garantie et du développement de la qualité de l'établissement.

Ce programme ambitieux qui, d'un côté, accorde une plus grande autonomie à chaque établissement et, de l'autre, met en place des évaluations internes et externes de plus en plus nombreuses est ressenti dans la pratique comme une contradiction. Il manquerait ainsi à l'équipe de direction des moyens de sanctionner importants pour imposer, à l'interne, des décisions difficiles. Il revient en effet au chef d'établissement de justifier des mesures impopulaires, en partie imposées de l'extérieur, sans disposer des outils de pilotage nécessaires (fonction hiérarchique renforcée). Il est d'autant plus difficile d'imposer quelque chose contre la volonté du collège d'enseignants que le pilotage des équipes enseignantes est soumis à une évaluation externe.

Par ailleurs est critiquée aussi la trop lourde bureaucratie inhérente à la mise en œuvre du pilotage autonome, dans la mesure où des tâches administratives de plus en plus importantes incomberaient aux établissements. Très souvent est évoquée dans ce contexte la collaboration avec l'administration centrale : « Toute une armée de fonctionnaires administratifs débarque. Ils voudraient tous avoir ainsi une raison d'exister » (DE, BB). Les chefs d'établissement demandent, dans le cadre de l'élargissement de l'autonomie de l'établissement, la fiabilité des cadrages institutionnels promis. Ils doutent que la concurrence d'un marché de l'emploi fortement dérégulé, qui va de pair avec l'autonomie de l'établissement, puisse être mise en place dans les conditions actuelles (surtout en ce qui concerne le marché des ressources enseignantes). « Finalement, on ne me donne pas celui dont j'aurais besoin ou il n'est pas sur le marché, et alors j'ai gaspillé de l'énergie et cela n'a servi à rien ». Face à la demande « s'opposent des manœuvres de l'administration et des intentions de placer quelqu'un » (PL).

Dans ce contexte, les chefs d'établissement critiquent le fait qu'il n'existe pas de système incitatif de récompense accordée par l'État pour un pilotage responsable et autonome. Un établissement qui ne ferait rien pourrait quasiment recevoir plus de soutien et de moyens que celui qui se contente d'attendre

6. *Schulamt, Schulträger* : unités administratives qui, à différents niveaux selon les Länder, assurent des fonctions de gestion des moyens et des ressources humaines et ont également une obligation de contrôle de qualité. (Ndt)

sans rien changer à sa situation. « Quand on parle d'autonomie, les établissements doivent aussi prendre un certain risque et l'assumer sans pouvoir se réfugier sous le toit patriarcal quand cela ne fonctionne plus. » (PL, BE)

Agir de façon autonome et responsable signifie plutôt assumer la responsabilité de la performance scolaire et en tirer les conséquences nécessaires afin de déterminer les critères et les standards nécessaires au pilotage de l'établissement. Les chefs d'établissement qui sont prêts à être tenus pour responsables de la qualité pédagogique de leur établissement critiquent le fait qu'ils reçoivent de la part de l'administration (inspection) plus de contrôles que de conseils, ce qui génère chez eux le sentiment d'être exclus de la communauté des cadres décideurs responsables. Ils ne devraient que livrer ce que l'on attend d'eux, ne recevraient aucun soutien pour atteindre les objectifs scolaires fixés. Dans ce contexte, les chefs d'établissement rapportent également qu'ils font les comptes en termes de pertes et profits, lorsqu'il s'agit d'imposer des mesures impopulaires qui pourraient avoir pour conséquence une moindre satisfaction des personnels enseignants au travail : « On veut, on doit vivre avec le collègue enseignant, il le faut bien » (PL, BB). Quand les dégâts sont encore limités, « ne vaut-il pas mieux faire au lieu de demander, "la prochaine fois, ne pourras-tu pas faire un peu autrement ?" » (PL, BB).

Parallèlement, on constate un corollaire négatif : la mise en œuvre d'une plus grande autonomie, par exemple dans le domaine du recrutement des personnels, peut signifier que ce qui constitue le cœur de l'activité pédagogique – enseigner et éduquer – est négligé.

Les chefs d'établissement font remarquer qu'il n'existe pas de tâches professionnelles clairement profilées et définies : « Nulle part n'est écrit, dans aucun texte, qu'en Allemagne, un chef d'établissement doit faire cela et que l'adjoint doit faire cela. » (DE, BB). L'administration scolaire attend d'eux des qualités de *manager* pour lesquelles ils ne sont pas formés. Il s'ensuit ainsi des zones d'ombre quant au rôle qu'ils ont à remplir. Au lieu de leur confier des missions claires, on a envers eux des attentes surdimensionnées et très disparates : « Nous devons être des hommes avec quelque chose de particulier, sinon nous ne serions pas chefs d'établissement, pas des hommes normaux, comme diraient Astérix et Obélix » (DE, BB).

