Educ recherche

n°4

2012

Revue de la recherche en éducation éditée par l'INRE Algérie

N° d' ISSN 2253-0282

Dépôt Légal 5179-2011

Dossier

LE MANAGEMENT EN EDUCATION

Page 13

Entretien avec

M. Alain BOLLON,

expert international en évaluations UNESCO

Les Publications de l'INRE

Editorial

« Si, aujourd'hui, nous abordons le management de la classe au management du système, c'est parce qu'il existe un lien très significatif entre ce thème et celui du séminaire précédent lequel a porté sur l'évaluation systémique. Comme nous le savons tous, pour bien manager, évaluer est un acte indispensable dans toutes les phases d'un processus quel qu'il soit.

Le mot « management » est une pratique de gestion. C'est « l'art de conduire une organisation, de la diriger, de la planifier et de la contrôler ». Ce terme a toujours été associé au secteur de l'économie. Mais, actuellement, le management apparaît, désormais, partout, sous différentes formes et dans différents champs y compris dans le domaine de l'éducation.

Manager ne signifie pas gérer d'une manière rigide et faire le chef, mais être un leader des valeurs de changement vers le meilleur. Manager c'est adhérer, donc, à une politique de changement en vue d'améliorer la qualité des apprentissages, le rendement des établissements et de là, tout le système éducatif.

A mon sens, l'établissement est le pivot, si ce n'est le moteur du changement. Il faut toujours prendre en compte son environnement avec toutes les composantes pour valoriser ce qui est positif chez nos élèves, nos enseignants, nos fonctionnaires, et surtout nos chefs d'établissements.

J'oserai dire, enfin, que notre Ecole doit revoir ses méthodes de gestion ainsi que ses programmes de formation pour qu'elle puisse être parmi les plus performantes, c'est-à-dire, se hisser au niveau tant souhaité par tous.

Mohamed Ider

Directeur Général de l'INRE

Directeur de la publication :
- Mohamed IDER

Comité de lecture :
- DG.Mohamed IDER
- Dr.Baghdad LAKHDAR

Responsables de la revue :
- Aicha BELANTEUR
- Habiba BOUKERTOUTA

Equipe de rédaction :
- Aicha BELANTEUR
- Habiba BOUKERTOUTA

Appel à contribution

Notre revue est récente, son objectif est de valoriser la recherche en éducation. Les numéros précédents ont porté respectivement sur :

- « Les rythmes scolaires »
  La nouvelle organisation du temps scolaire dans le cycle primaire en Algérie, année 2011/2012 ».
- « Les TIC au service de l'éducation ».
- « L'apport des travaux d'évaluation au développement du système éducatif » (n°spécial);
- « L'évaluation, processus de régulation du système éducatif. »

Le prochain numéro portera sur :

- « La formation des formateurs. »

Experts, chercheurs, inspecteurs, enseignants, parents, élèves… la revue «Educrecherche » est un espace où vous pouvez nous soumettre, en arabe ou en français, vos :

- résultats de travaux de recherche ;
- articles (5 à 8 pages, police 12, caractères Times New Romans, échéance 01mois);
- suggestions…

Pour nous contacter :
Mail : inreeducrecherche@yahoo.fr
Adresse : BP. 193, Oued Romane –Alger-
Tél : 021.30.09.68 (LD), 021.30.02.91/92(standard)
Fax : 021.30.04.47
Site : www.inre-dz.org
Avec tous nos remerciements.
Habiba BOUKERTOUTA et Aicha BELANTEUR,
Responsables de la revue.

NB : Nous pouvons vous envoyer des exemplaires si vous nous communiquez une adresse postale.

Sommaire

3 EDITORIAL

5 DOSSIER
Le management en éducation

8 ENTRETIEN
Entretien avec M. Alain BOLLON, expert international en évaluations des apprentissages et de l'accompagnement.

5 MANIFESTATIONS SCIENTIFIQUES
Séminaires /journées d'études/Colloques

37 CONTRIBUTIONS

64 RESSOURCES DOCUMENTAIRES

70 FEEDBACK DU TERRAIN

Dossier

Le management en éducation

Introduction

Vu toutes les mutations actuelles générées par l'évolution et le progrès en faveur d'une amélioration de la qualité de l'éducation, il est dans l'intérêt de tout système éducatif d'adopter de nouvelles formes de gestion autres que des modalités bureautiques et gestionnaires traditionnelles. C'est-à-dire, aller vers un modèle de gestion où tous les acteurs sont concernés et travaillent ensemble pour atteindre les objectifs fixés. On ne parle plus du modèle « gestionnaire » mais de « pilotage » de « leadership » de « management »… Il serait utile d'apporter quelques éléments d'éclairage sur ces notions.

Gérer consiste à commander, à contrôler, à provoquer, à accomplir, à assumer des responsabilités. Manager (ou diriger) consiste à exercer une influence, à guider, à orienter, à mobiliser, à fédérer. La distinction est fondamentale : les gestionnaires considèrent leurs employés comme une source d'énergie et s'adressent avant tout à leurs bras, les managers considèrent les leurs comme une source d'intelligence et s'adressent avant tout à leur imagination. Ceux qui gèrent, appelés gestionnaires, savent «ce qu'ils doivent faire» et concentrent leurs efforts sur le «comment faire ?» ceux qui dirigent, appelés managers ou, mieux encore, leaders, savent «ce qu'il faut faire» et orientent leurs efforts sur la question de savoir «que faire faire? ». (…) C'est dire donc que les managers ne se contentent pas de pousser plus loin ce que d'autres ont déjà fait, mais créent de nouvelles idées, de nouvelles politiques et de nouvelles méthodologies. Ils modifient le métabolisme basal de leurs entreprises.

(…) «apprendre» en permanence pour «apprendre» et «innover» continuellement. Tel est le véritable travail d'un manager, qu'il soit chef d'entreprise, chef de service ou chef de section. Autrement dit, l'entreprise performante d'aujourd'hui est avant tout une entreprise «formatrice» et innovante».

« Le pilotage met en jeu des règles de fonctionnement, des objectifs à atteindre, des décisions pour que la mise en œuvre conduise à des résultats conformes aux objectifs. Les décisions ne sont pas prises une fois pour toutes et le pilotage comporte donc une boucle de régulation qui vise à ce que les résultats obtenus se rapprochent des objectifs fixés. » (Claude PAIR)

Le « leadership » qu'il soit formel (un directeur…) ou informel (un enseignant…), est un terme emprunté à l'anglais. C'est la capacité d'un individu à mener ou conduire d'autres individus ou organisations dans le but de définir des objectifs communs puis les atteindre. Un leader est une personne capable de guider, d'influencer et d'inspirer. Il se distingue d'un gestionnaire ou d'un décideur. Ce sont des personnes désignées pour prendre la responsabilité d'une administration. Un bon gestionnaire peut être un leader pour mener un groupe dans une approche globale du partage des responsabilités afin de « promouvoir le changement ».

Certaines personnes pensent que le leadership et le management sont identiques, d'autres estiment qu'ils sont différents.

D'autres pensent encore qu'ils « forment un ensemble», « vont de pair ». Appliqués dans un établissement scolaire, l'un implique l'autre. Voici, avec précision, ce qui caractérise le leadership et le management :

Leadership	Management
Les leaders définissent la vision de leur entreprise	Les managers assurent qu'une vision commune est décidée et adoptée.
Les leaders dressent un plan stratégique pour leur entreprise.	Les managers assurent la programmation et le suivi de l'exécution d'un plan stratégique.
Les leaders donnent des exemples et stimulent.	Les managers utilisent leur pouvoir et autorité pour que tous les membres de l'entreprise donnent le meilleur d'eux-mêmes.
Les leaders font que des actions se réalisent.	Les managers assurent que tous les objectifs fixés soient réalisés comme programmés.

Par ailleurs, il existe différentes formes de management. Pour avoir une idée sur « le style de management » adopté dans la gestion d'un établissement scolaire, un questionnaire est donné en annexe.

« Management basé sur les valeurs traditionnelles

Ces dirigeants essaient de minimiser l'incertitude et le changement en présentant la situation existante comme très importante.

Ils exercent trop de contrôle et n'aiment pas déléguer.

Ils souhaitent de tout leur staff une certaine conformité y compris leur façon de s'habiller.

Ils souhaitent que les nouveaux membres adoptent le même code de conduite.

Les personnes qui agissent différemment ne seront pas tolérées. Le respect de la hiérarchie et la distance entre les personnes de différentes fonctions doit être respectée. Ces dirigeants demandent du personnel une grande fidélité. Leur fidélité à l'établissement apporte ordre et stabilité. S'ils ne sont pas « chef»,

ils aiment faire des tâches bien spécifiques sans supervision. S'ils ont des superviseurs, il est préférable que leurs superviseurs ne soient pas très jeunes.

Management par « formation et persuasion »

Ces dirigeants sont plus flexibles que les dirigeants traditionnels. Ils acceptent les changements de statut, de marque et de fonctions à condition que ces changements ne bousculent par trop la situation existante. Ils font des efforts pour créer et maintenir de bonnes relations de travail. Ils acceptent les nouveaux membres et souhaitent qu'ils soient adoptés par le groupe.

Si un membre du groupe dérange la stabilité, il sera forcé de revoir son opinion. Une personne qui pense différemment que la majorité des enseignants ne sera pas acceptée aura des difficultés pour travailler dans cette école.

Management par « Etre le Chef »

Il est souvent difficile de travailler avec de tels dirigeants. Leurs actions et leur énergie sont souvent utilisées pour maintenir et développer leur pouvoir.

Ils agissent souvent de façon à ne pas nuire à leur statut et en même temps ils utilisent leur statut pour augmenter leur pouvoir sur les autres.

Ils gèrent comme ils pensent, sans tenir compte des avis des autres. Ils considèrent l'école comme un système en évolution dans lequel tout changement nécessite beaucoup de temps et ne se fait pas brusquement.

Ces dirigeants attachent le plus d'importance au travail et à la fidélité. Ils ne peuvent pas travailler avec des personnes qui souhaitent avoir "un autre chef ", ils considèrent ces personnes comme des menaces pour leur position.

Management par « une Vision Créative »

Ces dirigeants sont difficiles à trouver !

Ils sont dynamiques, créatifs, innovateurs et aiment introduire des changements.

Ils sont motivés, ont un pouvoir de persuasion, une grande volonté de faire et une énergie débordante.

Comme le "Chef ", ils ont une vision réaliste de leur école mais ils exigent moins de fidélité. Ils introduisent des changements par concertation, dialogue et consensus. Les décisions sont prises ensemble et bien planifiées. Ils ont besoin de nouvelles idées, de démarrer de nouveaux projets, sinon ils perdent leur motivation. Ils aiment les nouveaux défis et changent souvent de poste. »

Enfin, dans le but de garantir un bon fonctionnement et un meilleur rendement des établissements scolaires par l'innovation et le changement, de nombreux ministères de l'éducation à travers le monde, ont adopté le «Projet d'établissement» comme démarche de management. Certains l'ont rendu obligatoire tels que la France et ce, en vue de rechercher une cohérence et de généraliser une démarche de type « management participatif » et caractérisée par l'analyse, l'anticipation, la décision, la planification, la communication et l'animation.

Convaincu de l'importance du projet comme « acte de management et outil de régulation permettant de répondre aux attentes des établissements et aux besoins de ses élèves, le ministère de l'éducation nationale algérien a lancé, en 1995, le projet d'établissement en même temps que le projet de service.

Pour sa mise en place, des circulaires ont été publiées et des documents ont été élaborés ; des inspecteurs de l'éducation et de la formation ainsi que des chefs d'établissements ont bénéficié d'une formation.

Références bibliographiques

Mohamed MONCEF, Gestion et management. Quelles différences ?

MINEDUC-School Management Kigali, Rôles, devoirs et responsabilités de la direction scolaire, juillet, 2008.

Laure ENDRIZZI et Rémi THIBERT, Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? Dossier d'actualité veille et analyses n°73, avril 2012.

Un modèle d'un management par « une Vision Créative»

L'école primaire « **Boujemaa TEMMIM 1** »

La gestion technique et dynamique alliée à l'éducation innovatrice centrée sur l'élève ont forgé la réputation de l'école « BOUJEMAA TEMMIM 1 » au-delà des frontières nationales. Plusieurs éducateurs, associations internationales et personnalités politiques ont visité l'établissement et ont fait part de leur admiration et de leurs encouragements en vue d'étendre cette « success story » sur tout le territoire.

Au cœur de l'un des quartiers résidentiels de la charmante Daira de Draria qui compte 44 000 habitants et située à environ 10 km au sud-ouest du centre-ville d'Alger, s'ouvrent, en 1986, les portes de l'école « BOUJEMAA TEMMIM 1 ».

Douze ans plus tard, le 31 août 1998, Madame Cherifa MESSAHEL est nommée à la direction de cette école. Depuis sa nomination, jusqu'à ce jour, elle ne cesse d'entreprendre des changements et des innovations ayant pour unique but l'émancipation et l'épanouissement pédagogique et culturel de l'enfant. Avec en mesure phare le renforcement de la notion de réussite pour tous ancrée par le retour du tablier bleu pour les garçons et rose pour les filles.

L'école s'étend sur une superficie totale de plus de 4500m² dont 840m² bâtie. Elle bénéficie de plusieurs commodités qui lui confèrent sa singularité et qui témoignent de l'action continue de Madame Messahel au fil des quatorze dernières années. Au-delà des éléments communs à toutes les écoles, bloc

administratif, classes et sanitaires, « BOUJEMAA TEMMIM 1» est pourvue de deux aires en extérieur. L'une est « dédiée » à la récréation et l'autre aux activités sportives, totalisant, ainsi plus de 3500m².

On y trouve aussi une cantine avec cuisine, gérée par la cantinière en chef secondée par ses quatre adjointes qui assurent la préparation et le service de 450 repas par jour. Ces repas étudiés, complets et équilibrés sont subventionnés par le ministère de l'éducation nationale ainsi que par la wilaya d'Alger. Un rituel de 20 minutes est consacré à la restauration et au respect de l'hygiène manuelle et bucco-dentaire des élèves.

L'existence de la cantine a permis à Madame la directrice d'aménager astucieusement le volume horaire de ses 22 divisions pédagogiques de manière à le rendre moins contraignant aussi bien pour les 800 élèves que pour leurs 26 enseignants. De plus, l'école compte une classe préscolaire de 25 élèves âgés de 5 ans.

De dimanche à jeudi, les deux moitiés de ces 22 divisions s'alternent semaine par semaine : une moitié a classe de 08h à 13h et l'autre de 13h à 17h :30h. La matinée ou l'après-midi où les élèves n'ont pas classe est consacrée à des activités para-scolaires. Ce système caractérisé par l'alternance a été mis en place afin d'éviter à l'enfant la saturation pédagogique qui émanerait d'une journée complète d'enseignement. Quant aux élèves de 4ème et 5ème années, ayant un

volume horaire plus important, ont classe la matinée du samedi. Cet aménagement des horaires a, très tôt, porté ses fruits en réduisant les allers-retours dans une même journée vers des foyers souvent éloignés.

Madame MESSAHEL a mis en place un système permettant aux élèves de s'adonner à diverses activités extrascolaires. On y compte les sorties pédagogiques et culturelles assurées et encadrées par les enseignants, organisées grâce aux relations que l'école a su tisser avec différents acteurs de la société.

Visiter les sites historiques, au-delà de son aspect ludique, véhicule à l'enfant le sens d'appartenir à son pays tout en suscitant en lui la curiosité nécessaire pour mieux appréhender les matières d'histoire et de géographie dont l'immense intérêt n'est malheureusement pas perceptible aux yeux des enfants, et qui, souvent, se transforme en ce sentiment de frustration que l'on retrouve chez certains lycéens.

Outre les sorties pédagogiques et culturelles, les élèves pratiquent du sport deux fois par semaine,

chez Madame EL OUALI qui a eu la générosité de leur ouvrir les portes de sa salle de sport. Ils y sont transportés par le bus que l'APC de Draria met à la disposition de l'école.

Avec les projets d'échanges que la Directrice a mis en place, des groupes d'élèves de l'école ont passé dix jours du mois de juillet dans la ville tunisienne de Nabeul. Ce qui leur a permis à de tisser des liens avec les élèves de la région tout en découvrant la beauté et la culture de ce pays frère. Une telle opportunité est offerte aux élèves notamment les plus nécessiteux qui sont pris en charge par des âmes bienveillantes et charitables.

Par ailleurs, l'éducation environnementale est mise en pratique à travers l'implication de l'enfant dans les diverses activités du « Club Vert ». La politique d'une brique, d'une plante ou d'un arbre par enfant veille à ce que tous soient impliqués et responsabilisés. Ainsi, un bac aquatique, un potager et des bacs à fleurs ont progressivement vu le jour. La notion du tri des détritus est inculquée en parallèle. L'élève de l'école« BOUJEMAA TEMMIM 1 » est ainsi très tôt sensibilisé au respect de son environnement et a fortiori à celui de la planète.

La discipline que la directrice a su instaurer au sein de l'école, en coordonnant l'action de tout un chacun, complétée par le travail scrupuleux des 4 agents d'entretien et des 7 gardiens veillant à la sécurité de l'établissement, reste la clé de sa réussite. Toute volonté dissociée de discipline n'est pas plus qu'un navire sans gouvernail.

Et de la volonté Madame MESSAHEL en a, car au risque de contredire Oscar WILDE, en visant toujours la lune, atterrir dans les étoiles ne peut être un échec…

ANNEXE

QUESTIONNAIRE DU STYLE DE MANAGEMENT (à remplir)

Instructions :

Il y a 10 chapitres, chaque chapitre contient 4 affirmations:

Pour chaque chapitre, partager 10 points entre les 4 affirmations. Il est possible de donner 0 à certaines affirmations et 10 à d'autres. S'assurer que le total est de 10 points.

Chapitre	Résultat
1 ***un bon directeur d'école :*** A Accepte que les enseignants et éducateurs fassent leur travail. B Ne s'approche pas trop, tient ses distances. C N'utilise pas son pouvoir pour sa propre image. D Ne communique jamais directement, mais respecte les voies de communication formelles.	A = B = C = D = … /10
2 ***Les enseignants dans mon école :*** A Ont un grand sens de responsabilité et on peut compter sur eux. B Sont des collègues loyaux. C Effectuent les activités en relation avec leur travail. D Travaillent ensemble pour le développement de l'école.	A = B = C = D =… /10
3 ***Dans mon école :*** A Je soutiens mes collègues qui essayent des nouveautés. B J'accepte le changement à condition que ce soit bien planifié et organisé. C J'accepte le changement si c'est pour améliorer la gestion. D J'accepte le changement à condition que cela ne change pas trop l'organisation actuelle.	A = B = C = D =… /10
4 ***Dans mon école :*** A Je suis capable de créer de bonnes relations de travail. B Avant d'introduire un changement, je demande l'avis des autorités. C Je donne des instructions et j'évalue les résultats. D J'aime travailler avec des personnes qui ont un sens de créativité.	A = B = C = D =… /10
5 ***Dans mon école :*** A Pour différents problèmes, je trouve différentes solutions. B Le travail de groupe exige des méthodes bien définies. C Pour réaliser un objectif, je n'applique pas strictement les règles. D Je n'aime pas quand on n'applique pas les lois et réglementations.	A = B = C = D = … /10

6 ***Dans mon école :*** A Au lieu de demander à quelqu'un de faire un travail, je le fais moi-même. B Si je donne des compliments, c'est généralement à ceux qui suivent mes idées. C Je n'ai pas beaucoup d'intérêts pour les projets à long terme. D J'essaie de connaître mes collègues pour pouvoir travailler ensemble.	A = B = C = D = … /10
7 ***j'aime*** A Les personnes qui ne cherchent pas leur pouvoir personnel. B Ne pas devoir traiter des détails et suivre de longues discussions. C Mes collègues qui sont satisfaits du travail qu'ils font. D Mes collègues qui ne remettent pas en question mes suggestions et explications	A = B = C = D =… /10
8 ***A l'école, pendant des réunions :*** A Si mes collègues ne sont pas d'accord avec moi, j'essaie de les convaincre. B Je veille à ce qu'on traite uniquement les objectifs principaux. C J'aime créer un climat positif et collégial qui favorise la coopération. D Je garde le silence si mon opinion diffère des autres.	A = B = C = D = … /10
9 ***Je suis d'accord que :*** A Etre mieux considéré est aussi important que de gagner plus d'argent. B Les choses sont OK comme elles sont et ne doivent pas changer. C Le changement est une bonne opportunité pour améliorer la gestion. D Les personnes que je rencontre au travail sont pour moi très importantes.	A = B = C = D =… /10
10 ***Je pense que :*** A Les personnes ont le droit de penser ce qu'elles veulent mais ne peuvent pas choquer leurs collègues. B Connaître les personnes au pouvoir est un bon moyen pour avoir des promotions. C Je n'aime pas prendre des risques si cela peut nuire à ma position. D Je ne puis compter que sur moi.	A = B = C = D = … /10

Mettre les résultats dans le tableau et faire les totaux :

Chapitre	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
Totaux				

Reprendre le tableau et écrire les titres suivants dans les colonnes :

Colonne A Vision créative

Colonne B Tradition et valeurs

Colonne C Formation et persuasion

Colonne D Etre le Chef

Les 2 colonnes ayant obtenu les plus grands totaux donnent une indication du style personnel de management.

Entretien

Entretien avec

M. Alain BOLLON, expert international en évaluations UNESCO

Réalisé par Habiba BOUKERTOUTA et Aicha BELANTEUR, le mercredi 23 Mai 2012 à l'INRE à 17h30

H.B et A.B : « Bonjour M. Alain BOLLON, nous vous souhaitons la bienvenue en Algérie. Vous avez exercé plusieurs fonctions auparavant, vous êtes actuellement expert international, pourriez-vous nous en dire un peu plus, notamment à nos lecteurs de la revue « Educrecherche » éditée par l'Institut National de Recherche en Education (INRE) ? »

M. Alain BOLLON : «J'ai démarré comme toutes les personnes qui sont dans le système éducatif, comme enseignant, professeur de littérature de langue française. Dès le début de ma carrière d'enseignant je me suis aperçu qu'il y a un certain malentendu entre les élèves et moi. Alors, je me suis posé une question toute simple : « Pourquoi mes élèves ne comprennent pas ce que je veux qu'ils comprennent?»

C'est à ce moment là que j'ai pris la décision de reprendre mes études. j'ai travaillé avec des équipes sur ce qu'on appelle, aujourd'hui, l'évaluation des apprentissages. Pendant une vingtaine d'années, j'ai enseigné à l'université de Grenoble. J'ai étudié ce qu'on appelle les ingénieries du changement: L'ingénierie des évaluations, l'ingénierie des projets, l'ingénierie des compétences, l'ingénierie des systèmes, l'ingénierie des changements et l'ingénierie d'accompagnement.

Puis, en même temps que je travaillais à l'université, j'ai occupé plusieurs postes de responsabilité: conseiller, directeur, conseiller de recteurs, les équivalents de vos Directeurs d'Education. J'ai travaillé sur l'évaluation au Ministère de l'Education Nationale comme conseiller scientifique. Pendant une dizaine d'années, j'étais conseiller de plusieurs ministres pour la mise en place des évaluations, des projets d'établissements, des IUFM et de l'Ecole des Cadres. En même temps, j'étais détaché dans de grandes entreprises, pendant plusieurs années, pour faire ce travail. Toujours en même temps, l'UNESCO, d'abord, la Banque Mondiale, ensuite, la Communauté Européenne, aujourd'hui, m'ont demandé de devenir expert, d'abord, des systèmes éducatifs et aujourd'hui, expert des évaluations pour développer dans un certain nombre de pays toutes ces politiques éducatives.

