



2015 – 2025 : dix ans du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Les directeurs et leur équipe face aux défis des nouveaux modes de pilotage des établissements scolaires

Charleroi, le 17 mars 2025

Déroulement de la journée

Programme de la journée

- 9h Conférences introductives :**
« Le directeur en Fédération Wallonie-Bruxelles : d'un titre à une profession, évolutions d'un métier sous l'impulsion du Pacte pour un Enseignement d'excellence » **Fabienne Renard**
Université de Mons
- « Le pilotage des écoles : défis et premiers éléments de bilan » **Veerle Massin**
Administration générale de l'enseignement
- 9h50 Conférence :**
« Approche comparative du métier de directeur. Comment les politiques éducatives au Québec définissent ce métier et les compétences nécessaires à son exercice ? » **Caroline Letor**
Université de Sherbrooke, Canada
- 10h20 Conférence :**
« Approche comparative du métier de directeur. Comment les politiques éducatives en Suisse définissent ce métier et les compétences nécessaires à son exercice ? » **Philippe Losego**
Haute École Pédagogique, du Canton de Vaud
- 10h50 PAUSE**
- 11h10 Conférence :**
« Approche comparative du métier de directeur. Comment les politiques éducatives en France définissent ce métier et les compétences nécessaires à son exercice ? » **Romuald Normand**
Université de Strasbourg, France

Programme de la journée (suite)

- 11h40 Séance de questions/réponses** **Tous les intervenants de la matinée**
- 12h Temps de midi**
- 13h Tables rondes (1)**
Les tables rondes proposées constituent des espaces d'échanges entre les participants sur la base de questions relatives aux interactions que les directeurs entretiennent avec d'autres cadres au sein du système éducatif.
- 13h50 Tables rondes (2)**
- 14h35 Retour dans la grande salle**
- 14h40 Conférence :**
« Penser une formation diplômante en gestion d'établissement : un levier solide pour le renforcement des compétences et la valorisation de la fonction de direction » **Sandrine Biémar**
UNamur
Marc Demeuse
UMons
Xavier Dumay
UCLouvain
Marie Góransson
ULB
- 15h35 Séance de questions/réponses et conclusions** **Tous les intervenants de l'après-midi**
- 16h Clôture de la journée**

Des questions lors des conférences ?

**2015 – 2025 : dix ans du Pacte
pour un Enseignement d'excellence**

Vous souhaitez poser une question ?



UMONS
Université de Mons

 **Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation**

 **INAS**

iFPC

Présentations et enregistrements

UMONS
Université de Mons

2015 - 2025 : dix ans du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Les directeurs et leur équipe face aux défis des nouveaux modes de pilotage des établissements scolaires





CampusUCharleroi
Le 17 mars 2025
8h30 - 16h



Enregistrements et présentations de la journée disponibles dans les prochains jours



<https://gqr.sh/LAgC>

Conférences

-  **Fabienne Renard**
Université de Mons
-  **Veerle Massin**
Administration générale de l'enseignement FWB
-  **Caroline Letor**
Université de Sherbrooke
-  **Philippe Losego**
HEP du Canton de Vaud
-  **Romuald Normand**
Université de Strasbourg

Intervention de Fabienne Renard



Fabienne Renard

Université de Mons

**Le directeur en Fédération Wallonie-Bruxelles :
d'un titre à une profession, évolutions d'un métier
sous l'impulsion du Pacte pour un Enseignement
d'excellence**



« Le directeur en Fédération Wallonie-Bruxelles : d'un titre à une profession, évolutions d'un métier sous l'impulsion du Pacte pour un Enseignement d'excellence »

Fabienne RENARD, Ph.D.

Université de Mons

fabienne.renard@umons.ac.be



Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation



Le directeur selon le Pacte pour un Enseignement d'excellence

« *Le leadership du chef d'établissement a un **impact considérable sur la dynamique positive ou négative d'une école et par voie de conséquence sur les résultats des élèves.** Il en découle des **attentes fortes** en termes de **responsabilisation** et de **professionnalisation** de la fonction et d'impact de celle-ci sur le succès des nouveaux modèles de gouvernance projetés* » (FWB, 2017, p. 144)

« *Cette perspective place la direction scolaire au **pilotage de l'enseignement dans son établissement**, soit au **pilotage de processus de responsabilisation et de motivation** fondés sur l'engagement des équipes et le soutien à celles-ci : **orchestrer et animer le travail pédagogique en équipe ; développer les compétences individuelles et collectives (...)** ; **gérer l'évolution professionnelle des enseignants (...)** ; **évaluer les performances** dans une perspective de reconnaissance, de confiance et de motivation* » (FWB, 2017, p. 144)

**Un système éducatif historiquement
décentralisé, pilarisé et basé sur une
liberté constitutionnelle**

Un système basé sur une (des) liberté(s) constitutionnelle(s)

« (...) plutôt que de définir ce que pourrait être l'enseignement en Belgique, le seul article de la Constitution spécifiquement consacré à la question scolaire vise à reconnaître la légitimité, voire la priorité, de l'initiative privée en matière d'enseignement » (Draelants et al., 2011, pp. 11-12).

→ Une double liberté...

Art. 24

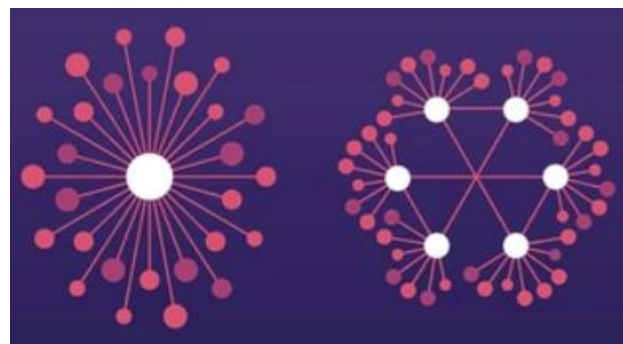
§ 1^{er}. L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.
La communauté assure le libre choix des parents.

→ Qui en dévoile une troisième...

A condition de respecter un programme et un horaire minimum légalement fixés, chaque pouvoir organisateur jouit pour son réseau d'enseignement, et même pour chaque institution d'enseignement, de la liberté d'aménager ses horaires et, sous réserve d'approbation ministérielle, en vue d'assurer le niveau des études, d'élaborer ses programmes. Chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques.

loi du 29 mai 1959, art. 6

Un système éducatif historiquement décentralisé



- Un système éducatif fragmenté (coexistence de plusieurs réseaux d'enseignement) ET fortement décentralisé
- Nombreux pouvoirs organisateurs / principe constitutionnel de la liberté d'enseignement → grandes disparités entre établissements et pouvoirs organisateurs (programmes, évaluation des élèves, etc.) → peu de « normes » communes.

Un système pilarisé

- une société “pilarisée”, fondée sur un pluralisme segmenté → métaphore du temple grec : les colonnes sont les grandes familles politiques (catholique et libérale et, depuis 1885, socialiste), le fronton réunit leurs élites respectives ;
- chaque pilier, à chaque fois un véritable monde sociologique, a développé un réseau d'organisations (socioéconomiques, culturelles, politiques, etc.) ;
- l'école et les organisations éducatives participent de ce système pilarisé.



Évolution du pilotage en Belgique francophone : quelques jalons essentiels

Piloter un système éducatif ?

= *la capacité à vérifier qu'un système tend bien vers les objectifs qui lui sont assignés* » (Alecian et Aerts, 1996, cité dans Danvers, 2003, p. 440)

MAIS « *tout système éducatif, s'il est organisé et administré, n'en n'est pas pour autant piloté* » (Demeuse et Baye, 2001, p. 29)

= volonté d'agir : « *il existe, au sein des systèmes pilotés (...) un certain nombre de volontés. Celles-ci ont, (...), un projet pour le système : elles imaginent un état idéal, une sorte d'état d'équilibre* » (Demeuse et Baye, 2001, p. 26) → agir pour rétablir tout déséquilibre

→ un système pour lequel un pilotage est envisagé doit se doter d'un ensemble de données, permettant de définir l'état actuel du système et de mesurer l'atteinte de l'état idéal défini

→ piloter « *c'est plus qu'accumuler des indicateurs. Le pilotage a trois composantes nécessaires : la collecte d'informations, l'évaluation de ces informations, et, surtout, la traduction en actions institutionnelles ou en sanctions, (...)* » (de Landsheere, 1994, p. 37).

Evolution du pilotage en Belgique francophone

PACTE ENSEIGNEMENT
POUR UN EXCELLENCE

4 missions

7 OASE

Logique incitative

Ppil / C.O. - Recours aux données → OS

Liberté sans contrainte

Autonomie / responsabilisation

Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes

Le directeur en Fédération Wallonie- Bruxelles : d'un titre à une profession

Au 19^{ème} siècle : un instituteur méritant

- enseignants garants de la bonne marche de l'établissement → surtout un rôle dans la gestion des sanctions disciplinaires ;
- MAIS limiter le rôle du chef d'établissement au seul registre disciplinaire est réducteur → ils peuvent (déjà) influencer sur les choix pédagogiques des enseignants

L.E. Carter, directrice d'une Ecole moyenne bruxelloise en 1907 : « *Une fois instruite des travaux de Decroly, L.E. Carter n'hésite pas à introduire la méthode et les principes pédagogiques dans l'école primaire annexée à son établissement* » (Van Haecht, 1985)

Premières lois précisant le statut des directeurs

- Arrêté royal du 12 décembre 1895 = 1^{er} texte légal qui « cadre » la fonction de chef d'école en Belgique francophone MAIS pas très explicite quant aux rôles précis attendus en dehors d'une responsabilité en termes de surveillance et de bon fonctionnement de l'école
- fin de la première guerre mondiale → premières dispositions légales précisant le statut des directions d'établissement (« chefs d'école ») : conditions de subvention / décharge de classe et la rémunération
- 1928 : premier texte légal qui explicite les attendus d'activités des chefs d'établissement → « tentative de caractérisation de leur travail » :

« Les chefs d'école tiennent régulièrement un journal dans lequel ils exposent succinctement le programme de leurs occupations journalières : visites de classes, avancement des élèves, constatations, composition et niveau de la classe, travail du maître, méthodes, observations, améliorations nécessaires, conseils donnés. Réunions des membres du personnel enseignant (objet, questions posées, interprétations du programme), réunion des familles, œuvres diverses de l'école » (Moniteur du 03 février 1929).

Le chef d'école devient « directeur »

- Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française (29 mai 1991) : « chef d'école » → « directeur » : pas une simple considération linguistique ! la fonction s'approche davantage du management :

« L'appellation "directeur" remplace toute autre appellation reprise dans les textes en vigueur, en ce qui concerne le membre du personnel enseignant chargé de la direction d'un établissement de l'enseignement maternel, primaire ou fondamental autonome subventionné par la Communauté française » (article 1).

- Décrets relatifs au statut des membres du personnel de l'enseignement libre subventionné (1993) et de l'enseignement officiel subventionné (1994) : conditions d'accès à la fonction de directeur mais ne précisent pas les missions spécifiques qui lui incombent !

Début des années 2000

- Tentatives de précisions du rôle et des missions des directeurs à travers des circulaires :

« *Tout le monde s'accorde sur le rôle capital du directeur. C'est lui qui constitue l'élément central de la vie qu'est une école. Il pilote son établissement en adéquation avec le projet éducatif et pédagogique établi par le Pouvoir organisateur. Le directeur est « agent de changements », mais il est aussi celui des nombreuses réformes et décrets de ces dernières années* ».

Pilotage Micro

Leader / agent de changement

Missions prioritaires des directeurs :

- 1) animation pédagogique et la gestion des ressources humaines ;
- 2) administration et la gestion de l'établissement.

Le directeur dans le contrat pour l'École

« Contrat pour l'école » (2005) → priorité « piloter les écoles en permanence » → le pilotage au niveau local requiert l'engagement de tous les acteurs de l'école mais repose principalement sur les épaules du directeur :

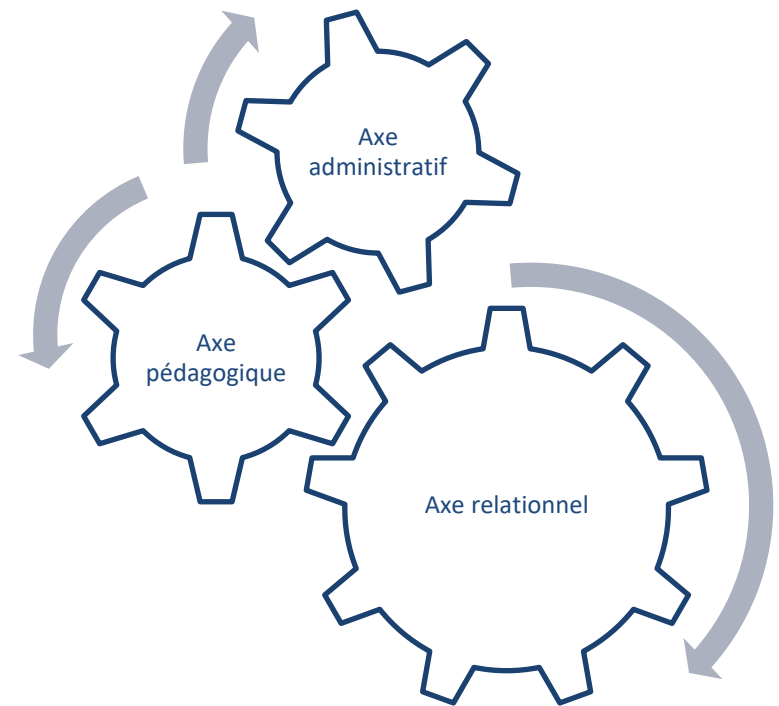
« Pour réaliser cet objectif, il s'agira : de doter les directeurs et les directrices d'un statut propre et valorisant. La mission du directeur comporte à la fois des aspects pédagogiques, relationnels et administratifs. Il convient de donner à leur fonction la reconnaissance et les moyens qui leur sont spécifiques. La fonction de direction doit être davantage reconnue, valorisée, encadrée et clarifiée » (Contrat pour l'école, 2005, p.43).

Mesures envisagées par cette réforme :

- clarifier les missions du directeur, compte tenu des spécificités du pouvoir organisateur et de l'établissement concernés ;
- organiser une formation de qualité, axée sur les différentes facettes de la fonction

Les directeurs ont enfin un statut !

- Le décret du 2 février 2007 définit, pour la première fois, le statut des directeurs ainsi que les conditions et modalités d'accès à la fonction (formation initiale, etc.) → volonté de **professionnalisation** de la direction rencontrée dans de nombreux systèmes éducatifs en Europe, mettant l'accent sur la fonction de leadership et de management
- Mission générale : « *mettre en œuvre au sein de l'établissement le projet pédagogique de son pouvoir organisateur dans le cadre de la politique éducative de la Communauté française* » (article 4)
- « *compétence générale d'organisation de l'établissement* » et « *analyse régulièrement la situation de l'établissement et prend les adaptations nécessaires* » (article 5)

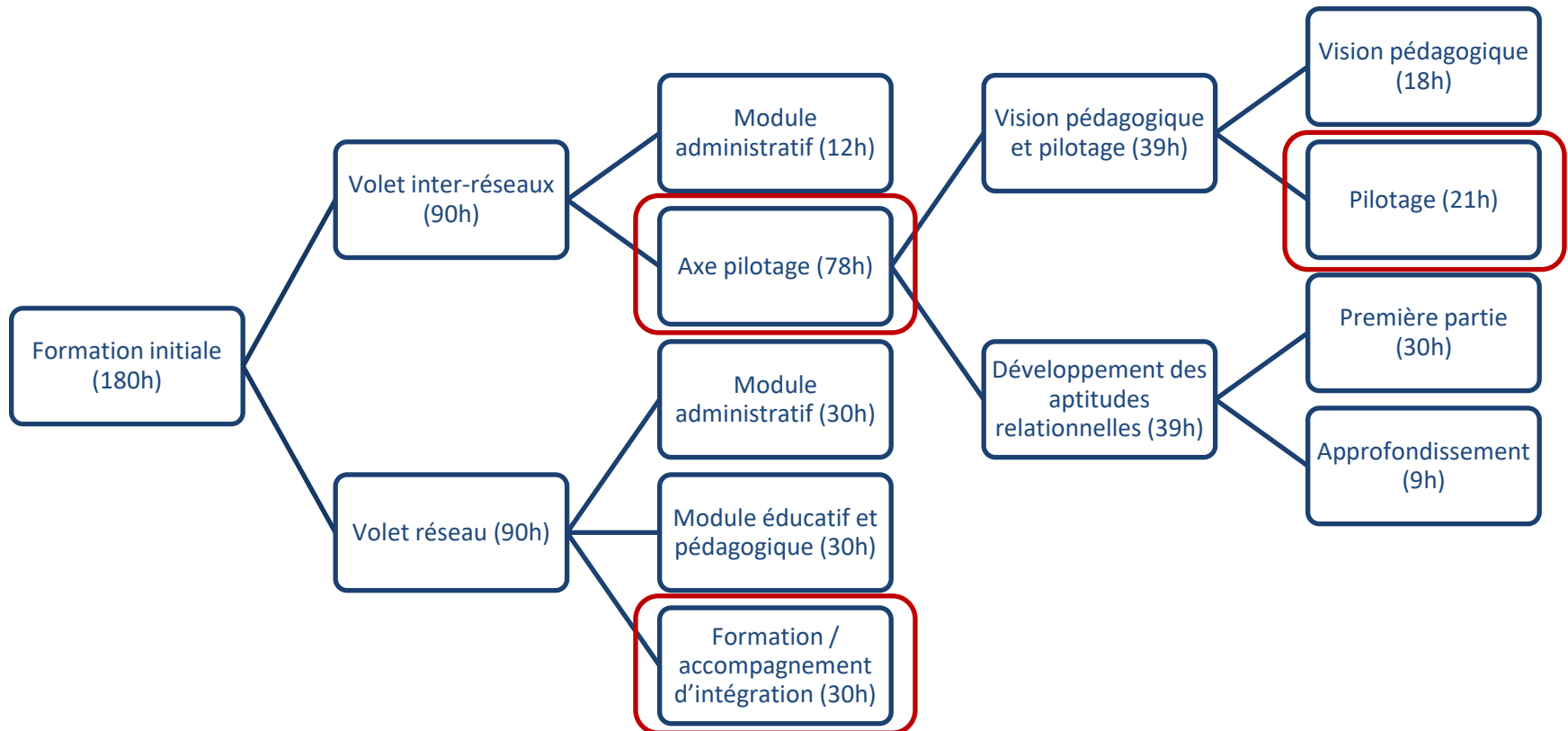


Pilotage Micro

Un texte revisité en 2019

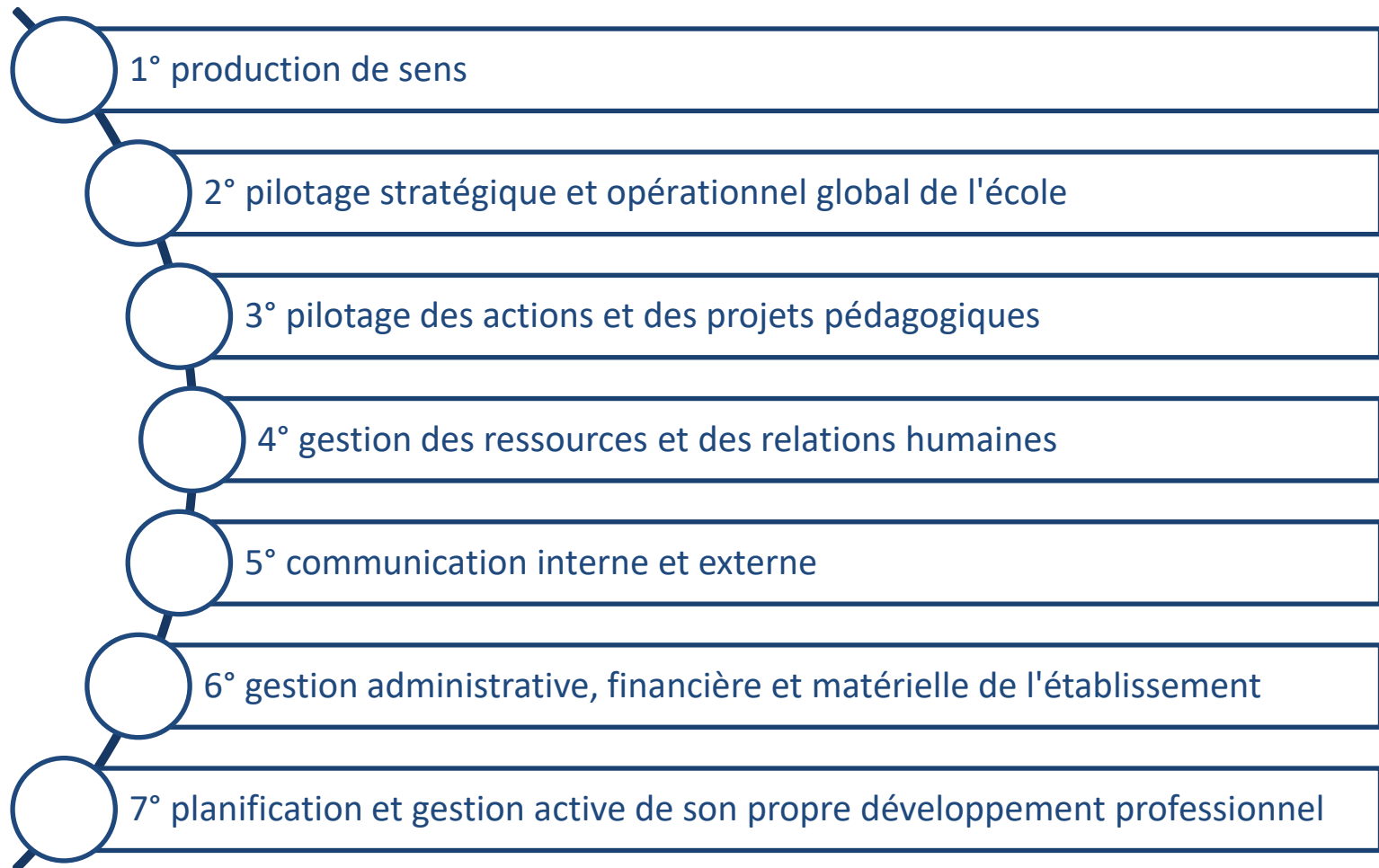
- Exposé des motifs (14 février 2019) : impact « *du rôle des directeurs sur la qualité de l'enseignement, le dynamisme des écoles et le bien-être des élèves et des équipes pédagogiques* » → les responsabilités qui incombent aux directeurs et les compétences requises se sont accrues ces dernières années !
- Révision assez fondamentale dans plusieurs dimensions : formation initiale, profil de fonction-type, compétences, responsabilités, etc.

