



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a349>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Anna Cristina d'ADDIO (UNESCO)
Daniel APRIL (UNESCO)

Le leadership scolaire dans le monde : Une analyse fondée sur les profils PEER du Rapport GEM¹

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a349>

CHRONIQUE • Gestion de l'éducation

Contexte

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM, 2024), établi en 2001 sous le nom de Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, a été chargé en 2015 de suivre la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) relatif à l'éducation. Éditorialement indépendant et basé sur des données probantes, il suit les progrès de l'ODD 4 dans l'Agenda 2030. Depuis 2020, il produit les Profiles for Enhancing Education Reviews (PEER), qui présentent les lois et politiques éducatives des pays en lien avec les thèmes du Rapport et de l'ODD 4. Ces profils, accessibles sur le site du PEER², ont pour objectif de favoriser l'apprentissage mutuel entre pays et de soutenir le dialogue politique.

Les profils PEER sur le leadership scolaire, publiés en novembre 2024, examinent son organisation dans l'enseignement primaire et secondaire. Ils abordent la terminologie, les normes et rôles de leadership des chefs d'établissement, leur sélection, leurs conditions de travail, ainsi que leur préparation au leadership. Ces profils abordent également la participation des enseignants, des parents et des élèves au leadership, ainsi que les questions de gouvernance scolaire. Les 211 profils sont basés sur des documents officiels et ont été validés par plus de 125 gouvernements ou experts, fournissant une vue d'ensemble mondiale.

Huit résultats clés

1. Diversité des titres pour les chefs d'établissement

Les titres des responsables d'établissement varient selon les pays, reflétant différentes traditions éducatives et conceptions du rôle. Au Québec et en France, les titres de « chef » ou « direction » mettent de l'avant la stratégie et la prise de décision. Au Royaume-Uni, au Népal ou en Tanzanie, les termes « headteacher » ou « headmaster » soulignent l'expertise pédagogique. En Thaïlande, le terme « gestionnaire d'école » évoque une approche organisationnelle. En Sierra Leone et au Soudan du Sud, les titres varient en fonction du niveau scolaire.

2. Normes professionnelles nationales pour améliorer le professionnalisme

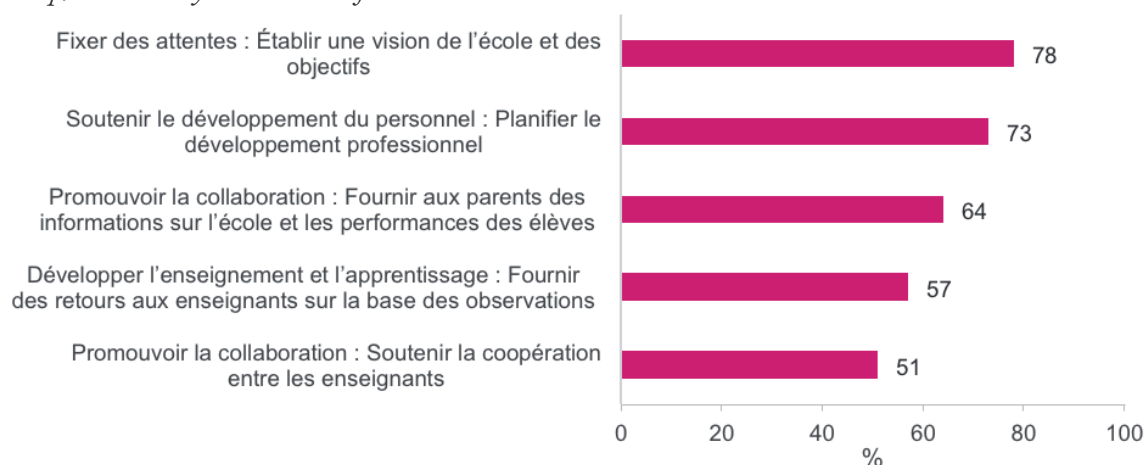
Presque la moitié des pays (49 %) ont mis en place des normes professionnelles spécifiques pour les chefs d'établissement sous forme de documents dédiés, tandis que 79 % les ont intégrées dans des lois ou des politiques. Ces normes sont principalement élaborées par le ministère de l'Éducation seul (56 %) ou en collaboration avec d'autres organismes publics. Dans certains pays, des syndicats ou des associations professionnelles participent également à leur élaboration.