Actuellement, je suis à la retraite de l'éducation et de l'université mais je continue à exercer le travail d'expertise notamment en France, quand j'ai le temps, pour le ministère du travail, le ministère de l'agriculture…Donc, « **le cœur » de mon travail, qui m'a toujours intéressé, c'est l'aide à la contribution des évaluations par les acteurs.**

H.B et A.B : « Vous avez animé pendant deux jours le séminaire sous le thème « Du management de la classe au management du système » que l'INRE a organisé les 22 et 23 mai, c'es-à-dire hier et aujourd'hui. Qu'entendez-vous par le management éducatif, le management scolaire et le management pédagogique ? »

M. Alain BOLLON : «Lorsque le Directeur Général de votre institut, M. Mohamed IDER, m'avait demandé de participer à l'animation de ce séminaire sur le management, le concept « management » me gênait un petit peu au début. Travaillant longtemps dans des entreprises, il me semblait que ce concept n'était pas tout à fait adapté au système éducatif. En fait, **Manager** c'est développer les ressources humaines, c'est mettre en place les conditions optimales pour que le système atteigne ses objectifs. Donc, on peut très bien transférer le concept dans le système éducatif à condition, évidemment, de lui donner une coloration qui soit éducative.

Pour moi, **le management éducatif** renvoie aux conditions dans lesquelles on met les personnes qui apprennent, tout le temps, dans tous les lieux et tous les jours parce que l'éducation n'est pas réservée uniquement à l'Education Nationale.

Par exemple, les parents qui travaillent avec leurs enfants, qui accompagnent leurs enfants sont dans « le management éducatif ». Je ne sais pas, si cela correspond à l'approche que vous avez en Algérie, mais pour nous, en France, l'éducation c'est tout au long de la vie. Donc, où que soit les enfants et les acteurs, il faut mettre en place les conditions de réalisation de leurs apprentissages. C'est, donc, cela le management éducatif. Eduquer quelqu'un, c'est l'accompagner sur le chemin qu'il doit prendre pour se réaliser et ce n'est pas réservé à l'école. Par contre, **le management scolaire** est celui qui est réservé à l'école puisque pour se former, un enfant doit rentrer dans une institution qui s'appelle l'école seulement, il faut qu'elle mette en place les conditions de qualité pour ces apprentissages. Le management scolaire, est, donc, celui qu'on développe dans l'institution scolaire. Il ne faudrait pas que l'école abuse de son pouvoir ; elle n'est pas la seule détentrice des apprentissages.

Quant au « **management pédagogique** » c'est l'optimisation des situations dans lesquelles deux (02) personnes essayent d'échanger et de progresser ensemble. La « pédagogie » c'est l'art, pour les anciens, de transmettre aux nouveaux. Ce n'est pas réservé à l'école, non plus ! Il y a la pédagogie des adultes, ce qu'on appelle l'andragogie, il y a de la pédagogie professionnelle. Il y a de la pédagogie à partir du moment où quelqu'un qui sait, essaye de partager avec quelqu'un qui sait moins. Le management pédagogique est, donc, l'ensemble des situations, des théories et des modèles que vous mettez en œuvre pour que les personnes changent. En tout cas, il ne faut pas confondre les trois concepts :

- Le pédagogique, c'est dans la relation duelle, plurielle,
- Le scolaire c'est la maison, c'est l'éducation qui doit donner les valeurs aux personnes et de sortir dans un bon « état »,
- L'éducatif c'est la société qui doit piloter l'apprentissage tout au long de la vie.

H.B et A.B : « Quelle est la différence entre la gestion, le management et le pilotage ; entre le gestionnaire, le chef d'établissement et le manager ? »

M. Alain BOLLON : « Dans la gestion, il y a du fonctionnement, même si parfois pour faire plaisir aux gestionnaires, on dit qu'il faut anticiper et piloter. Ce qu'on voudrait c'est que les gestionnaires d'aujourd'hui soient aussi, du coup, participants aux projets. C'est pour cela que dans les formations qu'on met en place dans certains pays, on forme en même temps les gestionnaires, les managers, les administrateurs et le futur gouverneur…

Le gestionnaire est là pour mettre en musique tout ce qui est conçu par le pilote, je préfère le groupe de pilotage en éducation parce que le pilote tout seul, a tendance à devenir le chef. Le pilote c'est celui qui connaît la direction et c'est celui qui la rappelle, donc, on pilote par les valeurs. On pilote par les finalités. Et, en éducation, ça s'arrête là. Le pilote ne doit pas dire : « comment il faut faire ? » le pilote ne vient pas dans la cabine de l'avion pour dire aux voyageurs comment attacher leur ceinture. C'est le

travail des hôtesses et des stewards ! Le pilote, c'est le porteur et le responsable de sens. C'est l'acteur le plus important dans un système. Sans lui, le système n'a aucun sens.

Si le système est important, on lui adjoint une autre personne pour « prendre en main » le développement des qualités attendues. « **Prendre en main** » c'est «**managiare** » en italien et c'est « manipuler » ce qui a donné, en américain, le mot « manager ».Et donc, quand on prend en main, c'est dans tout le sens du terme, c'est-à-dire on prend pour tenir et on prend aussi pour faire bouger ! Donc, le «**manager** », c'est lui qui est responsable de mettre en mouvement l'ensemble des acteurs. Il y a deux grands types de management dans le système éducatif : le management des structures et le management des ressources.

Très franchement, je connais plusieurs dizaines de systèmes éducatifs dans le monde et s'il y a quelque chose qu'on ne sait pas faire en éducation c'est « manager les ressources !». Le cœur du métier de l'enseignant c'est d'être un manager des ressources humaines. Mais, s'il ne fait qu'enseigner, il ne gère pas de la ressource humaine.

H.B et A.B : « Quels sont les critères du management de la classe, de l'établissement scolaire et du système éducatif?

M. Alain BOLLON : « Mettons-nous bien d'accord sur les critères. Le cœur de mes compétences sont les critères et les indicateurs c'est-à-dire, l'évaluation. Pour évaluer, on décrit l'effet qu'on escompte. Et quand on dit, par exemple, que « l'élève travaillera mieux» , le mot « mieux » est un critère mais sur les effets escomptés on met des qualités. Les qualités sont des critères. Et comme les qualités sont toujours abstraites, on est obligé de les incarner dans ce qu'on appelle les indicateurs. Donc, quand on dit « logique », « convainquant », « cohérent », on est dans le champ des critères.

Donc dans **le management de la classe**, qui devrait être **efficace**, c'est le critère le plus répandu dans le monde entier. Il devrait être également, **efficient**, **pertinent** et **cohérent**. Ce sont les quatre critères qu'il faut utiliser dans l'évaluation d'un projet.

L'efficacité : c'est le rapport entre les objectifs et les résultats, on y reviendra tout à l'heure !

L'efficience : c'est un des critères majeurs du management. C'est le rapport entre les résultats obtenus et les moyens mobilisés. Et dans le terme « moyens » il ne s'agit pas uniquement des moyens financiers.

La pertinence : c'est la valeur historique et culturelle de ce qu'on fait par rapport aux acteurs.

La cohérence : c'est le rapport entre les modèles théoriques mis en œuvre et leur incarnation, leur objectivation en activités sur le terrain.

Si l'on passe au **management de l'établissement scolaire,** le premier bon critère doit être l'efficience. L'efficacité dans l'établissement c'est lorsque les élèves vont dans une école, dans un collège ou dans un lycée pour changer et maîtriser leurs stratégies de changement avant la fin d'un cursus. Est-ce qu'on est capable de leur dire comment ils ont changés à la fin de leur cursus? on ne peut le leur dire que si on a évalué « l'état » dans lequel ils sont rentrés dans l'établissement.

La mesure qu'on utilise le plus souvent dans l'éducation est la note qui devrait être un outil efficace et efficient. Et bien, la note n'est ni efficace ni efficiente. C'est un outil aléatoire avec une valeur aléatoire et qui n'a aucun fondement scientifique. C'est donc une mesure arbitraire créée à partir d'une norme. C'est pour cela que dans le management d'un établissement, il faudrait que le manager, qui est le chef d'établissement -principal intéressé- dans les conseils de classe, redise, sans se désespérer, aux enseignants que mettre des notes, ce n'est pas évaluer et cela n'a jamais servi à un élève pour qu'il comprenne ses apprentissages. C'est **INCOHERENT** !

En ce qui concerne **les critères du système éducatif,** on retrouve les mêmes. Un système est efficace lorsqu'il atteint ses objectifs à condition de ne pas se tromper sur les objectifs. L'école n'est pas faite pour que les enfants passent des examens. L'école n'est pas

faite pour que les enfants aient des notes. Ce n'est écrit dans aucune loi! Donc, l'école est faite pour que les enfants se développent et réussissent leur trajectoire. Donc un système efficace devrait mettre en place des évaluations permanentes, construites et partagées par les acteurs. Par ailleurs, le système est efficace si, au moment où les enfants « sortent de l'école » ils deviennent des acteurs responsables du monde dans lequel ils vont rentrer.

Le système est bien managé si, à leur sortie, les enfants sont responsables, capables d'esprit critique, acteurs socials économiques. Question : Est-ce que le système essaye de le savoir ? Pas du tout. Alors, ce système n'est ni efficace, ni cohérent. Et s'il n'est ni efficace, ni cohérent, il finit par disparaître.

H.B et A.B : « Vous avez déjà répondu, un petit peu, à la question suivante. Comment manager la classe, l'établissement et le système éducatif pour l'épanouissement, l'émancipation et la réussite de l'élève ? Mais quel type de formation préconisez-vous pour les acteurs concernés par le management?

M. Alain BOLLON : « On va les prendre dans l'ordre puisqu'il y en a trois(03).

Les enseignants (les gens qui sont responsables du management de la classe), c'est-à-dire, du management des apprentissages devraient, normalement, être formés à un niveau BAC+5, c'est-à-dire n'avoir aucun problème avec les contenus et les connaissances. C'est le haut niveau minimum international. Vous êtes spécialiste de géographie, ou spécialiste de mathématiques avec BAC+5 vous n'aurez plus de problème avec vos contenus.

Quand vous maîtrisez les contenus,vous ne savez pas enseigner, il vous faut, donc, une formation professionnelle. Pour les managers de la classe, la formation professionnelle, elle est construite à l'Unesco à partir des référentiels confidentiels. On va dire ceci : « l'enseignant , dans les années à venir, aura 3 grands domaines de capacités et il devra travailler entre 25 et 28 h par semaine, qu'il le veuille ou non ».

Le premier domaine : il faut qu'il soit au clair avec les contenus. Donc, 1/3 de son travail est de faire la classe pour le moment.

Le deuxième domaine : L'enseignant n'est pas là pour transmettre des connaissances, il est là pour faciliter l'apprentissage des élèves. Il devra, alors, être formé sur plusieurs théories d'apprentissages et sur la manière dont les élèves apprennent. C'est un professionnel de l'apprentissage des autres.

Le troisième domaine: De toute façon, tout seul dans sa classe, l'enseignant n'arrivera jamais à faire réussir tous les élèves. Il faut qu'il travaille avec les autres, en équipe, obligatoirement avec des projets d'établissement non négociables et suivre, au moins trois fois par an, une formation professionnelle. Un enseignant qui ne se forme pas et qui pense qu'avec son diplôme, il sait faire est, quelque part, « un petit danger public » !

Quant au **chef d'établissement manager**, il est celui qui développe les qualités d'apprentissages des élèves dans son établissement. Il n'est pas là pour acheter des ordinateurs, la peinture, … ce n'est pas son travail ! Il y a un gestionnaire pour cela. Si on met des pilotes à la tête des établissements, c'est pour qu'ils optimisent leurs systèmes. Le rôle du manager n'est pas de modifier uniquement son système (son établissement) mais il est là pour modifier également le système éducatif. C'est lorsqu'il y a des changements dans les petits systèmes, c'est-à-dire des systèmes intermédiaires(les établissements scolaires) qu'on va finir par faire bouger le système dans son ensemble.

Donc, comment former le chef d'établissement? C'est simple ! Il faut que le chef d'établissement passe de gestionnaire, d'administrateur à pilote de projets et à « développeur » de ressources humaines. On dit que c'est simple, mais ce n'est pas si simple que cela !

Il faut que le chef d'établissement respecte la légalité, il faut qu'il connaisse bien les textes et bien sûr, il faut, par exemple, qu'il connaisse absolument la systémique parce qu'il pilote un système. Piloter un établissement, ce n'est pas piloter une voiture ! Il ne suffit pas d'appuyer sur une pédale pour que cela freine ! C'est beaucoup plus complexe! Donc, il faut travailler autour du pilotage, travailler autour de la complexité, travailler autour de l'articulation entre les situations normatives, cartésiennes et positives ainsi que sur des situations qui soient de l'ordre de la systémique. Par exemple, comment transformer un conseil de classe statistique en conseil de classe pédagogique ? Comment transformer un conseil d'administration, qui est en général une chambre d'enregistrement qui ne sert à rien, en réunion pédagogique qui décide des ambitions politiques et pédagogiques de l'établissement ? Comment transformer des réunions de rentrée scolaire, qui sont en général des distributions d'emploi du temps, en occasion pour développer de la compétence collective ? Pour cela, il y a un outil central qu'il doit développer et qu'on développe dans tous les pays du monde appelé « le projet d'établissement ». A condition que le projet d'établissement soit bien l'ambition de l'établissement sur l'amélioration des compétences des élèves.

Comment ? D'abord, en travaillant sur la référence aux valeurs. D'ailleurs, tous les établissements publics répondent aux mêmes valeurs dans tous les pays du monde, c'est dans la loi ! Ils n'ont pas le choix et la loi n'est pas négociable ! Ensuite, en questionnant la réalité des pratiques des élèves, des enseignants, et des différents acteurs. En vérifiant la réalité des pratiques et les espérances par rapport aux valeurs, on peut construire un ensemble de petites compétences « élèves/ professeurs » accessibles dans les trois à cinq ans à venir.

Les projets d'établissement, aujourd'hui, ne sont réalisés qu'au bout de trois, quatre à cinq ans. Si la durée est inférieure, ils sont « inévaluables ».

En faisant ce travail d'analyse de son système avec les acteurs, le chef d'établissement (dirigeant) s'apercevra que les enseignants n'ont pas les compétences requises pour que les élèves acquièrent de nouvelles compétences et donc il est obligé d'instiller de la formation. En procédant de cette manière, ce dirigeant développe des ressources humaines de son petit système. Et l'un des outils

du projet d'établissement, c'est le plan de formation. Personnellement, je n'aime pas le mot « plan de formation » ce n'est qu'une appellation ! Il faudrait des référentiels de formation. A titre d'exemple le chef d'établissement dit:« j'aimerais bien que mes quinze enseignants qui essayent, depuis longtemps, et qui n'y arrivent pas, puissent dans les trois prochaines années à venir pratiquer la pédagogie différenciée ne serait-ce qu'avec 10% des élèves et je veux qu'ils soient capables de le faire à la fin de la formation». Autrement dit, ce chef d'établissement passe commande en compétences pour les enseignants. C'est ce qu'on appelle du management !

Dans **le management du système,** les personnes qui occupent des postes supérieurs ne sont pas des pédagogues, ce sont des hommes politiques. Ils n'ont pas besoin de formation mais d'accompagnement pour pouvoir construire une vision du système éducatif dans son ensemble.

J'étais conseiller de quatre ministres en France. Et les ministres doivent être, également, accompagnés par des personnes compétents qui les aident à produire « quelque chose qu'ils vont faire passer ». S'il fallait former des ministres, cela m'est arrivé, il faudrait leur apprendre à être courageux, c'est-à-dire à prendre des risques car ils ont toujours des peurs institutionnelles. Donc, dans le management du système, il faut tout simplement, accompagner les décideurs politiques pour que leurs décisions soient construites par des personnes compétentes : 1/3 d'experts, 1/3 de représentants du terrain et 1/3 moitié parents/ moitié élèves. L'école est faite pour les élèves et non pas pour les ministres !

H.B et A.B : « Quels sont les critères de réussite d'un projet d'établissement en tant qu'outil de pilotage et de management? »

M. Alain BOLLON : « Dans tout établissement public, sous contrat, dans les pays qui ont mis le projet d'établissement sous forme de loi, il y a plus de la moitié des pays du monde qui rendent, aujourd'hui, le projet obligatoire. Ceux qui ne l'ont pas rendu obligatoire sont entrain d'essayer de voir comment faire.

Dans un système public, tous les acteurs concernés doivent faire la même chose par rapport à la loi, qu'il faut d'ailleurs respecter profondément. Mais personne ne fait le même travail suivant l'endroit où il se trouve. Par exemple, un grand lycée du centre ville à population aisée, un grand lycée de banlieue à population en grande difficulté et une petite école rurale sont censés mettre en œuvre la politique nationale mais s'y prennent de manière complètement différente. Par conséquent, tous les pays sont obligés de dire: « il faut respecter la loi mais la mise en œuvre locale de la loi par rapport à la population, par rapport à l'état des professeurs, par rapport à leurs ressources culturelles, ne peut pas être exactement la même».Donc, il faut construire une hypothèse d'évolution d'un système c'est ce qu'on appelle un projet d'établissement.

La finalité d'un projet d'établissement est d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves. Un projet d'établissement qui n'est pas centré en grande partie sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves n'est pas un projet d'établissement. **C'est le premier critère!**

Si dans un établissement les professeurs continuent à faire la même chose qu'avant, on ne pourra pas modifier les compétences des élèves ; autrement dit développer des « compétences enseignantes ». **C'est le deuxième critère !**

Si dans un établissement, on travaille en projets, on fait un peu autrement, tout simplement ! Cependant, l'organisation de l'établissement a-t-elle changé de manière à permettre, par exemple, aux élèves de mieux apprendre la langue ? Ils apprennent la langue parce qu'ils ont toujours 1h / jour dans la semaine? Donc, ils ont 5h d'arabe (5x1h) qui veut dire (5x 4 minutes) efficaces. On n'apprend pas une langue en 20 minutes ! Pourquoi ne pas programmer 15h d'arabe sur une production qui a du sens ? C'est cela la modification de l'organisation ! Donc, s'il n y a pas de changement d'organisation dans l'établissement, on ne peut rien changer à l'école ! **C'est le 3ème et dernier critère !**

H.B et A.B : « Pendant le séminaire, vous avez dit que l'inspecteur devait être un médiateur, un accompagnateur et un facilitateur de projets pédagogiques. Comment faut-il le préparer à ces différents rôles?

M. Alain BOLLON : « L'inspecteur est le garant de la logique du système. Lorsqu'il se déplace pour inspecter l'établissement, les équipes, les enseignants et j'espère les élèves également, il vérifie s'ils ont respecté la normalité du système. Donc son premier travail est d'examiner le respect des procédures. En portant un regard critique sur le système c'est-à dire la classe et l'établissement. Quand il constate que le système n'est pas aussi efficace et aussi cohérent qu'il le souhaite, son travail consiste, alors, à mettre en place toutes les conditions nécessaires. L'inspecteur doit être, normalement, un accompagnant, un accompagnateur et un médiateur. L'inspecteur se trouve, ainsi, impliqué dans le processus de la production de la qualité des apprentissages ; de cette manière, il change de statut et de compétences.

Actuellement, lorsqu'on reconstruit les nouveaux systèmes, on essaye de réduire le nombre d'inspecteurs en transformant ce corps en facilitateurs ou en médiateurs. Par contre, il ne faut pas perdre le contrôle du système ! Il devra être mis en place dans d'autres organes et dans d'autres organismes. D'ailleurs, la moitié des pays du monde fonctionne sans le corps d'inspection!

En fait, les enseignants, les équipes ainsi que les élèves ont besoin d'être accompagnés dans leur recherche de l'amélioration de la qualité des apprentissages. Cet accompagnateur devrait être, tantôt le chef d'établissement s'il en est capable tout en gardant sa distance pour pouvoir piloter son établissement; tantôt l'inspecteur ou le conseiller pédagogique comme cela se fait dans certains pays. Dans tous les cas, l'accompagnement devrait être assuré par une personne qui soit un médiateur.

Et pour vous répondre à la question «comment les préparer aux différents rôles ? » Premièrement, transformer en profondeur la formation professionnelle, deuxièmement, je le dirai avec précaution, modifier le statut des inspecteurs, troisièmement, modifier les critères de recrutement. Les inspecteurs qui font bien leur travail sont déjà en partie co-évaluateurs et médiateurs. Il ne faut pas recruter sur des diplômes universitaires mais sur l'engagement dans le projet éducatif, sur la base d'entretiens de motivation ou de chartes éthiques, de déontologie. En France, par exemple, les enseignants qui postulent pour devenir inspecteurs passent un concours. Or le concours, c'est la dissertation, la synthèse, la connaissance des textes … Cela ne montre pas l'engagement de la personne. Il en est de même pour les chefs d'établissement. Il faut les recruter sur entretien avec un référentiel de compétences. La bonne question ce n'est pas : « Est-ce que la personne qui postule est compétente? La compétence se construit ! La bonne question est : « Est-ce qu'elle est là pour améliorer l'acteur et le système?»

H.B et A.B : « Vous avez travaillé dans plusieurs pays, quel est, pour le moment, le système éducatif, le plus efficient, qui permet la mise en place d'un meilleur enseignement?

M. Alain BOLLON : «C'est le modèle systémique, c'est-à-dire le modèle de pilotage par la complexité qu'on appelle « les pilotages partagés du changement ». Donc, si vous mettez en place ce modèle, l'ensemble des acteurs, à un certain moment, est convié à produire l'architecture et la qualité du système y compris l'élève qui est un élément non négociable. Il a toujours un mot à dire même l'élève du primaire!

Donc, si vous avez un modèle des pilotages partagés des changements vous allez constater que l'enseignement va évoluer vers des modèles d'accompagnement. Quels sont les plus efficients ? Pour moi, il n'y a pas de pays où le système éducatif est idéal ! D'ailleurs, s'il existait on l'achèterait. C'est une erreur! A mon avis, il faut se tourner vers les modèles scandinaves. En fait, il faut le dire autrement. Les pays dans lesquels l'enseignement est plus efficace, ce sont ceux où l'école est faite pour que les enfants s'épanouissent et prennent du plaisir à l'école. Tandis que les pays où l'enseignement est le moins efficace, ce sont ceux où l'école est faite pour que les enfants se conforment au modèle du système éducatif!

H.B et A.B : « Vous avez été enseignant, proviseur, conseiller du ministre de l'éducation, vous êtes, actuellement, expert international, accompagnateur de projets tels que MEDA. Quelles sont vos recommandations pour un meilleur management? »

M. Alain BOLLON : « C'est une question un peu difficile. C'est une question qui m'a toujours taraudé. Je ne suis pas « un chaud partisan » du management où les évaluations sont faites pour classer les personnes, trier les meilleurs pour sélectionner les futurs potentiels… Ce n'est pas la mission de l'éducation ! Par contre, je dis oui pour le management éducatif dans le sens où nous venons de le développer au cours du séminaire. Dans ce management, les enseignants sont des personnes qui facilitent la réussite de tous les élèves.

Je vous rappelle que le management, pour moi, c'est la mise en œuvre de modèles apportés aux personnes. Par exemple, en France, on voulait que les chefs d'établissement soient des supers-managers, c'est-à-dire, sélectionner les meilleurs enseignants, les meilleurs élèves, fassent des sponsorings avec des entreprises pour avoir des lycées d'excellence. Mais pour moi, les lycées d'excellence sont « une aberration démocratique ». L'école n'est pas faite pour faire des lycées d'excellence !

Nous avons constitué des lycées qu'on appelle «des lycées élitaires, égalitaires pour tous », qui sont réservés aux élèves en grande difficulté et les élèves en échec (expérimentations menées à Grenoble et à Paris).C'est pour cela ma deuxième recommandation: ne acheter un management comme outil. Un management n'est pas simplement un outil; c'est un modèle de pression sociale et professionnelle.