Un volume de formation plus important



Des responsabilités

Les responsabilités décrites dans le profil de fonction-type sont structurées en sept catégories :



... cohérentes avec le nouveau modèle de pilotage des établissements

1° production de sens → le directeur explique régulièrement aux acteurs de l'école quelles sont les **valeurs** sur lesquelles se fonde l'action pédagogique et éducative, (...) et **donne** ainsi du sens à l'action collective et aux actions individuelles, (...)

→ fonction symbolique → porte le sens de l'action et ses fondements / « courroie de transmission » entre les orientations politiques et les pratiques au sein des établissements (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego et Maulini, 2014)

- *« rôle d'intermédiaire de la direction d'établissement (...) et d'agent de changement dans la mise en œuvre des politiques en éducation (...). La direction est appelée à (...) « mettre en acte » les injonctions de l'État, (...) → « en raison de leurs croyances et de leurs expériences, ces acteurs ne sont pas des récepteurs passifs des politiques. Pour se les approprier, ils doivent « négocier le sens de ces logiques pour leur travail » (...) la tâche des directions consiste à amener les enseignants à reconnaître la légitimité de ces politiques, c'est-à-dire à leur donner un sens ou une signification » (p. 166)*

2° pilotage stratégique et opérationnel global de l'école : (...) en tant que **leader pédagogique et éducatif**, le directeur **pilote la co-construction du projet d'établissement et du plan de pilotage** de l'école, en menant à bien le processus de contractualisation y afférent ainsi que la mise en œuvre collective du contrat d'objectifs (ou le cas échéant, le protocole de collaboration);

- Leadership pédagogique = ensemble des actions visant à exercer une influence sur les pratiques et gestes professionnels que les enseignants adoptent dans le cadre de leurs activités

→ rôle évolue d'un modèle « gestionnaire » à un modèle de directeur au service des apprentissages des élèves

- études récentes : caractéristiques dont les directeurs devraient faire preuve dans le but de contribuer, de manière significative, à l'amélioration des performances des élèves = domaines de pratiques (IsaBelle et Labelle, 2017, p.4)

1) un leadership pédagogique ;

2) une culture de l'école axée sur l'harmonie et la sécurité ;

3) un climat de l'établissement, axé sur la collaboration ;

4) des priorités de l'école, axées sur l'apprentissage et la réussite de tous les élèves ;

5) des attentes élevées pour tous ;

6) un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement ;

7) la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants ;

8) l'engagement des parents et de la communauté ;

9) le maintien de la performance à long terme.

Pilotage micro

3° pilotage des actions et des projets pédagogiques : a) le directeur **garantit le soutien et l'accompagnement du parcours scolaire** de chacun des élèves et leur orientation positive ; b) le directeur **favorise un leadership pédagogique partagé** ; c) le directeur assure le **pilotage pédagogique** de l'établissement ;

→ A travers ses pratiques et ses compétences, le directeur peut influencer, **de manière directe**, le climat de travail, la motivation, les attitudes et les comportements des enseignants dans le but de contribuer **indirectement** à l'amélioration des apprentissages des élèves (Lapointe et Gauthier, 2005 ; Louis, Leithwood, Wahlstrom, et Anderson, 2010).



4° gestion des ressources et des relations humaines : a) le directeur **organise les services de l'ensemble des membres du personnel, coordonne** leur travail, **fixe les objectifs** dans le cadre de leurs compétences et des textes qui régissent leur fonction. (...) ; b) (...) le directeur développe avec l'équipe éducative une **dynamique collective** et **soutient le travail collaboratif** dans une visée de partage de pratiques et d'organisation apprenante; (...) ; d) le directeur **soutient le développement professionnel des membres du personnel** ; (...)

→ littérature portant sur les caractéristiques des écoles efficaces : impact des actions du directeur, à travers « *un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, le soutien des enseignants, le suivi des résultats, la définition d'orientations claires* », mais aussi « *une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels* » (Ross, 2012, p. 5-6).

Le directeur et le pilotage des établissements scolaires : quelques résultats empiriques

De nombreuses données empiriques



Faire sens d'une politique éducative...

Théorie du *sense-making* (Spillane et al., 2002) → « *Comment les individus comprennent le sens et les enjeux d'une politique éducative ?* »

→ « *des variations locales s'opèrent dans la mise en œuvre en montrant les différentes manières dont les chefs d'établissement et les enseignants construisent du sens face aux objectifs, idées et messages d'une politique* » (Dulude et Spillane, 2013, p.145) - « *tentent, parfois difficilement, d'établir des liens entre les idées des politiques et leur environnement* »

→ nécessaire connaissance des tenants et aboutissants de la politique devant être mise en œuvre, tout en sachant que « *les agents interprètent de diverses façons une même politique, (...)* » (Duclos, 2016, p. 40).

Recueil de représentations professionnelles

- Les représentations professionnelles « *portent sur des objets appartenant à une profession particulière (...)* » (Piasser, 2014, p. 273) = savoir élaboré dans l'action et l'interaction professionnelle qui remplit une fonction d'orientation des pratiques

- « *un processus composite* » : « *opinions, attitudes, prises de position, savoirs, etc.* » (Piasser, 2000, p. 60) « *portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique* »

→ « *Quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit lorsqu'on évoque ... ? Recopiez ces mots selon l'ordre d'importance que vous leur accordez (du plus important au moins important)* ».

→ Identification de la « proximité » (degré de concordance) avec le cadre légal

Des données recueillies auprès de directeurs de l'enseignement fondamental (fin 2021)

Tableau 45 : Répartition des répondants selon le PO / FPO

	Nombre de répondants	% par rapport à la population
CECP	139	13,2 %
FédEFoC	132	12,6 %
WBE	5	2,4 %
FELSI	10	35,7 %
Total	286	13,6 %

Le(s) rôle(s) des directeurs dans le cadre du dispositif de contractualisation : saillance du leadership

Des termes saillants :

- « *faire preuve de leadership* » (22,73% des répondants)
- « *surcharge* » (21,3%)
- « *piloter* » (16,8%)
- « *encourager la collaboration* » (14,7%)
- « *fédérer* » (14,3%)

≈ 31% termes // dispositions légales
≈ 19% termes → connotation négative

« *faire preuve de leadership pédagogique* », « *communiquer* », « *collaboration* », « *mener* », « *guider* », « *conseiller* », « *animer* », « *contrôler* », « *planifier* »

« *étouffement* », « *bouche-trou* », « *exécutant* », « *otage* », « *être un pantin* »

Les compétences attendues de la part des directeurs dans le cadre des nouveaux modes de pilotage

Des termes saillants :

- « *leadership* » (22,38% des répondants)
- « *avoir de nombreuses compétences* » (15,4%)
- « *faire preuve d'organisation* » (15%)
- « *avoir des compétences pédagogiques* » (14,3%)

≈ 17% termes // dispositions légales

≈ 15 % termes → connotation négative

≈ 3 % termes → connotation positive

« *faire preuve de bienveillance* », « *confiance* », « *faire preuve de cohérence* »,
« *assertivité* »

« *menteur* », « *manipulateur* », « *victime* » ou encore « *corvéable* »

En conclusion

- Evocations des directeurs davantage empreintes de prises de position ou encore d'émotions que celles des DZ / DCO et des CSA

→ éléments « *affectifs et du domaine des valeurs* » (Garnier et Sauvé, 1999, p. 2)

→ position d'intermédiaires entre les injonctions du pouvoir régulateur et les membres des équipes éducatives

→ proximité plus grande que les directeurs entretiennent au quotidien avec les modes de pilotage à instaurer au sein des établissements scolaires

- Termes évoqués par les opérateurs des autres groupes professionnels (DZ/DCO et CSA) indiquent principalement leur connaissance des thématiques abordées

→ DZ et les DCO : récence de leur fonction et le fait que leur identité professionnelle, *a fortiori* collective, est en construction

→ le système central est « *fortement marqué par la mémoire collective du groupe* » (Frayse, 2000, p. 655), ces acteurs démontrent une plus grande accroche aux textes légaux en l'absence (actuellement) de mémoire collective. Volonté de légitimer la réforme / message commun

- Directeurs agissent « *en interprètes, en traducteurs auprès des personnels de terrain (...)* » (Buisson-Fenet et Dutercq, 2015, p. 10)
- producteurs de sens qui ont un rôle complexe à jouer (Lessard et Carpentier, 2015), doivent connaître et comprendre les modalités de mise en œuvre de la réforme du pilotage des établissements scolaires, mais aussi ses enjeux et fondements ;
- nécessaire qu'ils se les représentent de manière cohérente avec les textes légaux et officiels, de prendre en compte leurs ressentis, difficultés, etc. mais aussi de reconnaître les progrès accomplis, compte tenu des attentes du système à leur égard (rôles accrus, compétences multiples, variées et exigeantes)

« *une mutation du rôle du chef d'établissement* » (Attarça et Chomienne, 2012, p. 216)

- Décret du 2 décembre 2021 : création d'un master de spécialisation en gestion d'établissement d'enseignement obligatoire

→ « *reconnaissance (...) du niveau de complexité du métier de directeur de l'enseignement obligatoire* » (Lothaire, Demeuse et Derobertmeasure, 2022, p. 67)

→ Ce diplôme spécifique, post-master, constituerait « *une piste pour assurer une meilleure reconnaissance de la fonction* » (Lothaire, Demeuse et Derobertmeasure, 2022, p. 67) en permettant le développement de compétences relatives notamment à l'appropriation et l'utilisation de la recherche scientifique au service de ses pratiques.

Merci pour votre
attention !

Intervention de Veerle Massin



Veerle Massin

Administration générale
de l'enseignement FWB

Le pilotage des écoles :
défis et premiers éléments de bilan

2015 – 2025 : dix ans du Pacte
pour un Enseignement d'excellence

Vous souhaitez poser une question ?



UMONS
Université de Mons

Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation

INAS

IFPC

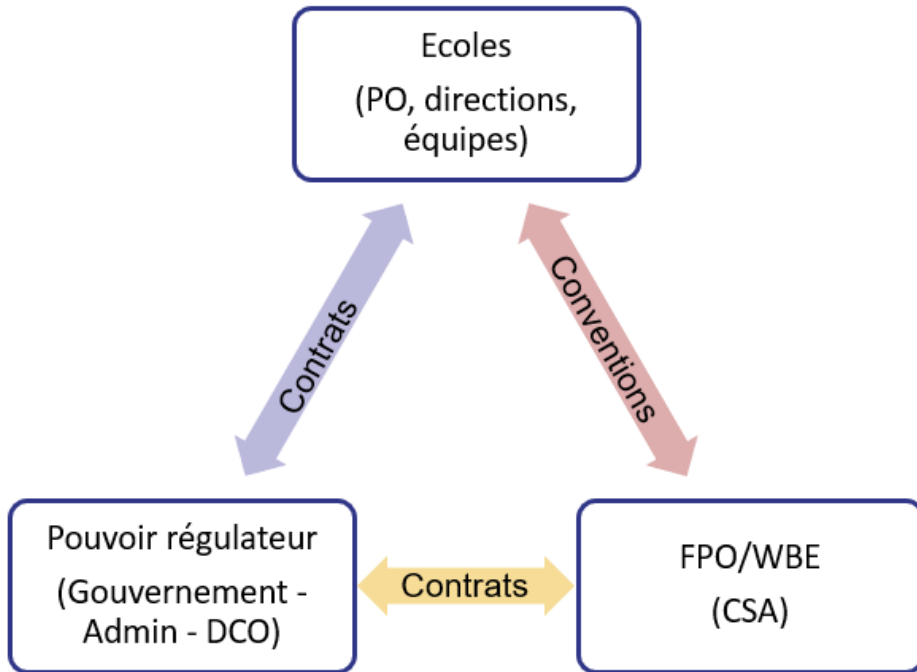
Le Pacte pour un Enseignement d'excellence

**Le pilotage des écoles :
défis et premiers éléments de bilan**

17 mars 2025



2018 : nouvelle gouvernance du système éducatif



- Définition des objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE)
- Création de la DGPSE
- Développement des indicateurs
- Formation des directions
- Lancement des plans de pilotage
- Création du SGPE (=>2019)
- Transformation du SGI (=>2019)
- Création des CSA (=>2019)

Contexte de réformes simultanées, appropriation rapide pour tous



L'intention du Pacte ... et du législateur

Une intention collective

- **Améliorer le système éducatif** dans son ensemble
- **Responsabiliser les acteurs**, chacun à leur niveau, via un outil de pilotage
- **Faire confiance aux acteurs (autonomie)**, pour aller vers des résultats
- **Organiser des évaluations régulières** : à l'aide des indicateurs, faire le point pour s'ajuster
- **Dialoguer avec les acteurs**, sur les transformations en cours
- **Se donner le temps** de la transformation



Une réforme qui se concrétise

Pour transformer l'organisation de l'école

- Automne 2018 : les équipes, et leurs directions, élaborent leur plan de pilotage
- Les CSA accompagnent les écoles
- 30 avril 2019 : près de 700 plans de pilotage déposés (Vague 1)
- Août 2019 : plus de 500 plans de pilotage **deviennent contrat d'objectifs**
- Décembre 2019 : près de 700 plans de pilotage contractualisés

Mars 2020 : crise sanitaire

- Printemps 2023 : démarrage des évaluations intermédiaires



Une réforme simple ? (1)



Le leadership des directions

Une direction revalorisée qui pilote
MAIS

- Un manque de temps et de moyens
- Une difficulté à mobiliser l'équipe et à faire passer l'ensemble des messages

⇒ **Laisser du temps**

⇒ **Modifier les canaux de communication**

⇒ **Mettre en place des formations plus larges**



Les indicateurs

Un outil de pilotage indispensable pour évaluer

MAIS

- Des difficultés de production et de suivi (démarche qualité)
- Une « réalité » uniquement chiffrée

⇒ **Remettre les indicateurs à leur juste place**

⇒ **Valoriser les réalisations des écoles**

Une réforme simple ? (2)



Les pratiques collaboratives

Un temps de travail spécifique pour favoriser la dimension collective

MAIS

- Parfois, une mécompréhension à l'échelle des PO/écoles
- Parfois, des temps de travail imposés et minutés, sans plus-value

- ⇒ redéfinition avec les acteurs
- ⇒ clarification via les moments de dialogue (contractualisations, évaluations)



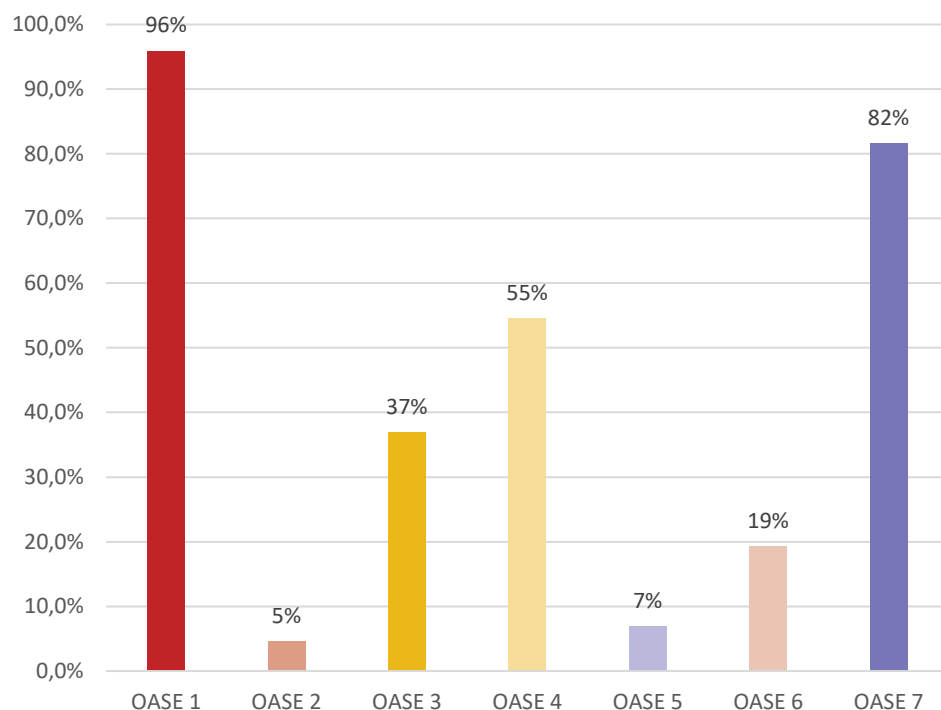
La compréhension... et l'accompagnement au changement

- Une ambition parfois mal comprise (liens OASE-acteurs-écoles)
- Certaines équipes en perte de sens
 - ⇒ Renforcer le dialogue entre acteurs (DCO/DZ, CSA, PO, équipes)
 - ⇒ Communication multicanale
 - ⇒ Chasser les fausses croyances, rassurer, saluer

Les évaluations intermédiaires

Premiers éléments de bilan

OASE visés par les écoles (actions)



Actions mises en œuvre

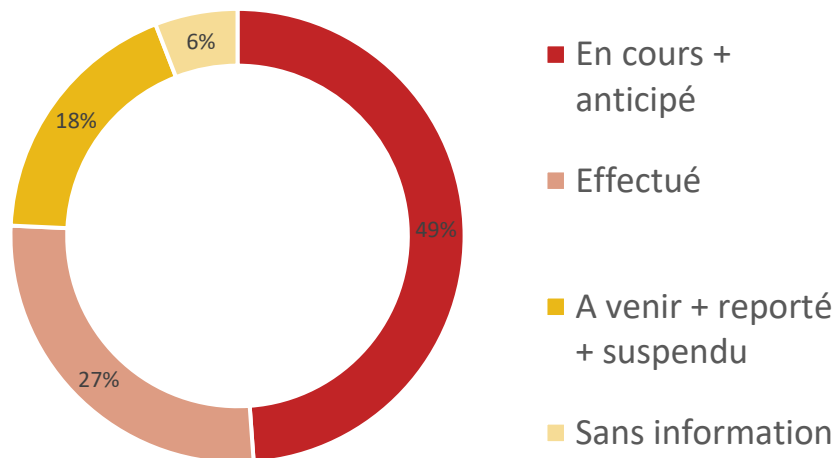
97% des écoles se sont lancées dans la mise en œuvre de leur contrat

- 19,2% : plus d'actions que prévu
- 39,5 % : les actions prévues
- 41,3 % : moins d'actions que prévu

Les évaluations intermédiaires

Premiers éléments de bilan

Statut des actions des écoles

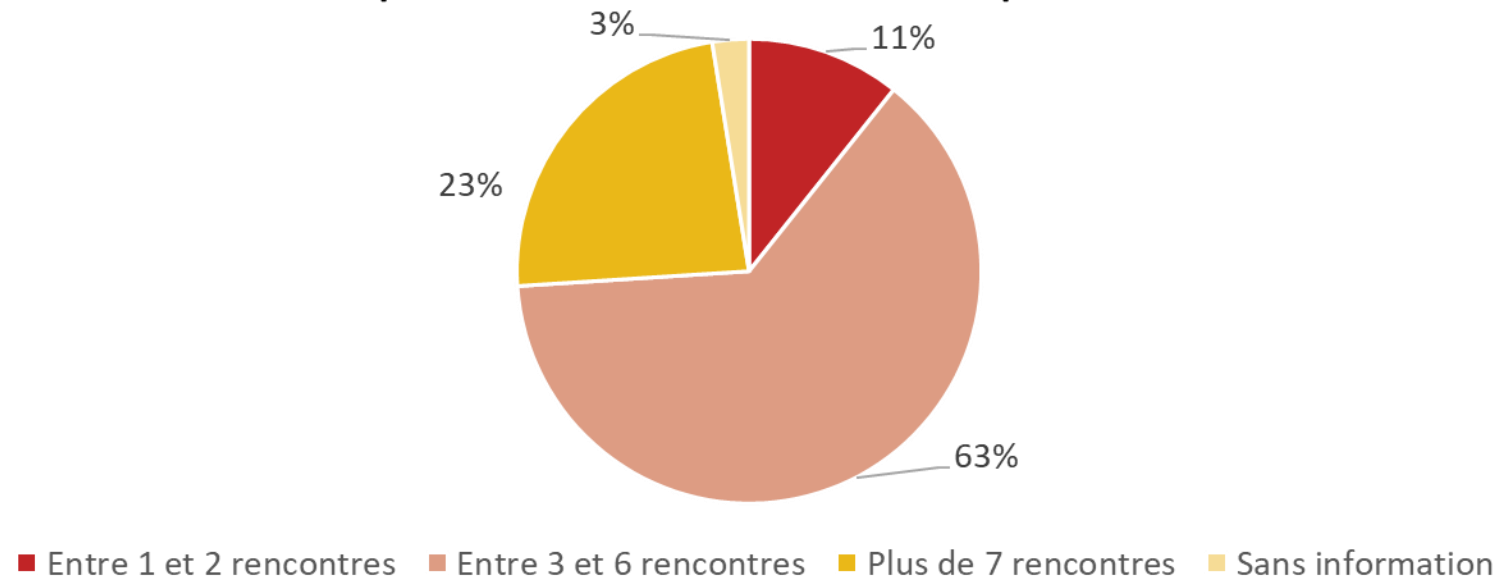


Pas d'OASE mis de côté

Dynamiques collectives lors de l'évaluation

97% des écoles ont transmis l'analyse préparatoire au DCO en amont de l'évaluation
Entre 3 et 6 rencontres organisées dans 60% des écoles

