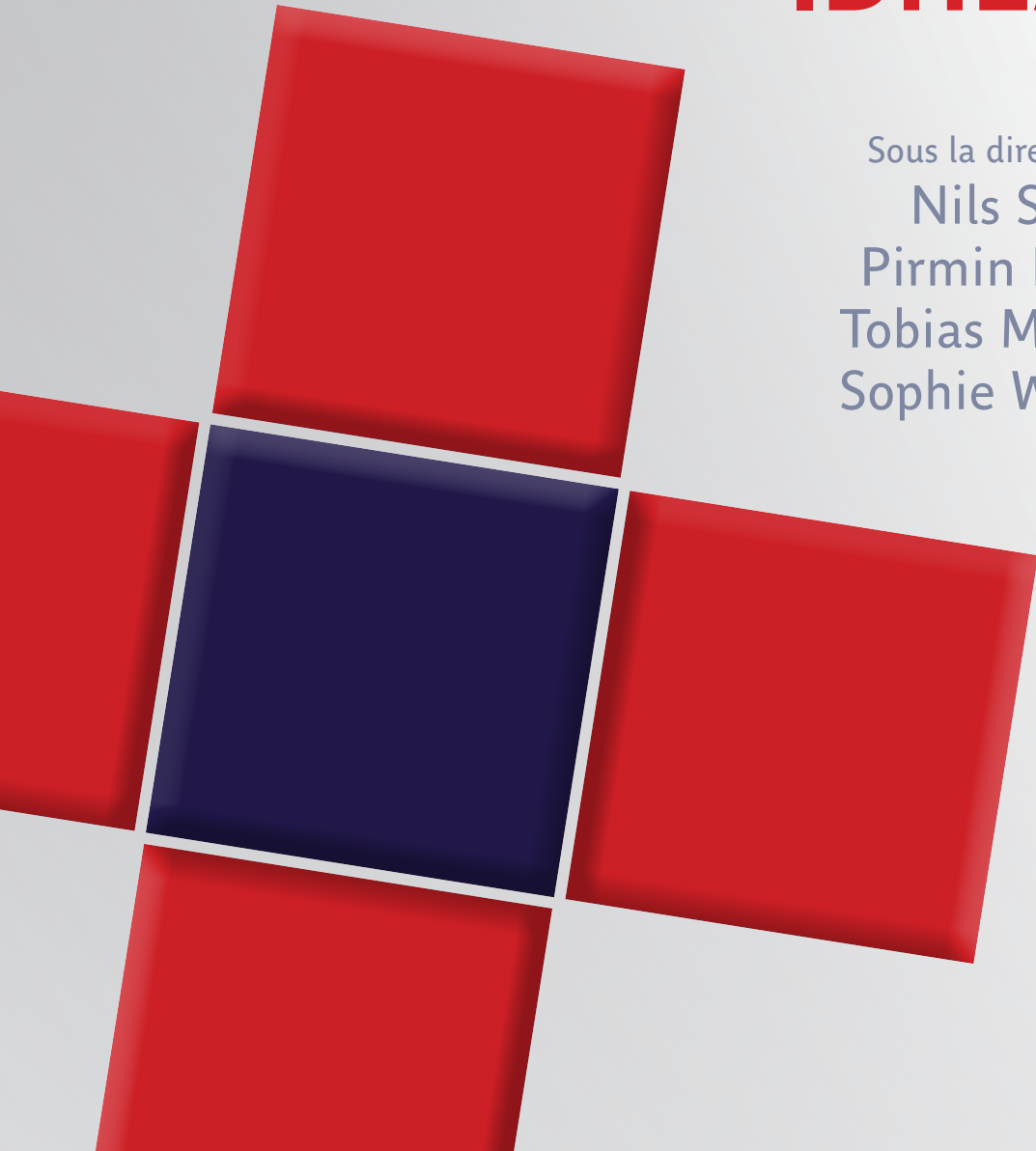


Comprendre et concevoir l'administration publique

Le modèle IDHEAP

Sous la direction de
Nils Soguel
Pirmin Bundi
Tobias Mettler
Sophie Weerts



22 Conduite d'un établissement de formation

Olivier Glassey

22.1 Introduction aux enjeux de la conduite d'un établissement de formation

En Suisse, près de 90 % des employé·es des entreprises dites « marchandes » travaillent dans des organisations de moins de dix personnes, soit plus de 500 000 micro-entreprises pour un total de près de 1,2 million d'emplois. En outre, plus de 99 % des entreprises suisses sont des PME, c'est-à-dire des entreprises avec moins de 250 emplois (statistiques OFS 2018⁶³). Les institutions de formation publiques sont plus de 10 000 en Suisse, pour un total de 152 841 enseignant·es (OFS 2021). Même si elles s'inscrivent dans le domaine de l'action publique et des politiques d'éducation, en termes de taille et d'autonomie, elles peuvent être considérées comme autant de PME. Il existe certes de petites écoles primaires avec quatre ou cinq enseignant·es, mais en général une école primaire en ville compte entre 20 et 50 enseignant·es et un gymnase de 1000 collégien·nes emploie plus d'une centaine de collaboratrices et collaborateurs. Le tableau 22.1 montre le nombre d'enseignant·es en Suisse, par institution de formation et par degré.

Les directrices et directeurs de ces quelque 10 000 établissements de formation sont chargé·es de piloter la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation et de formation sur le terrain. Bien que dépendant généralement des départements cantonaux, elles ou ils disposent d'une certaine marge de manœuvre. Cette dernière varie en fonction des degrés et des régions, et entre la formation générale et la formation professionnelle. Ainsi Huguenin *et al.* (2019) définissent l'autonomisation

63 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/industrie-services/entreprises-emplois/structure-economie-entreprises/pme.html> (consulté le 05.12.2022).

des établissements scolaires comme une des tendances importantes des politiques publiques de l'éducation. Par ailleurs, selon la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), « l'autonomie cantonale en matière d'éducation et l'organisation décentralisée de l'enseignement sont les traits fondamentaux du système éducatif⁶⁴ ». En revanche, Soguel *et al.* (2013) ont réalisé une enquête en Suisse romande auprès de 219 cadres scolaires : celle-ci a montré que dans tous les domaines de gestion, les cadres scolaires souhaitaient disposer de plus d'autonomie que celle dont elles ou ils disposaient selon leur perception. Ce constat était valable dans tous les cantons, tous les degrés du système éducatif et toutes les fonctions.