Donc, mes recommandations pour un meilleur management sont :

1. Ne pas adapter, dans l'éducation, le modèle de management d'entreprises, y compris celui des entreprises citoyennes;

2. Choisir clairement le modèle du système tout entier. Autrement dit, est-ce que le système choisi est fait pour reproduire ou pour éviter les modèles existants?

3. Mettre des garanties déontologiques, éthiques pour manager les ressources humaines. Autrement dit, ne pas mettre dans l'éducation nationale, des managers s'ils ne signent pas de charte d'éthique. A titre d'exemples, ne pas mettre la pression sur le personnel administratif de l'établissement pour qu'ils sélectionnent les meilleurs élèves, interdire aux proviseurs d'exclure les élèves en difficultés pour que leur taux de réussite au baccalauréat soit plus brillant et ne pas couvrir un enseignant qui est incompétent pour lui conserver son poste de travail. Donc, c'est plus prudent que le manager signe une charte de déontologie qui doit être signée, également, par les enseignants, les inspecteurs, les directeurs...

H.B et A.B : « Nous vous remercions infiniment, M. BOLLON, pour toutes ces informations constructives et pour votre disponibilité. En avez-vous d'autres à ajouter ?»

M. Alain BOLLON : « Je pense aux discussions que j'ai eues avec les participants au cours de ce séminaire qui sont importantes et intéressantes sur des questions politiques, étiques… et qu'on n'a pas eu le temps d'approfondir. J'ai toujours travaillé pour les enfants ! Si le système, prévu pour la réussite de tous les enfants, devient une machine à broyer les plus faibles, il est de notre devoir de le dénoncer et d'aider à le refonder.

Quand je viens travailler en Algérie avec vous, j'arrive du Mali, je partirai au Liban et je repartirai en Bulgarie… Je ne vais pas vers un pays, je vais pour les enfants tout court. Donc, je ne travaille pas pour les enfants algériens, ni pour les enfants français, ni pour les enfants … je travaille pour le monde de demain!

Enfin, quand je me déplace dans les pays du monde, même dans les pays à dictature, j'y travaille pour que les enfants construisent leurs décisions de demain !

Manifestations scientifiques

Séminaires /journées d'études/Colloques

Séminaire

« **Du management de la classe au management du système, qualité et efficacité** » tel a été le thème abordé au cours du séminaire organisé par l'Institut National de Recherche en Education (INRE), les 22 et 23 mai 2012. Ce séminaire a regroupé plusieurs acteurs du système éducatif algérien : des représentants des directions des enseignements, de la formation, de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale, des chefs d'établissements scolaires, des inspecteurs, des enseignants, des formateurs, des représentants du ministère de l'enseignement et de la formation professionnels, des accompagnateurs de projets de formation ainsi que des enseignants chercheurs (universités, ENS).

L'objectif de ce séminaire est de débattre de la gestion organisationnelle et pédagogique du système éducatif afin de faire face aux nouvelles exigences de la société et aux nouveaux défis liés à la complexification des phénomènes.

Cette manifestation scientifique a été animée par M. Alain BOLLON, expert international en évaluations. « Où en sont les principaux questionnements actuels sur le management du développement de la qualité aux différents niveaux des systèmes éducatifs ? » C'est la question que l'expert a posée pour cerner la thématique de cette rencontre. Pour y répondre, M. le professeur Alain BOLLON s'est basé sur l'approche systémique. En effet, en partant des

Cette manifestation scientifique a été animée par M. Alain BOLLON, expert international en évaluations. « Où en sont les principaux questionnements actuels sur le management du développement de la qualité aux différents niveaux des systèmes éducatifs ? » C'est la question que l'expert a posée pour cerner la thématique de cette rencontre. Pour y répondre, M. le professeur Alain BOLLON s'est basé sur l'approche systémique. En effet, en partant des hypothèses d'évaluation d'impacts, d'effets, de résultats des systèmes éducatifs, il a procédé, dans une logique d'ingénierie concourante, à l'analyse des conditions du développement de la qualité attendue à chaque niveau du système : élève, groupe classe, établissement, unités de pilotage intermédiaire, système éducatif, systèmes environnants. Ainsi, il a démontré que « c'est dans la cohérence du management des pilotages partagés des changements que se construit en grande partie la réussite scolaire fondatrice de l'autonomisation et de la responsabilisation de la formation tout au long de la vie. »

Des documents liés au thème, que l'expert a présentés et commentés, ont été distribués à tous les participants dès le début du séminaire. Les voici tels quels :

ELEMENTS DE BIBIOGRAPHIE

Management des établissements scolaires	André GUSTIN	DE BOECK 2001
Les politiques scolaires mises en examen	Claude LELIEVRE	ESF 2002
Toutes les théories du management	Carol KENNEDY	MAXIMA 2002
Les nouvelles politiques éducatives	Nathalie MONS	PUF 2002
Eduquer et former	Martine FOURNIER	SCIENCES HUMAINES 2011
Les sociétés et leur école	François DUBET	SEUIL 2010
Manager dans la complexité	Dominique GENELOT	INSEP 2001
Les formes de l'éducation : variété et variations	Olivier MAULINI et Cl. MONTANDON	DE BEOCK 2005
Les leviers humains dans le management de l'EPLE	J. Luc BERTHIER	HACHETTE EDEC. 2006
Gouverner l'école	Denis MEURET	PUF 2007
Management et projet	A. BOUVIER	HACHETTE Ed.
L'établissement scolaire apprenant	A. BOUVIER	HACHETTE Ed.
Le pilotage des systèmes d'éducation	G de LANDSHEERE	DE BOECK 1994
Système, personne et pédagogie	G LERBET	ESF 1993
Analyse systémique de l'éducation	Jerry POCZTAR	ESF
Langage de manager	J.G. MILLET	LIAISONS
Aider à devenir	L. VANDEVELDE	NATHAN
La méthode 1. La nature de la nature 2. La vie de la vie 3. L'humanité de l'humanité 4. Les idées 5. La connaissance de la connaissance 6. Ethique	E. MORIN	SEUIL
Les 7 savoirs fondamentaux nécessaires à l'éducation du futur (int. Pensée complexe)	E. MORIN	SEUIL
Le tiers instruit	M. SERRES	SEUIL
Dictionnaire de l'éducation	Agnès VAN ZANTEN	PUF
Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés Apprentissage, formation, Psychologie cognitive	F. RAYNAL A.RIEUNIER Ph. MEIRIEU	ESF
Management et sciences cognitives	A. BOUVIER	QUE SAIS-JE ?

Alain Bollon - mai 2012

CONTROLE	EVALUATION
RÔLE PRESCRIPTEUR HORS CONTEXTE 1 CONTROLEUR	RÔLE PRESCRIPTEUR HORS CONTEXTE 1 AUTEURS
Est ce conforme ? NORME SYSTEME	qu'est ce que ça vaut ? SENS ACTEURS
PRODUITS RESULTATS PROGRAMME OBJETS	PROCESSUS COMPETENCES REFERENTIELS TRAJETS
INFORMATION SECURITE DIRECTION	COMMUNICATION IMPLICATION PILOTAGE
CONFORMITÉ	AUTONOMIE

Alain Bollon

EVALUATIONS EN FORMATION

CHRONOLOGIE	
1- entrée en Formation POSITIONNEMENT	4-ETAT DES COMPETENCES POSITIONNEMENTS
2- Déroulement de la formation EVALUATION FORMATIVE	5-REGULATION D'APPRENTISSAGE REFERENTIEL FORMATION
3- Fin de la formation EVALUATION SOMATIVE REFEREE	3-OBJECTIF DE FORMATION MODULES
4- En situation professionnelle EVALUATION DIFFEREE	2-COMPETENCES PROFESSIONNELLES REFERENCIEL
5- Dans l'évolution du système EVALUATION D'IMPACT	1- HYPOTHESE D'IMPACT PROJET

Alain Bollon

	OBJETS d'évaluation	FORME	FINALITE	EXPLOITATION	CRITERE MAJEUR	NATURE / FONCTION
1	Résultats Performances	Note chiffrée	Mesure Régulation systémique	Moyennes Classements Sélections	Normalité	CONTROLES
2	Compétences	Grilles	Synthèse des apprentissages	Portefeuille de compétences	Degré de maîtrise	EVALUATION des acquis
3	Apprentissage	Traces des évolutions	Formalisation du trajet	Port folio	Appropriation du changement	EVALUATION des apprentissages
4	Hypothèse collective de changements	Projet d'établissement	Pilotage des améliorations	Compétences collectives	Transfert des acquis	EVALUATION de système

A. BOLLON - Version du 11/10/2009
Séminaire Evaluations des Apprentissages - 20 - 21 - 22 Octobre 2009

FONCTIONS DU PROJET

1. Questionner les valeurs de référence
2. Exprimer une ambition collective partagée
3. Piloter la cohérence des changements
4. Annoncer les domaines d'évaluations
5. Déclencher les apprentissages collectifs
6. Communiquer sur système
7. Nourrir l'image interne et externe

MEDA FORMATION
Promouvoir une démarche qualité pour le développement de la formation professionnelle en Algérie
Fonctions du projet
A. Bollon 11/04/2010

CONDITIONS D'EMERGENCE

1. Unicité concepteur / acteur
2. Questionnement du sens pour agir sur le réel
3. Exploration large d'opportunités dans un environnement ouvert
4. Réponses inédites à des situations singulières dans le système
5. Gestion de la complexité et de l'incertitude

MEDA FORMATION
Promouvoir une démarche qualité pour le développement de la formation professionnelle en Algérie
Conditions d'émergence

SYSTEMES

- Créés pour répondre aux besoins d'autres systèmes
  ⇨ Valeurs, finalités, évaluations
- Par nature, condamnés à évoluer, à se régénérer ou à disparaître
- Se pilotent par projets qui gèrent les changements dans la complexité et l'incertitude en questionnant le sens
- Affichent des organigrammes qui se veulent complètement efficaces; 80 % de la qualité des systèmes vient de l'informel
- La régulation d'un système n'est efficace que si elle s'appuie sur un système articulant contrôle et évaluations, aussi complexe que le système lui-même (loi de la variété requise)
- Pour se développer ils doivent sélectionner les contrôles pertinents (50%) et partager les évaluations (50 %)
- Dans un système cohérent, chaque molécule est informée en permanence de l'état de l'ensemble du système. Plus la communication est rapide, plus le système est stable
- Les systèmes construisent une représentation de la réalité et l'imposent comme la définition légitime de la réalité
- Danger majeur : le fonctionnement dévore le sens. On fonctionne seulement pour fonctionner

MEDA FORMATION
Promouvoir une démarche qualité pour le développement de la formation professionnelle en Algérie
Systèmes
A. Bollon 19/05/2010

PRECEPTES

Logique Analytique Cartésienne	Logique Systémique
1. EVIDENCE	1. PERTINENCE
2. ANALYSE	2. INTERACTIVITE
3. STRUCTURATION HIERARCHISEE	3. TELEOLOGIE
4. DENOMBREMENT	4. RATIONALITE LIMITEE
Modéliser le monde - Visée Totalisante	Agir sur le monde Gestion de la complexité et de l'incertitude

Alain Bollon

DEMARCHE ANALYTIQUE	DEMARCHE SYSTEMIQUE
ISOLE pour expliquer ▷ Logique binaire disjonctive ▷ Causalité linéaire ▷ Centration sur éléments ▷ Considère nature des interactions ▷ Modifie une variable à la fois ▷ Indépendante de la durée ▷ Phénomènes réversibles ▷ Perception séquentielle	**RELIE** pour agir ▷ Logique ternaire conjonctive ▷ Causalité circulaire ▷ Centration sur interactions ▷ Considère effets des interactions ▷ Modifie un groupe de variables ▷ Intègre la durée ▷ Phénomènes irréversibles ▷ Perception globale
VALIDE Par la preuve expérimentale dans une théorie	**VALIDE** Par comparaison du modèle empruntant à plusieurs théories avec la réalité
ORIENTE Le présent en se nourrissant du passé pour le faire évoluer	**ORIENTE** En projetant le futur souhaité pour influencer le présent
PRIVILEGIE L'explication des dysfonctionnements et des handicaps du système	**PRIVILEGIE** Les fonctions utiles des dysfonctionnements et les ressources du système
PRODUIT Des modèles précis, détaillés, savants peu utilisables dans l'action	**PRODUIT** Des modèles moins rigoureux utilisables dans la décision et l'action
GENERE ▷ L'enseignement disciplinaire ▷ L'action programmée dans le détail ▷ Primauté des connaissances ▷ Organisation taylorienne ▷ Temps fonctionnel ▷ Contrôle ▷ Conformité	**GENERE** ▷ Pluridisciplinarité, transdisciplinarité ▷ Projet questionnant les valeurs ▷ Approche par compétences ▷ Organisation modulaire ▷ Temps symbolique ▷ Evaluation ▷ Autonomie

Alain Bollon

1. POSITIVISME 2. COTINUITÉ CARTÉSIENNE 3. REPRODUCTION	**MODELE**	1. SUBJECTIVISME 2. APPROCHE SYSTÉMEQUE 3. PILOTAGES PARTAGÉS DES CHANGEMENTS

1. TOUT MAÎTRISER 2. ENSEIGNER 3. DIRIGER 4. CONTROLER 5. RESULTATS	**MODES**	1. AGIR DANS COMPLEXITÉ ET INCERTITUDE 2. ACCOMPAGNER 3. PILOTER 4. EVALUER 5. TRAJETS

1.CONTENUS 2. PROGRAMMES 3. DICIPLINE 4. TRAVAIL DE GROUPE 5. TUTORAT	**MODALITÉ**	1. COMPÉTENCES 2. REFÉRENTIELS 3. TRANSVERSALITÉ 4. TRAVAIL D'ÉQUIPE 5. MONITORAT

1.HEURE DE COURS 2. CHAPITRE 3. CONSEIL DE CLASSE 4. CARNET / LIVRET SCOLAIRE 5. REDOUBLEMENT	**MODULES**	1. PROJETS 2. MODULE D'APPRENTISSAGE 3. ENTRETIEN D'EXPLICITATION 4.PORT FOLIO/CARNET DE BORD 5. V.A.E

Alain Bollon

Dix conseils pour manager dans la complexité

Aux personnes particulièrement concernées par le pilotage de situations complexes, on peut recommander les dispositions d'esprit suivantes :

1. Remontez à la source de vos représentations. Demandez-vous si votre système de représentation est en adéquation avec votre projet.

2. Pilotez par les finalités. Mettez en question les structures. Centrez-vous sur le projet poursuivi, sur les raisons d'être de l'activité.

3. Pensez et organisez l'entreprise comme un système ouvert, comme un tissu d'interactions.

4. Multipliez les connexions, créez des réseaux d'intelligence.

5. Intégrez l'incertitude dans les processus de pilotage.

6. Développez l'autonomie. Ouvrez des espaces à l'invention.

7. Sachez reconnaître et articuler des logiques différentes. Dépassez les antagonismes en vous référant à des logiques d'ordre supérieur.

8. Donnez du sens, construisez sur la culture.

9. Placez l'homme au centre. Couplez l'individuel et le collectif.

10. «*Détruisez les idoles qui sont dans vos têtes*». Renoncez à l'optimum mythique, au rêve de tout réunir dans une seule loi.

Alain Bollon

On peut présenter ces modèles par le tableau suivant :

MODÈLE DURKHEIMIEN D'ÉDUCATION	MODÈLE DEWEYEN D'ÉDUCATION
Les buts	
Le savoir comme occasion de formation de la personne, de l'esprit	Le savoir comme découverte, comme réponse à des questions, à une incertitude douloureuse
Combattre les idées fausses, apprendre à résister aux influences pernicieuses, apprendre l'esprit critique (dessillement)	Renforcer la capacité d'agir dans le monde (empowerment), développer des individus libres, imaginatifs et créatifs
Une morale négative : savoir lutter contre les désirs sans frein, conjurer le désordre	Une morale positive : courage, confiance ; conjurer ce qui empêche la communication des expressions
Aider la société à progresser, plutôt qu'à se détruire, Sous l'effet des changements qui l'affectent	Aider la société à s'améliorer
Le savoir, les méthodes d'enseignement	
Le savoir comme compréhension de lois	Le savoir comme résultat toujours provisoire d'une expérimentation
Tous sont appelés, mais il y a peu d'élus	Tout le monde peut apprendre, personne n'est inapte ou rétif par nature à l'apprentissage
Transmission magistrale, on apprend du maître	Expérimentation, on apprend du monde
L'effort est valorisé comme signe de maîtrise de soi, d'une capacité de renoncement à un plaisir immédiat pour un gain futur	L'effort est valorisé comme signe d'intérêt de l'élève et comme capacité de mobilisation de ses capacités
L'école comme organisation sociale	
L'école doit être coupée du monde	L'école doit mimer le monde
Coupure entre la formation professionnelle et la formation générale	Pas de coupure entre formation professionnelle et formation générale
L'école change pour s'adapter aux changements sociaux externes	L'école change parce qu'elle cherche par nature à s'améliorer
L'autorité du maître est de nature coloniale et d'origine institutionnelle	L'autorité du maître est de nature et d'origine fonctionnelles
La hiérarchie des élèves et des écoles est binaire	La hiérarchie des élèves, et des écoles, est continue
L'autonomie des enseignants est fondée sur la nécessité de la coupure entre l'école et le monde	L'autonomie des enseignants est fondée sur la nécessité de s'adapter aux besoins de chaque enfant

D.MEURET Gouverner L'Ecole

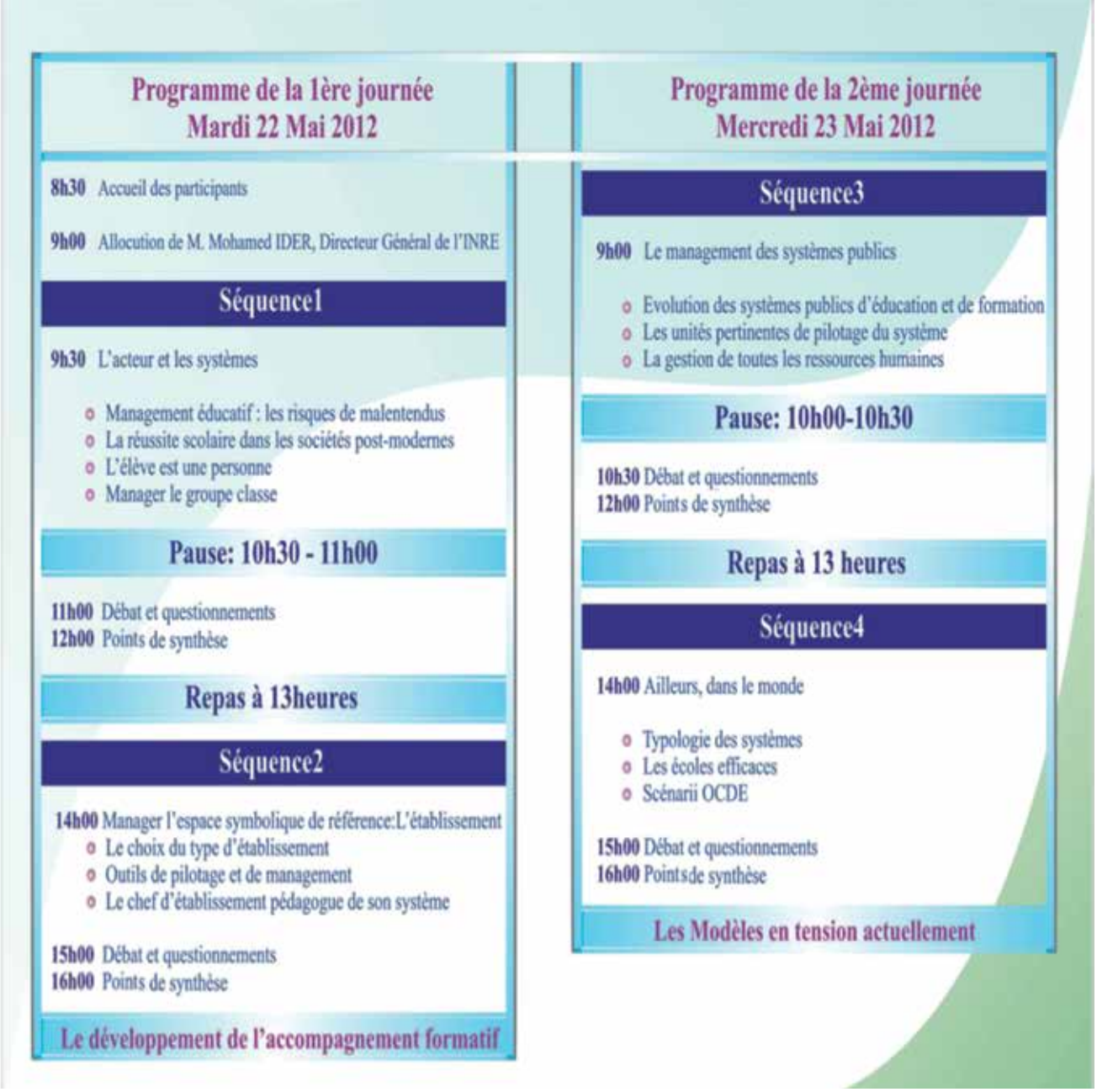
L'EXEMPLE QUEBECOIS

Les programmes québécois, conçus en 2000, s'appuient sur un nombre réduit de compétences avec des critères d'évaluation précis. Pour l'école primaire, par exemple, ils ont retenu neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

- Compétences d'ordre intellectuel
  - Exploiter l'information.
  - Résoudre des problèmes.
  - Exercer son jugement critique.
  - Mettre en œuvre sa pensée créatrice.
- Compétences d'ordre méthodologique
  - Se donner des méthodes de travail efficaces.
  - Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC).
- Compétences d'ordre personnel et social
  - Structurer son identité.
  - Coopérer.
- Compétences de l'ordre de la communication
  - Communiquer de façon appropriée.

Le programme du premier cycle du secondaire ressemble beaucoup au programme du primaire

Programme du séminaire



Programme de la 1ère journée
Mardi 22 Mai 2012

8h30 Accueil des participants

9h00 Allocution de M. Mohamed IDER, Directeur Général de l'INRE

Séquence1

9h30 L'acteur et les systèmes

- Management éducatif : les risques de malentendus
- La réussite scolaire dans les sociétés post-modernes
- L'élève est une personne
- Manager le groupe classe

Pause: 10h30 - 11h00

11h00 Débat et questionnements
12h00 Points de synthèse

Repas à 13heures

Séquence2

14h00 Manager l'espace symbolique de référence:L'établissement

- Le choix du type d'établissement
- Outils de pilotage et de management
- Le chef d'établissement pédagogue de son système

15h00 Débat et questionnements
16h00 Points de synthèse

Le développement de l'accompagnement formatif

Programme de la 2ème journée
Mercredi 23 Mai 2012

Séquence3

9h00 Le management des systèmes publics

- Evolution des systèmes publics d'éducation et de formation
- Les unités pertinentes de pilotage du système
- La gestion de toutes les ressources humaines

Pause: 10h00-10h30

10h30 Débat et questionnements
12h00 Points de synthèse

Repas à 13 heures

Séquence4

14h00 Ailleurs, dans le monde

- Typologie des systèmes
- Les écoles efficaces
- Scénarii OCDE

15h00 Débat et questionnements
16h00 Points de synthèse

Les Modèles en tension actuellement

Contributions

Pilotage et management
Les chefs d'établissement face à un nouveau métier

Recteur Alain Bouvier
Ancien membre du Haut conseil de l'éducation
Professeur émérite des universités de Poitiers et Sherbrooke

L'école est un acteur de changement local. Par l'éducation des élèves qui lui sont confiés, elle contribue au changement du pays, à son évolution, à son modernisme. Si l'on observe des effets globaux sur les systèmes, il existe également des mécanismes plus fins d'ancrage au terrain et d'impact sur le niveau local. A ce sujet on parle aujourd'hui de gouvernance et plus précisément de gouvernance territoriale.