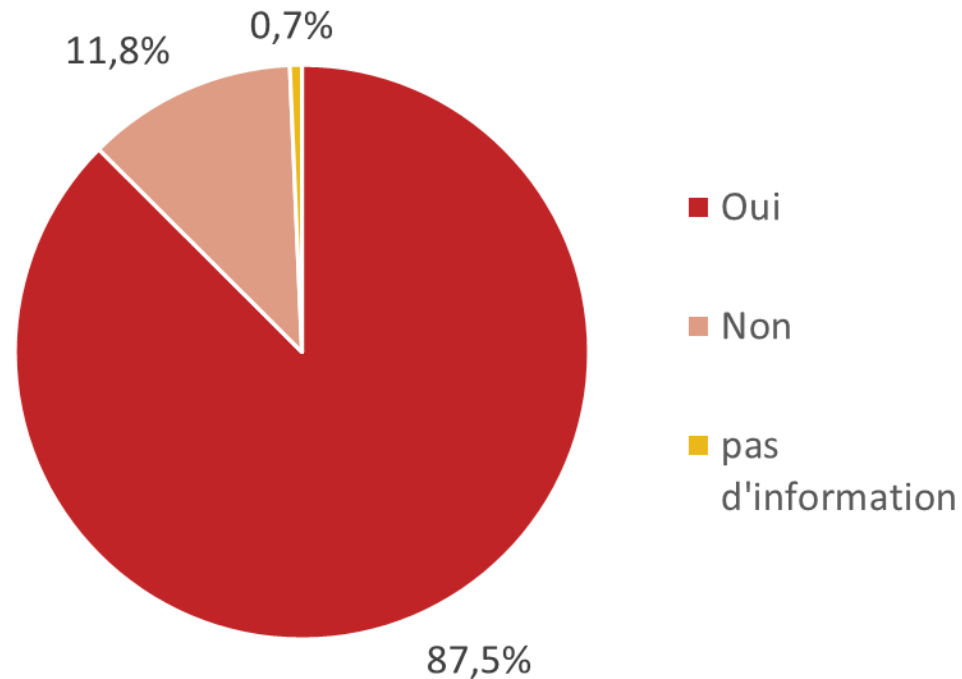
Répartition du nombre de rencontres par école



Des rencontres avec une variété d'acteurs

- Le PO et la direction rencontrés dans **quasiment toutes** les écoles
- Des représentants des équipes éducatives rencontrés dans **toutes** les écoles
- Des représentants des élèves du secondaire rencontrés dans **71%** des écoles
- Des représentants des parents rencontrés dans **22%** des écoles
- Des membres du CPMS rencontrés dans **6%** des écoles
- D'autres acteurs (paramédicaux, surveillants, membres pôles) dans **10%** des écoles

Les pratiques collaboratives ont-elles soutenu
la mise en œuvre des contrats d'objectifs ?



Éléments de leadership partagé

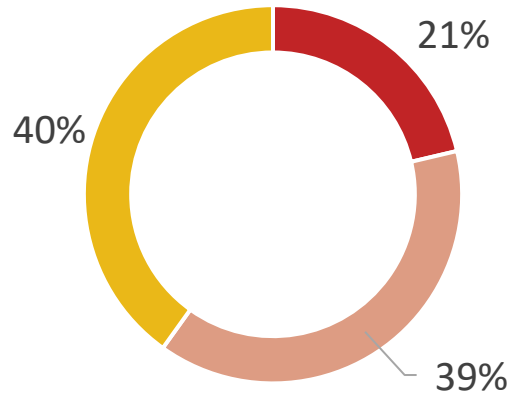
Dans **86% des écoles**, la moitié ou plus de l'équipe s'est mobilisée dans la mise en œuvre (**3,4% : pas du tout**)

Fondamental : **90% des écoles** ont vu la moitié de l'équipe ou plus se mobiliser (**4% : pas du tout**)

Secondaire : **68% des écoles** ont vu la moitié de l'équipe ou plus se mobiliser (**3,8% : pas du tout**)

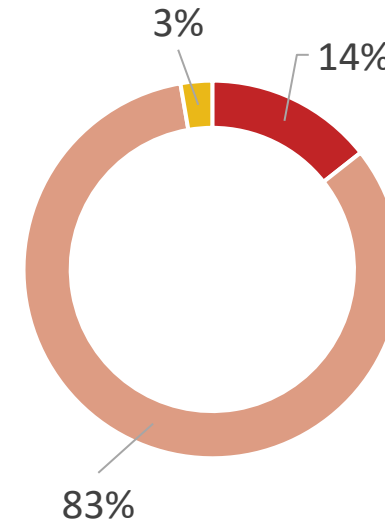
Les formations

Nombre de formations
effectivement suivies par les écoles



- Moins de la moitié
- Plus ou moins la moitié
- Plus de la moitié

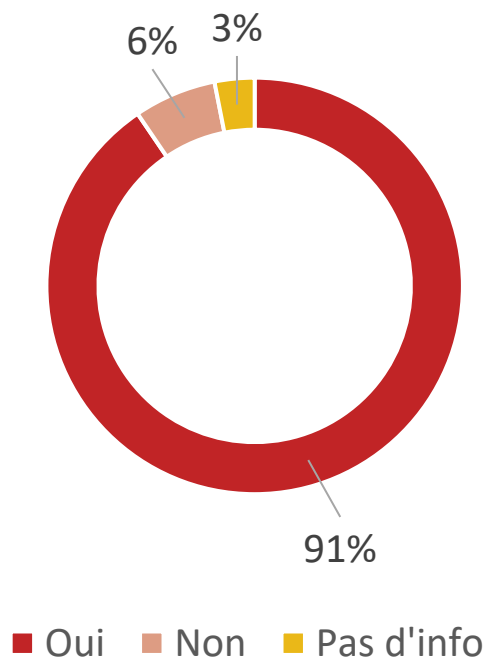
Les formations visaient-elles les objectifs
spécifiques?



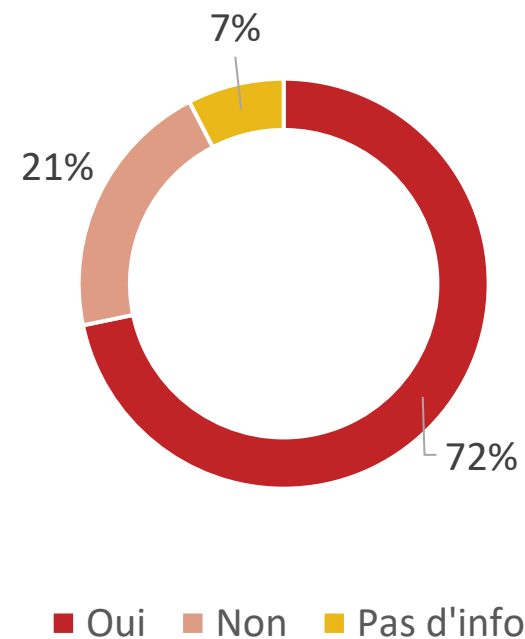
- Uniquement
- Majoritairement
- Pas du tout

Le tronc commun

Les écoles mettent-elles en œuvre des actions de différenciation et d'accompagnement personnalisé?



Les écoles mettent-elles en œuvre des actions liées au PECA?



Et la suite ?

99% des écoles ont un contrat d'objectifs

- Finaliser le déploiement du pilotage des écoles (évaluations intermédiaires et finales)
- Finaliser l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif
- Préparer les futurs plans de pilotage (2^e édition)
 - **Partir de l'expérience et d'éléments objectifs**
 - **Ecouter les acteurs (micro-méso-macro)**
 - **Renforcer la communication et l'accompagnement**

Merci !

pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be

Intervention de Caroline Letor



Caroline Letor

Université de Sherbrooke

Approche comparative du métier de directeur. Comment les politiques éducatives au Québec définissent ce métier et les compétences nécessaires à son exercice ?

2015 – 2025 : dix ans du Pacte
pour un Enseignement d'excellence

Vous souhaitez poser une question ?



UMONS
Université de Mons

Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation

INAS

IFPC



D'une formation initiale à une formation tout au long de la vie

Approche comparative du métier de directeur.

Comment les politiques éducatives au Québec
définissent ce métier et les compétences
nécessaires à son exercice ?

Caroline Letor, université de Sherbrooke

Caroline.letor@usherbrooke.ca

Université de Mons, 17 mars 2024

Plan

Être direction au Québec

- Politiques et compétences

Formation : parcours de professionnalisation

- et exemples (dép. GEF - USherbrooke)

1. Être direction au Québec



Quelques balises

- Nouvelle France
- (...)
- Enseignement privé- public / religieux – laïque (1960-1974 -1982-1996)
- Rapport Parent (63-66); livret vert (1977); livre orange (1979); livre blanc (1982) ...

- **LIP 1979**

- Loi sur l'Instruction publique : rôles, fonctions et pouvoir de la direction d'école
- Progressivement « gouvernance axée par/sur les résultats » depuis années 80

avec visée participative (des parents à la gouvernance <1982; pouvoir accru <1988)

- États généraux (1995-1996)

- **LIP 2000**

- Référentiel compétences enseignant (MEQ, 2001)
 - L82, 2002 : gestion axée sur les résultats (GAR)
- Référentiel compétences des directions (MELS, 2008; 2018) + subsidiarité
 - 5 ans d'expériences + DESS 30 crédits
- L40, 2020 : centres de services scolaires (~~commissions scolaires~~)
- L23, 2023 : compétences du ministres, DG agents « poteurs du sens » du ministère

- En parallèle, gouvernance des écoles anglophones et autochtones



Être direction au Québec (2021-2022)

- 72 centres de services scolaires : 60 CSS + 3CSS* + 9 CS angl.
- 3134 Établissements (2021-2022)
- Directions (DÉÉ et DA) et directions générales (DG et DGA)
 - Associations professionnelles
 - AQPDE
 - FQDE (2200 Dir)
 - AMDES
 - AQCS
 - ADGCSS (DG)
 - 68 % de femmes
 - Rajeunissement (âge moyen 47 ans)
- 134 000 enseignants (dont 4200 NLQ) 2022-2023

Dont 55 écoles autochtones de différentes communautés incluant les nations algonquines, atikamekw, cris, innus, et autres

Dont 354 établissements privés (dont 121 primaire, 117 secondaires, 74 prim + sec,)

ÉTAB.	N
Primaire	1923
Secondaire	505
Prim + sec	297
Centre de formation pour adultes	215
Centres de formation professionnelles	189

Source : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec

Rôles prescrits, attendus, réels



Les directions

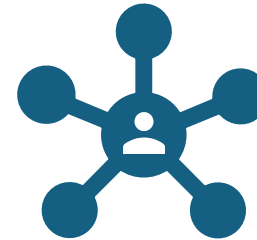
(Gouvernement du Québec, 2020)

s'assurent de la qualité des services éducatifs dispensés dans leur établissement;

sont responsables de la direction pédagogique et administrative;

assistent le conseil d'établissement dans ses fonctions;

gèrent le personnel, les ressources financières et matérielles.



Défis (MELS, 2020)

veiller au déploiement du potentiel des personnels scolaires en s'assurant que leurs contributions soient en lien avec la mission éducative;

mobiliser les individus et les équipes en respectant les normes, les règles et les procédures;

mettre en place les conditions favorables au développement de pratiques favorisant la réussite de tous les élèves;

veiller au développement des compétences de leur personnel et à leur propre développement professionnel.

Orientations ministérielles de la formation des directions

Profession (Pelletier, 2005 dans MELS, 2008)

Activités nécessitant compétences élevées

Statut et fonction spécifiques

Corpus de connaissances scientifiques et professionnelles

Pratiques de socialisation et de formation

Professionalisation (MELS, 2008)

Prise de conscience de ses ressources internes et externes pour les mobiliser

Appropriation d'un domaine de connaissances et de compétences

Processus évolutif

Responsabilité assumée de sa professionnalité et partagées : la direction, la CS, Universités, associations, le Ministère

MELS, 2008

2025-03-17

25

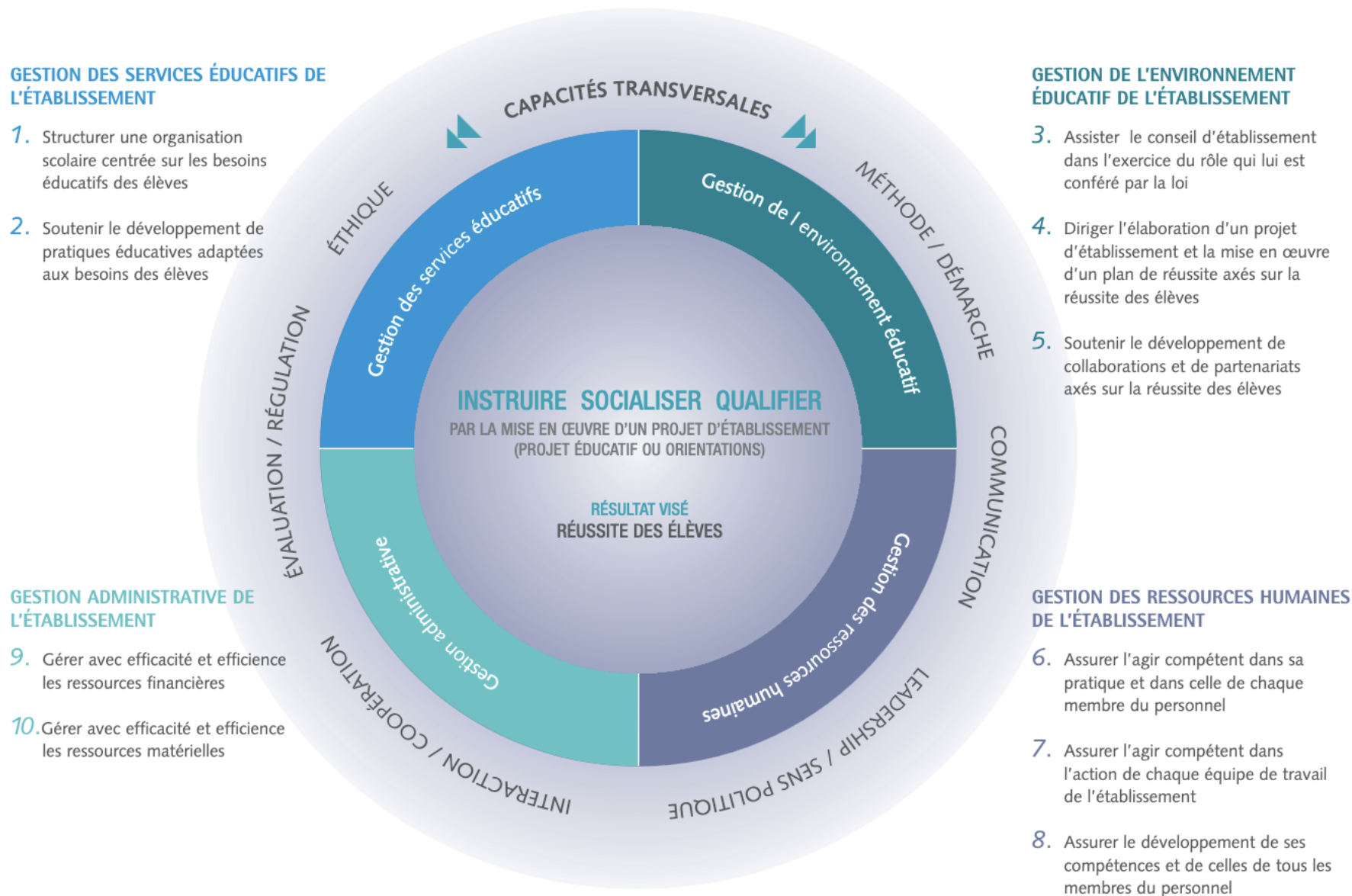
Approche ministérielle : agir compétent

MELS, 2008

La compétence est un savoir-agir complexe qui se construit en complémentarité avec le vouloir-agir et le pouvoir-agir (Le Boterf, 2002 Dans MELS, 2008)

- Un **savoir-agir complexe** doté d'un caractère mobilisateur et combinatoire
- Un savoir-agir **en développement tout au long de la vie professionnelle**
- Un savoir-agir **adapté** à un contexte singulier, déployé dans le cadre d'une situation précise
- Une **dimension réflexive**

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT



Compétences des directions d'école (Mels, 2018)

- 1. Leadership pédagogique** : Diriger l'élaboration et la mise en œuvre du projet éducatif de l'établissement axé sur la réussite des élèves.
- 2. Gestion administrative** : Assurer une gestion efficace des ressources humaines, financières et matérielles.
- 3. Relations humaines** : Maintenir un climat scolaire sécuritaire et bienveillant, et développer des relations de qualité avec les élèves, le personnel et la communauté.
- 4. Développement professionnel** : Promouvoir le développement des compétences professionnelles des membres du personnel.

Vers une formation obligatoire (Bernatchez, 2011)

Pour être direction d'école

- 5 ans d'expérience + Obligation de formation
 - Depuis 2001
 - DESS de 30 crédits
 - Par les universités
 - Compétences et référentiels
 - Enseignant (MEQ, 2001)
 - Direction (MELS, 2008; 2018)
 - DG (2024)

Référentiel du leadership des directions générale (ADGSQ, 2022)

https://adgsq.ca/wp-content/uploads/2022/05/CADRE-REFERENCE-SUR-LE-LEADERSHIP-DES-DG-SCOLAIRES_-_MAI-2022.pdf

- S'engager dans le développement de son propre leadership.
- Accompagner et superviser le développement d'un leadership fort au sein de l'équipe de la direction générale, des directions de services et des directions d'établissements et de centres, lequel est essentiel au développement de tous les membres de l'organisation
- S'engager dans le développement du leadership de la communauté des directions générales scolaires au Québec.
- Assurer l'actualisation continue d'une vision stratégique axée sur la réussite éducative de tous les élèves, ancrée dans les savoirs professionnels du milieu et les savoirs théoriques issus de la recherche.
- Orchestrer la planification stratégique découlant de la vision stratégique axée sur la réussite, sa mise en œuvre, sa régulation continue ancrée dans des données et sa diffusion, en respectant les encadrements légaux et en influençant la gestion des ressources humaines, matérielles, financières et informatiques associées.
- Établir et favoriser des communications et des relations significatives et empreintes de confiance, avec et pour les parties prenantes internes et externes, particulièrement avec les hautes instances en éducation au Québec
- Incarner la collaboration et soutenir le développement d'une culture de collaboration avec et pour les parties prenantes internes et externes, particulièrement avec les hautes instances en éducation au Québec

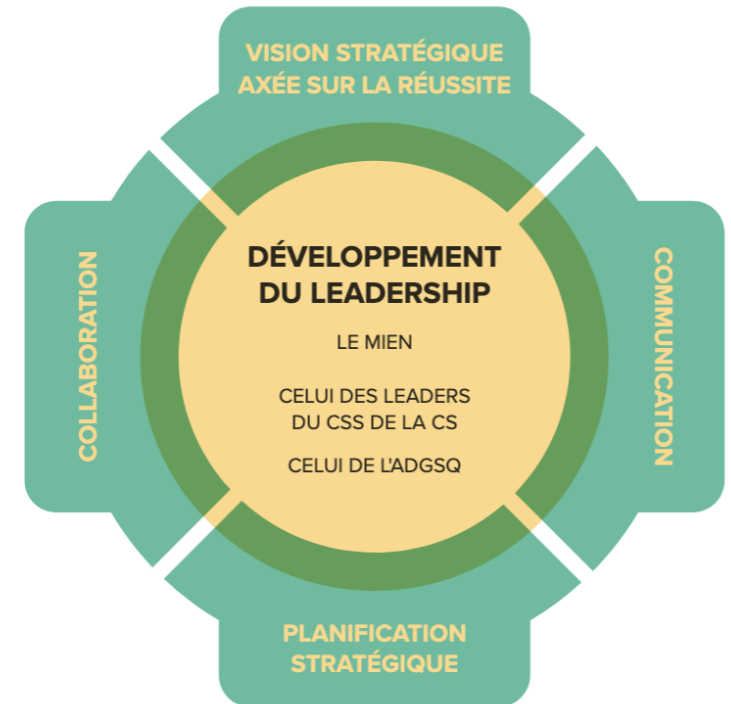
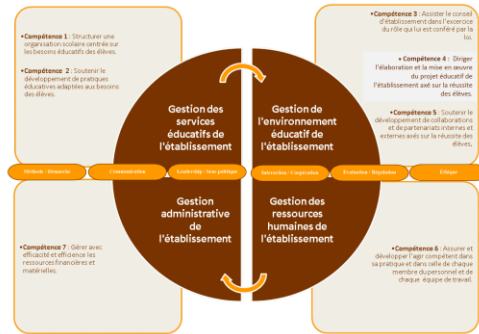
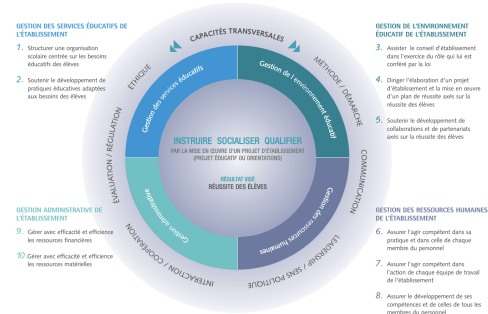


Figure 2: Nos actions prioritaires individuelles et collectives interreliées en tant que directions générales des centres de services et des commissions scolaires.