Il existe souvent un fort contraste entre la place importante accordée au chef d'établissement agissant de son propre chef, tel qu'il est pensé implicitement dans l'établissement autonome : « Le point décisif est toujours le chef d'établissement, il est incontournable » (PSY) et la façon dont a été pourvu le poste vacant de chef d'établissement : « Il était devenu chef d'établissement, les autres trouvaient que c'était le plus sympathique, vraisemblablement aussi, parce qu'il opposait le moins de résistance »⁷. Ces chefs d'établissement ne peuvent

7. Le chef d'établissement est désigné par l'ensemble du collège enseignant dans certains Länder.

effectuer le changement de rôle attendu : « Au moment où la réforme scolaire a élargi les compétences du chef d'établissement en tant que supérieur hiérarchique des enseignants, à ce moment, il a basculé, il ne pouvait pas piloter, il ne pouvait guère qu'administrer. »

Force est de constater que le recrutement et la sélection des chefs d'établissement n'étaient pas en adéquation avec le modèle de l'établissement autonome, et répondaient à d'autres critères, pas toujours transparents, dans lesquels les inspecteurs de l'administration scolaire avaient un rôle clé. Selon les prestataires proposant des dispositifs de qualification et de professionnalisation, cette inadéquation entre les compétences personnelles des chefs d'établissement et les exigences de leur nouveau rôle en mutation générerait de grandes incertitudes sur leur rôle. Leurs activités de plus en plus différenciées, les hésitations avec lesquelles ils se risquent dans un rôle nouveau et inhabituel s'accompagnent d'incertitudes quant aux actions à engager. « Certains éprouvent des difficultés à exercer ce rôle en raison de leur profil personnel : ils ne savent pas poser leur autorité et se laissent intimider par les parents... » (COACH).

Le chef d'établissement qui, au contraire, « n'est pas qu'un administratif, un homme de dossiers » (PL, BE) tire une grande satisfaction de son travail dans le contexte de l'autonomie de l'établissement. Une nouvelle image de la profession devrait être mise en avant, qui soulignerait davantage les aspects managériaux de la fonction renouvelée et de l'action des chefs d'établissement et non « ce modèle ancien, le meilleur enseignant devient chef d'établissement. » (PL, BE).

L'établissement autonome exige que l'accent soit nettement mis sur les compétences de *management* des chefs d'établissement, comme dans une entreprise privée. Les chefs d'établissement sont garants de la qualité ; ils ont l'obligation de rendre compte, y compris de l'évaluation interne de la qualité du travail ; ils sont responsables du développement, du suivi et de la mise en œuvre des objectifs de développement de l'établissement prioritairement fixés dans le projet d'établissement.

Le fait que le chef d'établissement soit plus ou moins prêt à accepter ce nouveau rôle, voire à l'assumer dans son quotidien professionnel, dépend en grande partie du contexte spécifique de l'établissement qu'il dirige. Il peut ainsi impulser ou non le changement. « Beaucoup de collègues disent : "Tenons-nous en aux lois et aux droits des fonctionnaires. Si, en tant que chef d'établissement, je fais cela en Allemagne, je peux durer cent ans". » (DE, BB).

Le cadre dans lequel la formation se déroule est très important pour qu'elle soit acceptée, par exemple, au cours d'une expérimentation ou d'un concours de projets. « Par l'intermédiaire de n'importe quelle fondation, Hertie ou une autre, quelle qu'elle soit, il y eu beaucoup de moyens versés aux établissements » (PSY). Il conviendrait, dans le cadre des réformes scolaires structurelles, d'examiner l'exploitation de ces dispositifs de formation car ces établissements, dotés de moyens financiers supplémentaires, peuvent acheter du conseil en organisation. Il

est essentiel, dans cette perspective, de connaître les nombreuses possibilités de financement visant la qualification des chefs d'établissement : « Il y a des offres, il faut les connaître, alors on peut en tirer parti et c'est aussi une aide. » (PL, BE).

La forme d'une visite conseil imposée à la suite d'une évaluation négative de l'inspection scolaire est considérée comme très ambivalente. Ce concept et le dispositif qui en découle sont ressentis par les chefs d'établissement comme contradictoires par définition, puisqu'ils nient l'idée de soutien pour renforcer l'idée de contrôle : « Ils viennent et disent "visite conseil obligatoire", mais ils ne peuvent faire autrement que coopérer. »

Des réserves sont exprimées également quant aux contenus des séminaires de formation proposés par l'État, car ils mettent pour partie l'accent de façon trop forte sur les aspects formels, administratifs et juridiques du pilotage de l'établissement. On enregistre au contraire une demande croissante des chefs d'établissement pour participer à des dispositifs de *coaching*, car ceux-ci apparaissent, dans le contexte des exigences accrues envers les chefs d'établissement, comme des dispositifs professionnels d'aide au pilotage.