Dans un établissement scolaire, existe une multitude de tâches à assurer par des acteurs variés. Le chef d'établissement doit vérifier que l'ensemble possède un minimum de cohérence et d'efficacité, que les actions des uns ne vont pas à l'encontre de celles des autres, afin que le résultat global soit proche de celui souhaité. Cela pose aussi la question du rapport à l'environnement de l'établissement qui contribue, gouvernance oblige, à donner du sens à son action.

Le difficile recrutement des chefs d'établissement

Un enjeu considérable est celui de la formation des cadres publics. Le chef d'établissement doit exercer un *leadership*. En même temps, il est à la tête d'une entité dont il doit assurer la gestion. Il faudra donc qu'il soit capable de naviguer entre leadership et gestion.

Comment recruter les meilleurs ? Tout d'abord, qu'entend-on par « les meilleurs ». À cette question, nous n'apportons pas, les uns les autres, les mêmes réponses. *Faut-il puiser dans le vivier des seuls enseignants ?* Certains disent « non, il faudrait qu'il soit plus ouvert ».

En France, nous avons fait une expérience depuis quelques années : deviennent chefs d'établissements des personnes qui n'ont jamais enseigné. 30% d'entre elles ont été « conseiller principal d'éducation » ou « conseiller d'orientation » et un petit pourcentage sont des gestionnaires qui ont une formation administrative et financière. D'après les échos que j'en ai, leurs résultats sont ni meilleurs, ni plus mauvais. Mais si l'on enrichit le vivier, nous bénéficierons de compétences collectives nouvelles. Chef d'établissement est devenu un métier démentiel, fatiguant, mais passionnant.

Faut-il les recruter par concours ou autrement? La réponse n'est pas simple. Qui recrute leurs adjoints et leurs différents collaborateurs ? Faut-il que ce soit par des mécanismes nationaux et bureaucratiques ? Ou au contraire, faut-il laisser aux chefs d'établissements (ou à une collectivité locale ou une communauté de parents) la possibilité d'assurer ces responsabilités ?

Chaque pays a son système et poursuit ses propres réflexions pour faire évoluer cette question, chacun à

sa façon, et pas forcément dans le même sens. Cette diversité fait l'intérêt des échanges internationaux.

On parle aussi d'accompagnement à l'emploi. Cette approche est une tendance lourde au plan international. En amont du recrutement, une solide formation universitaire professionnalisée est apportée, le plus souvent à travers des masters, suivie d'une mise en situation, accompagnée de dispositifs de formation à l'emploi, éventuellement sur de longues périodes, par des modalités en alternance. Suivant les pays cela se fait et se fera de façon différente.

Les formations d'accompagnement, d'adaptation et d'aide à l'emploi vont se multiplier, dans une logique de formation tout au long de la vie et de développement professionnel. Ce n'est pas un slogan, c'est beaucoup plus profond.

Existent des banques d'indicateurs. Par exemple, au Canada, une batterie d'indicateurs est utilisée depuis six ans. Elle permet de pointer les compétences acquises par les élèves et les adultes dans quatre directions principales, d'évaluer l'intelligence collective d'une ville ou d'une région, et de savoir comment elle évolue. On intègre aujourd'hui que nous apprenons en tous lieux et toutes circonstances, pas simplement dans des dispositifs formels. Nous nous formons à travers les échanges et les interactions.

Pour apprécier les apprentissages, il faudra donc tenir compte de ce qui relève à la fois des apprentissages formels et des apprentissages informels. Ceci s'applique pour les élèves, pour les acteurs adultes et donc pour les chefs d'établissements.

Le rôle pédagogique du chef d'établissement

La pédagogie peut prendre ici deux significations. Tout d'abord, elle concerne le travail de l'enseignant dans une discipline, dans sa classe, avec ses élèves, en train de développer une partie d'un programme avec des dimensions didactiques.

Il y a une autre dimension. En formation d'adultes, on évoque « l'ingénierie de formation », la réflexion sur l'architecture pédagogique que l'on met en place.

La recherche nous a appris, depuis près de 40 ans, qu'il existe des « effets établissements ». Toutes choses égales par ailleurs, il n'y a pas égalité de performance des établissements scolaires, et lorsque l'on creuse pour savoir ce qui fait la différence, les travaux menés montrent que c'est la façon dont les acteurs organisent leur action collective. Le temps que nous passons à cela, l'est au bénéfice des élèves dans leurs apprentissages.

En termes d'architecture pédagogique, le chef d'établissement a un rôle considérable. Evidemment, certains enseignants expérimentés s'en préoccupent aussi, mais c'est avant tout le souci du chef d'établissement : lui seul est concerné par tous les élèves, toutes les classes, tous les enseignants, toutes les disciplines, toutes les familles et par l'environnement.

Le rôle pédagogique du chef d'établissement n'est pas d'aller dire au professeur de mathématiques comment il doit faire son cours sur l'équation du premier degré ; l'enseignant a été formé pour cela. C'est à un autre niveau que son rôle intervient, sur la coordination pédagogique de toutes les actions qui se font les unes à côté des autres et dont le seul élément pour veiller à leur cohérence, c'est l'élève (qui n'est pas un professionnel).

Le rôle pédagogique du chef d'établissement est donc essentiel. En l'exerçant, il ne prend la place de personne, au contraire. Il est dans une préoccupation d'organisation, d'aide à la conceptualisation du travail pédagogique faite par les équipes, il veille aux questions de pertinence, de cohérence, de qualité. Il est aussi de sa responsabilité de donner à ces équipes des « retours », car nous apprenons mieux, individuellement et collectivement, si nous avons des feed-back sur ce que nous faisons.

Au niveau de l'établissement, la situation est différente du niveau macro. Par exemple, un chef établissement a besoin au jour le jour, de savoir s'il y a des élèves susceptibles d'être en situation de décrochage scolaire.

Ce problème a pris une grande ampleur et ne concerne pas seulement ce qu'on pourrait appeler les « mauvais élèves ». Dans la région de Sherbrooke au Québec, (région économiquement développée dans laquelle les établissements scolaires sont de qualité et les enseignants bien formés), le décrochage scolaire a pris une telle importance que la Commission

scolaire (l'autorité administrative qui gère le système éducatif local) a mis à la disposition de l'université des moyens financiers considérables pour créer une chaire avec un spécialiste pour travailler sur ce sujet et proposer des remèdes.

Le chef d'établissement ne peut attendre deux ans pour savoir si le décrochage augmente ou non. S'il y a des risques de décrochage, il doit les repérer très tôt. De même pour les résultats des élèves. C'est au quotidien qu'il souhaite avoir des informations sur les apprentissages et prendre rapidement les décisions pédagogiques nécessaires.

Lorsque l'on regarde les enquêtes PISA, ce qui distingue les pays dits les plus performants par rapport à ceux qui le sont moins, c'est le traitement de la difficulté scolaire. Dans les pays dits performants, ce traitement est quasi immédiat et se déroule en classe. Evidemment, la Corée du Sud ne fait pas la même chose que la Finlande ou le Canada, mais tous assurent un traitement précoce de la difficulté scolaire.

Forme-t-on au métier de chef d'établissement ? Cette question n'est pas anodine. Si nous formons à un métier, quelles en sont les caractéristiques ? Quels sont les parcours dans ce métier ? Comment en sort-on ? Quelles sont les suites pour des personnes qui ne voudraient pas, jusqu'à la fin de leur carrière, assurer le même travail ?

Si l'on parle de métier, il faut préciser les compétences professionnelles attendues. Il existe un socle de compétences propres à un chef d'établissement.

Celui-ci doit maîtriser ce qui relève du secteur administratif, en termes de pilotage, de management, de sciences de gestion.

Il doit aussi avoir des compétences financières pour travailler intelligemment avec le gestionnaire.

Il doit comprendre le B-A-BA de ce que celui-ci lui explique au moment où il doit prendre des décisions en tant qu'ordonnateur.

Enfin, Un chef d'établissement doit aussi maîtriser le registre pédagogique puisqu'il ne doit pas diriger un théâtre, un hôpital ou une Caisse d'épargne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Bouvier A. (2009) : Management et sciences cognitives, 4e édition, Collection « Que sais-je?», N° 3711, Paris, PUF.

Bouvier A. (2012) : La gouvernance des systèmes éducatifs, 2e édition, Collection politique d'aujourd'hui, Paris, PUF

Laughlin J. et Lachance M. (2010) : L'indice composite d'apprentissage : au-delà d'un classement des villes « intelligentes », Revue internationale d'éducation, Sèvres, (2010), N°54.

Mons N (2007) : Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?, Paris, PUF.

Palmarès et classements en éducation, Revue internationale d'éducation, Sèvres, (2010),N°54.

Le management des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE

M.Jean-Pierre Obin
Inspecteur général de l'éducation nationale honoraire (France)
www.jpobin.com

Les propos qui suivent s'appuient principalement sur une étude de l'OCDE portant sur la direction des établissements scolaires, à laquelle j'ai participé. Le but de cette étude a été de tenter de dégager quelques lignes de force, dans un paysage scolaire d'autant plus marqué par la diversité que, contrairement à ce qui se passe pour l'enseignement supérieur, aucune instance internationale (y compris pour l'Union européenne) ne cherche à harmoniser les politiques scolaires nationales.

Quatre grandes questions ont retenu la réflexion des experts : l'autonomie des établissements et leurs relations avec les autorités éducatives, les instances de leur gouvernement interne, le recrutement et la formation de leurs dirigeants, enfin les conditions d'emploi de ces managers.

L'autonomie des établissements et leurs relations avec les autorités éducatives

Il s'agit ici d'examiner la question du pouvoir : où se prennent vraiment les décisions éducatives? Qui décide vraiment en matière de définition et de programmation des contenus enseignés, de dévolution et d'utilisation des ressources, de recrutement des élèves, de choix des enseignants ou encore de définition de leur salaire et de leur carrière ? Contrairement à la dialectique un peu trop simple de l'autonomie, excessivement focalisée sur l'établissement, le pouvoir scolaire s'inscrit généralement dans un triangle, constitué par le niveau politique central, le niveau politique régional ou local, et l'établissement lui-même. C'est peut-être la France qui y occupe la position la plus centrale, avec – selon l'OCDE - 24 % des décisions prises au niveau national, 45 % au niveau infranational (tant décentralisé que déconcentré) et 31 % par les établissements. Par comparaison, d'autres pays présentent des choix bien plus typés, voire radicaux, comme la Finlande, pays le plus décentralisé avec 71 % des décisions prises par les communes, la Grèce, pays le plus centralisé avec 80 % de choix nationaux, et les Pays-Bas, où l'autonomie est totale puisque toutes les décisions sont prises par les établissements.

Si la question de l'autonomie est ainsi replacée dans un ensemble plus vaste, elle reste néanmoins essentielle si l'on se place du point de vue des directeurs d'établissement : dans quels domaines en effet disposent-ils d'un vrai pouvoir ? Les réponses de l'OCDE sont alors assez précises : les domaines d'autonomie les plus fréquents (ceux qui concernent plus de 70 % des élèves des pays développés) sont la discipline et les sanctions, le budget de fonctionnement, le recrutement des élèves, le choix des manuels scolaires, l'aide pédagogique, l'offre de formation, les contenus enseignés, et le choix des enseignants. A l'opposé, un domaine d'autonomie ne concerne que 30 % des élèves : les choix salariaux concernant les enseignants.

Dans nombre de pays, les responsabilités des établissements sont poussées très loin. Ainsi, avec les Pays-Bas déjà cités, les Etats-Unis, la Tchéquie, la Suède, la Slovaquie et le Royaume Uni figurent en tête pour la responsabilité effective des établissements dans le choix des contenus enseignés ou encore l'embauche et la détermination du salaire des enseignants. Contrairement à une idée reçue, la plus grande entrave à l'autonomie n'est pas le centralisme, mais la décentralisation : pour décider librement, mieux vaut en effet un pouvoir fort et éloigné qu'un pouvoir également fort mais proche! Pour Nathalie Mons, l'efficacité éducative réside dans une autonomie importante des établissements, mais tempérée par une bonne régulation nationale.

Dans un domaine au moins, celui du pouvoir de l'établissement dans le choix des contenus enseignés, la France se retrouve dernière de la classe. Plus largement, les choix des établissements français apparaissent limités par l'existence de deux « vaches sacrées » : les normes pédagogiques et les statuts nationaux d'une part, et la liberté pédagogique des enseignants de l'autre. De plus, comme l'Etat se trouve confronté aux revendications des collectivités en matière de carte scolaire et d'affectation des élèves, les établissements français semblent disposer de peu de marge de manœuvre pour accroître à l'avenir leur autonomie.

Les instances du gouvernement interne

Cette question recouvre en fait trois dimensions importantes : la composition de l'équipe de direction, les responsabilités respectives des instances de gestion, conseils et direction, et le pilotage de l'enseignement et des apprentissages.

Partout, dès que la taille de l'école le nécessite, le chef d'établissement ou directeur est entouré d'adjoints ou vice-directeurs, et/ou de chefs de département ou coordonateurs de discipline ; et le travail d'équipe s'impose alors. Partout également ces responsables sont choisis par le directeur parmi les enseignants de l'établissement. Le plus souvent, et comme lui, ils continuent d'enseigner. Leurs responsabilités, par nature temporaires, sont rétribuées par une décharge horaire et/ou une indemnité fonctionnelle. Souvent, les responsabilités adjointes constituent une propédeutique pertinente pour accéder à la fonction de direction.

La France apparaît en ce domaine doublement isolée. D'une part, elle ne dispose d'aucune fonction de coordination entre professeurs d'une même discipline ou groupe de disciplines. D'autre part, l'étrange statut conjoint de chef et d'adjoint - qui intrigue tant nos collègues d'autres pays - laisse l'adjoint dans un état d'apesanteur fonctionnelle, sans missions définies (il « seconde le chef d'établissement» dispose laconiquement le code de l'éducation). Il a pour effet pervers de déplacer la définition des activités du domaine de l'institution au registre de la relation.

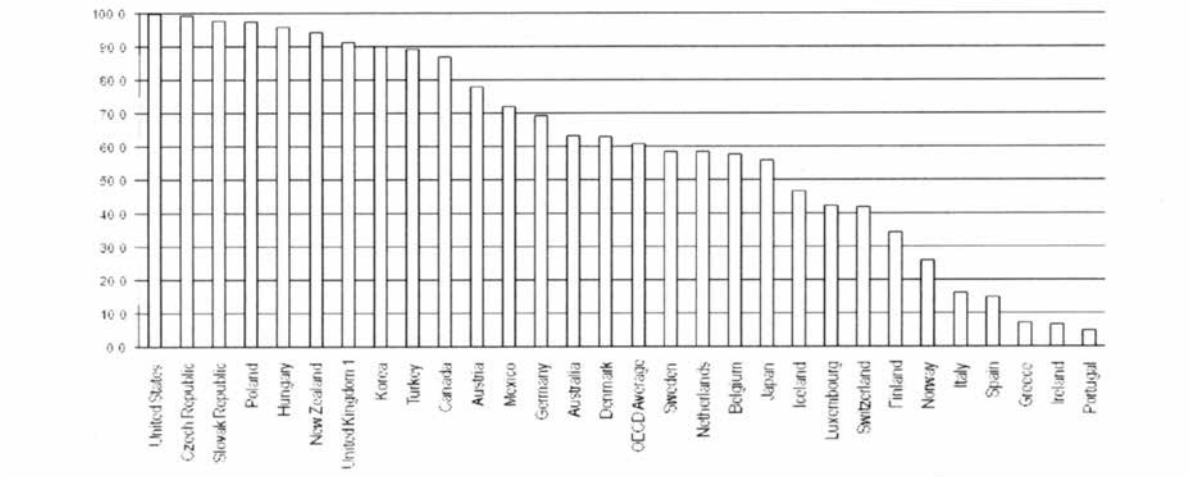
Aux côtés du directeur et de son équipe, il existe partout des conseils de gestion, avec des attributions, des dénominations et des compositions diverses selon les pays. Le plus souvent, les membres de la direction en font partie, aux côtés de représentants des autorités locales et des parents, et parfois des élèves. Quelquefois apparaissent aussi des personnages assez improbables : les « mécènes » de l'établissement en Islande, les « fondateurs » de l'école en Slovénie. L'Ecosse mérite aussi d'être citée avec le remplacement à la rentrée de 2007 des anciens conseils de gestion multipartites par de nouveaux organes composés uniquement de parents. Les Pays-Bas, ici encore, font figure de champions de l'autonomie, avec une composition des conseils déterminée par les établissements eux-mêmes. Quant à la répartition des responsabilités de gestion entre le conseil et la direction de l'établissement, cinq pays - Tchéquie, Suède, Slovaquie, Pays-Bas et Norvège - se distinguent par une option très « démocratique » qui confie la plupart des décisions au conseil de gestion au détriment de la direction.

Enfin, se pose la question cruciale du pilotage de l'enseignement et des apprentissages des élèves. Si la tradition universitaire de la « liberté pédagogique» des enseignants (en tout cas dans le Secondaire) concerne plus d'un pays, elle prend en France une coloration particulière, qui se marie bien avec l'élitisme du système (pour n'en donner qu'un exemple, la France était encore au début des années

2000 championne du monde des redoublements.) Les recherches internationales en ce domaine, compilées par l'OCDE, permettent de dégager trois facteurs de bonne gouvernance ayant une influence positive sur les résultats des élèves. D'abord, le «temps d'exposition aux apprentissages » (qui est un paramètre essentiel des performances d'un pays) dépend en partie de la gestion locale (absentéisme et remplacement des enseignants ; études dirigées, devoirs à la maison, aide et accompagnement des élèves.) Ensuite, le contrôle de l'enseignement par le directeur ou ses adjoints, jusque dans la classe, est favorisé par la définition préalable de normes pédagogiques de qualité admises par tous. Enfin, un dispositif d'évaluation des enseignants, appréciant la valeur de leur enseignement à l'aune des résultats de leurs élèves, permet de mieux les responsabiliser. Ces trois paramètres, parce qu'ils dépendent en partie des compétences institutionnelles et fonctionnelles des directeurs, placent les modalités du management des établissements au cœur des processus de réussite des élèves. C'est l'idée, peu familière en France, de ce que l'OCDE nomme la « direction centrée sur les apprentissages. »

Comme l'indique le graphique ci-dessous, de nombreux pays ont mis en place des contrôles de proximité de la qualité pédagogique de l'enseignement. La France ne se situe pas parmi eux et la rhétorique officielle sur « le rôle pédagogique du chef d'établissement » ressemble bien à un écran de fumée destiné à masquer cette réalité. Au total, la position de ce pays apparaît assez singulière pour ce qui est du gouvernement des établissements : les acteurs internes sont privilégiés par rapport aux familles (sauf dans le Privé) et les dirigeants sont des fonctionnaires d'autorité rassemblés par le hasard et sans pouvoir direct sur la qualité de l'enseignement.

Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements dont le chef déclare que les méthodes des professeurs de mathématiques ont été contrôlées l'année précédente au moyen d'observations effectuées par lui-même ou par d'autres cadres de l'établissement



Le recrutement et la formation des dirigeants scolaires

En matière de recrutement des managers éducatifs, les pays de l'OCDE se divisent en deux groupes d'égale importance, selon que le chef d'établissement est sélectionné par une autorité locale ou par l'établissement lui-même. En Europe par exemple, le Danemark, la Suède, la Norvège et la Finlande, pays de décentralisation, ainsi que la Hongrie, confient le recrutement des directeurs aux communes. En Belgique, ce sont les autorités régionales publiques (communautés) ou religieuses qui exercent cette responsabilité. En revanche, en Irlande, aux Pays-Bas, en Angleterre, en Slovénie, en Espagne et au Portugal, les établissements recrutent eux-mêmes leur directeur. Dans l'un et l'autre cas, les candidats, généralement informés par un appel public à candidature, concourent pour un poste particulier et unique, ce qui a pour effet de favoriser le recrutement local et la stabilité dans le poste. Les candidats sont le plus souvent des professeurs chevronnés de l'établissement, ayant une expérience d'adjoint ou de chef de département, et parfois possédant une qualification certifiée en gestion scolaire, comme en Finlande et en Angleterre.

La France ne se situe dans aucun de ces deux groupes avec ses recrutements publics effectués par l'Etat, dans le premier degré par des listes d'aptitude départementales, et dans le second degré par un concours national mettant en jeu près de mille postes chaque année. Autre particularité de ces dispositifs : leur relative indifférence à l'adéquation du candidat au poste, qui est partout ailleurs placée au cœur du recrutement. Le centralisme et le républicanisme français apparaissent donc comme des exceptions, dont les conséquences, comme la mobilité et l'interchangeabilité des managers, ne sont cependant pas que négatives.

D'autres singularités françaises méritent également d'être notées. La première est quantitative : avec près de 60000 directeurs d'école et chefs d'établissement, la France arrive très largement en tête des pays développés (l'Angleterre arrive en second avec 21000 directeurs seulement, la Finlande n'en a pas 2000) ; même en ne comptabilisant que le second degré, la France est encore première, avec près de 14000 personnels de direction contre 4500 en Espagne, seconde du classement. La deuxième particularité est plus qualitative : la France arrive aussi en tête (accompagnée de l'Australie) en matière de féminisation des dirigeants scolaires (mais elle ne doit cette performance qu'aux très nombreuses directrices d'école primaire.)

En matière de formation, la plupart des pays développés ont mis en place trois types de modalités : des formations préalables à la prise de fonction (pré-requis, préparations à un concours), d'adaptation à l'emploi (formations initiales), et en cours de service (formations continues). De ce point de vue, la France ne se distingue pas des autres pays, sinon par un dispositif de formation initiale très imposant, comportant une année de formation en alternance (cependant non validée par une certification qualifiante) et par l'existence d'une école nationale de formation des cadres : l'Ecole supérieure de l'Education Nationale.

Les conditions d'emploi des managers éducatifs

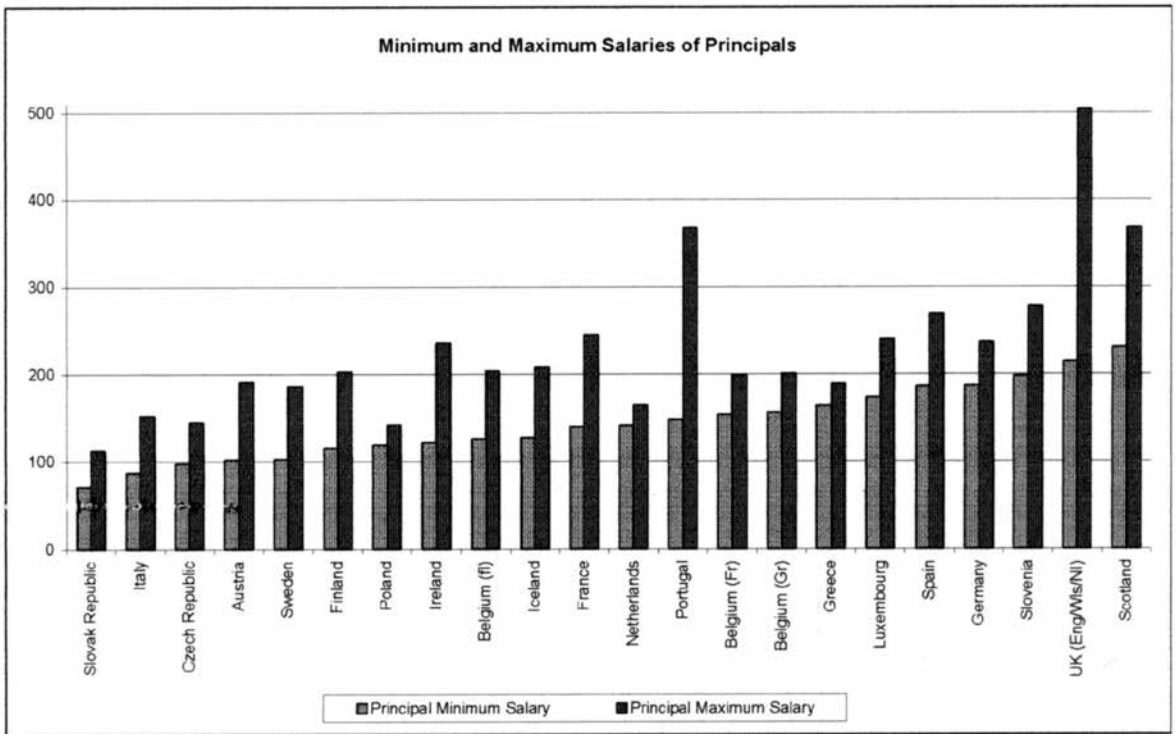
Presque partout les directeurs, ne serait-ce que parce qu'ils gardent leur statut d'enseignant, sont des fonctionnaires. Deux pays, cependant, le Royaume-Uni et la Norvège, recrutent des contractuels. Les emplois de direction sont partout à durée déterminée et renouvelable, sauf en Autriche et en France où leur durée est indéterminée.