Chiffres 2019	Nombre d'enseignant·es	Nombre total d'institutions publiques	Nombre moyen d'enseignant·es
École obligatoire : degrés primaires 1-8 et secondaire I, hors enseignement spécialisé	94 288	10 572	9
Degré secondaire II : écoles de formation générale/transitoire et formation prof. initiale	29 402	483	61
Degré tertiaire : formation prof. supérieure, hautes écoles universitaires, spécialisées et pédagogiques	29 151 ⁶⁵	171	170
Total	152 841	11 387	80

Tableau 22.1 Données compilées sur la base des tableaux statistiques OFS *Éducation et Science*.
Source : OFS (2021).

Le système de formation suisse est empreint de l'organisation fédéraliste, avec la formation obligatoire qui relève principalement des 26 cantons, et la formation postobligatoire publique (formation générale, formation professionnelle et hautes écoles) où la Confédération et les cantons se partagent la responsabilité. Les cantons et les communes financent ensemble 90 % des dépenses en matière d'éducation réalisées par les pouvoirs publics, pour un total de 38,9 milliards de francs en 2018 (soit 17,6 % des dépenses publiques totales). Enfin, la Constitution charge la Confédération et les cantons de veiller à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation, ce qui a mené à la mise en place du « monitoring de l'éducation » (CSRE 2018).

64 <https://www.cdip.ch/fr/systeme-educatif/infos> (consulté le 05.12.2022).

65 En incluant les assistant·es, les collaboratrices et collaborateurs scientifiques, le personnel administratif et de direction, les hautes écoles emploient 95 709 personnes, soit 560 personnes en moyenne par institution de formation.

Cette contribution ne se concentre cependant pas sur les politiques de l'éducation ou leur évaluation. Elle vise plutôt à présenter comment le modèle IDHEAP d'administration publique peut contribuer à l'action dans des établissements de formation. En effet, ces établissements s'apparentent en définitive à des unités administratives. Certes, la marge de manœuvre des directrices et directeurs d'établissements de formation varie fortement en fonction des cantons ou des degrés. Toutefois bon nombre d'activités de pilotage sont communes à toutes et tous.