Contrairement à ce qui se passait avant, il n'est donc plus considéré comme déshonorant de faire part officiellement de son besoin de formation, nouveau ou ancien. C'est maintenant le conseil en fonction de la personnalité qui est mis en avant dans la formation continue : « J'ai besoin d'un conseil personnalisé pour savoir quel est mon style, d'où viennent les problèmes. » (COACH).

Pour compléter les formations antérieures plutôt techniques, la nouvelle philosophie du pilotage devrait être expliquée, car elle est fondamentale pour comprendre l'élargissement des rôles, des fonctions et de l'action des chefs d'établissement : « Pour arriver à quelque chose de systématique comme le veut cette philosophie, [...] la plupart des chefs d'établissement que je connais avancent prudemment, font du cousu main. » (COACH).

À côté de cela, quelques chefs d'établissement ont formé des petits groupes de parole et d'échanges collégiaux sur leur pratique professionnelle, par exemple après un dispositif de qualification où ils ont bénéficié d'un appui officiel ou dans le cadre de projets expérimentaux. Ils se retrouvent une fois par mois et discutent de leurs problèmes, sous forme d'échanges à partir d'une étude de cas. Il apparaît que, souvent, les chefs d'établissement s'appuient sur des modèles qui ont fait leurs preuves et pour lesquels il existe déjà des expériences d'autres collègues.

SYNTHÈSE

Les résultats font apparaître que ce sont les paramètres suivants, le contexte et éventuellement un problème, qui engagent les acteurs du pilotage sur la voie de la professionnalisation. En ce qui concerne l'articulation entre théorie et pratique, les contenus des programmes de qualification ne peuvent être adossés à des standards professionnels, ceux-ci faisant largement défaut.

Les déclarations des chefs d'établissement reflètent bien « l'étendue, la diversité, voire le caractère contradictoire des attentes envers les chefs d'établissement et le pilotage » (Fabian 2005, p. 121). Elles montrent que « les rôles, dans la pratique quotidienne, consciemment ou non, sont formés par l'action et la négociation et qu'il existe ainsi des marges de manœuvre permettant de se forger un profil individuel et de l'expliquer » (*ibid.*).

Des connaissances liées à l'expérience quotidienne sont collectionnées en amont des connaissances théoriques transmises dans le cadre des séminaires de formation continue, puis intégrées pour que les savoirs puissent être appréhendés dans un environnement le plus authentique possible, au plus près du terrain.

Mettre l'accent sur des problèmes de la pratique professionnelle peut être compris comme une aide et une incitation à développer les compétences de résolution de problème et de réflexion personnelle des chefs d'établissement participant à la formation. Le fait qu'il n'existe ni définition claire et évidente de ce métier ni valeurs et objectifs partagés peut entraver voire empêcher la constitution de groupes d'apprentissage motivés et productifs, lorsque prédominant au cours de la formation les situations problématiques spécifiques de différents établissements.

Au lieu de cela, il s'agit de développer les compétences des participants à résoudre des problèmes et à agir efficacement dans des champs d'activités professionnelles clairement définis et perçus de plus comme authentiques.

Actuellement sont considérés comme particulièrement efficaces le *coaching* proposé en accompagnement de la pratique professionnelle quotidienne, individuellement ou en petits groupes, et la constitution de réseaux visant la qualification de chefs pilotant des établissements de même type.

Il faut créer le cadre institutionnel afin que les chefs d'établissement puissent exercer leur activité professionnelle. L'État pourrait par exemple assurer un suivi du marché de la formation continue en s'appuyant sur des données, afin que les chefs d'établissement puissent être conseillés sur le choix du dispositif de formation qui leur convient le mieux, en fonction de leurs objectifs, et pour éviter que les prestataires ne fassent des offres redondantes sur les mêmes thématiques.

Pour le moment, des points d'obscurité subsistent sur la manière d'acquérir les capacités et les compétences techniques mais aussi la manière de transmettre un savoir de base sur le nouveau pilotage. Les chefs d'établissement doivent être informés au plus tôt du changement de rôle qui les fait passer de professeur à chef d'établissement. C'est seulement ainsi que l'on pourra inciter les chefs d'établissement à se professionnaliser.

PERSPECTIVE

Si des compétences précises constituent le professionnalisme des équipes de direction et si elles peuvent être acquises dans des dispositifs de qualification et de professionnalisation, il faudra attendre pour mesurer l'effet visible de l'acquisition de ces compétences au quotidien sur le terrain.

En outre, il reste à savoir dans quelle mesure des compétences peuvent être définies en fonction d'objectifs prioritaires, si des chefs d'établissement, dans le contexte spécifique de leur établissement, doivent assumer parallèlement plusieurs rôles différents (administrateur, concepteur, professeur).