La comparaison des salaires, ramenés au PIB par habitant de chaque pays, montre de fortes disparités, pouvant aller, entre la Slovaquie et le Royaume-Uni, pays situés aux extrémités de l'échelle, de 1 à 3 pour le salaire minimum et de 1 à 5 pour le salaire maximum (graphique ci-dessous). La France est plutôt bien placée pour ce second indicateur, puisqu'elle se situe en quatrième position des pays développés, derrière l'Espagne, la Slovénie et le

Royaume-Uni. Partout, sauf aux Pays-Bas, un surplus moyen de rémunération apparaît par rapport à la fonction d'enseignant occupée précédemment ; ce surplus, de 35 % en moyenne en France, est particulièrement conséquent au Royaume-Uni (180 %), sans doute du fait du statut de contractuel des chefs d'établissement.

Les charges de travail apparaissent la plupart du temps excessivement lourdes et c'est là, sans doute, le principal sujet de mécontentement et parfois de revendication de la profession. Mais c'est en France que les contraintes sur la vie personnelle semblent les plus fortes, avec notamment l'obligation de résidence, et les responsabilités et servitudes qui lui sont liées.

Salaires de base bruts annuels minimum et maximum des chefs d'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général (niveau 2 de la CITE), rapportés au PIB par tête, 2002-2003

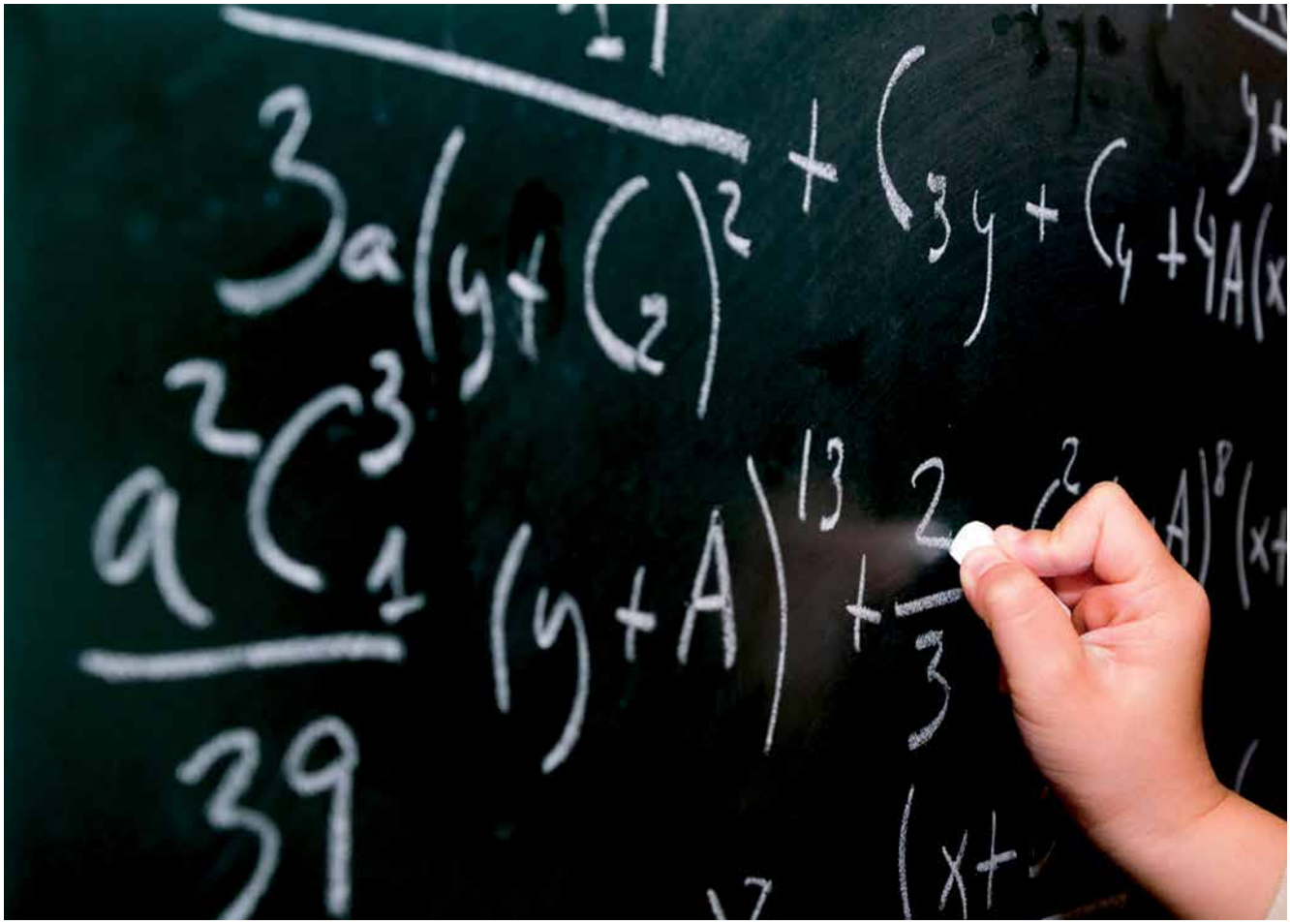


Conclusion : les recommandations de l'OCDE

En dépit d'un paysage très éclaté, quelques lignes de force se dégagent des travaux de l'OCDE. L'action des managers éducatifs semble cruciale sur la réussite des élèves - ou du moins - peut le devenir si l'on parvient à mettre en place quelques grandes orientations.

La première et la plus importante est de concevoir *une direction des établissements centrée sur les apprentissages des élèves* ; ce qui nécessite non seulement de disposer d'autonomie et d'indicateurs de pilotage pédagogique sérieux, mais aussi de définir de manière pragmatique (et sans doute empirique et collective) des critères de qualité pédagogique favorables, dans un contexte donné, à ces apprentissages, puis de contrôler localement leur mise en œuvre.

La seconde orientation est de promouvoir une conception de la fonction dirigeante que l'OCDE appelle « *le leadership démocratique* ». On entend par là un rôle d'intermédiaire actif entre les autorités éducatives externes et les acteurs internes (enseignants, parents, élèves, conseil de gestion…), de même qu'entre le système éducatif et son environnement social, économique et culturel local ; une fonction



d'organisation interne et de stimulation dynamique des acteurs plutôt que d'autorité hiérarchique. Il semble également positif de confier aux directeurs des responsabilités débordant le cadre de leur établissement, comme coordonnateur d'un district, animateur d'un réseau territorial ou thématique, formateur, etc., ce que l'OCDE nomme « le pilotage systémique ».

La troisième orientation, induite par les précédentes, est *de développer une formation réellement professionnelle,* c'est-à-dire centrée sur les réalités de la profession, et d'aider les directeurs à acquérir des compétences propres, en fait assez éloignées de celles requises dans leur ancienne fonction.

Au total, l'OCDE conclut que ces trois grandes orientations, si elles étaient conjointement mises en œuvre, pourraient constituer le trio gagnant d'un management plus efficace des établissements scolaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Améliorer la direction des établissements scolaires, Editions de l'OCDE, 2008

N. Mons, Les nouvelles politiques éducatives, PUF, 2007

A. van Zanten et J-P. Obin, La carte scolaire, PUF-Que sais-je ?, 2008

J-P. Obin, Regard critique sur la fonction d'adjoint, www.jpobin.com

Convention, management par la crise et pilotage du système éducatif: l'exemple de l'appropriation des NTIC par les établissements scolaires

Pierre-Charles Pupion
Professeur des Universités à Nantes Laboratoire LEMNA
pierre-charles.pupion@univ-nantes.fr

Le management peut se définir comme l'ensemble des processus nécessaires à la conduite stratégique d'une organisation. La démarche managériale insiste à la fois sur le pilotage stratégique, défini comme la capacité de l'organisation à préciser et ajuster son projet de développement en fonction de son environnement et sur la mobilisation des moyens et la conduite du changement pour atteindre ces objectifs.

Etudiant la relation entre stratégie et conduite du changement, nous souhaitons montrer que la gestion par la crise peut être un levier important de changement. Ce levier est mobilisable tant au niveau macro du ministère de l'éducation qui définit les grandes politiques publiques qu'au niveau micro pour les dirigeants d'établissement qui traduisent ces orientations définies à l'échelle nationale en plans d'actions stratégiques adaptés au contexte local. L'étude prend pour exemple la politique d'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les établissements scolaires sur la période 1995-2012. Prenant appui sur l'étude du Collège S de l'Académie de Bordeaux, elle rend compte de l'existence de conventions qui empêchent la mise en œuvre d'une politique publique et du nécessaire recours au management par la crise.

L'introduction des NTIC bouleverse les modes d'administration et de communication à l'intérieur et l'extérieur de l'établissement ainsi que la façon d'enseigner. Aussi si certains établissements ont développé rapidement l'usage de ces TIC, d'autres ont été confrontés à une situation de crise engendrée par le refus de l'organisation et de ses membres d'adopter ces technologies alors même que se développaient une demande sociale en matière de nouvelles technologies et de fortes attentes des parents et des élèves en termes d'usage des TIC. Cette situation de crise s'explique en grande partie par des résistances au changement ancrées dans des conventions régissant les rapports entre enseignants et enseignés, entre pairs et entre les enseignants et l'administration. La convention est, rappelons-le, au sens économique, une règle de pensée ou de conduite, construite socialement et non imposée par la nature, qui permet à l'individu de savoir comment il doit se comporter dans des situations données, sans avoir recours à un calcul privé. Ce concept de convention s'applique à nombre phénomènes de la vie sociale indicibles tels que le choix de la tenue vestimentaire pour une entrevue professionnelle. La convention est certes arbitraire, mais il est rationnel de la suivre car l'objectif est de se coordonner en adoptant la même conclusion que les autres.

Après avoir examiné pourquoi l'introduction des NTIC est source de crise dans les établissements, nous verrons que l'Etat a suscité les conditions d'apparition d'une crise qui, relayées par les chefs

d'établissement, managers de proximité ont permis de surmonter les résistances aux changements et l'instauration de nouvelles conventions.

1. L'introduction des NTIC source de crise dans les établissements

L'introduction des NTIC nécessite un changement considérable des pratiques de gestion, de la communication, de la pédagogie, du fonctionnement de l'organisation, des relations avec l'environnement (et notamment avec les parents d'élèves) en rendant possible l'information en temps réel et en créant des attentes en termes de réactivité. Dans le cas les plus aboutis tels que les Environnements Numériques de Travail, les utilisateurs élèves et parents ont accès à des services de vie scolaire (emploi du temps de la classe, consultation et gestion des notes, …), aux informations sur la vie de l'établissement (voyages scolaires, activités associatives …) et certains outils de communication (courrier électronique, forums de discussions…).

Elle remet en cause les conventions qui permettent aux acteurs de la communauté éducative de se coordonner. Ces conventions sont définies comme des régularités de comportement (Lewis, 1969) où chacun, de manière rationnelle, se conforme au comportement qu'il croit que l'autre adoptera.

Elle est porteuse de crise au sens où elle crée à la fois :

- une situation ambiguë où les effets sont inconnus et qui nécessite une réponse urgente,

- une pression qui impacte fortement le comportement organisationnel (Dutton, 1986) en remettant en cause les différents processus d'activité de l'établissement (enseigner, apprendre, gérer et développer les ressources documentaires) et qui affecte émotionnellement les parties prenantes ayant peur de ne pas savoir utiliser ces nouveaux outils.

Pour les enseignants, elle se heurte à l'ensemble des conventions liées à l'acte pédagogique et à la façon de le concevoir (degré d'autonomie de l'apprenant, type de stratégies pédagogiques...) ainsi qu'à la relation avec les usagers (une plus grande interactivité et réactivité exigée dans les rapports, avec l'abandon d'une vision de la relation asymétrique dans sa forme avec prise de rendez-vous préalable …). Les enseignants ont, de plus, peur de ne pas maîtriser ces outils et se sentent souvent incapables de concevoir de nouveaux scénarii pédagogiques.

L'introduction des NTIC remet en cause avec l'avènement d'utilisations partagées entre secrétariat, service de la vie scolaire et personnel enseignant, le mode de coordination et d'échanges de la communauté éducative.

Elle peut engendrer une crise au sens où elle s'inscrit en dehors des routines organisationnelles et qu'elle remet en cause le statu quo, en ébranlant les repères et les logiques d'action qui fondent l'existence de l'organisation et la légitimité de ses membres. Paradoxalement, c'est en suscitant cette crise que les acteurs politiques nationaux et les chefs d'établissement parviennent à changer les conventions qui sont autant de freins pour le changement.

2. Une politique du ministère favorisant l'apparition de la crise

Rochet, Keramidas, Bout (2008) ayant étudié plusieurs organismes publics confrontés à l'élaboration de stratégies d'innovation technologique, notent « que dans le cadre du secteur public le management par la crise est la voie principale de l'adéquation entre mutation technologique et stratégie ». L'Etat pourrait avoir intérêt à créer ces situations de crise en recourant à l'édiction de nouveaux dispositifs règlementaires rendant urgent le changement.

Ainsi, si jusque dans les années 1990, les projets d'introduction de TIC dans l'éducation nationale étaient à l'origine le résultat d'une rencontre occasionnelle entre des enseignants à la recherche de nouvelles pratiques et de nouvelles techniques « modernes et intéressantes», le début des années 2000 est marqué par le croisement entre une prescription institutionnelle forte avec un discours volontariste et des actes règlementaires rendant leur usage quasi-obligatoire.

L'Etat a dû procéder ainsi car si les conventions peuvent évoluer de façon endogène en raison de la dissidence d'un groupe d'individus innovants qui décident de ne plus se conformer à la convention en place et en adoptent une autre favorable à l'introduction des NTIC, dans la pratique, ce mécanisme n'a pas été suffisant pour en généraliser leur appropriation par le personnel enseignant et administratif. Le collège S est l'exemple même de cette incapacité à adopter ces nouvelles technologies alors même qu'il disposait de salles informatiques et d'ordinateurs mis à disposition du personnel.

L'instauration de règles obligeant rapidement les acteurs du système éducatif à utiliser ces outils a été une voie permettant à l'Etat de renforcer le pouvoir des dissidents (des porteurs d'innovation) et la pertinence de leur convention (en termes d'utilité sociale).

Durant les années 2000, la volonté politique de développement des NTIC s'est traduite par un discours volontariste sur les technologies et l'édiction d'obligations. Ainsi, l'instauration du B2i le Brevet informatique et Internet a créé une situation d'urgence en spécifiant les compétences que les élèves doivent acquérir dans le cadre des activités ordinaires des disciplines enseignées…» (note de service du 16-11-2000). Cette injonction est reprise plus tard dans la circulaire du 7 novembre 2006 qui précise que la *"maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication" est l'un des sept piliers du socle commun de connaissances et de compétences défini par le décret du 11 juillet 2006. »*. En 2005, il crée même une certification pour les enseignants appelée C2i-e, devenu en décembre 2010, le certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 « enseignant » (C2i2e) qui atteste des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, communes et nécessaires à tous les enseignants et formateurs. Celui-ci est exigé depuis 2012 pour tous les lauréats aux concours d'enseignant du primaire et du secondaire.

Ces actions correspondent à des pressions de nature coercitive (lois et réglementations) qui, traduisant les valeurs et les normes prédominantes dans le pays, vont selon la théorie néo-institutionnelle cadrer l'évolution des établissements scolaires et les rendre isomorphes (Dimaggio et Powell, 1983). Les autres pressions peuvent être qualifiées de normative (normes professionnelles définissant les comportements appropriés) ou de mimétique (pression amenant à copier les modes de fonctionnement des autres organisations).

Cette pression institutionnelle a été renforcée par la peur organisationnelle de perdre sa légitimité auprès des usagers dans un contexte social de déploiement grandissant de l'usage d'Internet.

Toutefois, l'action de l'Etat ne suffit pas à changer les conventions. La conformité à un comportement donné ne résulte pas d'une obéissance aveugle à une autorité supérieure (Amblard, 2003), mais de la conviction qu'ont les agents concernés que ce comportement sera adopté localement par les pairs (en l'occurrence pour les enseignants, leurs collègues). L'action de l'Etat ne sera donc efficace que si elle est relayée par le management de proximité.

Les chefs d'établissement peuvent, en amplifiant la situation de crise, faciliter l'apparition de nouvelles conventions incluant dans l'acte d'enseigner et l'administration l'usage des NTIC prôné par le ministère.

3. Un micro management de gestion de crise au service du changement

De la rencontre d'une pression environnementale forte pour l'usage des NTIC et de facteurs d'inertie internes prégnants qui empêchent toute adaptation rapide dans les organisations publiques naît une situation de crise. Le chef d'établissement peut par son rôle d'interface avec l'environnement renforcer ou atténuer la crise perçue par les différents membres de l'organisation. Il peut mener une gestion proactive d'anticipation (c'est-à-dire anticiper les événements et réagir rapidement à la crise) ou réactive (attendre que les événements prennent forme clairement pour y répondre).

La révision d'un projet d'établissement peut être ainsi l'outil de gestion proactive permettant d'organiser la stratégie d'évolution des TIC. Mais le chef d'Etablissement peut également choisir d'avoir une gestion réactive et d'amplifier la crise lorsque celle-ci apparaît suite à une injonction gouvernementale s'il pense que la gestion proactive ne permet pas d'effectuer les changements de comportements façonnés et cristallisés dans des conventions.

Ainsi, de façon délibérée, le principal-adjoint de l'établissement étudié qui avait en charge l'introduction des NTIC déclare qu'« Il faut pouvoir affirmer une rupture dans l'équilibre de la communauté éducative afin d'exploiter, au service du changement, l'énergie mise en œuvre par l'organisation pour trouver un nouvel équilibre. L'accompagnement de ce déséquilibre devrait permettre de réduire cette tension déjà perceptible lors des débats chez les personnels.

En cela, il constituera le pilotage majeur de ce changement». La direction a cherché volontairement à amplifier la crise auprès du personnel enseignant en les forçant à adopter les NTIC dans le domaine administratif de la saisie des notes, tout en montrant son intérêt auprès des usagers lors des conseils de classe par les vidéo projections des graphiques des résultats des élèves particulièrement appréciés par les parents et les élèves. » (Gorse, 2007). La crise liée aux évolutions règlementaires sur la maîtrise des NTIC édictées par l'Etat et non suivies d'effet dans ce collège a été amplifiée en interne par la direction par l'obligation faite aux enseignants de renseigner de façon numérique la totalité des informations nécessaires à l'établissement du bulletin de notes. Ainsi que le formule le Principal adjoint : « L'usage du clavier devient obligatoire pour tous. … Cette annonce n'enthousiasme personne. Il faudra attendre les premières difficultés à la veille des premiers conseils de classe pour se rendre compte de la grogne qui couve. Les enseignants objectent, la difficulté d'accéder aux postes informatiques qui sont en nombre insuffisant. » L'échéance des premières réunions entraîne un mouvement de protestation dont la principale revendication est de remplir les appréciations des bulletins scolaires à la main « pour cette fois » et « seulement pour ceux qui ne tapent pas assez vite ». Le refus de différer sa mise en œuvre ajouté à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement ont permis de surmonter cette crise. Cette stratégie a permis une généralisation des usages des NTIC et une modification de l'organisation avec l'avènement d'utilisations partagées entre secrétariat, service de la vie scolaire et personnel enseignant.

Une mutation s'opère, « de la phase d'observation passive voire de résistance du plus grand nombre, nous constatons des adaptations ici ou là à la nouvelle contrainte ». Les professeurs adoptent en grand nombre le module de saisie à domicile, certains s'équipent à titre personnel pour l'occasion afin de pallier l'encombrement du réseau. Le changement est notable au niveau de l'usage des vidéo-projections dans le cadre des enseignements et de l'emploi par certains des tableaux numériques. L'action entreprise a permis l'apparition d'une nouvelle convention, tant sur l'emploi pédagogique qu'administratif des NTIC.

Dans le cas de ce collège, la construction et la résolution des crises organisationnelles a été un moyen efficace d'apprentissage (Argyris et Schon, 1978; Pitt, 1990). Le lien entre crise et apprentissage organisationnel peut se comprendre à partir de la dynamique liant les deux composantes de la capacité d'absorption, à savoir la base des connaissances antérieures et l'intensité de l'effort (Cohen et Levinthal, 1990). Si l'apparition d'une situation de crise naît d'une insuffisante capitalisation de connaissance dans le passé en raison de facteurs d'inertie prégnants, la situation de crise va favoriser l'apprentissage organisationnel en stimulant les efforts pour résoudre les problèmes. Toutefois, la résolution de la première crise liée à l'introduction des NTIC n'a pas durablement modifié les conditions d'apprentissage, les nouvelles conventions créées cristallisent, elles aussi, les comportements et sont autant de nouveaux freins au changement.

Ainsi, sur la période 2006-2010, les établissements ont, face aux développements possibles offerts par des Environnements Numériques de Travail, fait preuve d'une même résistance au changement. L'ENT est, rappelons-le, un outil de partage de

connaissances qui se présente sous la forme d'une entrée unique et sécurisée (accès autorisé) à un ensemble de services et de modules accessible par l'ensemble de la communauté éducative (enseignant, personnel administratif, élèves et familles). Les ENT se composent de briques de services et permettent d'offrir aux usagers un accès simple et différencié, à travers les réseaux, aux services numériques en rapport avec l'activité de l'établissement, tels que la gestion ou la consultation des absences, des notes, des décisions des conseils de classe, du cahier de texte de la classe ; des plannings des devoirs ; l'agenda de l'établissement avec ses évènements ; la diffusion et consultation de supports de cours et de devoirs ; un espace personnel configurable avec utilisation d'une messagerie et la possibilité de travail collaboratif.

Ainsi, dans le cas de l'établissement S étudié, l'ENT « Ilias » proposé par l'académie n'a que peu ou prou été approprié par la communauté éducative. Ce n'est que suite à l'apparition d'une crise en 2009 de risque de fermeture de classes et d'éloignement d'enfants atteints par le virus H1N1 que les conventions liant la communauté éducative ont pu changer et permettre une appropriation plus large de l'ENT (mise en ligne des documents de cours, des énoncés des exercices…).

Conclusion

Au total, notre étude montre que le management par la crise exercé par l'Etat et consolidé par l'action des chefs d'Etablissement peut être une voie pour dépasser les conventions et les autres freins au changement. Toutefois, cette conduite de changement est par essence discontinue et ne permet pas un apprentissage double-boucle ni une modification durable des comportements organisationnels et individuels face aux innovations. L'analyse menée sur l'introduction d'innovations telles que les NTIC s'applique évidemment à toute politique publique de diffusion d'innovation et de façon plus générale à tous les domaines de la gestion stratégique des établissements du système éducatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Amblard M. (2003), "Vers une théorie sur la dynamique des conventions" in Amblard M. (éd.), Conventions et management, De Boeck, Louvain, p. 139-158.