Ici, nous mobilisons deux dimensions du modèle IDHEAP d'administration publique (figure 22.1) qui peuvent généralement être exploitées dans le cadre de la marge de manœuvre des responsables d'établissements de formation :

- La dimension « *Normes et stratégie* » et sa composante « *Leadership* », en particulier le *leadership* participatif à visée transformationnelle, pour notamment favoriser l'existence de liens forts entre collègues de travail.
- La dimension « *Organisation et processus* » et deux de ses composantes: d'une part, la composante « *Communication* » qui vise à favoriser l'émergence de valeurs et de perspectives communes, ainsi que d'un langage et d'un sens partagés; d'autre part, la composante « *Ressources humaines* », car les pratiques de gestion des ressources humaines doivent permettre la sélection, le développement et la rétention du personnel.



Fig. 22.1 Exemples de composantes mobilisables pour piloter un établissement de formation (en gras dans la figure).

22.2 Points clés de la gestion du *leadership*, de la communication et des ressources humaines

22.2.1 *Leadership*

Le domaine de l'éducation et de la formation a subi de nombreuses transformations ces dernières décennies, notamment :

- l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les cantons suisses (entrée en vigueur du concordat HarmOS en 2009) ;
- l'introduction graduelle du plan d'étude romand depuis 2010 et du « Lehrplan 21 » en Suisse alémanique dès 2014 ;
- la création des hautes écoles spécialisées et la croissance rapide du nombre d'étudiant-es (à titre d'illustration, la Haute École spécialisée de Suisse occidentale a vu ses effectifs passer de 4200 à son ouverture en 1998 à 21 000 à la rentrée 2022-2023⁶⁶) ;
- la refonte de la maturité professionnelle fédérale en 2009 et l'introduction de la maturité spécialisée ;
- les impacts de la transformation numérique sur les métiers et sur les modalités d'enseignement.

Ces transformations doivent s'accompagner d'un *leadership* influençant la capacité d'une organisation à atteindre ses objectifs. C'est ce qu'indiquent Giauque et Emery dans leur contribution sur le sujet, « s'intéresser au *leadership* implique donc de mieux comprendre les leviers, organisationnels, structurels et individuels à travers lesquels les responsables politiques et cadres dirigeant-es de l'administration pilotent l'action publique » (► 9 *Leadership*). Leithworth *et al.* (2020) affirment quant à eux que le *leadership* à l'école a un effet significatif sur les caractéristiques de l'organisation d'un établissement, ce qui influence de manière positive la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils vont plus loin encore, en précisant que le *leadership* à l'école peut avoir une influence particulièrement positive sur les résultats des apprenant-es quand il est distribué. Dans sa revue de la littérature sur l'évolution du *leadership* scolaire durant les trente dernières années dans les pays de l'OCDE, Pont (2020) étudie les facteurs qui influencent l'adoption des réformes. Elle note un glissement progressif d'une fonction de type bureaucratique vers une approche où il convient d'impliquer les enseignant-es dans le changement. Elle constate par ailleurs que les pratiques de *leadership* et leurs impacts sont largement influencés par le contexte et qu'il convient de les adapter à ce dernier.

66 <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/a-propos/la-hes-so-en-chiffres> (consulté le 05.12.2022).

De manière implicitement critique, Giaouque et Emery relèvent, toujours dans leur contribution à cet ouvrage, que le *leadership administratif* en Suisse est un « *leadership de la sobriété* », à savoir que « les têtes qui dépassent » ne sont guère appréciées ». Cela semble particulièrement vrai dans le domaine de l'éducation, où la très grande majorité des directrices et directeurs étaient auparavant enseignant·es : soudainement, les ancien·nes collègues deviennent leurs subordonné·es hiérarchiques. Giaouque et Emery indiquent que, généralement, la maîtrise technique des dossiers est importante pour légitimer ce rôle de *leadership administratif*. Cette approche paraît difficilement applicable dans une école, où le fait d'être un·e très bon·ne enseignant·e donne peu d'indications quant aux capacités de gestion humaine, de motivation ou de communication. Si ce *leadership* dit « *instrumental* », où l'expertise technique permet d'encadrer des personnes en leur montrant comment faire leur travail, semble peu adapté au monde de l'éducation, il convient alors de s'intéresser à d'autres approches.