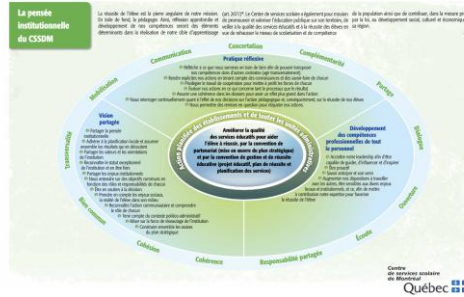
Le développement des compétences professionnelles s'articule autour de quatre grands axes :



CSQM - 1000 famille de poste 124 - Direction d'établissement

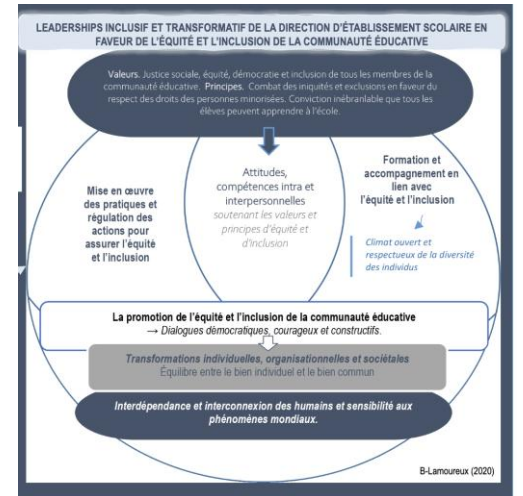
-4-

<https://csslaval.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/11/Referentiel-de-competences-DE-DAE.pdf>



11

<https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Profil-competences-direction-et-direction-adjointe-ecole.pdf>



https://r-libre.teluq.ca/3453/1/B-Lamoureux.B_2021_CRIFPE_partage.pdf

Traductions locales et enrichissement des cadres de référence par la recherche

3. Quelle formation ?

Parcours de professionnalisation

Exemple : Département GEF
Université de Sherbrooke



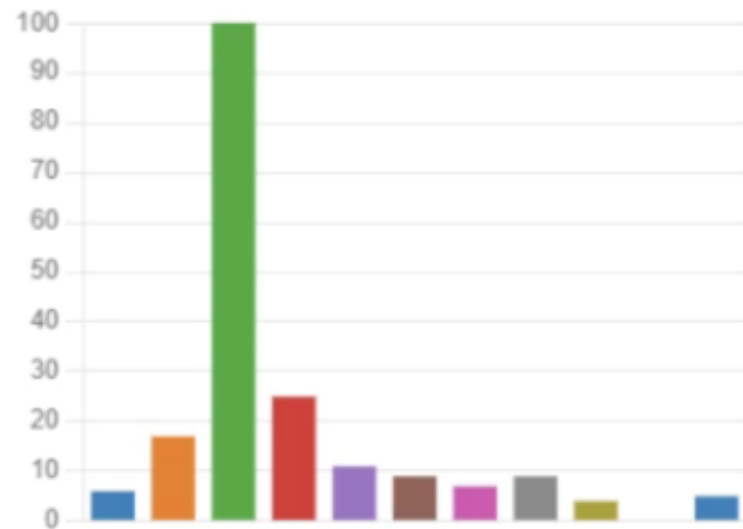
Quelles sources de formations ?

- Formation en contexte formel, non formel, informel (IsaBelle et al. 2016)
- Abondante, variée, non linéaire
- Perception des directions (N=1157)
 - Que ce soit en formation initiale, continue, formelle ou non formelle, la formation basée sur les relations humaines est perçue comme plus efficace (groupes de discussion, analyse de cas, communauté apprenante etc.)

Gelinas Proulx et al., in Letor et al., à paraître
Enquête GRIDE, 2021, 2024

4. Université fréquentée pour votre DESS

● UQAM	6
● ULaval	17
● UdeS	100
● UdeM	25
● UQAR	11
● UQAC	9
● UQTR	7
● UQO	9
● UQAT	4
● TELUQ	0
● Autre	5



Lapointe et al., 2021

Marché de la formation des DÉE

QUELQUES CHIFFRES DE NOTRE DÉPARTEMENT

UDS_GEF- 2023-2024



10
professeures sur 11 postes

95
personnes chargées de cours



1963
inscriptions brutes



29
groupes en partenariat, soit
284 personnes étudiantes



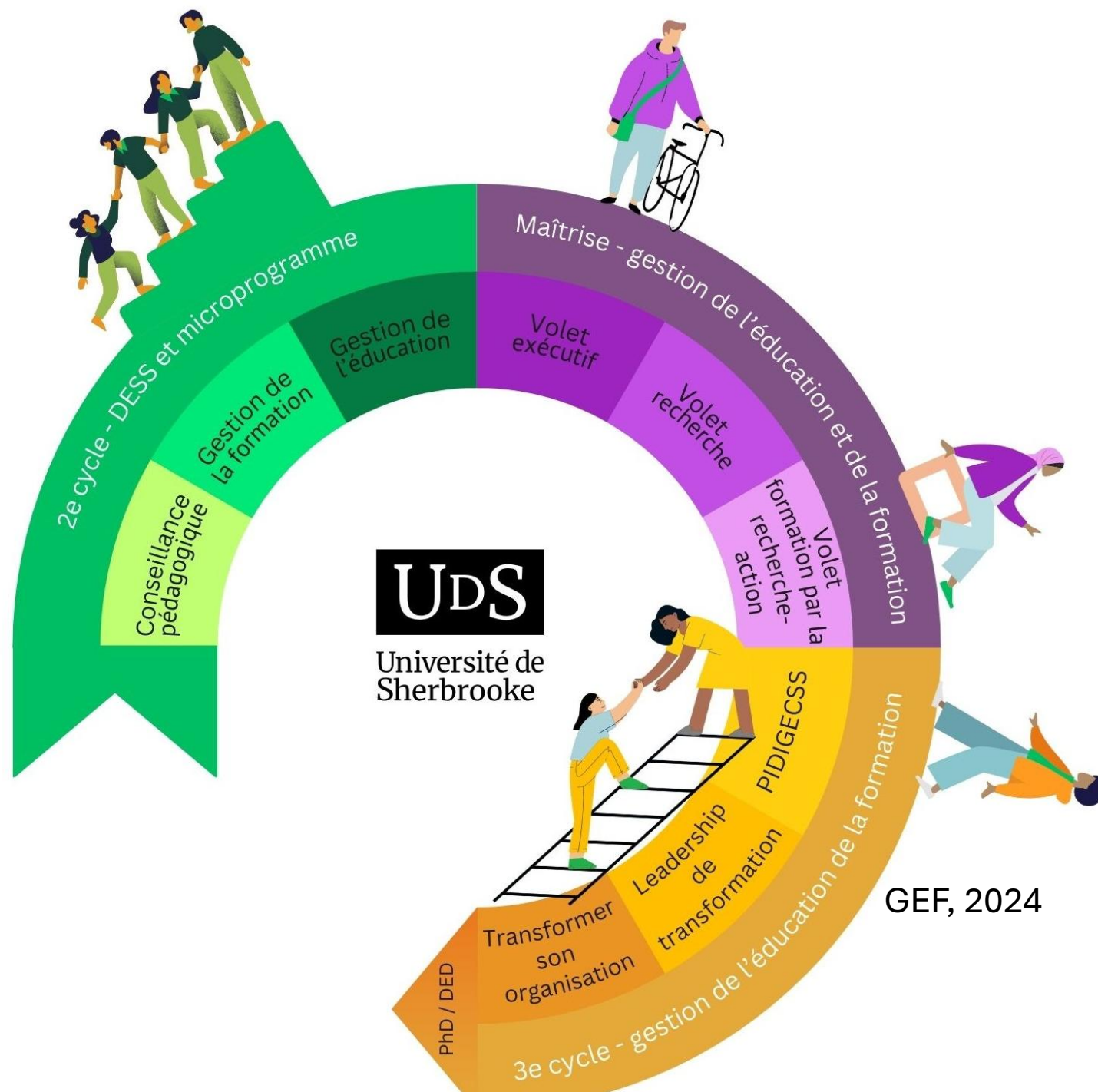
17 %
de croissance des EEETP
depuis 2018-2019

Statut des programmes 2023-2024

Programme	Statut du programme	EEETP	Personnes étudiantes
DESS en gestion de l'éducation	Implantation mature	198	Direction, gestionnaires, professionnels de l'éducation, enseignants
Maitrise en gestion de l'éducation		22	
- Maitrise, volet exécutif	Repositionnement	16	Direction, gestionnaires, professionnels de l'éducation
- Maitrise, volet recherche	Repositionnement	2	Direction, gestionnaires, professionnels de l'éducation, enseignants
- Maitrise, volet recherche-action	Implantation initiale	4	Direction, gestionnaires, professionnels de l'éducation, enseignants
Conseillance pédagogique	Implantation mature	32	Enseignants, CP, professionnels de l'éducation en rôle-conseil
Gestion de la formation	Repositionnement	17	Gestionnaires et professionnels en milieu organisationnel
3e cycle		14	
- PIDIGECSS	Implantation initiale	6	DG/ DGA
- DESS de 3e cycle en gestion de l'éducation	Repositionnement	8	Direction, gestionnaires, professionnels de l'éducation, enseignants

283

Offrir des parcours
de développement
d'un agir compétent
de personnes et de
collectifs
en organisations
d'Éducation et de
Formation



1. DESS GESTION DE L'ÉDUCATION

Cheminement en gestion des établissements scolaires (régulier et partenariat)

Cheminement en gestion des services administratifs



12 partenariats / 61 CSS (2023)

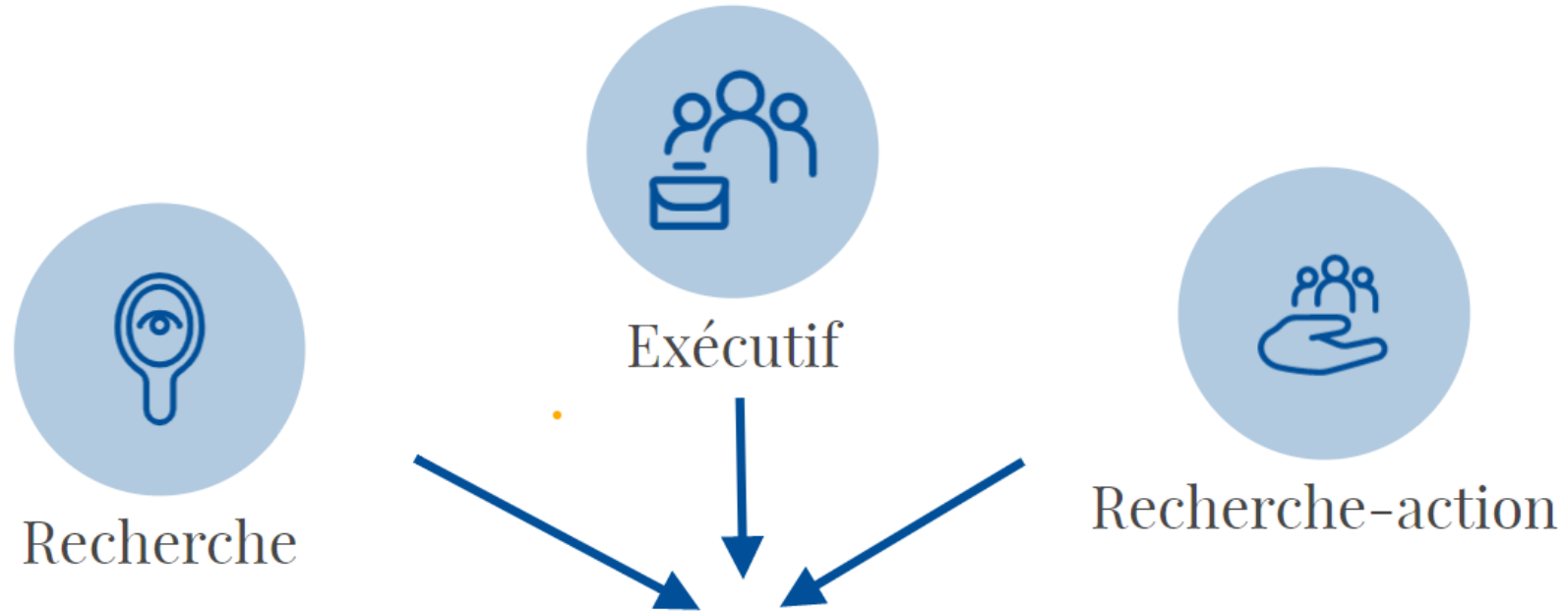
25 groupes

30 personnes chargées de cours
+ 5 chargées de cours « campus »
+ 2 ressources professorales



Un diplôme, trois chemins

Maîtrise GEF – 15 Crédits



Mener une démarche de développement de savoirs relatifs à une situation de gestion scolaire s'intéressant aux individus, aux groupes, aux organisations ou à l'environnement en vue de faire évoluer la gestion de l'éducation.

DESS DE 3^E CYCLE EN GEF

à distance (programme en révision)



LID 921 - Leadership, identité professionnelle et projet de transformation (3 crédits)

LID 922 - Leadership, bien-être et compétences socio-émotionnelles (3 crédits)

LID 923 - Leadership et questions actuelles en gestion de l'éducation et de la formation (3 crédits)

LID 924 - Approche distribuée du leadership et mobilisation des réseaux (3 crédits)

LID 929 - Modélisation et communication du modèle de leadership de transformation (3 crédits)

LEADERSHIP & TRANSFORMATION

EN ORGANISATIONS D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

POUR UNE SOCIÉTÉ DURABLE

recherche action

Étude de soi

ORG931 - Gestion participative du changement (6 crédits)

ORG932 - Transformation systémique de l'organisation (6 crédits)

ORG939 - Modélisation et communication du modèle de transformation (3 crédits)

D.Ed.

En tant que professionnel de gestion, de conseil ou de coordination expérimenté d'organisations d'éducation ou de formation

Piloter et accompagner un projet de transformation personnelle, collective et organisationnelle, au regard d'une fine compréhension des enjeux actuels en éducation et en formation pour une société durable, et le modéliser pour le transférer

SITUATION
PROFESSIONNELLE

Ressources personnelles

Connaissances
Savoir-être
Savoir-faire
Savoir-devenir
Engagement
Expérience
Attitudes
Etc.

Mobilisation, combinaison et développement de ressources variées

Ressources de support

Ressources humaines
Ancrages théoriques
Savoirs scientifiques
Savoirs professionnels et organisationnels
Expériences authentiques
Documents
Référentiels
Méthodologies
Outils

Pour agir avec compétence en tenant compte des exigences professionnelles.

Données scientifiques

Inspiré des travaux de Le Boterf (2007) et adapté d'un document de Sylvie Mathieu du SSF (Université de Sherbrooke)

Etc.

- ⑩ en exerçant **en conscience un modèle de leadership** réfléchi et personnalisé considérant sa part **incarnée et distribuée** ;
- ⑩ en s'engageant dans son **développement professionnel** et en soutenant celui des personnes collaboratrices ;
- ⑩ en mettant en œuvre une **gestion participative**, qui mobilisent les réseaux internes et externes de l'organisation dans une visée de culture collaborative et apprenante ;
- ⑩ en pilotant dans une **perspective systémique et en soutenant de manière différenciée** des processus d'innovation, d'apprentissage collectif et organisationnel ;
- ⑩ en posant des actions **résonnantes, réfléchies, créatives et éthiques** considérant la complexité des situations ainsi que les orientations stratégiques de son organisation ;
- ⑩ en mobilisant et en éprouvant des modèles d'action et des outils, en s'appuyant sur des démarches rigoureuses de collecte et d'analyse de données empiriques et de cadres théoriques et pratiques pertinents ;
- ⑩ en produisant et en communiquant de façon continue une **synthèse intégrative et transférable** de ses apprentissages.

17/03/2025

C. Letor - UMONS - Pacte 10 ans - Mars 25

Perspectives

- Formation conçue comme parcours de professionnalisation
 - Du DESS au PhD
- Fort ancrage dans la pratique
 - expérience, réflexivité, rigueur scientifique
- Alignée aux exigences ministérielles
- Coconstruites avec les acteurs éducatifs
 - traductions locales
- Inspirées de la recherche
 - Dont la recherche action collaborative sur, avec, pour les milieux scolaires
- Considérant les enjeux actuels de l'éducation
- Vers une société durable

The background of the slide is a dense, overlapping collage of colorful sticky notes. Each note is a different color, including shades of blue, green, yellow, pink, and purple. Every note has a large, bold, black question mark printed on it. The notes are scattered across the right two-thirds of the slide, creating a textured, busy appearance. In the top-left corner, there is a small, solid orange horizontal bar.

Merci pour vos
questions

Bibliographie

- https://adgsq.ca/wp-content/uploads/2024/10/ADGSQ-et-al_Cadre-reference-DG_Octobre-2024-VF-1.pdf
- Argyris, C., Schön, D.A. (2002). Apprentissage organisationnel, Bruxelles, De Boeck, trad de (1996) Organizational learning II, Addison-Wesley Pub.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). L'administration de l'éducation. Une perspective historique, Québec, PUQ.
- Bellini, St. (2005) Éviter le marteau, glisser sur l'enclume. Comment les managers de proximité ajustent leurs rôles face aux contraintes de l'organisation. Dans Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale/Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 1(65), p.13-25.
- Bernatchez, J. (2011). « La formation des directions d'établissements scolaires au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe », Télescope, vol. 17, no 3, p. 158-175. http://www.telescope.enap.ca/Télescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_bernatchez.pdf
- Bonami, M., Letor, C., et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud et D. Savoie-Zajc. Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes. Belgique : De Boeck, p. 47-62
- Bonasio, R. et Veyrac, H. (2022). Appropriations de nouvelles prescriptions en éducation scolaire. R. Dans Bonasio, R. et H. Veyrac (Eds). Appropriations de nouvelles prescriptions, pp.11-21
- Bouchamma, Y. (2013). Les compétences du gestionnaire d'un établissement d'enseignement, Lévis, Éditions de la Francophonie.
- Brassard, A., Lusignan et J. Pelletier, G (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique. Dans Maroy, Ch. (dir.) L'École à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats (p.141-145). De Boeck.
- Dulude, E. et Pilley, M. (2021). Institutional complexity and multiple accountability tensions: A conceptual framework for analyzing school leaders' interpretation of competing demands.
- Étienne, R. (2020). Changements dans la gouvernance du système éducatif et souffrance au travail des personnels de direction en France. Chapitre 9. In F. Gravelle (dir.). *Nouvelles gouvernances scolaires: impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, p. 127-138.
- Girard, N. (2021). Étude des tensions paradoxales liées au développement de la capacité d'agir. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18281>
- Guilmot, N. et Vas, A. (2012). Les cadres intermédiaires au cœur du sensemaking: Le processus de création de sens en contexte de changement organisationnel. Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, XVIII, 77-99. <https://doi.org/10.3917/rips1.045.0077>
- Gouvernement du Québec (2020). Loi sur l'Instruction publique, Québec, Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser... La Recherche en Éducation, 13, 5-20.
- Gravelle, F. (2017a). Les antécédents psychologiques des directions d'écoles: situations pouvant avoir un impact sur les antécédents psychologiques des directions d'écoles (comparaison entre le Québec et l'Ontario). Revue Administration et éducation. http://www.afea.fr/wp-content/uploads/2017/06/gravelle-en-ligne_mars-2017.pdf
- Gravelle, F. (2017b). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois
- Gravelle, F., Lachance et Demers, L.-P. (sous presse). Épuisement professionnel chez les directions d'établissement d'enseignement et haut potentiel intellectuel (HPI) : une relation à explorer? Dans F. Gravelle (dir.). Les praticiens et les scientifiques unissent leurs forces pour faire avancer le domaine de la gestion de l'éducation à travers le monde. Les Éditions JFD.
- Guillemette, S. (2021). Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action. Québec : JFD
- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. Formation et profession, 27(2), 32-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.49>
- Guilmot, N. et Vas, A. (2012). Les cadres intermédiaires au cœur du sensemaking: Le processus de création de sens en contexte de changement organisationnel. Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, XVIII, 77-99. <https://doi.org/10.3917/rips1.045.0077>
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Université de Montréal
- Lapointe, P. et Poirel, E. (2019). Résultats de l'étude pilote sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Rapport. Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'école (GRIDE). Université de Montréal.