3. Diverses dimensions du leadership souvent négligées

Bien que les modèles de leadership soient largement discutés dans la littérature, les standards nationaux ne couvrent pas toujours l'ensemble des compétences requises par les leaders scolaires. Par exemple, le leadership partagé est rarement mentionné : seuls 50 % des pays exigent la promotion de la collaboration entre enseignants. Environ 64 % des pays prévoient que les chefs d'établissement informent les parents et 57 % qu'ils fournissent des retours aux enseignants sur la base d'observations (Figure 1).

Figure 1

Pourcentage de pays disposant de cadres nationaux de normes professionnelles, par dimensions et pratiques du leadership, dans 211 systèmes éducatifs



Note. Source : PEER (2024)

Au Ghana, les normes de leadership insistent sur les relations avec les parents et la communauté pour soutenir les objectifs scolaires, selon la philosophie Ubuntu. En Gambie, l'accent est mis sur les observations en classe et le suivi des performances, tandis qu'en Zambie, elles favorisent la collaboration entre enseignants grâce aux ressources et expériences partagées.

4. L'évaluation des enseignants, un rôle largement confié aux chefs d'établissement

Une analyse de 211 systèmes éducatifs révèle que 70 % des pays confient l'évaluation des enseignants aux chefs d'établissement. À la Barbade, les directeurs utilisent le Guide de l'évaluation des enseignants. En Ontario, au Canada, les directeurs évaluent les enseignants et, en cas de performance insatisfaisante, mettent en place un plan d'amélioration. En Estonie, les associations de chefs d'établissement élaborent des modèles d'évaluation adaptés aux caractéristiques spécifiques des écoles.

5. L'expérience en enseignement, un critère de sélection essentiel

Dans 46 % des systèmes éducatifs, seule une expérience en enseignement est requise pour accéder au poste de directeur. En revanche, 34 % des pays exigent également une expérience en gestion. D'autres critères incluent une expérience pertinente en éducation (11 %), l'occupation d'un autre poste administratif ou de leadership (2 %), ou l'absence de toute exigence spécifique (7 %). À Timor-Leste, pour devenir directeur d'école, les enseignants doivent avoir quatre ans d'expérience comme directeur adjoint. En Angola, les directeurs d'écoles primaires doivent avoir cinq ans d'expérience en enseignement.

6. Des modes de gouvernance qui influencent la nomination et les conditions de travail

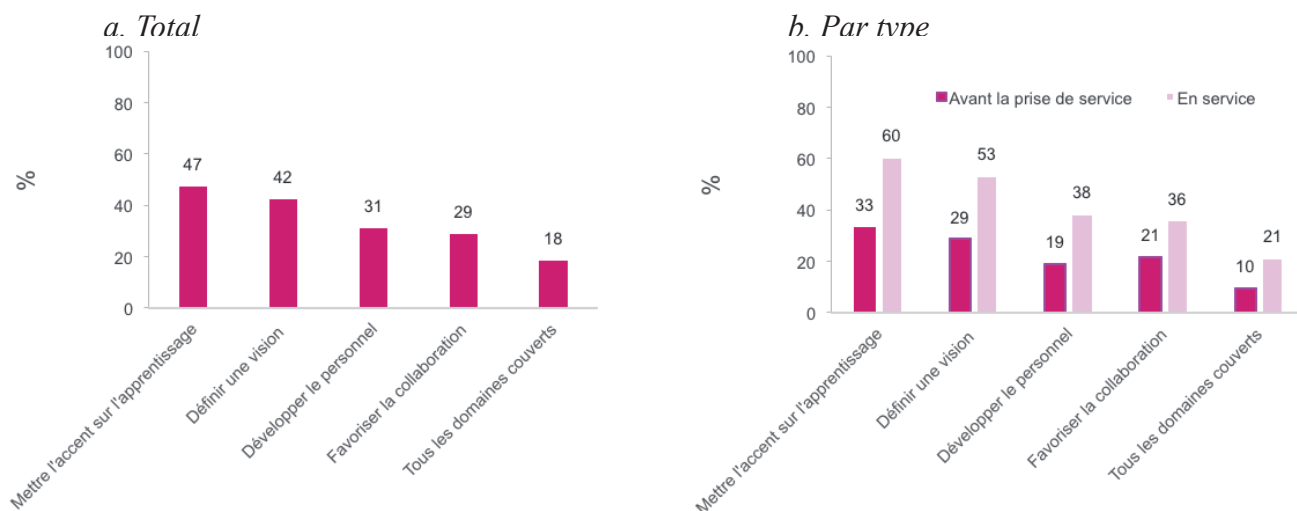
La sélection des directeurs est centralisée dans 42 % des pays, locale dans 23 % de ceux-ci et validée au niveau central dans 57 % des cas. Dans 75 % des pays, les directeurs des écoles publiques sont fonctionnaires, mais seuls 37 % des pays leur offrent un contrat permanent. Environ 66 % des pays fixent des salaires standardisés. Ces modes de gouvernance influencent l'autonomie, la stabilité et la motivation des directeurs.