Argyris, C., Schon D.A., 1978. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading. Addison-Wesley, MA., 356 pp.

Cohen, W., Levinthal D., 1990. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. Admin. Sci., 35 : 128-152.

DiMaggio P., Powell W. (1983), "The iron-cage revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field", American Sociological Review, volume 48, p. 147-160.

DiMaggio P., Powell W., 1983. The iron-cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational field. American Sociological Review, 48, pp 147-160.

Dutton J.E., 1986. The processing of crisis and non crisis strategic issues. Journal of Management Studies, n°23, pp. 501-517.

Gorse V., 2007, NTICE adoption and use. // Poitiers University: Studies, pp.75.

Lewis D.K (1969), Convention: A philosophical study, Harvard University Press, Boston.

Pitt, M., 1990. Crisis Modes of Strategic Transformation: A New Metaphor for Managing Technological Innovation In: The Strategic Management of Technological Innovation, , R Loveddge and M. Pitt (Eds.). Wiley, Chichester, England, pp: 253-272. 404 pp.

Rochet, C., Keramidas O. and Bout L., 2008. Crisis as change strategy in public organizations. International Review of Administration Science, 74: 65-77.

Management pédagogique et équation revisitée de l'apprentissage : la place du capital émotionnel

Pr. Bénédicte GENDRON
Vice-Présidente de l'Université Montpellier 3
déléguée à la Formation Professionnelle et aux relations socio-économiques
Chercheur au Lirdef, Université Montpellier 2
& associée au laboratoire Epsylon, Université Montpellier 1 et 3,
Membre du Consortium international sur l'Intelligence émotionnelle, USA.
benedicte.gendron@univ-montp3.fr

Les métiers de l'éducation ont beaucoup évolué et connaissent actuellement de graves tensions. La succession des réformes du système éducatif, la démographisation scolaire et l'hétérogénéité de plus en plus grandes de ses publics, la remise en cause du rapport à l'autorité, l'individualisme, ou encore la montée des exigences et demandes des élèves, et parfois de leurs parents, des collègues ou des dirigeants et politiques, ou encore la violence au sein même des classes, le manque d'intérêt des élèves auxquels s'ajoutent l'absence ou le déficit de reconnaissance du métier… participent de ces tensions et constituent la nouvelle toile de fonds du monde scolaire et des enseignants d'aujourd'hui. Autant de tensions nouvelles qui viennent perturber les modes traditionnels d'enseignement et modifient l'activité enseignante. Ces évolutions ont nourri la réflexion sur de nouveaux modes de gestion, d'administration et d'organisation des établissements mais également de la gestion de la classe et le management pédagogique des élèves. Le « management » y apparaît comme un concept-clé. Mais de quoi parle-t-on ? En quoi cela modifie la figure du « maître » dans la relation enseignant-élève ? Ce que nous aborderons dans une première partie. Aussi, les enseignants sont-ils équipés pour faire face à ces nouveaux contextes, sont-ils formés à ces nouveaux défis ? La figure du « maître » et son autorité instituée se voient mises à mal dans ces nouveaux contextes. Nous verrons qu'elle se voit remise en cause pour des formes nouvelles de management pédagogique revisitant l'équation et la fonction de l'apprentissage et impliquant un capital émotionnel ad hoc chez les enseignants.

I. La notion de management : Éléments d'éclairage

Le « management » semble apparaître comme le mot « magique », vecteur de solutions aux difficultés et changements auxquels le monde éducatif doit faire face. Renvoyant aux compétences de leadership pour certains, relié aux seules problématiques de la gestion de l'éducation pour d'autres, le terme même de « management » constitue un « mot valise » dont la polysémie va de pair avec la diversité des situations où on l'utilise : management public, management participatif, management d'équipe, management de projet, management pédagogique.

I.1 « Management » : de quoi parle-t-on et pourquoi en parle-t-on ?

La croyance générale attribue le terme aux anglo-saxons par sa prononciation avec une pointe d'accent anglais qui renvoie au verbe « to manage » signifiant « diriger ». Or, le terme « management » viendrait du vieux mot français « manège », d'origine latine et venant de manus, « la main », proche du nom et du verbe italien maneggio/maneggiare voulant dire «

manier », « conduire ». Réintroduit par l'Académie française en 1973, le mot n'a longtemps été utilisé en France que comme traduction de l'anglais et, généralement par abus de langage, comme un synonyme de « gestion », de « direction ». Mais les notions de « gestion » et de « management » ne sont pas synonymes. Elles sont à la fois distinctes et complémentaires. La notion de « gestion » s'attache aux fonctions et techniques permettant de combiner différents types de moyens. Celle de « management » s'appuie par contre sur les métiers de l'organisation. Précisément, en termes de projet, la gestion s'attache aux outils et méthodes de structuration du projet global, de planification des tâches, d'anticipation et de suivi de leur bon déroulement, d'affectation et de contrôle des ressources, des coûts, des délais... Alors que le management de projet en constitue un versant complémentaire dont dépend sa réussite ou son échec : la dimension humaine, liée à la mise en place d'un système d'animation, à l'importance des facteurs de motivation, de l'utilisation optimale des compétences. Pour emprunter une image à l'aviation, la gestion serait la compétence nécessaire au bon fonctionnement d'une tour de contrôle et le management celle requise du pilote dans le cockpit. Et toute organisation, pour pouvoir « fonctionner correctement (...) [doit] combiner les deux registres de la gestion et du management » (Bartoli, 1997). En effet, par définition, le management est une fonction consistant à coordonner l'activité d'un ensemble de personnes qui concourent à une production commune. Le terme de production s'entend ici dans son acception économique ; il s'agit autant de la production de biens que de services. Or, le passage de la situation de rareté économique à la situation d'abondance économique, est à l'origine d'une profonde mutation de la finalité et du sens de la production et du management. L'éducation n'est pas épargnée par cette mutation : d'un manque de qualification avant les années 70 à la massification scolaire depuis quelques décennies, la tendance est aujourd'hui à un objectif de qualité de l'éducation.

En effet, l'activité économique consiste à produire des biens et des services afin de satisfaire les besoins des êtres humains. En situation de rareté, l'accent était mis sur l'accroissement de la production, les besoins étant supérieurs aux ressources. Face à cette finalité, la fonction managériale s'appuyait sur un ensemble de paramètres visant à atteindre la croissance économique. La centration sur l'organisation consistait à définir précisément l'ensemble des paramètres cadrant l'activité de production et de gestion de l'organisation. Le rôle du responsable ou du manager est de faire appliquer les procédures établies afin d'atteindre l'objectif de croissance visé. Aujourd'hui, la situation d'abondance économique (surproduction), génèrent des phénomènes d'engorgement. Le choix est alors fait de transformer la finalité de la production et la tourner vers l'innovation afin de créer artificiellement de nouveaux débouchés. Il s'agit alors d'impliquer l'ensemble des personnes au travail, quelle que soit leur place dans la production, à cet effort d'innovation. Cette centration sur la production a donné naissance dans le monde de l'entreprise aux «groupes de progrès», «cercles de qualité» et, de façon plus opérationnelle, a transformé le système de production «à la chaîne» vers un système de production sous la forme «d'ateliers autonomes». Le concept d'autonomie dans son acception fonctionnelle fait, dès lors, son apparition en tant que compétence de l'individu au travail. Plus on change et plus on a de chances de conquérir ou de garder des marchés. Or, l'innovation bouscule les habitudes. Il ne s'agit plus comme auparavant d'asseoir le modèle organisationnel sur la certitude de la règle impersonnelle mais au contraire de gérer l'incertitude qui, jusqu'ici dénoncée comme nuisible et combattue, devient créatrice. Ainsi se dessine un profil nouveau de l'être humain au travail: esprit d'initiative, créativité, réaction rapide face à des situations inconnues à l'intérieur de contextes de production de plus en plus mouvants, ménageant une part beaucoup plus large à l'expression de l'individu, à son autonomie personnelle. Aussi, le monde de l'Éducation nationale s'est longtemps situé hors de tout contexte marchand, vivant dans un univers de partage fondé sur l'égalité des chances où la concurrence, l'obligation de résultat ou encore l'argent… n'y était pas discuté. Les élèves étaient des usagers en construction de personnalité et en cours de formation. Les objectifs n'étaient pas d'ordre marchand mais pédagogique et d'élévation culturelle. Or, la problématique sociétale aujourd'hui, ne

s'articule plus autour de l'effort de production quantitatif mais qualitatif. Ceci pose la question de la redéfinition de la place et du rôle du management et de celles et ceux qui en sont investis, entre autres le corps enseignants pour ce qui concerne l'éducation.

Aussi, le terme de « management » dans son acception française conduit à se poser les problèmes et les tensions rencontrées en termes de qualité : qualité de la mise à disposition, qualité de la formation, qualité de la production, qualité de la relation enseignant-élève. La démarche qualité et les outils de management demandent ainsi à être maniés avec compétence nécessitant une certaine formation. Or, on note encore aujourd'hui que la formation à l'ensemble des compétences émotionnelles, le capital émotionnel, essentiel pour un management pédagogique réussi reste totalement absente de la formation initiale ou continue des enseignants, alors que la figure du « maître tout puissant » est amenée à disparaître et que c'est sur la qualité relationnelle, entre autres, que repose tout travail pédagogique pour une qualité de l'éducation.

I.2 Le management par l'autorité de pouvoir : la fin du « maître »

La figure du « maître » tout puissant

La figure du « maître » de l'enseignant renvoie à l'époque où l'enseignant était détenteur quasi exclusif du savoir transmis à l'école. Toute la relation pédagogique et l'autorité étaient liées à la détention d'un savoir possédé par l'enseignant et non par les élèves, qui engendrait une relation de domination. Les caractéristiques de cette relation pédagogique étaient axées autour du couple savoir-pouvoir, le savoir légitimant le pouvoir social attribué à l'enseignant. Cette asymétrie institutionnalisée était renforcée par les limites imposées, du temps et de l'espace scolaire. Aujourd'hui, ces contreforts se sont effondrés avec le développement de nouveaux espaces, lieux et réflexes d'apprentissages. Le maître n'est plus le seul détenteur du savoir. L'évolution des publics et de leur capital émotionnel hétérogène et la venue de nouveaux outils technologiques et l'accès popularisé aux technologies de l'information et de la communication font que les modes d'information et sources de connaissances sont plurielles et prennent de nouveaux formats. Ce n'est pas tant le fait que les élèves aujourd'hui préfèreraient "par facilité" télécharger des cours sur internet plutôt que d'écouter leur professeur, mais leur usage de ces nouveaux outils d'accès au savoir et au partage d'informations que sont Google, Facebook, You Tube, MSN messenger, Wikipedia... qui fait que les élèves acquièrent des réflexes d'apprentissage bien différents des générations précédentes. Alors que la génération qui les précédait avait appris à consulter les mêmes livres ou à interroger avec déférence ses professeurs, les élèves d'aujourd'hui se sont habitués à échanger en communautés mouvantes et virtuelles et à partager entre eux des informations via le mail, le peer to peer, le téléphone portable ou leurs iPod. Ils sont entrés directement, dans l'univers du partage, du réflex du « download », de l'immédiateté, du virtuel connecté au réel et vice versa grâce au video en podcast, ou aux contenus multimédia de formation. Ainsi, l'intentionnalité de l'acte pédagogique qui aboutissait à la notion de domination et d'influence par la possession et la transmission du savoir du maître pour transformer l'autre se voit déstabilisée pour des formes plurielles de partage.

La déstabilisation de l'autorité du savoir pour une autorité de compétence

Si le savoir du maître fut longtemps une source d'autorité, et en faisait un maître tout puissant avec son autorité instituée (Gendron, 2006c, d), ce premier est devenu une ressource relative remettant en cause son pouvoir. Son pouvoir (basé sur le savoir associé à une autorité instituée) qui allait de soi nécessite désormais parole, explication - voire négociation - pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce (« condition première de son efficience», Ardoino, 1969, p. 363). L'autorité se révèle au fondement de l'humain comme phénomène à la fois psychologique et relationnel (social), dans une triple signification indissociable du point de vue étymologique : être l'autorité (autorité statutaire - potestas), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise - auctor - et fait grandir l'autre - augere) et

faire autorité (autorité de capacité et de compétence) (Obin, 2001). Elle repose sur une certaine forme de légitimité. Historiquement, si la légitimité sacrée ou guerrière fondait le pouvoir des rois et chefs des sociétés traditionnelles, la légitimité de l'autorité du maître était basée sur sa légitimité étatique (instituée) et scientifique. Aujourd'hui, un nouveau principe de légitimité « rationnelle négociée » émerge où l'autorité est fondée sur la compétence des individus et leurs négociations.

I. 3 Le management pédagogique et la figure de leadership de l'enseignant et son Savoir Pluriel, les « 3S » et l'avènement du manager pédagogique, l'enseignant-leadership

En pédagogie, l'autorité de « compétence » de l'enseignant renvoie à la figure du médiateur décrit par Bernabé et Dupont (2001), appelé dans d'autres champs disciplinaires, entre autres celui des ressources humaines, le leadership. Ces auteurs s'inspirant des modèles du management, proposent un modèle du leadership pédagogique à trois variables et trois axes : intérêt du professeur pour le savoir (axe savoir) ; intérêt du professeur pour l'élève (axe élève) ; participation de l'élève à son apprentissage (axe participation). De cet espace tridimensionnel, ils dégagent plusieurs styles spécifiques dont le « médiateur ». Le médiateur est un professeur dont la fonction n'est pas de vivre une bonne relation avec l'apprenant, mais de faire en sorte que celui-ci développe un bon rapport avec le savoir. De cette façon, la matière enseignée n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une pédagogie axée sur l'appropriation au profit du développement de la personne où l'élève devient un véritable auteur de son apprentissage, sans en être réduit à un simple produit ou objet d'apprentissage. Ce dernier style réalise l'intégration des trois axes « savoir-élève-participation», favorisant par là un climat où il fait bon travailler et où les élèves non seulement prennent plaisir à travailler, mais aussi sont stimulés à se prendre en charge et à développer leur esprit critique et leur créativité. La prise en compte (et la mise en application) des trois dimensions pour atteindre un style médiateur modifie quelque peu les rapports de force existants. Par sa position et par ses actes, l'enseignant suscite chez les élèves certains comportements, certaines manières d'appréhender les choses.

Egalement, l'autorité est ici basée sur un climat de confiance et de partage où les notions et principes « être juste », « établir une relation de confiance », « mettre en avant et impliquer la personne», «respect » « et estime de l'autre et de soi »… retrouvent un sens et une place légitime. Cette figure s'approche du style de leadership démocratique de Kurt Lewin décrit dans ses travaux réalisés dans les années 30 avec R. Lippit et R.W. White sur l'influence sociale, l'autorité et le leadership qui ont particulièrement inspiré les théoriciens des organisations. Ces chercheurs ont mesuré l'impact des styles de leadership sur le comportement des enfants, leur productivité et l'atmosphère du groupe. Leurs expérimentations ont montré, en ce qui concerne l'efficacité des groupes, la supériorité du style démocratique sur le laisser-faire totale ou sur le style autoritaire (ces travaux sur l'influence sociale, l'autorité et le leadership ont d'ailleurs particulièrement inspiré les théoriciens des organisations).

Au modèle tridimensionnel de Bernabé et Dupont (2001) portant sur la relation élève-enseignants, et à la participation à l'apprentissage, la figure de leadership de l'enseignant repose sur un modèle tridimensionnel d'un savoir pluriel « les 3S » : Savoirs, Savoir-faire et Savoir-être (Gendron, 2006c) qui revisite la fonction et l'équation d'apprentissage (Gendron, 2010, 2012)

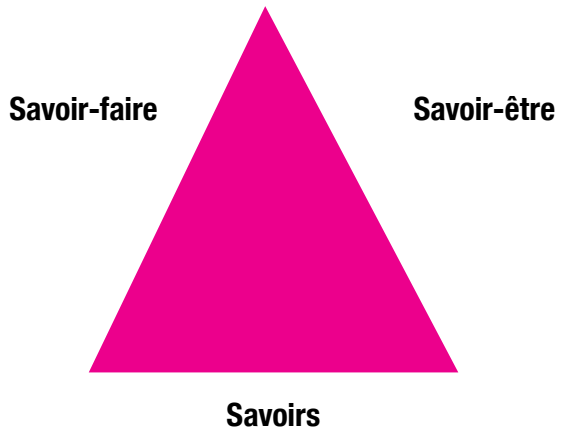


Fig. 1 Gendron (2006, 2007a), Le savoir pluriel du formateur.

Au-delà des savoirs et savoirs faire, et relativement aux différents modèles de leadership existants, les caractéristiques personnelles les plus importantes du leadership, correspondant aux savoirs être renvoyant à des compétences émotionnelles personnelles et sociales apparaissent être : un haut niveau d'énergie et d'engagement dans l'action (incluant persévérance, implication, capacité de prendre des initiatives et des risques, volonté de relever des défis, etc.) ; une connaissance de soi et une confiance personnelle, une capacité de souplesse, d'adaptation, et d'apprentissage ; une intégrité, une éthique personnelle et le sens des responsabilités ; des valeurs axées sur la collaboration et le service aux autres (internes et externes).

Malgré le nombre surprenant de travaux portant sur cette notion, on s'entend généralement pour définir le leadership comme la capacité de susciter la participation volontaire des personnes ou des groupes au regard des objectifs suivis. Au pouvoir du maître déléguée par l'instance hiérarchique en fonction du poste occupé, le leadership fait implicitement référence au processus d'attribution, c'est-à-dire aux mécanismes d'identification positive, voire de projection, que des personnes réalisent à l'égard d'une autre. Ce processus crée une situation partiellement favorable à cette dernière, mais elle est aussi porteuse de contraintes. En effet, un individu ne peut en influencer un autre que si ce dernier est en relative dépendance par rapport à lui. En ce sens, l'exercice du pouvoir est un construit d'acteurs qui est à la fois relatif aux personnes elles-mêmes, à leur capacité à lire les situations, à les traduire en relations et à œuvrer sur les perceptions et les représentations. L'essence même du leadership repose donc sur cette combinaison complexe et personnelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui n'est pas octroyée avec l'obtention d'un poste, et relève de la capacité d'influence et de la compétence comportementale de la personne sur d'autres. Cette influence ne peut pas être considérée comme un simple synonyme du pouvoir. Ce dernier repose sur l'habileté d'un individu à mobiliser au sein d'un groupe les divers détenteurs d'influence. De manière générale, les fonctions du leader sont variées : il est le "moteur" du groupe, il anime et réparti le travail, il a la capacité de proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'actions, il est capable de sentir, d'analyser et de réguler les tensions internes du groupe, il est le garant de l'unité du groupe et le représente à l'extérieur. Les qualités du leadership réfèrent, entre autres,au capital émotionnel, renvoyant aux compétences émotionnelles.

II Le capital émotionnel de l'enseignant –leader au management pédagogique efficace

Au « maître tout puissant », la figure de l'enseignant-leadership aux compétences émotionnelles développées nous rappelle que l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. Le métier d'enseignant est un métier émotionnel renvoyant à la notion de travail émotionnel approché par la sociologie. Il nécessite un capital émotionnel renvoyant à aux compétences émotionnelles. Elles renvoient aux savoir-être du « formateur au Savoir pluriel » (Gendron, 2006c, d). Au-delà des savoirs et savoir-faire définissant traditionnellement le capital humain, l'ensemble de ces compétences émotionnelles sociales et personnelles constitue le capital émotionnel. Un capital essentiel dans l'activité enseignante et nécessaire aujourd'hui pour exercer des métiers émotionnels d'interactions humaines.

II.1 Capital émotionnel et Compétences de l'enseignant

La croyance générale attribue le terme aux anglo-saxons par sa prononciation avec une pointe d'accent anglais qui renvoie au verbe « to manage » signifiant « diriger ». Or, le terme « managemen

Le travail « enseignant », un travail émotionnel qui nécessite un certain capital émotionnel

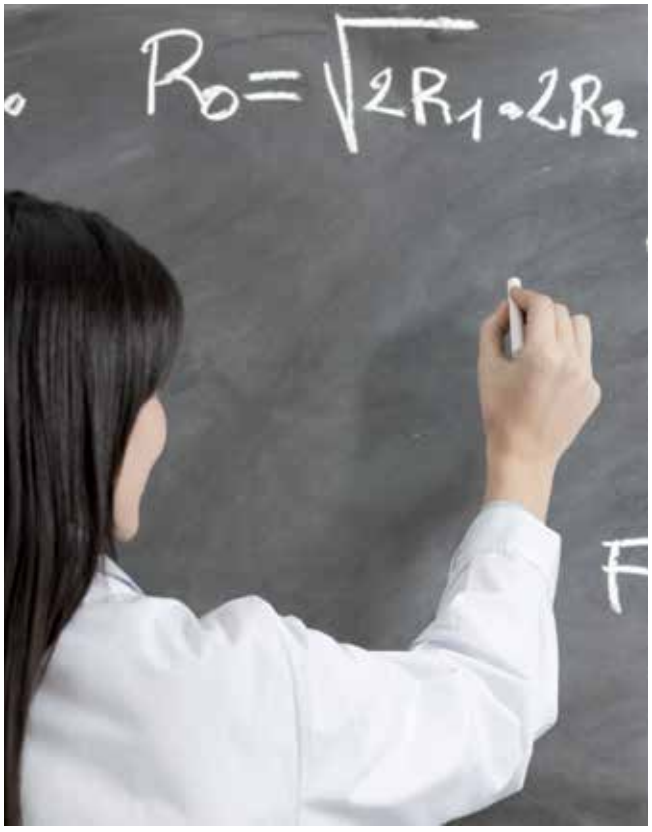
Si l'activité de l'enseignant est difficile à décrire de manière exhaustive, l'activité de base du métier d'enseignant est une relation humaine, avec un enseignant qui travaille avec et pour des élèves. Les plaintes récurrentes (essor de la violence, incivilités, faible motivation des élèves, faible reconnaissance

sociale…) et l'attention croissante portée aux notions de stress chez les enseignants soulignent que l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent. En outre, l'activité enseignante présente un caractère public et visible. L'enseignant dans la classe s'adresse à un groupe d'élèves et son activité est dès lors soumise à leur regard. Il doit savoir et pouvoir faire face à des situations inédites liées à l'interactivité humaine où les émotions sont particulièrement mises à l'épreuve. Une part de l'activité consiste à 'gérer et à montrer des émotions conformes à une norme selon certaines règles pour créer une apparence faciale et posturale observables'. C'est ce qu'analyse le courant de l'emotional work (travail émotionnel) initié par Hochschild (1983). Que cette dimension soit prescrite ou non, ce courant montre que le travail émotionnel intervient dans nombre de situations professionnelles. Ainsi, chez les enseignants, les émotions et leurs réactions doivent être conformes aux attentes et exigences du métier ; entre autres, une maîtrise obligée de soi et de ses émotions pour ne pas « perdre la face » devant ses élèves ou encore ne pas faire montre de ses difficultés ou souffrance au travail auprès des collègues. En cela, l'activité enseignante est une activité qui relève pour bon nombre d'aspects du travail émotionnel et requiert un certain capital émotionnel renvoyant aux compétences émotionnelles.

Capital émotionnel et Activité enseignante : compétences émotionnelles comme compétences professionnelles –

« Le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel et participe à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale » (Gendron, 2008). Ces compétences émotionnelles (CE) sont décrites en psychologie dans les modèles de l'intelligence émotionnelle (IE), celle-ci étant définie comme l'habileté à réguler les émotions chez soi et chez les autres et à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions. Certaines approches (Cherniss & Goleman, 2001) déclinent celle-ci en un ensemble de compétences émotionnelles personnelles et sociales. Les premières regroupent l'auto-évaluation (capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence à les utiliser pour guider nos décisions : connaissance de soi, estime de soi et confiance en soi…) et l'autorégulation (maîtrise de ses émotions et impulsions et capacité à s'adapter à l'évolution des situations : contrôle de soi, authenticité, diligence, adaptabilité, initiative...). Les secondes englobent la gestion des relations (capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits : savoir communiquer, savoir aider les autres dans leur développement, gérer des conflits, initier le changement, travailler en équipe…) et sous le terme ' conscience sociale', la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir (empathie, être au service des autres..).