Bibliographie

- Lapointe, P., Poirel, E. et D'Arrioso, D. (2018). Enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec . Rapport . Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'école (GRIDE). Université de Montréal.
- Larochelle-Audet, J., Mignan, M.-O., Potvin, M., Doré, E., Amboulé Abath, A., Gélinas Proulx, A., . . . Thibodeau, S. (2018). Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation. Rapport du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité. Repéré à http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). La gouvernance scolaire au Québec : Histoire et tendances, enjeux et défis. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Letor, C. (2024, 9 mai). Métier de direction : vers plus d'agir sur autrui(s), une fatigue invisible. Une recherche action participative pour révéler les pratiques réelles des directions et développer un sentiment de compétences individuel, collectif et organisationnel. Colloque CRIFPE\GRIDE – Symposium 67 : Comment intervenir auprès des DEE afin de maintenir l'équilibre et la santé en transformant
- Letor, C. (2013). Développer des dynamiques d'apprentissage organisationnel au sein des organisations de santé. In Jouquan, J. & Parent, F. Formation et développements professionnels dans les organisations de santé, p.331-350.
- Lalancette, L. (2014). Gouvernance scolaire au Québec : représentations chez les directions d'enseignement et modélisation, Québec, FQDE. <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf>
- Le Boterf, G. (2002). Ingénierie et évaluation des compétences, Paris, Éditions d'Organisation.
- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In L. Ria, Former les enseignants au XXIe siècle, Former au sein des établissements, Chaire Unesco. Bruxelles : De Boeck. P.73-92
- Letor, C. et Progin, L. (dir.) (2025). Diriger collectivement un établissement scolaire ? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école. De Boeck
- Letor, C. et Biémar, S. (Dir) (soumis). De nouvelles configurations de travail des acteurs éducatifs : le travail collaboratif « dans l'inter ». Erade
- Maroy, C. (2021). L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale. Hermann éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles, Québec, MELS. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/
- Ministère de l'Éducation (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles, Québec,
- MEQ. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles, Québec, MELS. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/
- Poirel, E. (2023). Les émotions au cœur du leadership. PUQ
- Poirel, E., Clément, L., Naimi, R., Rivest, M.-C., Gélinas-Proulx, A., Gamelin, K., Lacasse, M., Hadchiti, R., Martel, L. et Lapointe, P. (2024). 2e Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement GRIDE. Université de Montréal.
- Progin, L., Étienne, R. et Pelletier, G. (dir.) (2019). Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement. De Boeck Supérieur.
- Progin, L., Letor, C., Étienne, R. et Pelletier, G. (dir.) (2021). Diriger un établissement scolaire au temps du changement. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Rosa, H. (2020). Rendre le monde indisponible. La découverte
- Rosa, H. (2023). Pédagogie de la résonance. Le pommier



2. Tendances et enjeux actuels

Que dit la recherche ?

Quelques enjeux du système éducatif québécois

Recentralisation

- Alignement – DG “porteur du sens du ministère” (Loi 40, 2020; Loi 23, 2023)
- Principe de subsidiarité, : discours de responsabilisation et de gestion locale

Gestion axée sur les résultats et recentralisation (L40, 2020; L23, 2023)

- Efficacité et mobilisation
- Transformation numérique
- Pratiques probantes (Gestion par les nombres)

Pénurie généralisée – NLQ

Diversité, inclusion, équité

- Mise en œuvre d’une école inclusive
- Immigration importante du public et du personnel
- École à 3 vitesses

Décrochage

- Travail des jeunes, désintéressement

Désorganisation, anxiété, violence, situations inédites

- Les gens ont la « mèche courte »

Perspective écosystémique de gouvernance : collaborations et partenariats

Transformations sociétales (Dossier d'opportunité, 3GEF, Letor et al., 2024)

Transformation du milieu professionnel

- Monde VICA ou FANI
- Réinvention du métier et transformation des organisations
- Déconcentration et reddition des comptes; perspective stratégique

Transformation de la formation

- Massification et « élévation » de la formation et du développement professionnel
 - Dans les CSS : accompagnement, mentorat, formateurs privés (projet CAR), recherche-action-intervention avec universités
 - GAFAM (Bouvier, 2024)
- Motivations
 - développement professionnel et organisationnel
 - Formation en cohorte pour « faire réseaux » et se soutenir mutuellement

Le métier des directions évolue

- Dans un **contexte de nouvelle gouvernance** (Brassard et al, 2013; Lemieux et Bernatchez, 2022; Maroy, 2021)
 - Promeut à la fois la mobilisation des acteurs autour de projets locaux tout en renforçant le rôle régulateur de l'état, resserrant le contrôle via des outils de gestion dans lequel les directions sont agent de changement locaux
 - Déconcentration-recentralisation, reddition de comptes, concurrence
 - Recomposition de l'organisation scolaire avec « **étoffement** » **des lignes hiérarchiques** en interne et externe et des métiers intermédiaires en émergences (Letor, 2019)
 - Direction comme intermédiaire et levier de changement
- De la **collaboration à la participation** (Letor et Progin, 2025)
 - Redéfinit les rôles et responsabilités des personnels et son propre rôle de direction (recherche-action dans deux des CSS : modèle de leadership adopté et à adopter)
- **Travail collaboratif « dans l'inter »** (Letor et Biémar, à paraître)
 - Émergence de lieux de collaborations dans et hors établissements
 - Interprofessionnel, interorganisationnel, interinstitutionnel (recherche-action dans un des CSS : collaboration interservices)
- **Leadership démultiplicateur** (Letor et Gamelin Dans Progin, Letor, Biémar et Ria, à paraître, REF2024)
 - développement professionnel des équipes éducatives
 - développement du leadership des collaborateurs et partenaires

Un métier en tension, de gestion des tensions

- **Travail à la base**
 - multiple, morcelé, chronophage et peu visible des directions (Bucheton, 2019)
 - Surinvestissement de tous les instants avec peu de droits à la déconnexion
 - Agir consistant à « faire faire » tout en ayant un pouvoir-agir limité sur les conditions de la situation et sur les motivations des autres (Étienne, 2020)
 - Gestion des émotions de soi et des autres (Poirel, 2023); nouvel organisateur identitaire (Mahieu, 2006)
 - Fatigant (Gravelle et al., 2020, 2023, 2025 ; Lapointe et al., 2021; 2024)
- **Nouvelle gouvernance**
 - Appel à l'autonomie et à la performance des établissements : une responsabilité fortement encadrée qui aboutit à un management empêché (Buisson-Fenet et Pons , 2019)
 - Appel à l'engagement mutuel et au dépassement de soi – du nous - culture de la performance (Poirel et Mamprin, 2023)
 - Outils de gestion déconnecté du réel (Dujarier, 2015)
- **Tensions** (Barrère, 2014 ; Bellini, 2005 ; Brossais et Lefevre, 2018; Dulude et Pilley, 2021 ; Étienne, 2020; Girard, 2022)
 - “Entre l'enclume et le marteau” (Bellini, 2005)
 - À la fois relais de la hiérarchie et accompagnateur d'équipe dont elle fait partie
 - Agent de conformation et de transformation
 - Rythme des mesures et temps de construction collégiale
 - Représentation des décisions partagées et contrôle de conformité
 - Entre performance et authenticité
- Cadres intermédiaires : **Jongler avec les contraires / paradoxes** (Girard, 2022 ; Guilmot et Vas, 2013; Letor et Gamelin, à paraître)

Préoccupations et tensions sur le terrain

Dans un contexte de vulnérabilité et d'incertitude

- Poches de pauvreté, de désorganisation familiale
- Pénurie et rotation du personnel (personnel inexpérimenté – jeune ou NLQ)
- ...

Sentiment d' (in)Efficacité des interventions

- Pas toujours d'effets perçus au regard des efforts et des moyens mis en place
- Écart entre les efforts engagés, les moyens disponibles, les résultats obtenus et les attentes
- Sentiment d'inefficacité collective/sentiment d'impact et d'influence important

Au service des besoins de l'élève

- Perspective inclusive forte
- Transformation rapide et surprenante des comportements des élèves
- Complexité des situations, explosivité
- Écarts entre moyens (ressources humaines) et les besoins des élèves

Je dis toujours « je suis chanceuse », je me rends compte de l'impact que je peux avoir

Ajustement et changement des pratiques et de l'organisation

- Divergences d'intérêts et priorités, d'approches entre partenaires
- Travail avec les professionnels de l'écoles, les partenaires, les parents
- Entre posture professionnelle rationnelle et gestion des émotions, des relations et du climat

Letor, 2024

Travail empêché, encombré, (in)visible

Multiplicité de situations explosives et inédites

- Humaines et relationnelles, émotionnelles
- Exigent de l'accompagnement, de « prendre le temps »
- Entre le temps pour écouter et le temps pour répondre (solution efficace)

Contraintes bureaucratiques lourdes (dans l'urgence), charge, responsabilités multiples

Dans une temporalité peu adéquate en durée, rythme, synchronicité pour réfléchir et agir

Faire faire (faire) de manière indirecte, hybride, douce, mais comment ?

- Harmoniser les intérêts, les approches, les pratiques
- Rallier, intéresser, convaincre
- Accompagner (modéliser, expliciter, déléguer, analyser, rétroagir)
 - Accompagner le développement professionnel de l'autre et de soi-même
 - De « ses » équipes et des partenaires (dont les parents)

Avec des partenaires internes et externes

- Communiquer et collaborer en vue d'harmoniser les efforts
 - Apprendre et faire apprendre à collaborer, comment ?
- Parents : « renoncer à travailler sur ou avec » mais plutôt « en accompagnement »
 - Comment en faire des alliés ?

Letor, 2024, Letor et Progin, 2025

Intervention de Philippe Losego



Philippe Losego
HEP du Canton de Vaud

Approche comparative du métier de directeur. Comment les politiques éducatives en Suisse définissent ce métier et les compétences nécessaires à son exercice ?

2015 – 2025 : dix ans du Pacte
pour un Enseignement d'excellence

Vous souhaitez poser une question ?



UMONS
Université de Mons

Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation

INAS iFPC



UMONS
Université de Mons



**2015 - 2025 : dix ans du Pacte pour un
Enseignement d'excellence**

Les directeurs et leur équipe face aux défis
des nouveaux modes de pilotage des
établissements scolaires

CampusUCharleroi

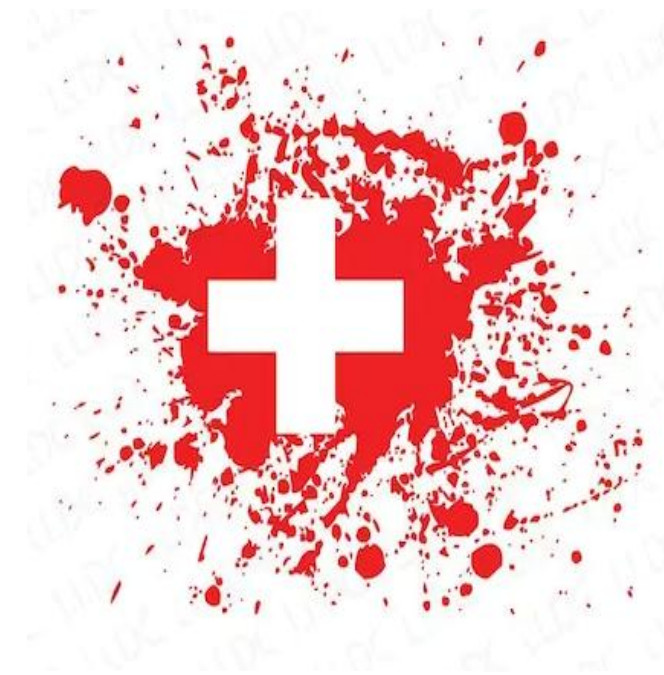
Le 17 mars 2025

Conférences

www.umons.be

Gouverner l'école en Suisse : un pays, 29 réalités

**Philippe Losego
Laetitia Progin**



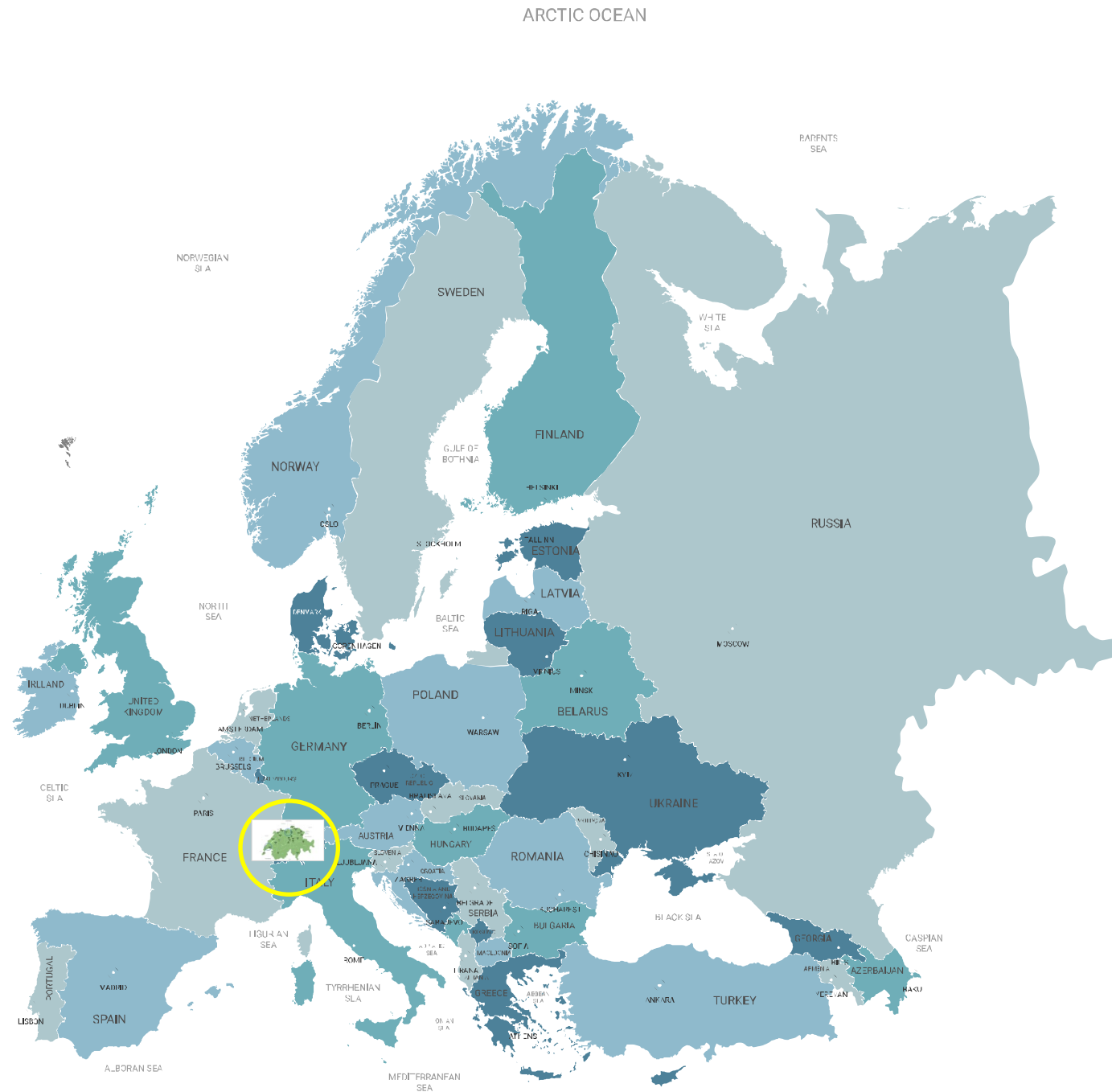
latefa
Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant
et de la Formation en Alternance



hep/ haute
école
pédagogique
vaud



ATLANTIC
OCEAN



01

Les systèmes
éducatifs d'un
pays plurilingue et
fédéral

02

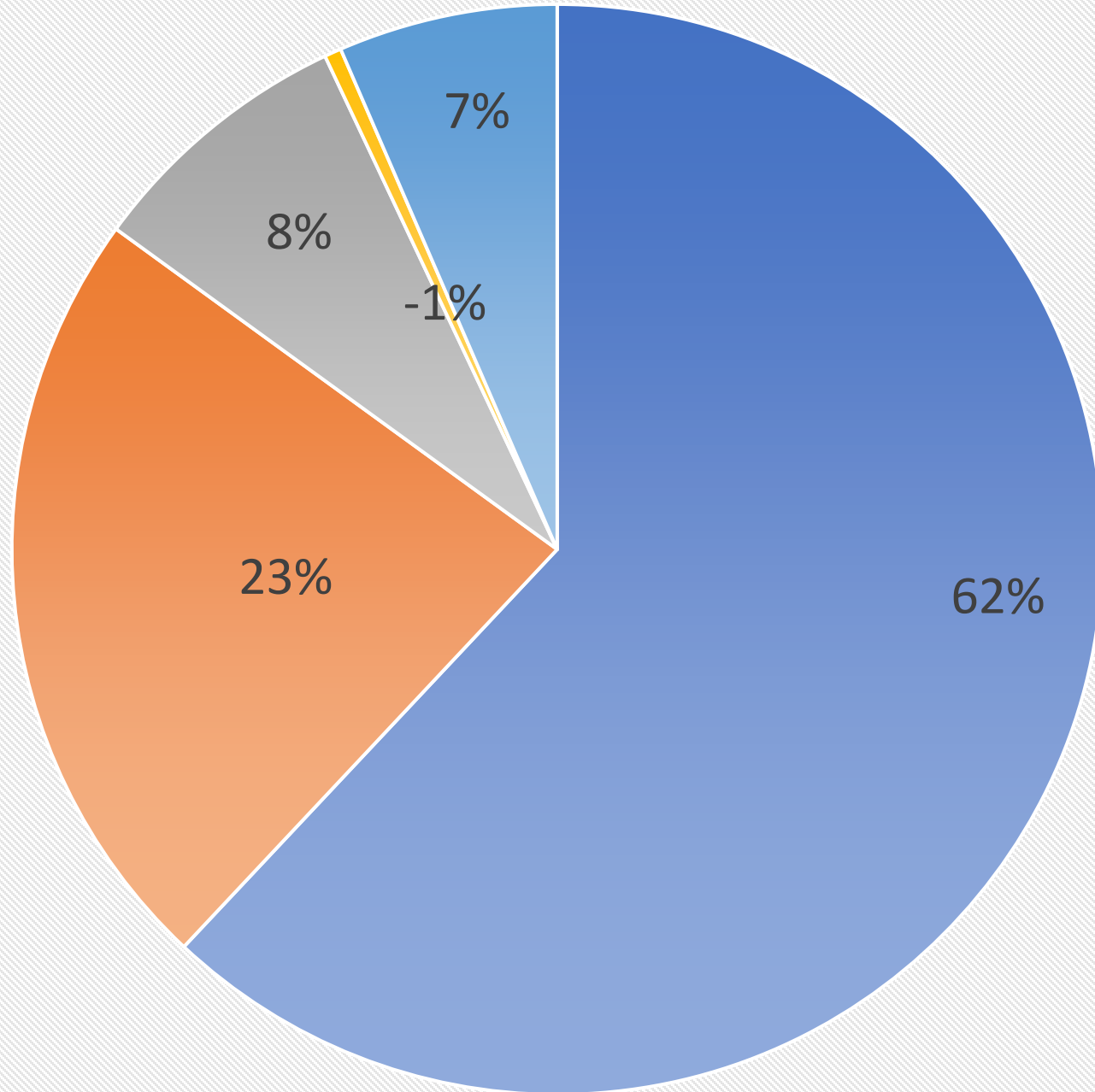
Canton de Vaud et
Canton d'Argovie :
deux systèmes
éducatifs
contrastés

03

Le métier de
directrice et de
directeur :
apports de la
recherche en
Suisse romande

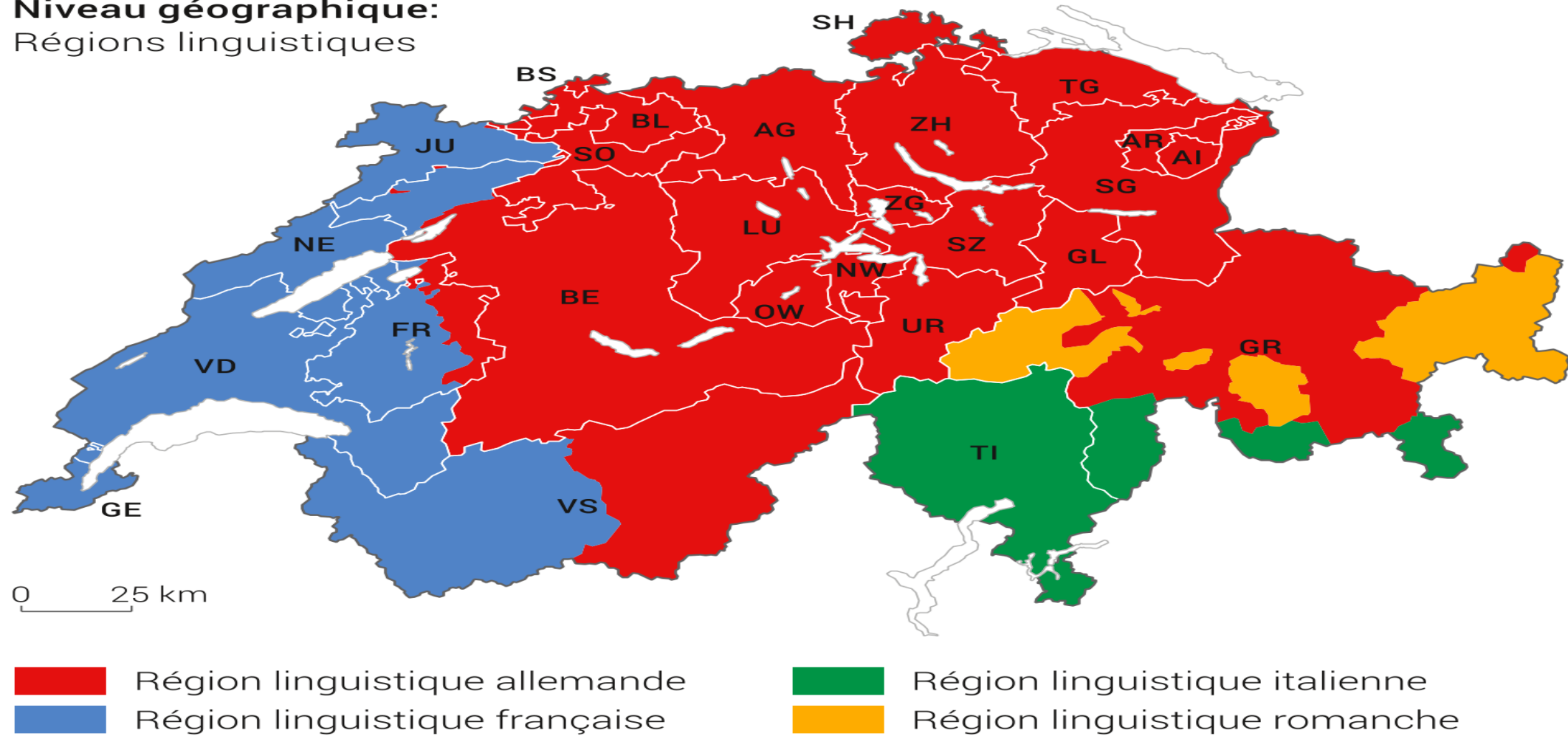
1. Les systèmes éducatifs d'un pays plurilingue et fédéral

Langues principales parlées en Suisse



Les quatre régions linguistiques de la Suisse

Niveau géographique:
Régions linguistiques



26 cantons = 29 systèmes éducatifs !