7. Des programmes de formation inégaux et parfois incomplets

Quelque 88 % des pays prévoient une formation continue pour les chefs d'établissement, mais seulement 60 % offrent une formation préalable à la prise de fonction et 31 % une formation d'intégration. Une analyse de 142 programmes de formation dans 92 pays a révélé quatre dimensions du leadership : transformationnel (42 %), pédagogique (47 %), développement du personnel (31 %) et collaboration (29 %), avec seulement 18 % des programmes couvrant les quatre dimensions. Les programmes en cours d'emploi, bien que plus courts, ciblent mieux le leadership transformationnel et pédagogique, tandis que le leadership partagé reste peu abordé (Figure 2).

Figure 2

Pourcentage de programmes de formation des chefs d'établissement, par domaine d'intervention, dans 92 pays



Note. Source : PEER (2024)

8. Le leadership partagé comme vecteur d'amélioration

Le leadership partagé répartit les responsabilités, encourageant ainsi l'innovation, la diversité et l'inclusion au sein des écoles. Dans 83 % des pays, l'implication des parents est prévue dans les instances de gestion scolaire, contre 62 % pour les membres de la communauté et 81 % pour les enseignants. Environ la moitié des pays instaurent des conseils d'élèves, surtout dans les pays à revenu élevé. De plus, 65 % des pays définissent les rôles des associations de parents d'élèves par la loi et les politiques. Enfin, une attention accrue est portée à la représentation des minorités dans les conseils de gestion scolaire, comme l'exige le Kenya en y incluant des personnes en situation de handicap.

Conclusion

Les profils PEER du Rapport GEM mettent en évidence à la fois des tendances mondiales et régionales et des particularités propres à chaque contexte national. Ils constituent une base d'informations détaillée sur les lois et les politiques encadrant des thématiques examinées dans le Rapport GEM.

Trois constats majeurs se dégagent de l'analyse des 211 profils PEER sur le leadership scolaire. Premièrement, il est impératif d'accorder aux chefs d'établissement une véritable confiance, en leur fournissant les moyens nécessaires pour agir, notamment à travers un environnement propice à

l'innovation et à l'amélioration continue. Deuxièmement, la professionnalisation de la fonction doit inclure une sélection diversifiée de profils, une formation adéquate couvrant les aspects pédagogiques, humains et organisationnels, ainsi qu'une valorisation de leurs réalisations. Enfin, il est important de promouvoir un leadership partagé et des cultures collaboratives au sein des écoles. Ces leviers sont cruciaux pour renforcer l'efficacité des établissements et encourager les dialogues politiques visant un leadership plus inclusif et ancré dans les réalités locales.

Note : Nous tenons à souligner le travail de recherche de Samaher Al Hadheri, Chandni Jain, Maria-Rafaela Kaldi, Manuela Pombo, Divya Sharma et Dorothy Wang. Nous remercions également Adrien Auvray, Huiwen Men et Dahye Han, étudiants à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Nos remerciements vont aussi à Catarina Cerqueira, Rafaela Da Silva Santos, Jodi Klue et Amina Sabour pour les révisions internes.

Notes

¹ Les opinions exprimées dans cette chronique sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'organisation à laquelle ils sont affiliés. Les exemples de pays et les politiques mentionnés sont fournis à titre illustratif et ne visent pas à porter un jugement. Toute erreur ou omission est involontaire.

² <https://education-profiles.org>

Références

Rapport GEM. (2024). *PEER: Leadership scolaire*. UNESCO. <https://education-profiles.org/>

UNESCO. (2024). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024/5 : Leadership dans l'éducation : diriger pour apprendre*. Paris, UNESCO.

Pour citer cet article

D'Addio, A.-C. et April, D. (2025). Le leadership scolaire dans le monde : une analyse fondée sur les profils PEER du Rapport GEM [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-5. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a349>