Ces compétences encore appelées psychosociales ou comportementales font partie des compétences utiles au travail. Issues d'apprentissages précoces et se développant tout au long des expériences de vie dans des contextes informels 'éducatifs', les CE restent encore aujourd'hui mal reconnues ou non considérées à leur juste valeur autant dans le domaine des ressources humaines que dans le champ de l'éducation du fait que leurs productions échappent à la mesure du capital humain au sens de Becker. Encore appréhendées dans nombre de travaux comme « qualité » personnelle ou renvoyant pour certains à des traits de personnalités, pourtant elles s'en distinguent. Si les traits de personnalité sont non contextualisés, détachés de l'action et considérés comme stables dans le temps et l'espace, les compétences émotionnelles sont évolutives, dynamiques, et font l'objet d'apprentissages. Elles renvoient à une démarche cognitive et conative, toutes les deux adaptées aux problèmes à résoudre et renvoient au savoir-être (Gendron, 2010). La compétence se reconnaît à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature. Elle se construit, se développe, s'actualise et s'améliore dans l'action, à travers entre autres, la réalisation et la production. Elle s'opère (ou s'enacte) dans un contexte donné. Issue de la sphère informelle, le développement, le maintien et l'évolution de ce capital émotionnel dépend donc de l'existence d'un milieu matériel,



environnemental et social favorable renvoyant au capital social et culturel. Puisqu'issu d'apprentissages des expériences de vie et donc dépendant des contextes et du milieu social d'appartenance de la personne, le capital émotionnel peut varier, dès lors, d'une personne à une autre ; certaines en étant mieux dotées que d'autres, générant ainsi des différences dans leur compétence à manager pédagogiquement. Aussi, l'activité enseignante, du fait de sa dimension émotionnelle, requiert du capital émotionnel pour faire face aux changements.

En effet, ces compétences deviennent essentielles pour l'exercice des métiers émotionnels, tels que le métier d'enseignant en pleine évolution. Les transformations opérées dans l'activité enseignante ont mis à jour l'importance des compétences émotionnelles jusque-là non nommées et donc « invisibles » et dès lors peu fréquemment prises en compte ou à leur juste valeur autant dans les formations que lors du recrutement. Entre autres, la massification scolaire et l'hétérogénéité des publics dans certaines zones d'éducation font que la formation et l'animation des communautés éducatives reposent davantage sur les compétences d'écoute, d'empathie, de communication, de gestion de conflit, de travail collaboratif, d'implication des équipes enseignantes et de la direction, nécessitant des personnels capables d'engagements forts et aptes à communiquer aussi bien entre collègues qu'avec les élèves renvoyant aux compétences de leadership. Il en va également de celle de se connaître, de savoir gérer ses émotions et comprendre celles des autres… Elles deviennent des compétences nécessaires dans le métier d'enseignant pour son bon exercice. Ces compétences sont, en effet, indispensables pour l'adaptation et permettre des réactions optimales à des situations données. Elles participent à l'équilibre émotionnel de la personne, de l'homéostasie psychologique et en conséquence, aux conditions de son bien ou mal-être. Des travaux montrent qu'elles permettent de meilleures relations interpersonnelles et développent la résilience des personnes face aux situations stressantes. D'ailleurs, les programmes récents de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences. Cette prise en compte de cette part absente du capital humain de Becker, le capital émotionnel, a amené d'ailleurs Gendron à revisiter la conception de l'apprentissage et la posture de l'enseignant dans sa démarche pédagogique où les émotions doivent être prises en compte dans l'apprentissage. Précisément, Gendron revisite l'équation de l'Apprentissage (Cf. Encadré 1.) pour rétablir une relation d'égalité entre des grandeurs qui dépendent les unes des autres, c'est-à-dire de prendre en compte, au-delà de la cognition, également les dimensions de l'affect et de la conation dans l'apprentissage, impulsant une nouvelle dynamique du management pédagogique des enseignants renvoyant et nécessitant des compétences émotionnelles (pour un développement, voir Gendron (2008), dans le Dictionnaire de l' Education aux Presses Universitaires de France).

Encadré 1. L'équation revisitée de l'Apprentissage de Gendron (2010)

Au début de la psychologie moderne avec Wallon (1938), les émotions et la conation étaient considérées en pédagogie comme importantes ; cependant, l'intérêt pour ces deux dimensions déclina pour l'approche en termes de cognition qui prit le dessus avec la domination des travaux de Piaget et définissait l'apprentissage que comme un acte issu de la cognition. Plus récemment, des travaux ont montré l'impact crucial de l'engagement de l'élève dans son apprentissage et de son auto-régulation et auto-détermination (confiance, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle….) pour apprendre ainsi que la nécessité de sa « volonté » ou de son « désir ou envie » d'apprendre pour impulser la mise en mouvement (volition) d'apprendre (Donagan, 1987; Hershberger, 1988, Bandura, 1991, Schunk & Zimmerman, 1994). Ces derniers travaux ainsi que ceux sur l'impact du capital émotionnel sur la performance à l'école, ont amené Gendron à revisiter l'équation de l'apprentissage pour définir une nouvelle fonction de l'Apprentissage « réussi » ou « performant » comme suit :

"Successful Learning Process" = f (Conation, Affect, Cognition) (Gendron, 2010)

Au lieu de la seule focalisation sur la dimension cognitive, Gendron intègre également l'affect et la conation, où pour un apprentissage réussi ou performant, il importe pour Gendron (2010, 2012) de prendre en compte ses trois éléments renvoyant à des composantes et questionnements distincts. La cognition renvoie au processus d'encodage, de stockage, et au processus et traitement de l'information. Elle questionne le « comment on apprend ». L'affect réfère à l'interprétation émotionnelle des perceptions, de l'information et des connaissances. Il questionne : "Qu'est-ce que je ressens par rapport à cette information, cette nouvelle connaissance … ? " et est généralement associé aux attachements positifs ou négatifs par rapport à l'objet ou le sujet étudié. La conation est à l'articulation des deux, la connaissance et l'envie ou le plaisir d'apprendre questionnant le rapport au savoir ; elle interroge : « pourquoi je devrais l'apprendre ? » Précisément, il renvoie à la volonté et la mise en mouvement d'apprendre (motivation).

Conclusion

Les transformations du monde économique avec la globalisation et le chômage récurrent ne sont pas sans questionner l'éducation, ses objectifs, son efficacité, sa qualité. Pour les utilitaristes, l'école doit répondre aux demandes des employeurs, former des travailleurs performants et directement opérationnels. Pour les humanistes, l'école doit former un citoyen, une personne épanouie, ouverte et respectueuse de la diversité culturelle qui caractérise l'humanité. Dans la perspective de la qualité de l'éducation et le développement durable de la personne, l'opposition est vaine. Ainsi, ces transformations sont venues nourrir la réflexion sur de nouveaux modes de gestion, d'administration et d'organisation des établissements mais également de la classe et le management pédagogique des élèves. Le terme de « management » y est apparu comme un concept-clé. Dans son acception française, ce concept a conduit à se poser les problèmes et les tensions rencontrées en termes de qualité : qualité de la mise à disposition, qualité de la formation, qualité de la production, qualité de la relation enseignant-élève. Aussi, cette démarche nécessite des compétences singulières, des compétences émotionnelles, essentielles pour un management pédagogique réussi où c'est sur la qualité relationnelle, entre autres, que repose tout travail pédagogique pour une qualité de l'éducation. Ces transformations redessinent les contours du métier d'enseignant et définissent une nouvelle figure, celle de leadership.

Emprunté au monde de l'entreprise, la personne-leadership est décrite comme la personne qui doit susciter la transformation de l'organisation et de ses membres. Elle travaille activement à ce que chaque personne puisse croître dans tout son être et à ce que l'organisation bénéficie de cette croissance globale de ses employés. Cette description empruntée au champ des organisations trouve un écho dans la dynamique nouvelle du management pédagogique renvoyant à la figure de l'enseignant-leadership. Cette figure de l'enseignant repose fortement sur la qualité des relations entre les personnes mobilisant des compétences émotionnelles. Ces dernières font partie des compétences clés de l'Ocde-Deelsa (2002) « permettant aux personnes de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et contribuant à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société». Les travaux en neurosciences, en psychologie, en sciences de l'éducation ou encore en économie démontrent aujourd'hui leur importance. Ces compétences sont essentielles pour un style d'enseignement et de management éthiques – leadership éthique- vecteur d'une socialisation démocratique et sujet d'exemplarité pour les élèves. Levier de transformation dans les rapports humains, l'enseignant au leadership éthique peut être créateur de valeurs et engager l'enfant qu'il forme dans une dynamique de réussite, non pas seulement celle scolaire mais aussi celle de la personne. Enfin, étant donné les effets et retombées plurielles personnelles, sociales et professionnelles, l'ensemble de ces compétences émotionnelles constitue un véritable capital, un capital émotionnel, qu'il importe de développer comme compétences professionnelles dans l'activité enseignante pour l'enseignant (meilleure résilience et modèle d'exemplarité – enseignant-leadership-) et compétences de base chez les élèves pour un apprentissage réussi.

L'œuvre de l'enseignant, du professeur, est d'aider les personnes à faire de leur vie un original, c'est à dire une vie unique et non une copie d'autres vies. Nous n'avons qu'une vie. Autant en faire une belle œuvre.

Joêl de Rosnay, 2003

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Ardoino, J., (1969), Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gonthier.

Bandura A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change, Psychological Review, 84 (2), 191-215.

Becker G.S. (1964), Human Capital, The University of Chicago Press.

Bernabé E. et Dupont P. (2001), Le leadership pédagogique:

Une approche managériale du style d'enseignement , Éducation et francophonie, Volume XXIX, No 2, automne.

Bourdieu, P. and J. S. Coleman (1991). Social theory for a changing society. Boulder New York, Westview Press ; Russell Sage Foundation.

Cherniss C & Goleman D. (2001), The emotionally intelligent workplace, Jossey-Bass: San Francisco.

De Rosnay J. (2003), « Enseigner aujourd'hui ? », Conférence dans le cadre de l'ANAE, (Association nationale des acteurs de l'école), Hourtin, 25 août.

Donagan, A. (1987). Choice, the essential element in human action. London: Routledge & Kegan Paul.

Gendron B. (2012), Emotional Capital and Leadership, Conference, Shrinakharinwirot University, 12th January 2012, Thailand.

Gendron B. (2011), Le développement du capital émotionnel au service du bien-être à partir de l'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement –ACT (Acceptance and Commitment Training), in C. Martin-Krumm & C. Tarquinio, Traité de Psychologie positive, De Boeck. p. 442-456.

Gendron B. (2011), « Santé et capital émotionnel du personnel enseignant », Ouvrage collectif sous la direction de P.A Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise, in La santé des enseignants et des enseignantes, Québec : Presses Universitaires du Québec, p. 157-176.

Gendron B. (2010), Emotional Capital and Teachers Skills, Faculty of Education, Chiang Mai Rajaphat University, 27th December, Thailand.

Gendron B. (2010), Toward a Quality of Teaching and a Quality School: Emotional Capital and Work Performance, Annual conference of Head Teachers & School Directors, TV Education, Faculty of Education, Burapha University, 25th December, Thailand.

Gendron B. (2010), « Capital émotionnel, cognition, performance et santé : quels liens ?», in Du percept à la décision: Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation, dir. Dr. Majid Naceur, and Dr. Mas Slim, Bruxelles : Ed. De Boeck Université, p. 329-348.

Gendron B. et Lafortune L. (dir.) (2009), Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement, Ouvrage Collection Education & Recherche, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 237. http://www.puq.ca/fr/repertoire_fiche.asp?titre=nouveautes&noProduit=D1607

Gendron B. (2008), « Capital émotionnel et éducation », Dictionnaire de l'éducation, Van Zanten A. (dir.), Paris : Presses Universitaires de France, p. 41-43.

Gendron B. (dir.) (2007b), Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel, Cahiers du Cerfee, n°23, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.

Gendron B. (2007a), «Les compétences émotionnelles de leadership éthique de l'enseignant: Un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle », Acte du Colloque Cerfee-Lirdef, Compétences et socialisation, Montpellier, 2007, septembre, 10 p.

Gendron B. (2006), De la compétence au capital émotionnel : éléments de discussion à partir de l'étude de cas des baccalauréats professionnels en France, Actes du Colloque Cerfee 2006, CD-Rom, Symposium « Autorité et figure d'accompagnement (d'accompagnateur, de leadership...) de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », Montpellier, septembre. http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/IMG/pdf/symp_BG-2.pdf

Gendron B. (2004), Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management, in Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, n° 113, Paris : Université Panthéon-Sorbonne, 35 p. Downloading : http://mse.univ-paris1.fr/Cahiers2004/2004113R.htm.

Hershberger, W. (1988). Psychology as a conative science. American Psychologist, 43(10), 823-824.

Hoschild, A. (1983). The managed heart: The commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press.

Lewin K, Lippit R. White R. K. (1939), Patterns of aggressive, behavior in experimentally created "social climates", Journal of applied psychology, 10:271-299.

Mialaret, G. (1977), La formation des enseignants, Que Sais-Je ?, PUF.

Obin J.P. (2001), « L'autorité dans les relations maître-élèves », in Administration et éducation, n°3 (91), « L'exercice de l'autorité au sein du système éducatif. Nouveaux contextes et perspectives », XXIIIème Colloque national de l'A.F.A.E., 16-18 mars, troisième trimestre, p. 71,72.

Ocde-Deelsa (2002), Définitions et sélection des compétences (DESECO) ; Fondements théoriques et conceptuels, Document de Stratégie, DEELSA/ED/CERI/CD. n°9, nov.

Rogers C. (1976), Liberté pour apprendre, éd. Dunod, Paris

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185–211

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.

Wallon H. (1938), La Vie mentale, Éditions sociales, Paris, rééd. 1982.

Organisation et gestion du concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville : éléments d'analyse.

Par Véronique Solange OKOME-BEKA
Maître Assistant CAMES,
Email : verosol_okom@yahoo.fr

Le Gabon est engagé depuis 2009 dans une mutation qui tend vers une administration proactive et de services. Une administration du développement caractérisée notamment par le sens de l'anticipation, du suivi, de l'esprit d'équipe, de la coordination et de la coopération entre services.

Cette aspiration est également celle de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville qui a été créée par l'ordonnance n° 30/71 du 19 avril 1971. Cette institution est en charge de la formation initiale ou continue des personnels enseignants du secondaire de l'enseignement général, des encadreurs pédagogiques du premier degré, second degré et des agents de la vie scolaire, la promotion de la recherche fondamentale et appliquée en éducation. Placée à l'origine sous l'égide de l'Université Nationale du Gabon (UNG), l'ENS a gardé ce statut jusqu'en 1993, date de sa première réforme. La loi 11/93 du 26 avril 1993 qui institue cette réforme, donne un statut post-universitaire à l'ENS. ***Cette loi impose un concours d'entrée, qui se fait par voie interne et externe. Le recrutement par voie externe est ouvert aux détenteurs de diplômes universitaires ou de titres équivalents. La voie interne est réservée aux instituteurs de catégories B, hiérarchie B1, pour l'accès au cycle de formation des professeurs adjoints.***

Avec le passage au système LDM, l'institution s'ouvre aux nouveaux bacheliers, diversifie ses offres de formation, et s'apprête à composer avec l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) et l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI), l'Université des Sciences de l'Education. Ainsi, les effectifs ont triplé soit par exemple plus de 2000 étudiants pour l'année académique 2012-2013.

Pour tous ces recrutements, le concours est la pierre angulaire, faisant de son organisation et de sa gestion des enjeux majeurs tant pour le service de la scolarité que pour l'institution elle même. Le socle de cette architecture repose sur l'ensemble de textes qui garantissent le fonctionnement harmonieux de l'ENS. D'où ces questions de recherche : Comment amener le service de la scolarité à un fonctionnement optimal ? Comment assurer le respect des attentes qui lui sont adressées par l'ensemble des acteurs ?

Notre étude veut mettre en exergue le Service de la Scolarité de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville (ENS) afin d'analyser son fonctionnement et d'examiner particulièrement l'organisation et la gestion du concours d'entrée, qui constitue l'une des principales activités de l'école.

Par ailleurs, elle cherche à comprendre la nature et les raisons des multiples dysfonctionnements afin de proposer des pistes pour une amélioration de l'organisation et la gestion du service de la scolarité de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville.

Cette analyse s'impose à nous au regard de nouveaux défis que l'ENS tente de relever. Véritable poumon économique et cheville ouvrière de l'institution, le Service de la scolarité qui est l'une des plaques tournantes, l'interface entre les organes centraux internes d'administration, le public et les élèves ou étudiants,doit,donc, pouvoir s'adapter à toutes les réorganisations au regard de ses missions.

Notre étude est une enquête de terrain basée sur une analyse de textes organiques et entretiens avec des personnes ressources ayant une grande expérience du fonctionnement interne de l'ENS.

Après examen minutieux des textes (loi organique et texte d'application), nous relevons qu'en dehors du chapitre quatre du décret d'application dans ses articles 20 à 26, qui fait référence à la scolarité des élèves, aucune autre allusion n'est faite à cet organe. Donc, en réalité, rien ne permet de justifier l'existence du service de la scolarité au sein de l'Ecole Normale Supérieure. Par conséquent, rien ne peut, avec précision, établir les prérogatives de ce service, qui, finalement, semble avoir un statut ambigu, nécessaire dans les tâches à accomplir mais « méprisé » par tous les autres organes de l'institution .

De plus, l'article 20 stipule que le concours est la seule voie d'accès à l'Ecole Normale Supérieure. Si cela est vrai, comment expliquer alors l'absence d'un service ou d'une direction de la scolarité dans les textes normatifs régissant l'ENS ? Comment organiser un concours sans un organe de référence ? Alors quelles propositions pouvons- nous faire pour un début de solution aux dysfonctionnements de l'ENS ?

Pour l'amélioration du fonctionnement du Service de la Scolarité, ***nous nous proposons d'adopter le modèle systémique de changement de R.V. Havelock*** qui nous semble l'approche la mieux indiquée, vue la rareté des travaux entrepris sur ce thème au Gabon et à l'ENS tout particulièrement.

Par son modèle, l'auteur suppose qu'un système est en constante révision de ses objectifs et de ses priorités. Havelock adopte, de ce fait, une perspective évolutionniste du changement. Ce modèle met en présence deux systèmes : le système utilisateur et le système ressources reliés de façon bidirectionnelle. La source du changement se situe du côté des pressions provenant de l'intérieur ou de l'extérieur du système (Lorraine Savie-Zajc : 1993).

La dynamique de changement provient à la fois du système utilisateur désireux de s'actualiser, mais aussi de la dynamique des interactions qui existe entre le système et son réseau de ressources. En effet, la remise en question du système demeure le fruit de l'interaction entre le système utilisateur et d'autres systèmes qui lui fournissent au gré des interactions de l'aide, de l'information et une intervention directe. Ces divers liens contribuent à dégager des avenues de formation et d'orientations nouvelles de développement.

Pour Havelock, la stratégie de changement principale réside, de ce fait, dans la création d'un réseau de ressources pertinentes, stimulantes et facilitatrices. Havelock valorise la dimension globale du processus de changement qui exige une harmonie systémique entre le système de l'utilisateur et ceux des ressources.

Suite à nos entretiens et à l'analyse des textes organiques régissant l'ENS, nous pouvons nous permettre de proposer les changements fondamentaux à introduire dans la gestion du service de la scolarité et partant de l'organisation et la gestion du concours dans son ensemble.

Au niveau organique : une révision des textes organiques afin d'inclure et de préciser les prérogatives du service de la Scolarité ;

Au niveau de l'organisation du concours : harmonisation des tâches et responsabilités assignées à chaque organe ou entité pouvant favoriser le bon déroulement de ses différentes activités ;

Au niveau de la structure : construire ou améliorer l'existant en garantissant un bâtiment polyvalent permettant l'exécution effective et aisée de chacune des tâches assignées à la scolarité (inscription, consultation, archivage des dossiers étudiants…) ;

Au niveau de la logistique : agrandir et mieux aménager les rayons de rangement des dossiers des étudiants.

Pour l'intérêt général de la nation, dans le domaine de l'éducation et la formation, la nomination ne doit pas primer le grade. L'ENS doit retrouver ses lettres de noblesse et redevenir ce pôle d'excellence qui forme les esprits. Pour cela, il faut donc :

- Nommer les dirigeants dans le respect le plus strict des textes et des compétences ;
- Bannir la complaisance ;
- Promouvoir l'éthique et la déontologie.

Conclusion

L'analyse de l'organisation et de la gestion du concours d'entrée à l'ENS se révèle être un thème de réflexion assez original. Elle nous a permis de mettre le doigt sur une réalité qui, si l'on ne fait pas attention, risque d'avoir des conséquences très graves sur le fonctionnement et la renommée de cette institution.

Au-delà de toute attente, cette étude nous a fait découvrir les motivations qui poussent les différents acteurs à la recherche d'un poste ou d'une nomination. Comme nous l'avons constaté, au niveau national, politique et financier, l'ENS est un enjeu majeur. Aussi, ressemble-t-elle à un « gros éléphant » que tout le monde veut dépecer, pour cela, on passe outre ses textes constitutifs.

Aujourd'hui, le cas le plus flagrant est le concours d'entrée à l'ENS, son organisation est un enjeu important aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur. A ce niveau, il convient de souligner (même si cet aspect a été mis de côté dans le présent travail) la lutte hégémonique entre l'ENS et sa tutelle. En effet, cette organisation est désormais partagée entre le ministère qui organise le concours interne sans impliquer la direction générale et l'Office des Examens et Concours qui fait des intrusions dans le déroulement du concours externe, laissant ainsi transparaître « les excès de zèle » de son directeur, qui sort de son domaine de compétences pour immiscer dans les affaires intérieures d'une autre institution. A ce niveau, l'impuissance du Directeur Général ressemble à celle du Chef de la Scolarité fragilisée par les incessantes interférences des autres membres de la direction.

En fin de compte, nous retenons que la formation et l'éducation ne doivent pas être sacrifiées au profit des intérêts partisans qui ne font pas la promotion du développement intellectuel du jeune gabonais.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Loi organique 11 /93 du 26 Avril 1993
- Décret 651 de 19 juin 1995
- Entretiens avec les différents membres de la Direction de l'ENS.

Ressources documentaires

LIVRES

Ces livres sont disponibles à la bibliothèque de l'INRE.

Titre du livre : L'ÉTABLISSEMENT DANS LA DÉMARCHE DE PROJET

Préface : André LEGRAND
Nom de l'auteur : Jean-Michel Lecomte et Anne-Marie Nestrigue
Maison d'édition : HACHETTE Education
Année d'édition : 1992
Nombre de pages : 92 pages

Cet ouvrage est une analyse de la notion de projet d'établissement. Dans le premier chapitre, les auteurs présentent l'évolution historique du projet depuis son introduction dans l'éducation nationale en France jusqu'à sa généralisation obligatoire dans les établissements scolaires. Dans le deuxième, ils proposent une démarche de mise en œuvre du projet tout en précisant le rôle de tous les concernés : élèves, enseignants, chefs d'établissements, parents d'élèves… Enfin, dans le troisième chapitre, les auteurs mettent l'accent sur les différents changements intervenus sur le terrain, en adoptant la démarche du projet d'établissement, pour illustrer ces changements au niveau des structures , des pratiques pédagogiques et éducatives, des comportements et des relations de tous les acteurs concernés…

Enfin, des documents (extraits de projets d'établissement, entretiens…) y sont proposés pour illustrer la démarche de projet.