26 cantons.

3 cantons
bilingues
(Fribourg, Valais et
Berne).

Donc 29 systèmes
éducatifs
différents.

21 systèmes
germanophones

7 systèmes
francophones

1 italophone
(Tessin)



Des régularités politiques

La plupart des systèmes sont ségrégatifs après l'école primaire.

Il y a 2, 3 ou 4 voies secondaires obligatoires.

Des différences culturelles

Les cantons germanophones valorisent fortement la formation professionnelle et l'apprentissage.

Peu d'élèves y font des études gymnasiales et universitaires.

Les voies qui y mènent sont très sélectives.

Les cantons germanophones sont très rétifs aux harmonisations. Ils ont très peur de la «centralisation», mot tabou en politique suisse.

Les cantons francophones ont une longue tradition d'harmonisations entre leurs systèmes éducatifs, depuis au moins les années 1870.

Les cantons latins conduisent plus d'élèves au gymnase et à l'université.

L'unique canton Italophone tend à se rapprocher des cantons francophones.

Pas de ministère de l'éducation en Suisse.

Une tentative de création repoussée en 1882 par votation.

Les **harmonisations** ne sont pas des politiques de l'Etat fédéral.

Ce sont des **concordats** entre les cantons qui acceptent (ou non) de se plier à des règles communes.



Le seul «organe exécutif» de niveau confédéral est la CDIP :

«Conférence des Directrices et Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique»

Créée en 1897 du fait du refus d'un ministère.

Au départ, la CDIP a un rôle très **consultatif**.

Elle reçoit au cours de l'histoire un rôle de plus en plus **exécutif**.

Il concerne l'harmonisation et plus récemment l'évaluation des systèmes.



Deux moments historiques où la CDIP acquiert un rôle exécutif plus important :


1. Le **concordat de 1970** qui harmonisait les âges de la scolarité obligatoire et les durées:

a. La durée de l'année scolaire et la date approximative de la rentrée.

b. La durée jusqu'à l'examen de maturité (baccalauréat)

Toutefois, ces durées sont toujours approximatives et il y a toujours des cantons qui dérogent.

2. Le **concordat HarmoS de 2007** sous l'impact de la première évaluation PISA. Il harmonise la scolarité obligatoire et les plans d'études.



Le concordat «HarmoS» est historique car, pour la première fois l'Etat fédéral acquiert quelques compétences en éducation.

Une votation (2006) modifie la constitution fédérale en ce sens : désormais l'Etat fédéral peut contraindre les cantons à s'entendre pour harmoniser certains critères (il leur reste à définir lesquels).

HarmoS impose la même structure d'enseignement obligatoire : 2 ans d'école enfantine, 6 ans d'école primaire et 3 ans d'école secondaire obligatoire.

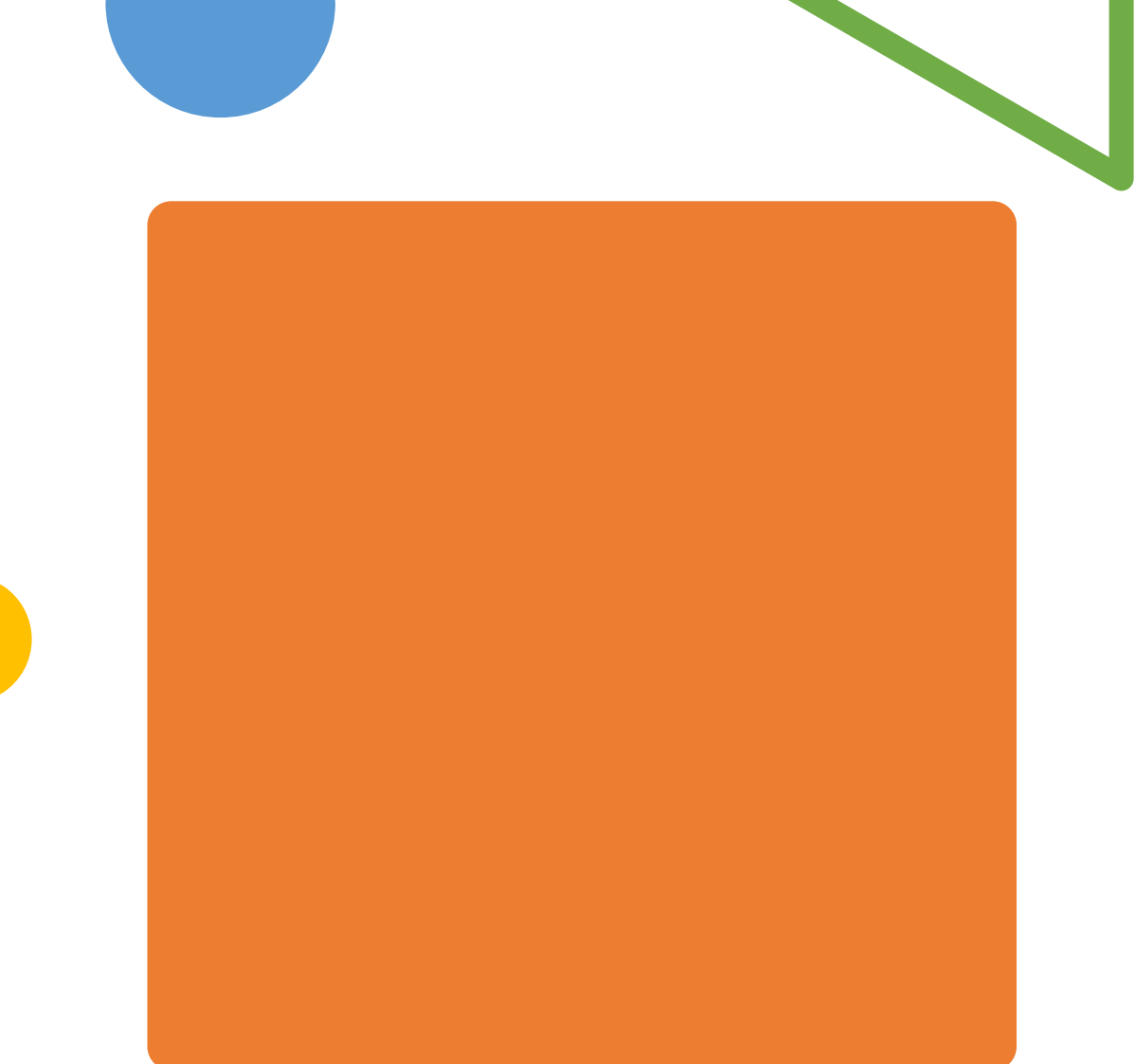
La question de la ségrégation en secondaire obligatoire (nombre de voies) reste de l'initiative des cantons, généralement par des référendums cantonaux. La plupart sont favorables à la ségrégation scolaire.



La grande ambition du concordat HarmoS est d'harmoniser les plans d'études.

Il y a deux démarches parallèles :

1. d'une part créer trois plans d'études correspondant aux trois aires linguistiques (germanophone, francophone et italophone)
2. D'autre part, créer des standards nationaux dans les matières jugées essentielles : langue scolaire, langues «étrangères» (autres langues nationales et anglais) mathématiques et sciences.




Ainsi, la politique d'harmonisation de contenus a visé d'emblée l'évaluation externe et la mise en comparaison des cantons.

De fait, les standards «pilotent» les plans d'études.

Il y a des conflits entre les plans d'études et les standards.

Ceux-ci sont jugés à la fois trop ambitieux et trop simplistes par rapport aux plans d'études.





Conformément aux différences culturelles citées plus haut, la partie francophone (et même latine avec le Tessin italophone) a une plus grande tradition d'harmonisation.

La CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin) existe depuis 1874 (donc 25 ans **avant** la conférence Suisse). Le Tessin y a adhéré dès 1908.

Comme la CDIP, la CIIP a eu d'abord un rôle consultatif qui est devenu de plus en plus exécutif avec le temps.

Depuis les années 1970, les plans d'études francophones sont convergents. Il y a notamment des ententes sur les manuels scolaires.

En revanche, la partie alémanique ne s'est jamais dotée d'une seule conférence.



Il y a trois conférences des directeurs de l'instruction publique germanophone :




La Conférence du Nord-Ouest



La Conférence de la Suisse centrale



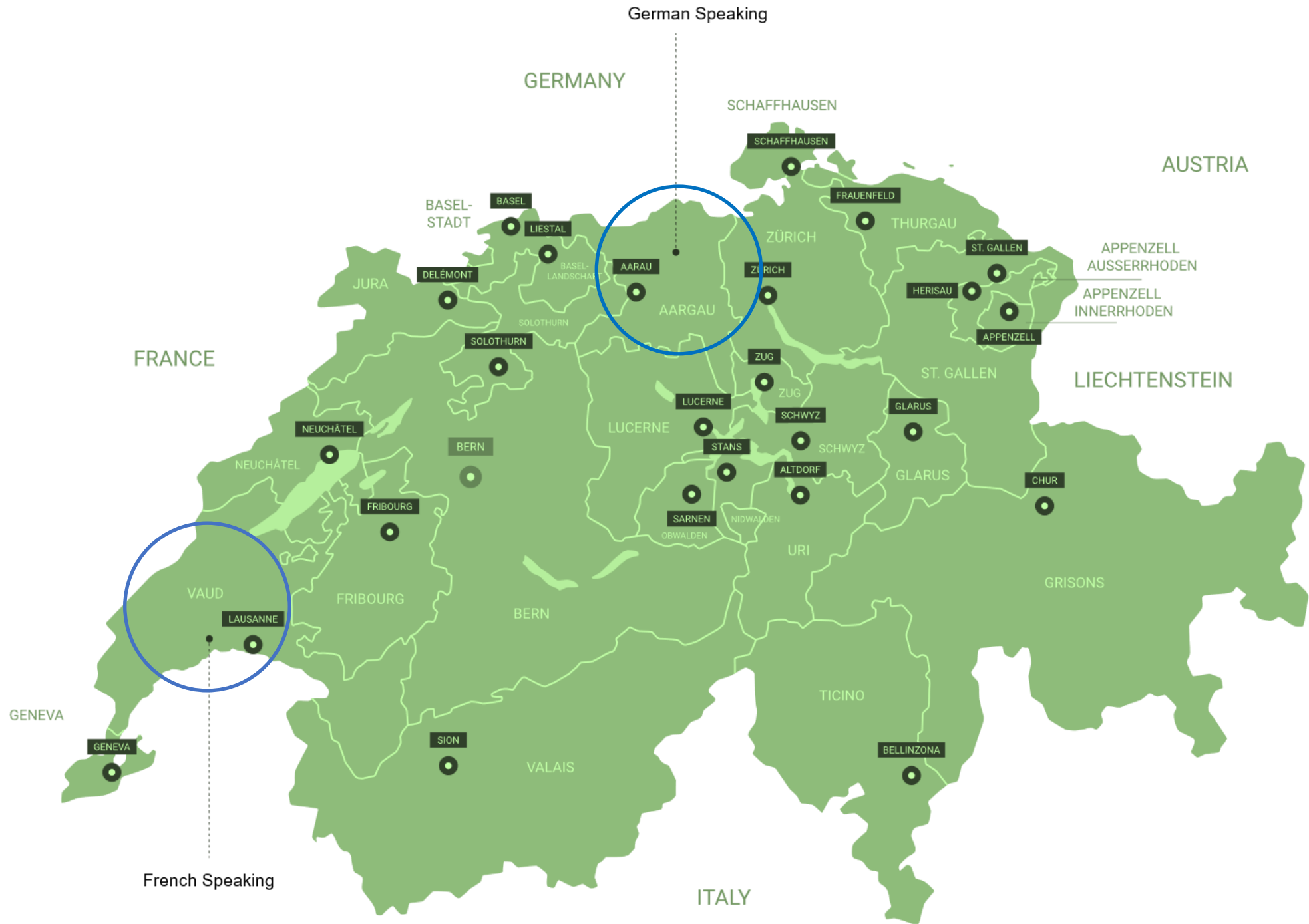
La Conférence de Suisse orientale



Le ***Piano di Studio (PdS)*** est très contraignant car il ne concerne qu'un seul canton (Tessin).

Le **Plan d'études Romand (PER)** est assez contraignant du fait de la tradition très **harmonisatrice** des cantons francophones.

Le ***Lerhplan 21*** (germanophone) est relativement peu contraignant du fait qu'il résulte de trois conférences différentes et que les cantons alémaniques résistent fortement à l'harmonisation culturelle et tiennent à garder de grandes marges de manœuvre.



Source de cette
deuxième partie :

Cartographie du leadership professionnel au sein des établissements scolaires

Enquête visant à analyser l'influence de tous les
professionnels

en Suisse romande et en Suisse allemande

Laetitia Progin¹, Pierre Tulowitzki²,
Aleksandra Vuichard¹ et Ella Grigoleit²

¹ Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, Suisse

² PH de la Haute Ecole Spécialisée de la Suisse du
Nord-Ouest FHNW



**Fonds national
suisse**

Autorités scolaires

LIBERTÉ
ET
PATRIE



Canton

Le Conseil d'état (canton) a la responsabilité des orientations générales de l'école.

Le conseil d'Etat est l'autorité d'engagement des directions d'école et le département cantonal est l'autorité d'engagement du personnel enseignant.

Le département cantonal assure la conduite générale de l'école et définit les objectifs stratégiques à l'intention des établissements.

Établissement

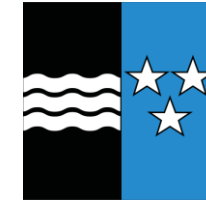
L'établissement est l'entité où se mettent en œuvre les politiques de formation.

Le directeur et les doyens constituent le conseil de direction de l'établissement.

Commune

Les communes sont responsables des locaux, installations, espaces, équipements et mobiliers au sein des écoles.

Loi sur l'enseignement obligatoire adopté le 1.08.2013



Canton

Le Département de la formation, de la culture et des sports est en charge du système scolaire et éducatif.

Commune

Le conseil communal porte la **responsabilité stratégique** du développement de l'ensemble de l'école, du respect des **directives cantonales** et de la définition des objectifs et des conditions cadres locales.

Le conseil communal est l'autorité d'engagement des directions d'école et du personnel enseignant.

Le conseil communal **peut déléguer son pouvoir de décision** à l'un de ses membres ou à la direction d'école.

Établissement

La direction d'école **dirige l'école de manière opérationnelle**. Elle assume l'assurance et le développement internes de la qualité et est subordonnée au conseil communal.





Schulgesetz vom 17.03.1981 (Stand 01.01.2022)

Direction stratégique et direction opérationnelle



Direction stratégique confiée au département (canton) et direction opérationnelle confiée à la directrice ou directeur.

Formule identique inscrite dans la loi quelle que soit la taille de l'école et le nombre de sites :

	1 directrice ou directeur
	4 à 5 doyen-ne-s
	100 à 160 enseignant-e-s
	900 à 1500 élèves



Direction stratégique - inscrite dans le cadre cantonal - confiée au conseil communal et direction opérationnelle confiée à la directrice ou au directeur. Le conseil communal peut déléguer des pouvoirs au directeur.

Formule différenciée en fonction notamment de la loi, du conseil communal, de la taille et du nombre de sites :

Direction + comités de pilotages avec enseignants pour l'organisation et le pilotage de l'innovation au sein de l'établissement (Schulentwicklung) se réunissant régulièrement.

Cette organisation n'est pas inscrite dans la loi.

Le rôle de la directrice ou du directeur



Le rôle de la directrice ou du directeur

Responsable

- Fonctionnement de l'établissement (pédagogique, organisationnel et financier)
- Ressources humaines
- Pilotage du conseil de direction de l'établissement
- Inclusion des élèves
- Formations continues de tous les professionnels

Responsable

- Organisation et administration
- Gestion pédagogique et gestion du personnel
- Développement et assurance de la qualité
- Information et communication

Au-delà de ces tâches, le conseil communal peut déléguer des responsabilités supplémentaires.

Les «cadres intermédiaires»



Les doyens

Les doyennes/doyens sont des enseignants déchargés d'une partie de leur enseignement.

Ils sont considérés comme des cadres ayant une responsabilité fonctionnelle mais pas hiérarchique.



Un encadrement variable

Présence éventuelle d'une direction adjointe s'occupant des degrés primaires.

En cas de mise en réseau des établissements de la commune, jusqu'à 7 directrices ou directeurs par établissement scolaire regroupant primaire et secondaire sur plusieurs sites (réunis dans une conférence des directeurs)

Distribution des tâches et responsabilités



Distribution des tâches et responsabilités

Les décisions sont prises au sein du **conseil de direction** réunissant directrice ou directeur et doyennes et doyens.

Responsabilités formalisées au sein de l'école pour les doyens

- Suivi des élèves (réseaux notamment)
- Promotion de l'inclusion et de la pédagogie universelle
- Coordination de groupes de travail
- Supervision du suivi des nouveaux enseignants et des situations RH complexes

La distribution des tâches se réalise entre directrice/directeur, enseignants et secrétariat en fonction de l'établissement.

Les décisions sont généralement prises au niveau de la directrice ou du directeur qui peut déléguer la prise de décision.

Pilotage et collégialité



Comité de direction et conférence des maîtres

Un **comité de direction** réunissant directeur (trice) et doyen.ne.s chaque semaine.

Une **conférence des maîtres** réunissant tou.te.s les enseignant.e.s 3 ou 4 fois l'an.

La direction peut confier des tâches administratives, pédagogiques ou de coordination à des enseignants.

Les principaux rôles figurant dans la loi sont maître de classe et chefs de file.



Les enseignants ou les doyens peuvent exercer ces rôles.



Groupe de pilotage

Un **groupe de pilotage** réunissant des enseignants « leaders » de différents niveaux, 3 à 4 fois par an.

Distribution des tâches et des responsabilités en Suisse romande : mandat légal

		Conseil de direction	Conférence des maîtres	Rôles particuliers attribués aux enseignants (maître de classe, chef de file, etc.)
	1 directrice ou directeur	✓	✓	
	4 à 5 doyen·ne·s	✓	✓	✓
	100 à 160 enseignant·e·s		✓	✓
	900 à 1500 élèves			

LEO, art. 45, 46, 47, 49, 52* et 53

*Le directeur de l'établissement peut confier des tâches administratives, pédagogiques ou de coordination à des enseignants porteurs des titres pédagogiques qui relèvent de son autorité.

Distribution des tâches et des responsabilités en Suisse alémanique : mandat légal

directrice/ directeur

Direction opérationnelle, pédagogique, responsabilité de gestion du personnel enseignant. Développement et assurance de la qualité, organisation et gestion du fonctionnement de l'école, information et communication.

- Assurer l'accomplissement des tâches des enseignants et des collaborateurs en tenant compte du mandat professionnel
- organiser le développement du personnel et la formation continue

- Direction d'école doit être consultée pour toutes les décisions concernant le personnel.

- Conseil communal peut déléguer des compétences

- Formation continue, individuelle et collective
- Collaboration (interne et externe)
- Tâches organisationnelles et administratives
- Participation à l'organisation et au développement de l'école

enseignants

enseignement, évaluation et soutien conformément au programme scolaire

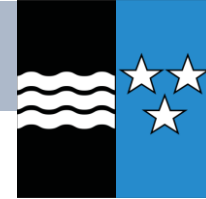
- Les enseignants qui ne sont pas d'accord avec une décision de gestion prise par la direction de l'école peuvent demander une décision de l'autorité de nomination

conseil communal

Fonction d'employeur et de direction stratégique

LIBERTÉ
ET
PATRIE


Synthèse



- Différents rôles sont attribués aux enseignants pour participer au fonctionnement de l'établissement.
- Dans les textes légaux, la "délégation", la "consultation" et la "prise de position" sont mentionnés.
- Les enseignants peuvent devenir "doyens" et participer ainsi au conseil de direction.
- Le rôle de "doyen" est entre l'enseignement et la direction. Le statut est celui d'enseignant. Il en résulte une **épreuve de l'intermétier**.
- Les espaces de répartition et de partage de la direction ne sont pas caractérisés du côté des autorités par un vocabulaire tel que "distributed" ou "shared leadership", mais sont néanmoins clairement identifiés à travers des mots clés comme «délégation», «participation»
- Flexibilité : les tâches peuvent être réparties dans différents organes, structure et organisation peuvent être adaptées
- Les enseignants sont encouragés à participer aux tâches de développement de l'école et à d'autres domaines concernant l'ensemble de l'école et à assumer des responsabilités.