« Les chefs d'établissement, hommes ou femmes sont-ils devenus plus sûrs et plus compétents ? » La réponse doit se fonder non seulement sur les jugements personnels que les participants portent sur eux-mêmes mais aussi sur un jugement extérieur qui permettrait de poser la question suivante : « Les compétences acquises en situation de formation peuvent-elles contribuer à améliorer la gestion professionnelle de situations différentes dans un champ d'action donné ? » Il faut articuler plus fortement, d'un point de vue conceptuel, les objectifs, les compétences de pilotage des actions qui en découlent ainsi leur opérationnalisation, afin que l'évaluation de l'efficacité des dispositifs de professionnalisation puisse, à l'avenir, être effectuée sur une base empirique fiable.

Les chefs d'établissement ne doivent pas être sélectionnés en fonction de leur potentiel mais de leur performance, afin d'établir une meilleure adéquation entre le candidat et le profil du poste. Cela exige que la recherche empirique sur le pilotage des établissements se focalise, plus qu'auparavant, sur quelques aspects des dispositifs de professionnalisation, à savoir leur diagnostic et leur évaluation.

Si la recherche en langue allemande sur ce point s'est consacrée essentiellement à la catégorisation des contenus de formation, à leur conception et leur mise en œuvre, au caractère obligatoire ou non des programmes de formation continue tout comme à la détermination des différents champs d'activités professionnelles, elle sait en revanche peu de choses sur l'exploitation et les effets des dispositifs de formation (Bessoth 2005). Il faut noter la connaissance insuffisante des voies de formation grâce auxquelles les chefs d'établissement peuvent être qualifiés pour s'adapter au mieux à la plus grande complexité de leur champ d'activités. Cela implique l'identification, mais aussi la duplication de programmes de formation efficaces mais aussi des structures qui forment ces chefs d'établissement hautement qualifiés. Il faudrait étudier, dans les différents Länder, des statistiques officielles pour la mise en œuvre d'évaluations externes de l'efficacité et de l'efficacité des programmes de professionnalisation, qui, contrairement à l'autoévaluation des programmes, ne se satisfont pas des jugements personnels que les participants portent sur eux-mêmes.⁸

8. Nous remercions le ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche pour le soutien apporté au projet SHaRP, dans le cadre de la promotion de la recherche empirique sur l'enseignement et notamment le pilotage du système éducatif. (NdA)

BIBLIOGRAPHIE

- BESSOTH R. (2005) : Für was sollen Schulleitungen qualifiziert werden? In: *Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung* 16 (3), 104-107.
- BRAUCKMANN S. (2012) : Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D). Empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. In: *Empirische Pädagogik* 26 (1), 76-100.
- DÖRING Peter A. (1978) : Beruf: Schulleiter. Braunschweig: Georg Westermann Verlag (Schulleiter-Handbuch, 2).
- FABIAN J. (2005) : Coaching für Schulleitung. In: *Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung* 16 (3), 120-123.
- FÜSSEL Hans P. (2009) : Schulaufsicht und Schulentwicklung. Die neue Rolle der Schulleitung in einer selbständigen Schule aus juristischer Sicht. Überarbeitete Fassung eines Vortrages, der im Rahmen der Fachanhörung des Bayerischen Lehrer und Lehrerinnenverbandes „Schulleitung innovativ – Warum Schulleitung Motor der Schulentwicklung sind“ am 28. April 2009 in München gehalten wurde. Consultable en ligne sur : http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/BLLV/Fuessel.Schulaufsicht_und_Schulentwicklung-1.pdf/.
- GIESEKE W. (2012) : Trends der Professionalitätsforschung. 23. Kongress der DGfE – Arbeitsgruppen I AG 10. Osnabrück, 12 mars 2012.
- KRALER C. (2011) : Schule und Schulleitung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation in einer kompetenzorientierten Schulkultur. Universität Bamberg. 10. Bamberger Schulleitungssymposium, 13 octobre 2011.
- LÖDERMANN Anne-M., MACHA H. (2011) : Entwicklung der Führungsqualität durch Kollegiale Beratung. In: Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, Christiane Schiersmann und Andreas Schröer (Hg.) : *Organisation und Führung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 255-264.
- MASSAR T. (2012) : Schulmanagement (Qualifizierungsmaßnahmen). Consultable en ligne sur : <http://www.bildungsserver.de/Schulmanagement-Qualifizierungsmaßnahmen-962.html> [consulté le 16 avril 2012].
- VOGT A., GÄRTNER H. (2011) : Selbstevaluationsportal (SEP). Befragung zum Schulmanagement. Anleitung. Hg. v. Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ). Berlin.
- WISSINGER J. (2011) : Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.) : *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster : Waxmann, 98-115.