Titre du livre : UNE ÉCOLE POUR RÉUSSIR : L'EFFET ÉTABLISSEMENT

Nom de l'auteur : Maurice MAZALTO
Préface : Bernard TOULEMONDE
Maison d'édition : L'Harmattan
Année d'édition : 2005
Nombre de pages : 222 pages

Maurice MAZALTO tente de démontrer, dans son ouvrage, comment construire une école de qualité à travers « l'effet établissement ».

Pour que l'école soit efficace, plusieurs facteurs doivent être pris en compte : l'architecture de l'école, l'élève au centre de l'éducation nouvelle, l'accueil dans les établissements scolaires, le travail d'équipe, le travail en projet…Tous ces facteurs réunis sont générateurs de valeur ajoutée permettant à l'effet établissement d'exister et de se développer.

Titre du livre : GESTION DES ÉTABLISSEMENTS : DE NOUVELLES APPROCHES

Nom de l'auteur : OCDE

Collection : Des innovations dans l'enseignement

Année d'édition : 2001

Nombre de pages : 244pages

C'est une étude établie par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Il s'agit d'un rapport sur les nouvelles approches de la gestion des établissements d'enseignement primaire et secondaire en Angleterre, aux Etats Unies, en Belgique, en Grèce, en Hongrie, au Japon, au Mexique, aux Pays Bas et en Suède. Rapport publié sous la responsabilité du secrétaire général de l'OCDE.

Cet ouvrage est composé de deux grandes parties. La première présente la synthèse des principales questions et tendances de ces neuf pays. Quand à la deuxième partie, elle expose des informations de base concernant la politique éducative de chaque pays.

Titre du livre : LA GESTION DE LA CLASSE

Nom de l'auteur : Thérèse NAULT et Jacques FIJALKOW

Collection : Perspectives en Education et Formation

Année d'édition : 2002

Maison d'édition : DeBoeck Université

Nombre de pages : 277pages

Les auteurs de l'ouvrage mettent en évidence différentes démarches à savoir la démarche socio-constructiviste/empiriste, méthodologie quantitative/qualitative, démarche empirique/ théorique, attitude objectiviste/engagée, finalité recherche/formation pour que l'enseignant du primaire ou du secondaire puisse mieux gérer sa classe et atteindre les perspectives de son enseignement.

Titre du livre : PILOTER UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

LECTURES ET STRATÉGIES DE LA CONDUITE DU CHANGEMENT À L'ÉCOLE

Nom de l'auteur : Francis TILMAN, Nouria OUALI

Collection : Pédagogies en développement

Année d'édition : 2001(1ère édition, 3ème tirage 2003)

Maison d'édition : DeBoeck Université

Nombre de pages : 241pages

Dans le cadre d'une recherche-action, menée par les deux auteurs de cet ouvrage, dix chefs d'établissement du niveau fondamental et secondaire en Belgique racontent, d'abord, comment ils ont apporté un changement au sein de leurs établissements puis donnent des conseils sur la manière de piloter un établissement scolaire. Le résultat de cette recherche-action est la présentation de quatre modèles de management pour mieux conduire le changement à l'école.

Ce livre permet, ainsi, aux lecteurs de mieux connaître les pratiques d'un chef d'établissement novateur.

Titre du livre : AUTONOMIE ET DÉCENTRALISATION EN ÉDUCATION : ENTRE PROJET ET ÉVALUATION

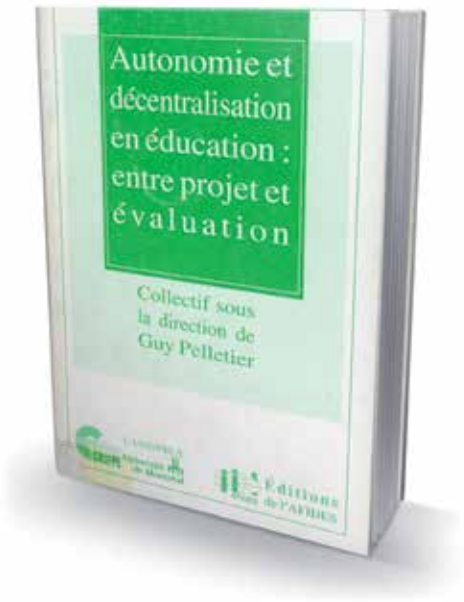
Nom de l'auteur : Collectif sous la direction de Guy PELLETIER

Collection : Pédagogies en développement

Année d'édition : 2001

Maison d'édition : Editions de l'AFIDES/Montréal

Nombre de pages : 159pages

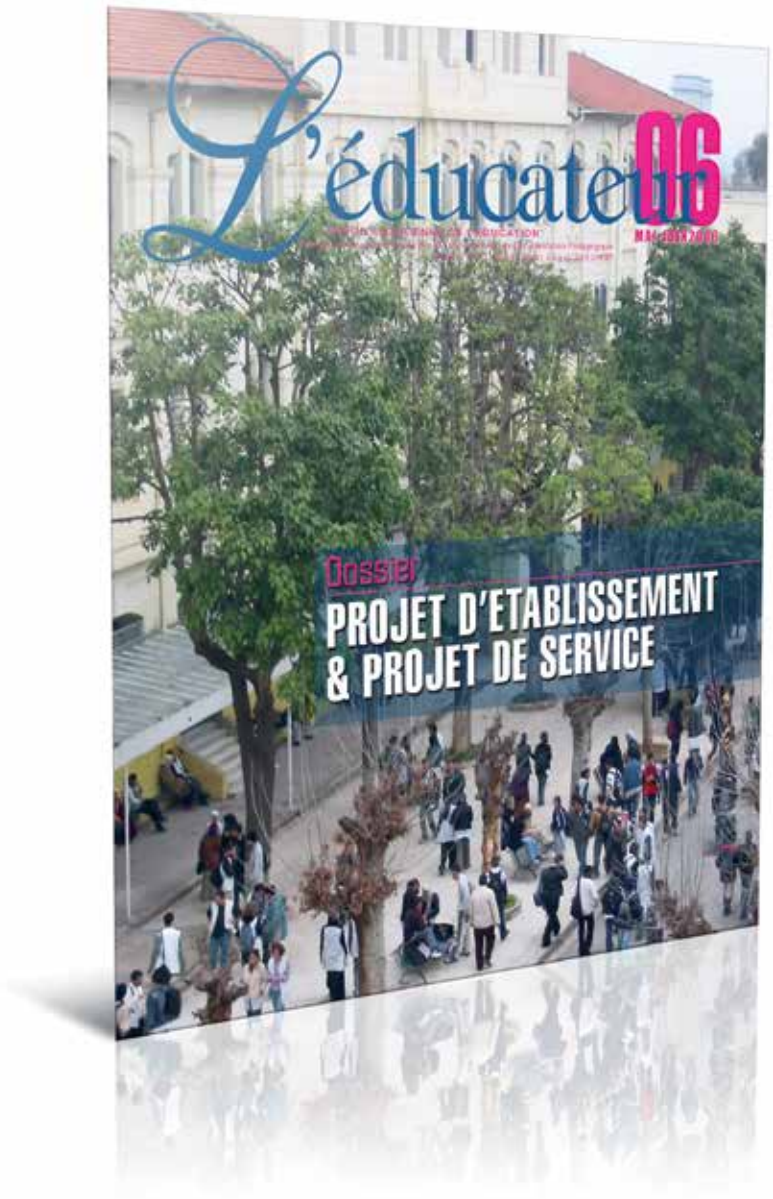


C'est une réflexion sur l'organisation, le pilotage et la régulation du système éducatif à travers plusieurs contributions d'auteurs:

- Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence…….Guy PELLETIER ;
- L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative……..…...Philippe PERRENOUD ;
- Les enjeux de la déconcentration et de la décentralisation dans le système scolaire français…….Lise Demaily ;
- Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel……...Monica Gather THURLER;
- L'évaluation de l'établissement : pour une construction collective de sens……..Gérard FIGARI ;
- L'évaluation interne et externe des établissements scolaires, des pratiques non-concurrentes…….. Jacques WEISS ;
- Evaluation des établissements scolaires et conception du système éducatif…….Claude PAIR ;
- Les indicateurs comme outils de régulation : entre culture de chercheur et culture de décideur…….Jean-Guy BLAIS, Michel LAURIER, Guy PELLETIER ;
- Diriger en éducation, un métier en mutation…….. Guy PELLETIER.

REVUES ALGÉRIENNES

L'éducateur : Revue Algérienne de l'éducation éditée par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)



N°06 Mai/juin 2006:

Articles de Nabila TIGHIOUART pages 15-16 :

« L'enseignant et le projet d'établissement » ;

« Le projet de service ».

Article de Aicha Belanteur et Habiba Boukertouta pages 10-12 :

« Le projet, en tant qu'outil de pilotage et de management »

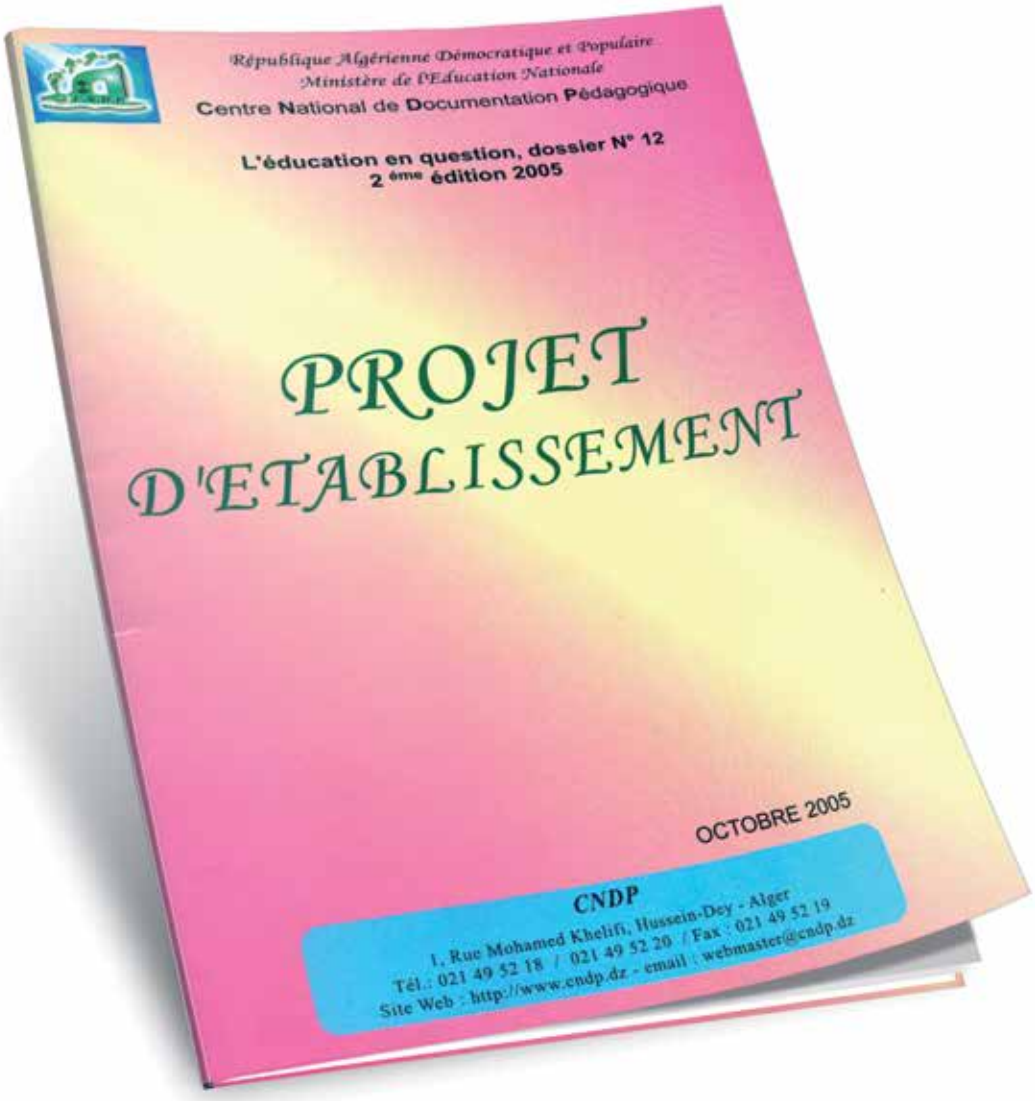
Entretien avec M. Abdelkrim TEBBOUNE pages 13-15 réalisé par Aicha Belanteur et Habiba Boukertouta.

Dossiers :

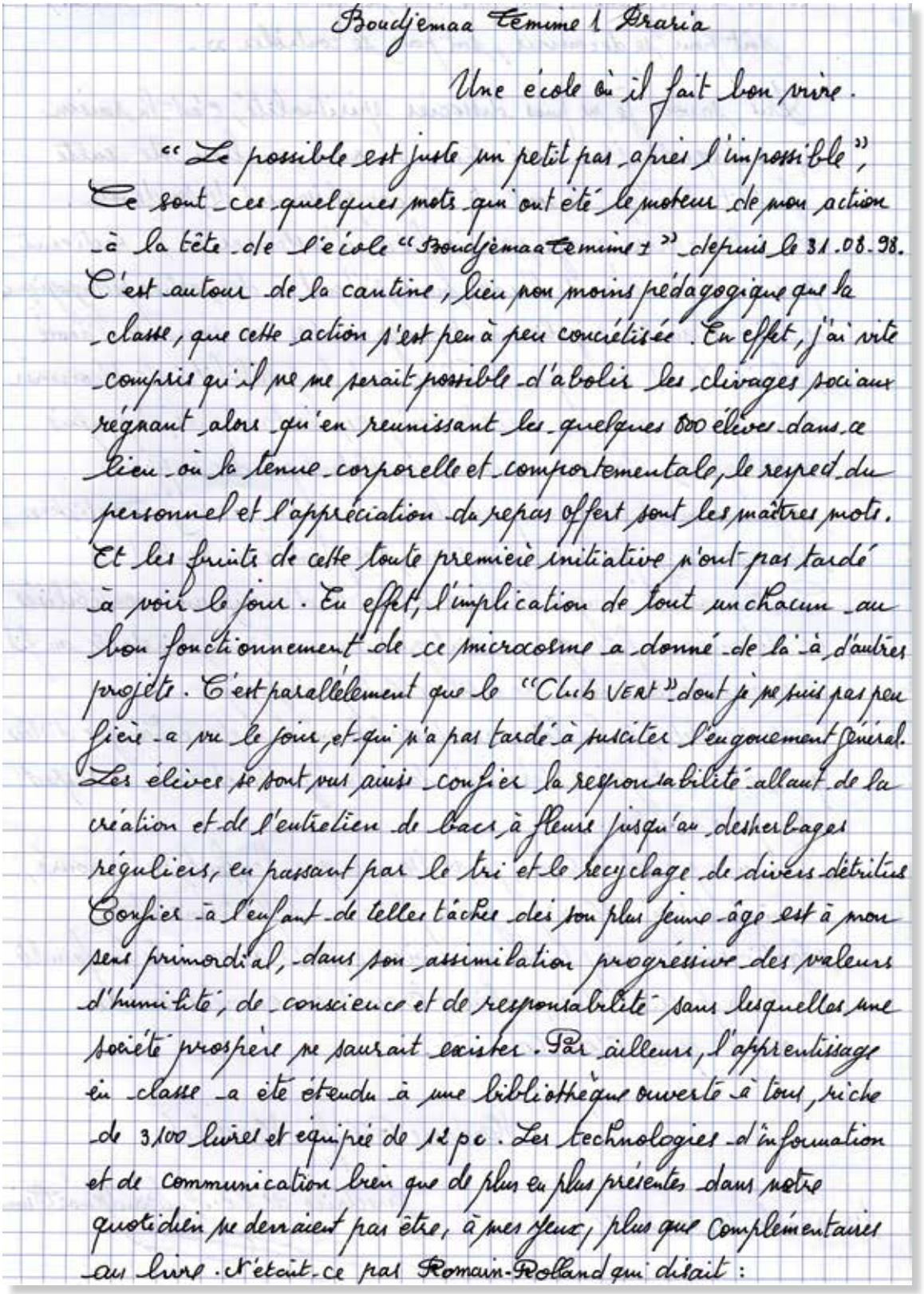
« Le projet d'établissement », élaboré par le Ministère de l'Education Nationale.

« ***Projet d'établissement*** », dossier n°12, *élaboré par Aicha Belanteur et Habiba Boukertouta et édité par le Centre National de Documentation Pédagogique*

(CNDP) (2ème édition, octobre 2005).



Avis d'une directrice d'ecole primaire



Boudjemaa Temime 1 Draria

Une école où il fait bon vivre.

"Le possible est juste un petit pas après l'impossible", Ce sont ces quelques mots qui ont été le moteur de mon action à la tête de l'école "Boudjemaa Temime 1" depuis le 31.08.98. C'est autour de la cantine, lieu non moins pédagogique que la classe, que cette action s'est peu à peu concrétisée. En effet, j'ai vite compris qu'il ne me serait possible d'abolir les clivages sociaux régnant alors qu'en réunissant les quelques 800 élèves dans ce lieu où la tenue corporelle et comportementale, le respect du personnel et l'appréciation du repas offert sont les maîtres mots. Et les fruits de cette toute première initiative n'ont pas tardé à voir le jour. En effet, l'implication de tout un chacun au bon fonctionnement de ce microcosme a donné de là à d'autres projets. C'est parallèlement que le "Club VERT" dont je ne suis pas peu fière a vu le jour, et qui n'a pas tardé à susciter l'engouement général. Les élèves se sont vus ainsi confier la responsabilité allant de la création et de l'entretien de bacs à fleurs jusqu'au désherbages réguliers, en passant par le tri et le recyclage de divers détritus. Confier à l'enfant de telles tâches dès son plus jeune âge est à mon sens primordial, dans son assimilation progressive des valeurs d'humilité, de conscience et de responsabilité sans lesquelles une société prospère ne saurait exister. Par ailleurs, l'apprentissage en classe a été étendu à une bibliothèque ouverte à tous, riche de 3100 livres et équipée de 12 pc. Les technologies d'information et de communication bien que de plus en plus présentes dans notre quotidien ne devraient pas être, à mes yeux, plus que complémentaires au livre. N'était-ce pas Romain-Rolland qui disait :

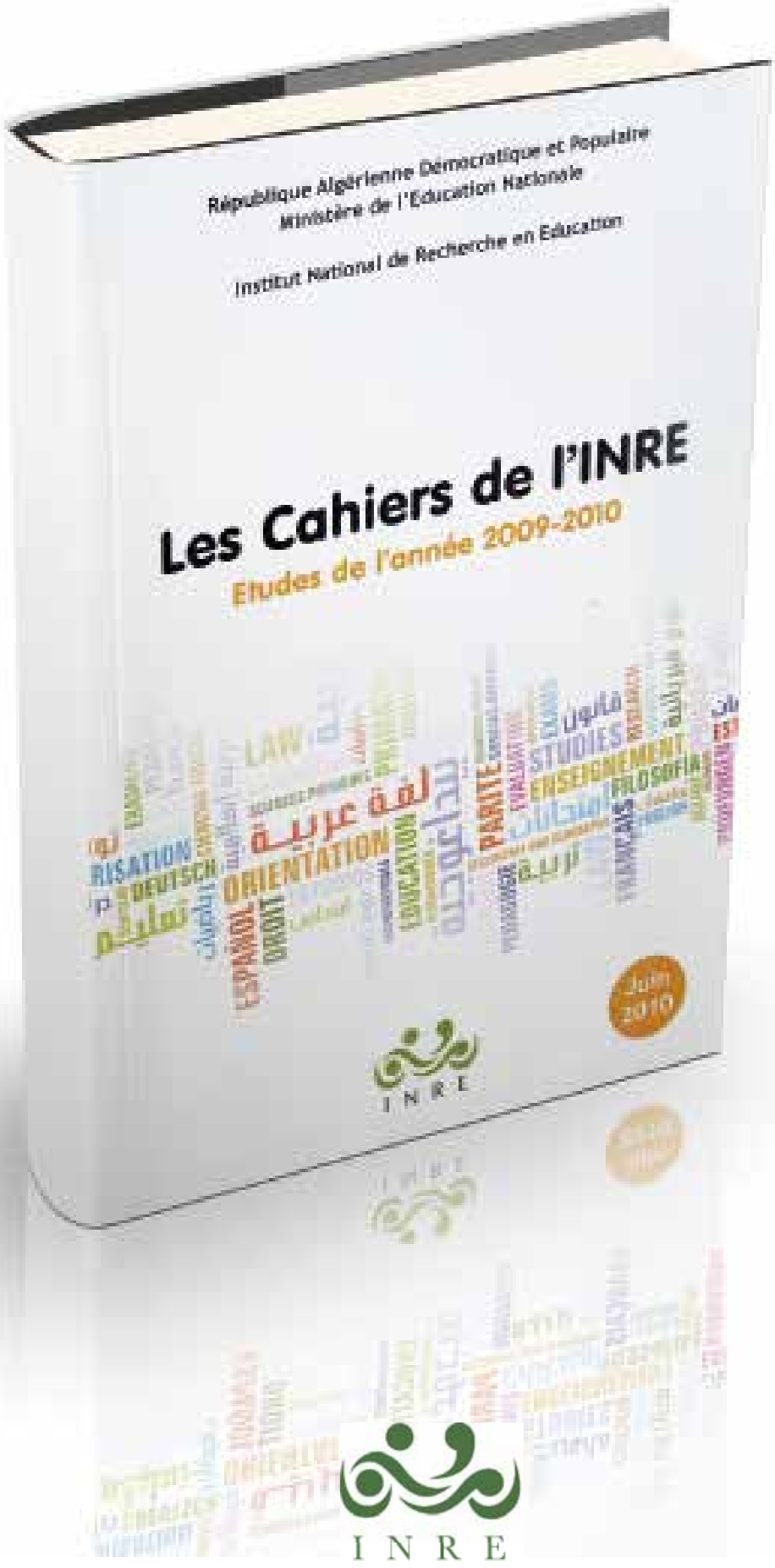
« On ne lit jamais un livre. On se lit à travers les livres, soit pour se découvrir, soit pour se contrôler ».

Pour savoir je ne puis dissocier spiritualité, c'est la raison pour laquelle j'ai aussi tenu à créer un lieu de culte facilitant à qui le souhaite l'accomplissement de son devoir.
Le bon-vivre que je me suis fixée d'instaurer ne se restreint pas à l'intérieur de l'école mais s'étend à des sorties pédagogiques et divertissantes régulièrement programmées au cours de l'année scolaire. C'est ainsi que les élèves ont la possibilité de découvrir entre autres musées, sites historiques, botaniques, et parfois artistiques, des excursions se soldant par des rapports soigneusement rédigés par le « Club du petit journaliste », un espace supplémentaire pour nos plumes en herbe!
Ce travail de longue haleine à l'aide d'enseignants sensibilisés et dévoués a fait qu'un dialogue démocratique s'installe au fil des années au cœur de cette cellule pédagogique.
Cette réussite, je la dois incontestablement à des échanges d'idées qui se sont toujours déroulés dans la dignité et dans le respect les plus absolus.
Sur une période de 6 ans, je veille à ce que l'enfant soit entouré, suivi et dirigé. Il n'y a guère place au défaitisme et au négativisme, mais plutôt au civisme, à l'amour de la famille et de la patrie, des valeurs Ô combien enviées dans le monde que l'on connaît.

Madame Chérifa Messahel

Directrice de l'école Boudjemaa Temine

Draria le 10-10-2012


République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Education Nationale
Institut National de Recherche en Education
Les Cahiers de l'INRE
Etudes de l'année 2009-2010
ORIENTATION
PARITE
ENSEIGNEMENT
PHILOSOPHIE
DEUTSCH
ESPAÑOL
DROIT
EDUCATION
STUDIES
LAW
juin 2010
INRE

INRE