Quelques éléments pour conclure

Autonomie des établissements scolaires

- Organisation des écoles plus centralisée dans le canton de Vaud.
- Organisation des écoles plus locale en fonction des spécificités de la  commune/région dans le canton d'Argovie.

Leadership

- En Argovie un « champ de pouvoir opaque » (Hangartner & Svaton, 2022).

Emploi du temps



Emploi du temps

Dans le canton de Vaud, les directrices et directeurs n'enseignent pas et occupent généralement leur poste de cadre à plein temps.

Dans le canton d'Argovie, certaines directrices et directeurs travaillant à temps partiel choisissent d'enseigner en plus de leur poste de cadre.

70% des directions d'école en Suisse allemande n'occupent pas leur poste de cadre à plein temps.

**Le travail de directrice et de directeur :
apports de la recherche en Suisse romande**



Les résultats présentés ici proviennent d'une recherche ancienne sur le travail de direction d'établissements scolaire menée de 2008 à 2011.



Enquête par entretiens auprès de 26 directeurs/directrices. 2 vagues d'entretiens séparées par une semaine au cours de laquelle les sujets remplissaient un semainier.



Enquête menée par *shadowing* (suivre une directrice ou un directeur pendant une semaine de travail) auprès de 7 directeurs/directrices.



Les résultats quantitatifs étaient ceux-ci :



Semaine moyenne : 54 heures et 11 minutes*



Journée moyenne : 10 heures et 14 minutes



Temps de travail moyen en week-end : 2 heures et 58 minutes.



*La durée hebdomadaire dite « normale » est de 42 heures en Suisse.

Comparaison du temps mentionné pour les tâches et du temps consacré aux activités correspondantes

	Tâches mentionnées	Activités observées
Travail collectif	26 h 22	32 h 17
<i>Séances internes</i>	06 h 55	07 h 07
<i>Activités collectives</i>	06 h 53	06 h 16
<i>Séances externes</i>	05 h 17	05 h 28
<i>Entretiens</i>	04 h 23	04 h 03
<i>Repas / boisson avec collaborateurs</i>	01 h 33	02 h 23
<i><u>Interactions imprévisibles</u></i>	00 h 59	06 h 53
<i>Célébrations</i>	00 h 22	00 h 07
Travail individuel	27 h 49	21 h 53
<i><u>Activités individuelles</u></i>	14 h 28	07 h 44
<i>Communication</i>	09 h 39	09 h 37
<i>Circulation</i>	02 h 47	02 h 55
<i>Déplacements</i>	01 h 21	01 h 37
Total	54 h 11	54 h 11



Contrairement à ce qu'écrit Mintzberg dans le cas des chefs d'entreprise...

...les directeurs d'établissements scolaires ne s'interrompent que rarement eux-mêmes.

Ils sont interrompus par des tiers.

Toutes les activités ne sont pas interrompues autant.

Taux d'activités interrompues par catégorie et impact des interruptions

Type d'activité	% Interrompues	Durée médiane des tâches mentionnées (mn)	Durée médiane des activités observées	Activités/tâches
Séances internes	41,4 %	66	45	68,2 %
Interactions impromptues	29,2 %	40	5	12,5 %
Repas / boissons de travail	28,6 %	85	10	11,8 %
Communication	23,5 %	30	5	16,7 %
Activités individuelles	21,4 %	45	5	11,1 %
Séances externes	21,4 %	120	83	69,2 %
Circulation	19,8 %	35	5	14,3 %
Activités collectives	15,7 %	60	6	10,0 %
Entretiens	15,6 %	48	30	63,2 %
Déplacements	5,3 %	30	15	50,0 %
Célébrations	0,0 %	60	20	33,3 %
Total	23,9 %	50mn	5mn	10 %

Lecture : 41,4 % des séances internes sont interrompues. Alors que les directeurs prévoient en médiane 66 minutes de durée par séance, celles-ci durent en réalité 45 minutes (toujours en valeur médiane). Le rapport de la durée médiane réelle des séances à la durée médiane prévue est donc de 68,2 %.



L'avantage
des réunions
est que les
interruptions
ont peu
d'impact sur
elles.

On peut penser
que l'une des
raisons pour
lesquelles on
organise des
réunions est le fait
que ce temps de
travail se maintien
assez bien.

En revanche,
les activités
individuelles
sont fortement
impactées par
les
interruptions

Les directrices
et directeurs
tendent à les
effectuer chez
soi, ou à des
horaires
atypiques (tôt le
matin ou tard le
soir) ou le
week-end.





- Les directeurs et directrices ont du mal à savoir s'ils ou elles font leur travail.
- Leurs gestes professionnels sont «faits de petites choses».
- Ils sont souvent techniquement triviaux (lire, écrire, parler)...
- ...mais politiquement souvent délicats (prises de décision, conflits, transmission des directives, remontées d'information).
- Beaucoup de tâches sont sans fin : la communication, le dossier de la prochaine rentrée, etc.
- Il est très difficile d'avoir le sentiment du travail accompli.



- Les directeurs et directrices divisent parfois leur travail en « travail administratif » et « vrai travail ».
- Mais cette division a peu de sens : tout leur travail est administratif.
- Il y a celui qui a du sens pour eux et celui qui n'a pas de sens.
- Cette division décrit à la fois une évolution objective (l'hyper-bureaucratisation du travail liée à la NGP) et la capacité subjective de chaque personne à donner (ou non) sens à son travail.



- L'une des catégorisations du travail des directeurs est celle des « **dossiers** ».
- Le fait de catégoriser son travail en « dossiers » dépend de la présence de personnel (doyens, adjoints, secrétaires).
- Ils correspondent à la division du travail entre direction, doyens et secrétaires.
- Là où les directeurs et directions sont seuls, ils divisent peu leur travail en dossiers.
- Là où il y a du personnel, les dossiers sont souvent partiellement hérités de la direction antérieure.
- Ils correspondent aussi à la structure du département de l'éducation.

Les systèmes alémaniques sont très différents entre cantons, mais aussi à l'intérieur des cantons où c'est le vieux système municipal qui domine. Il développe la stratégie, recrute les personnels et constitue un recours en cas de plainte.

Les systèmes latins sont assez harmonisés entre les cantons et les fonctionnements cantonaux plutôt hiérarchisés et autoritaires (notamment le canton de Vaud).

Il n'y a pas de modèle très stable d'école en Suisse alémanique, même au sein d'un même canton.

Partout en Suisse il y a une contradictions entre politiques cantonales conservatrices et politiques transnationales un peu plus « progressistes ».

CONCLUSION

- Pour moins de 9 millions d'habitants, la Suisse a 26, voire 29 systèmes éducatifs.
- Le fédéralisme, les clivages linguistiques, religieux et politiques complexifient énormément l'éducation dans ce pays.
- Très souvent, les Suisses eux-mêmes ignorent ce qui se passe dans les cantons voisins et connaissent mieux la France, l'Italie ou l'Allemagne, selon leur langue.

Pause



Intervention de Romuald Normand



Romuald Normand
Université de Strasbourg

Approche comparative du métier de directeur.
Comment les politiques éducatives en France définissent ce métier et les compétences nécessaires à son exercice ?

2015 – 2025 : dix ans du Pacte
pour un Enseignement d'excellence

[Vous souhaitez poser une question ?](#)



UMONS
Université de Mons

Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation

INAS

IFPC



Quelle place pour le leadership dans les écoles en France ? Enjeux et défis dans un cadre centralisé

Romuald Normand, rnormand@unistra.fr



Une distinction préalable et nécessaire

Leadership

Animation d'équipe autour de valeurs communes. Centré sur les relations humaines et la collaboration



Management

Planification et gestion des ressources. Logique d'évaluation avec des processus et des objectifs définis.



Pilotage

Approche hiérarchique et administrative de type bureaucratique
Logique de prescription et contrôle .



La centralisation : un système contraignant

1 Décisions centralisées

L'essentiel des décisions se prend au niveau du ministère. Les politiques sont définies uniformément.

2 Marge de manœuvre limitée

Les directeurs doivent suivre des directives précises. Peu de latitude pour prendre des initiatives.

3 Charge administrative lourde

Les directeurs passent beaucoup de temps à gérer les aspects administratifs. Peu de temps pour l'animation pédagogique.



Tension entre gestion administrative et leadership

1

Rôle traditionnel

Les directeurs sont perçus comme des administrateurs et des représentants de l'Etat

2

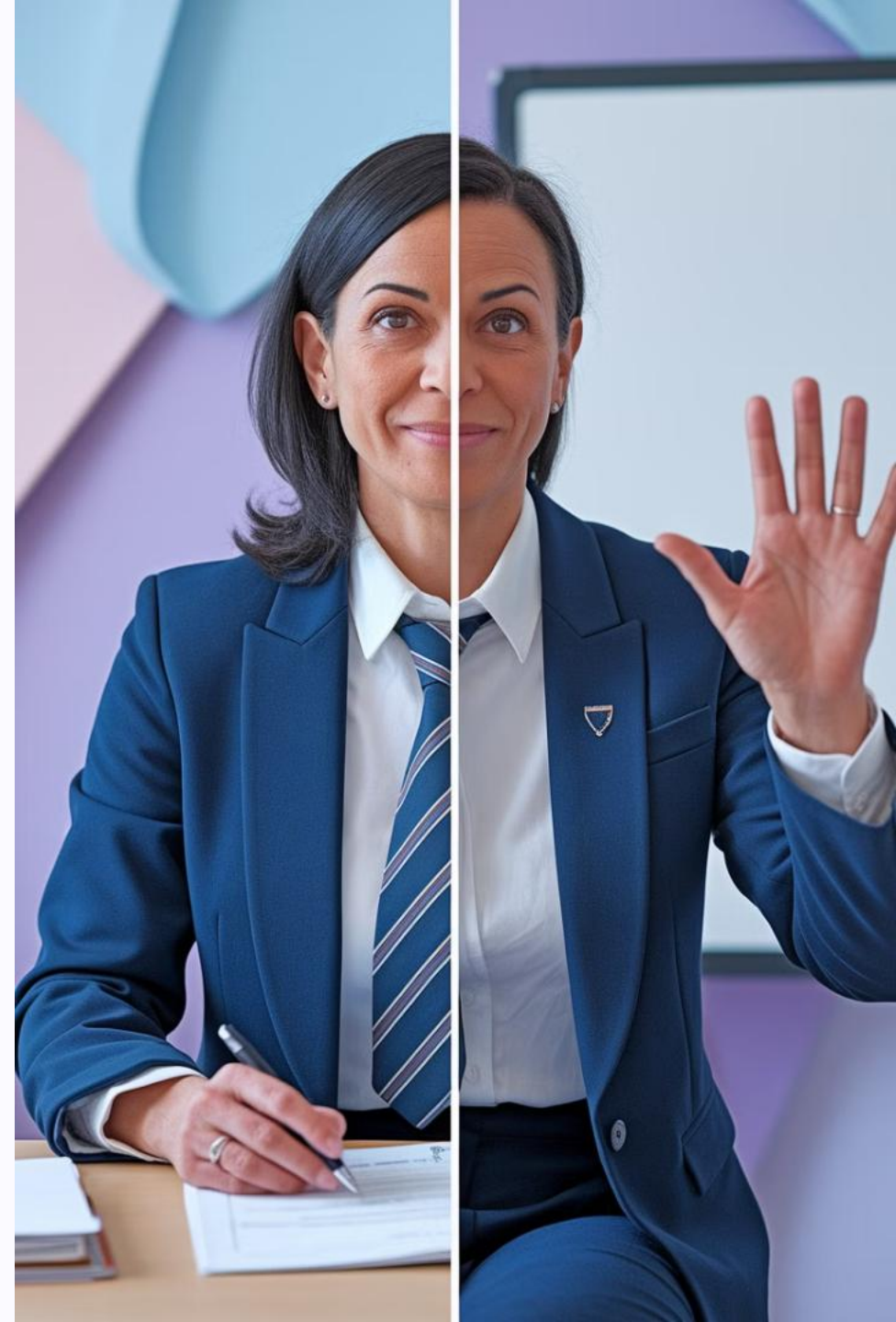
Rôle idéal attribué

Directeur comme premier pédagogue

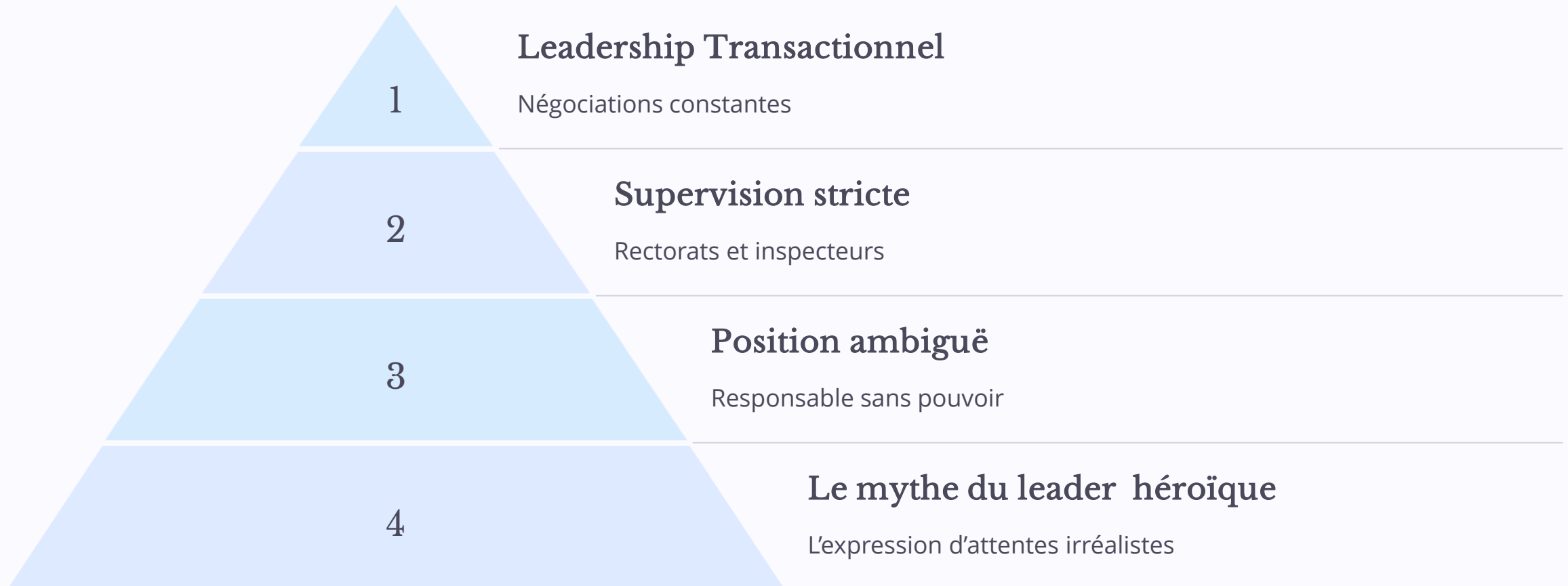
3

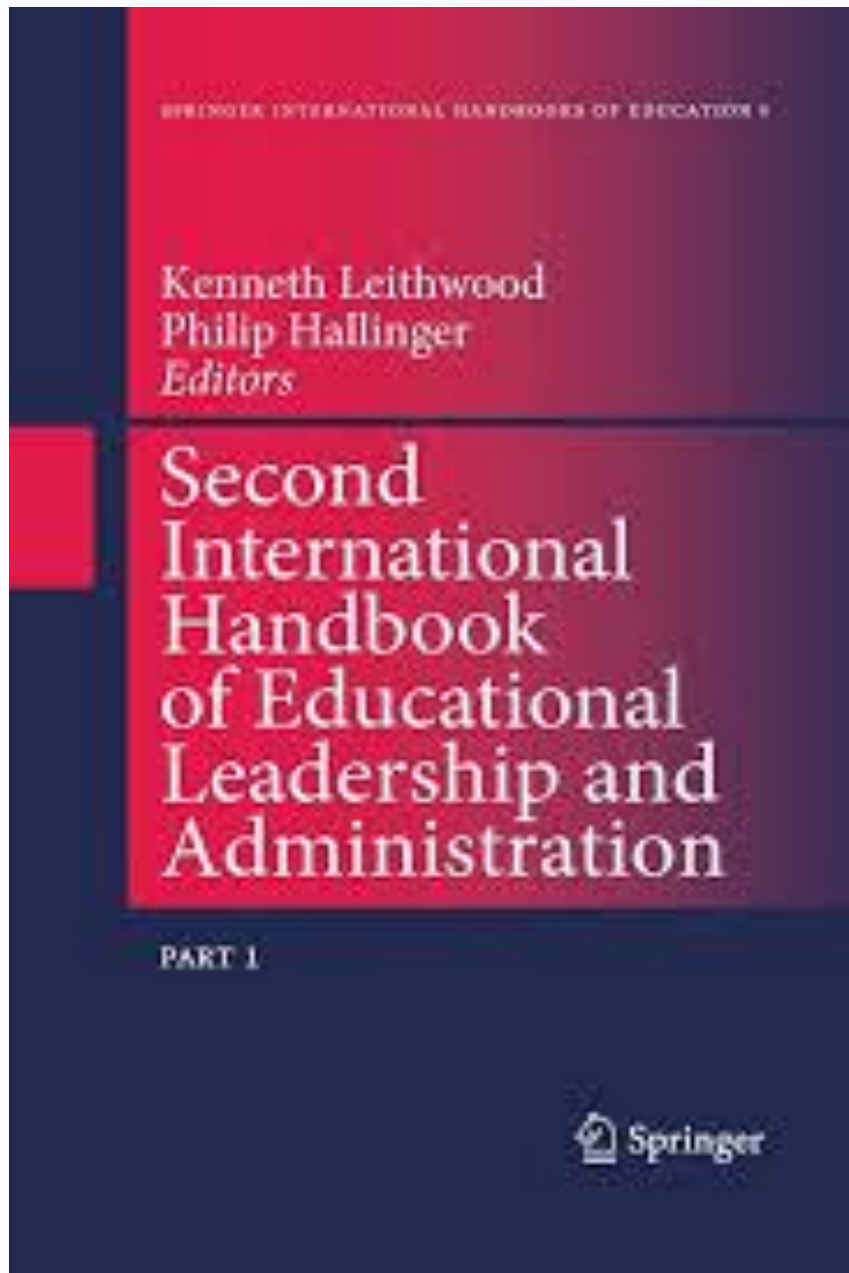
La réalité du travail de terrain

Les responsabilités administratives accaparent les directeurs.
Peu de temps pour l'amélioration pédagogique.



Hiérarchie et prescription : un frein à l'innovation





Exemples internationaux

Pays anglophones

Leadership axé sur la réduction sur l'amélioration des résultats . Modèles instructionnel, transformationnel et distribué.

Pays nordiques

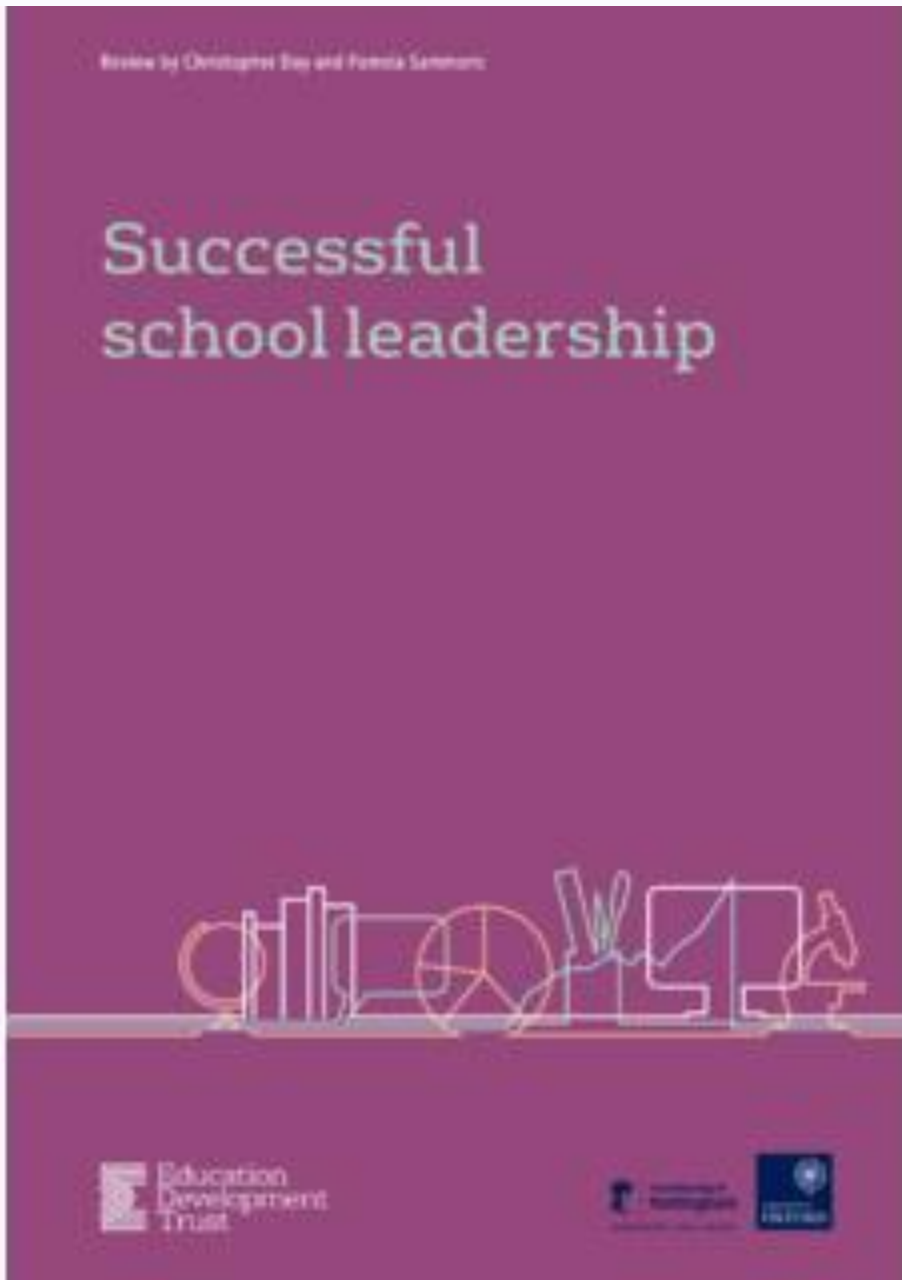
Dimensions sociales et morales du leadership. Promotion de l'équité et du bien-être. Leadership démocratique

Projet ISSPP

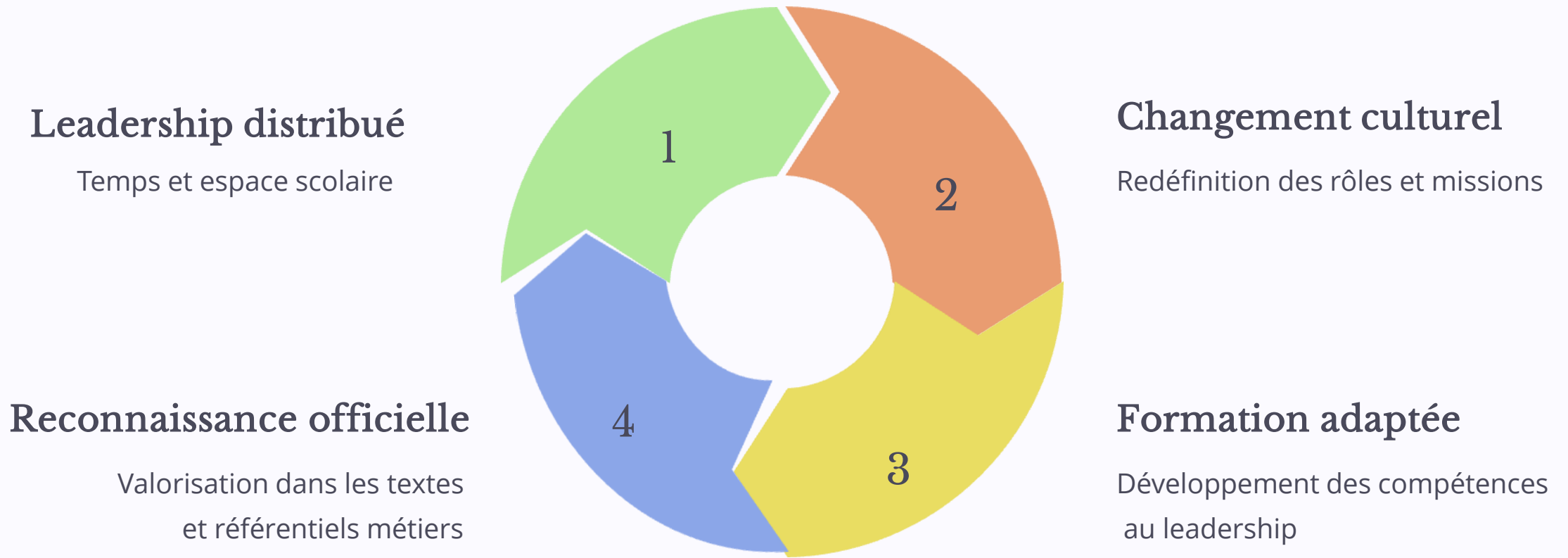
Étude internationale sur les chefs d'établissement performants. Les invariants du directeur d'école à succès

Qu'est-ce qui est considéré comme un leadership efficace en termes de réussite des élèves?

- 1 Vision partagée et collaborative**
Mobiliser tous les acteurs autour d'objectifs pédagogiques clairs.
- 2 Autonomie locale et capacité d'adaptation**
Adapter les directives nationales aux réalités locales.
- 3 Leadership distribué et confiance**
Déléguer des responsabilités aux équipes pédagogiques.
- 4 Innovation et conduite du changement**
Encourager et accompagner les initiatives pédagogiques innovantes.



Vers un leadership scolaire en France ?



Leadership distribué

Temps et espace scolaire

Changement culturel

Redéfinition des rôles et missions

Reconnaissance officielle

Valorisation dans les textes
et référentiels métiers

Formation adaptée

Développement des compétences
au leadership

Quelques références bibliographiques

Normand R. (2023) Le leadership du chef d'établissement : anti-manuel de pilotage pédagogique
<https://www.ih2ef.gouv.fr>

Normand R. (2025) Le leadership pour l'éducation du XXIe siècle
Qu'est-ce qui marche ? <https://www.lulu.com/fr>

Bisson-Vaivre, C., Normand, R., & Pilard, P. (2022).
L'école sur le métier: évolutions et turbulences.
Administration & Éducation, 173 (1), 5-9.

Réponses aux questions



Fabienne Renard

Université de Mons



Veerle Massin

Administration générale
de l'enseignement FWB



Caroline Letor

Université de Sherbrooke



Philippe Losego

HEP du Canton de Vaud



Romuald Normand

Université de Strasbourg

Pause



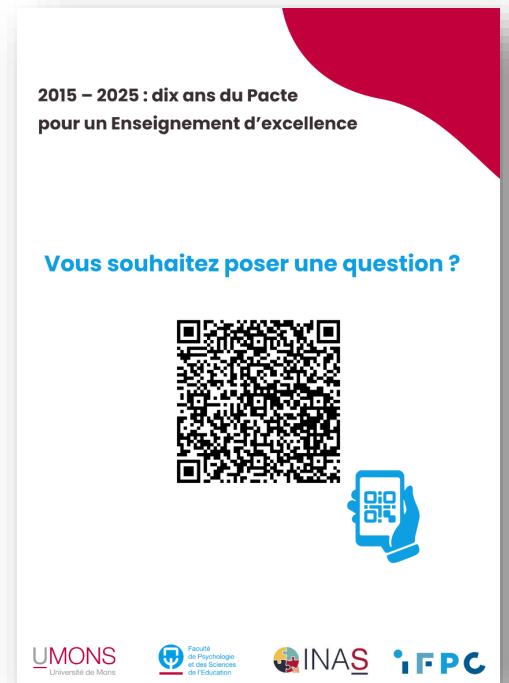
Tables rondes



Interventions

Ariane BAYE (ULiège) – Sandrine BIÉMAR (UNamur)
Marc DEMEUSE (UMONS) – Xavier DUMAY (UCLouvain)
Marie GÖRANSSON (ULB)

Penser une formation diplômante en gestion d'établissement : un levier solide pour le renforcement des compétences et la valorisation de la fonction de direction



Réponses aux questions

Ariane BAYE (ULiège)

Sandrine BIÉMAR (UNamur)

Marc DEMEUSE (UMONS)

Xavier DUMAY (UCLouvain)

Marie GÖRANSSON (ULB)

Évaluation de la journée d'étude

Évaluation de la journée d'étude

Inscription IFPC



Inscription UMONS



UMONS
Université de Mons

 Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation

 INAS

 IFPC

Merci pour votre
participation !

Penser une formation diplômante en gestion d'établissement

Un levier solide pour le renforcement des
compétences et la valorisation de la fonction de
direction



Un cadre précis... mais complexe

PACTE ENSEIGNEMENT EXCELLENCE AVIS N°3

Axe stratégique 2 :

Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement

111

Statuts /Personnel enseignant/CF/LS/OS/

Lois 31886 p.1

Intitulé remplacé par D. 14-03-2019

Décret fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement

D. 02-02-2007 M.B. 15-05-2007

Modifications :

D. 19-07-07 (M.B. 04-09-07) D. 18-07-08 (M.B. 29-08-08) D. 30-04-09 (M.B. 30-06-09) D. 13-01-11 (M.B. 22-02-11) D. 12-07-12 (M.B. 20-08-12) D. 28-02-13 (M.B. 04-04-13) D. 17-10-13 (M.B. 28-10-13) D. 11-04-14 (M.B. 19-06-14)	D. 13-12-07 (M.B. 13-03-08) D. 23-01-09 (M.B. 10-03-09) D. 30-04-09 (M.B. 09-07-09)(2) D. 10-02-11 (M.B. 25-02-11) D. 12-07-12 (M.B. 30-08-12) D. 17-07-13 (M.B. 14-08-13) D. 18-12-13 (M.B. 25-03-14) D. 17-12-14 (M.B. 05-02-15) <i>(Erratum : M.B. 02-04-2015)</i> D. 13-07-16 (M.B. 19-09-16) D. 19-07-17 (M.B. 31-08-17)(1) D. 11-07-18 (M.B. 14-08-18) D. 13-09-18 (M.B. 09-10-18) D. 14-03-19 (M.B. 16-04-19) D. 28-03-19 (M.B. 04-10-19) D. 17-06-21 (M.B. 06-08-21) D. 19-07-21 (M.B. 30-08-21) D. 14-12-22 (M.B. 24-02-23) D. 05-10-23 (M.B. 23-01-24) D. 16-05-24 (M.B. 02-08-24) (n° CDA 52640)
--	---

Le Parlement de la Communauté française a adopté et nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE

7 FEVRIER 2019. - Décret définissant la formation initiale des enseignants [...]

Art. 93. Dans l'annexe II du décret Paysage, les modifications suivantes sont apportées:

[...]

b) [...]

sont insérées les lignes suivantes:

10bis	HE/U									MS	Masters de spécialisation en formation d'enseignants
10bis	U									MS	Masters de spécialisation en gestion d'établissement d'enseignement obligatoire
10bis	U									MS	Masters de spécialisation en pédagogie universitaire de l'enseignement supérieur

1/ Au départ, des préoccupations communes

Contexte de travail des directions d'établissement scolaire

- **Acteur clé** dans la mise en place de la réforme du **Pacte pour un enseignement d'excellence** : **pilotage/leadership distribué**, **mobilisation des équipes** et **accompagnement du changement**
- **Complexification** et élargissement des tâches et de sa responsabilité
- Responsabilité de la direction de planifier et de gérer son **développement professionnel** (et celui de ses équipes)

Mais...

⇒ Manque d'une trajectoire de formation continue et balisée

Et même si la formation initiale a quelque peu été élargie, elle reste à la fois **limitée** dans le temps, située **au début du parcours** professionnel des directions.

« Loi du chacun pour soi », dépendant des moyens personnels et/ou du PO (accès à des coachings, formations libre sou certifiantes, etc.)

⇒ **Manque de reconnaissance du statut** : la formation initiale donne accès à la nomination mais et surtout ne donne **pas accès à un grade académique** correspondant à la charge et aux responsabilités. Qualification « non portable ».

⇒ **Déséquilibre** grandissant avec les membres du personnel : avec la masterisation de la formation des enseignants – les enseignants seront masterisés et pas nécessairement leur direction

Déséquilibres multiples

Responsabilités >< moyens, statut

Complexité >< soutien, accompagnement, formation

2/ Emergence d'un projet inter-universitaire

Points communs des membres du consortium

- Ancrage dans la **formation initiale** et la **formation continue** des enseignants
- Implication dans la **formation initiale des directions** (IFPC, réseaux)
- Expertises de chacun en lien avec la question du **pilotage des établissements scolaires**
- Liens avec les hautes écoles dans les consortiums de la **Formation initiale des enseignants**

Analyse commune

→ **Nécessité de renforcer les compétences de leadership**

→ **Nécessité de mettre en ensemble des compétences et des ressources pour coconstruire une formation de niveau 7** (Cadre européen de Certification)

3/ Enjeux

Dans **un contexte de réformes** (Pactes pour un enseignement d'excellence, réforme de la formation initiale des enseignants), la fonction de gestionnaire d'établissement scolaire ne cesse de se complexifier tout en étant une fonction clé dans la mise en place des changements attendus.

Développer un programme de formation de niveau master de spécialisation à destination des membres des équipes de direction des établissements scolaires obligatoires (directeurs, sous-directeurs, coordinateurs, chef d'ateliers) leur offrira l'opportunité de développement des compétences de haut niveau en matière de gestion des établissements scolaires ainsi qu'un regard critique et distancé par rapport à leurs situations professionnelles.

Il s'agira de former des pilotes, capables de s'inscrire dans une perspective d'**organisation apprenante** et de **gérer les changements** dans leur organisation en lien avec les enjeux de la **nouvelle gouvernance**, tout en s'inscrivant dans un **parcours de développement professionnel continu** prenant appui sur une double posture réflexive et de praticien chercheur.

3/ Enjeux (suite)

Profil de gestionnaires

- **Agiles**
- **Réflexifs**
- **Réseautés**
- **Capables de mobiliser des ressources variées issues des terrains professionnels et scientifiques**

Participer à la formation des leaders des établissements scolaires, c'est participer à l'amélioration des pratiques et du système en prenant appui sur des acteurs clés.

« “[leadership] plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling” (OECD, 2008, p.32).

4/ Notre programme

Positionnement

- **Master de spécialisation** pour asseoir leur légitimité par un grade académique reconnu
- **Articulation à la formation initiale des directions** pour offrir une continuité dans ce développement professionnel
- **Espaces académiques dégagés des concurrences** liées à la réalité du marché scolaire

Méthodes

- Un parcours balisé adapté à un **public adulte en reprise d'études**
- **Ancrage dans le terrain professionnel**, qui est à la fois un lieu d'émergence des questionnements, objet d'analyse et d'expérimentation et de transfert
- **Hybridation** (distance + deux sites: Namur et Charleroi)

5/ « 6 + 1 » axes de formation

1/ Systèmes éducatifs et institutionnels (y compris sociologie des organisations)

2/ Gestion stratégique et pilotage (mécaniques de la nouvelle gouvernance, mise en œuvre et accompagnement des équipes au niveau organisationnel)

3/ Mise en œuvre d'un projet de pilotage pédagogique au sein d'une organisation: mobilisation, accompagnement, collaboration, évaluation

4/ Volet administratif (financier-comptable, juridique)

5/ Leadership et gestion RH (recrutement, évaluation, gestion d'équipe, plan de formation, conduite de réunion)

6/ Développement professionnel de la direction dans son versant individuel et collectif (positionnement en tant que leader)

7/ Mémoire de fin de cycle de formation

(axe 1) Systèmes éducatifs et institutionnels (y compris sociologie des organisations)

UCLouvain, UMONS et ULiège

Approche sociopolitique de l'éducation

Identification des mutations globales des champs de l'éducation et de la formation au cours des dernières décennies ;

Analyse de la trajectoire d'une politique publique, notamment dans ses dimensions sociales et cognitives ;

Caractérisation des modes de gouvernance observables aujourd'hui dans les champs de l'éducation et la formation.

Analyse des interactions entre une action spécifique d'éducation ou de formation et son environnement institutionnel, social, économique et culturel.

Fabrication et réception des politiques éducatives en FWB

Diagnostic des enjeux du système éducatif en FWB (par exemple : gestion de l'hétérogénéité ; inclusion scolaire ; marchés du travail enseignant, curriculum ; évaluation des élèves et des enseignants) ;

Indicateurs de l'enseignement ;

Analyse et critique des connaissances existantes et pertinentes sur le système éducatif et son établissement.

(axe 2) Gestion stratégique et pilotage (mécaniques de la nouvelle gouvernance, mise en œuvre et accompagnement des équipes au niveau organisationnel

ULB et UMONS

⇒ **Comprendre la nouvelle gouvernance du système éducatif en FWB**

Appréhender **les objectifs d'amélioration du système éducatif**

Appréhender la relation renouvelée du pouvoir régulateur avec chacun des établissements scolaires ainsi que les principes sous-jacents : **Responsabilisation des écoles via la contractualisation, logique de résultats ≠ obligation de résultats**

Identifier et comprendre le rôle des différentes parties prenantes au cœur de cette gouvernance renouvelée

⇒ **Développer une vision stratégique au sein de son établissement et assurer son pilotage dans l'atteinte des objectifs de**

Mobiliser ses équipes et donner du sens à cette gouvernance renouvelée au sein de son école

Développer et approfondir les démarches à mener à bien par la direction dans l'ensemble **du cycle de pilotage des écoles** de l'élaboration du plan de pilotage à l'évaluation finale du contrat d'objectifs.

(axe 3) Mise en œuvre d'un projet de pilotage pédagogique au sein d'une organisation : mobilisation, accompagnement, collaboration, évaluation

**Implication de 4 acteurs institutionnels (UNamur, UMONS, UCLouvain, USherbrooke) dans 3 cours
=> apport d'un regard international**

1/ Travailler la **mobilisation des équipes** autour d'un projet pédagogique fédérateur est un enjeu majeur dans le quotidien des directions.

Pour ce faire, il est indispensable de les soutenir dans la compréhension de la **dynamique de changement** et ses retombées au niveau des acteurs de manière à identifier des conditions de mise en œuvre des changements, comprendre les mécanismes de résistances mais aussi les ressources.

Prendre appui sur ces éléments constituera une clé pour soutenir le développement de compétences de **gestion du changement** en contexte de réformes.

Un travail sera également mené sur la posture d'**accompagnement des équipes**.

2/ Soutenir le **développement de dynamiques collaboratives** sera ensuite travaillé. On sait combien la nouvelle gouvernance invite les directions à soutenir ces dynamiques. Il est donc capital qu'ils puissent en comprendre les caractéristiques, les freins et les leviers de manière à pouvoir planifier ce type de démarche et à penser son évaluation avec les acteurs.

3/ **Gestion pédagogique de l'hétérogénéité** – importance de maîtriser les concepts didactiques et pédagogiques pour accompagner les équipes

(axe 4) Volet administratif (financier-comptable, juridique)

UMONS et UCLouvain

Droit de l'enseignement

Comprendre les principes du droit appliqués à l'enseignement en regard des principes généraux;

Les appliquer à des cas issus du contexte de l'enseignement.

Gestion administrative et financière

Comprendre les contraintes du système éducatif et les outils mis à la disposition des directeurs;

Être en mesure de les utiliser en contexte de manière critique.

(axe 5) Leadership et gestion RH (recrutement, évaluation, gestion d'équipe, plan de formation, conduite de réunion

ULB et ULG

⇒ **Développer le leadership des directions scolaires et l'exercice de leur autorité dans le contexte spécifique des écoles**

Être sensibilisé à la réalité concrète **des rapports humains de travail dans une école**;
Comprendre et assurer le rôle de direction d'école **dans la gestion de ses équipes** en ce compris dans le développement, le soutien professionnel et l'évaluation des membres de personnel;

Développer des interactions constructives avec les acteurs/parties prenantes externes à l'école

⇒ **Approfondir les notions-clé de la gestion des ressources humaines**

Assurer la **gestion des ressources humaines** en prenant appui sur les cadres légaux

Mettre en relation **les outils RH et le dispositif de pilotage de l'école**

Animer et conduire des réunions

(axe 6) Développement professionnel de la direction dans son versant individuel et collectif (positionnement en tant que leader)

UNamur

Réfléchir sur son parcours et ses pratiques, participe à la clarification d'une **identité professionnelle spécifique**. Cet acte est pour nous fondateur pour permettre au gestionnaire d'**agir en connaissance de cause**, **réguler ses actions** et **baliser son projet professionnel** de gestionnaire ancré dans un contexte spécifique et dans une trajectoire professionnelle propre.

Ce développement professionnel est également inscrit dans un **réseau de professionnels**. Le cours permettra aux participants de baliser et d'amorcer son implication dans des réseaux collectifs de développement professionnel, de manière à inscrire son développement professionnel dans une perspective durable.

(axe 7) Mémoire de fin de cycle de formation

ULiège, UMONS, ULB, UCLouvain et UNamur

Introduction à l'exploitation des résultats de la recherche dans les mémoires sciences humaines et sociales

Se familiariser avec les paradigmes de recherche en sciences humaines et sociales

Identifier les outils théoriques et méthodologiques de base pour mener à bien une recherche en sciences humaines et sociales;

Comprendre et appliquer les différentes étapes d'une recherche en sciences humaines et sociales;

Repérer, classer et utiliser à bon escient différents types de « sources » : scientifiques, officielles, médiatiques, etc.;

Mener une recherche documentaire de textes scientifiques;

Entrer dans la démarche de rédaction de textes scientifiques;

Développer des compétences d'expression écrite et d'expression orale.

Séminaires thématiques d'accompagnement en regard d'un axe de formation

Rédaction et défense du mémoire

Réponses aux questions

Ariane Baye (Uliège)

Sandrine Biémar (Unamur)

Marc Demeuse (UMONS)

Xavier Dumay (UCLouvain)

Marie Göransson (ULB)

Evaluation de la journée d'étude

Évaluation de la journée d'étude

Inscription IFPC



Inscription UMONS



UMONS
Université de Mons

 Faculté
de Psychologie
et des Sciences
de l'Éducation

 INAS

 IFPC

Merci pour votre
participation !