C'est la raison pour laquelle Giaouque et Emery en viennent à discuter également du *leadership transactionnel*, qui repose sur le pilotage par objectifs, qui utilise des critères explicites de mesure de la performance. Cette approche est très appréciée des participant·es au Certificate of Advanced Studies (CAS) de la Formation en direction d'institutions de formation (FORDIF)⁶⁷, une formation certifiante dans le domaine de la gestion d'institutions de formation, lorsque la thématique des tableaux de bord équilibrés est traitée. Certes, ces outils permettent d'identifier des tendances (augmentation de l'absentéisme, diminution des taux de réussite, dégradation des conditions d'apprentissage, etc.) et de piloter l'établissement, mais ils relèvent plutôt du management et d'une vision rationnelle et quantifiable. Pour aller plus loin que la mesure des indicateurs de pilotage, Giaouque et Emery préconisent de recourir à un *leadership transformationnel*, qui vise à donner du sens (le pourquoi plutôt que le quoi) et à développer la motivation, la confiance et les valeurs. Ils concluent que « rares sont les cadres dirigeant·es capables de jongler avec ces trois registres de *leadership* » et qu'il faut « voir le *leadership* public contemporain comme étant avant tout collectif ». Cela s'applique particulièrement au monde de l'éducation. On voit ainsi que le *leadership* transformationnel imprègne les idées du *leadership collectif ou distribué*, qui reposent sur la participation et la responsabilisation.

Comme indiqué plus haut, le *leadership* implique de s'intéresser aux leviers organisationnels, structurels et individuels qui permettent de piloter l'action publique. Au-delà de l'organisation de l'enseignement, un levier primordial pour les directrices et directeurs d'établissements de formation est celui de la communication, qui est présenté dans la contribution de Pasquier et Mabillard à cet ouvrage (► 11 Gestion de la communication). Les auteurs mettent en avant les outils de la

67 <https://www.fordif.ch/structure-et-organisation/presentation-de-la-fordif/> (consulté le 05.12.2022).

communication « pour présenter les enjeux des politiques publiques, pour expliquer les décisions prises par les gouvernements et les administrations, pour promouvoir des valeurs ou des comportements, pour faciliter l'accès aux prestations publiques, pour valoriser les activités des organisations, ou pour renforcer le recrutement des collaborateurs·trices ».

22.2.2 Communication

Pasquier et Mabillard étudient différents types de communication propres au secteur public. Si la communication gouvernementale ou politique ne se fait pas au niveau d'un établissement de formation, d'autres types de communication s'effectuent directement à cet échelon administratif :

- *Communication institutionnelle* pour valoriser une école et ses missions auprès des parents, des apprenant·es ou futur·es élèves, etc.
- *Communication liée aux prestations* publiques : journées ou séances qui présentent les filières ou les orientations, explications sur l'organisation des activités, etc.
- *Communication interne*, depuis les classiques séances des maîtres et maîtresses jusqu'aux canaux numériques tels que l'e-mail ou les plateformes collaboratives.
- *Communication de crise*, en cas de troubles liés à l'établissement (conflits, harcèlement, etc.).

Pasquier et Mabillard précisent encore que, si les instruments utilisés pour la communication des entreprises privées et la communication publique sont les mêmes, les activités de communication sont différentes du fait de l'obligation légale (et parfois morale) de communiquer. De plus, la pression ou les attentes sont plus fortes de la part des citoyennes et citoyens. Quiconque s'est déjà retrouvé dans une séance d'information avec des parents inquiets pour le futur parcours de formation de leur progéniture ne pourra que confirmer cette différence !

Dans l'ensemble, la communication « traditionnelle » des établissements de formation est bien maîtrisée : la présentation d'une école ou de ses activités de formation *via* des journées ou des brochures d'information se fait de façon efficace, les séances des maîtres demeurent un moyen éprouvé de coordonner le travail, etc. Cependant, Pasquier et Mabillard soulignent implicitement que des efforts doivent encore être accomplis face aux attentes croissantes des citoyennes et citoyens, au passage au principe de la transparence, à la pression accrue des médias, etc. En outre, l'omniprésence des nouveaux médias et des supports électroniques (*communication numérique*) impacte fortement la communication « moderne ». Les débats autour de l'utilisation des téléphones portables et de WhatsApp à l'école ont été repris dans toute la presse, entre interdictions, recommandations des préposés·es à la protection des données favorables à d'autres outils quasiment inutilisés par

les jeunes, ou enthousiasme immodéré pour des outils vus comme ayant un fort potentiel pédagogique⁶⁸. Les directrices et directeurs d'établissements doivent également gérer des conflits sur les réseaux sociaux ou des cas de cyberharcèlement qui dépassent largement leurs activités de gestion de la communication habituelles. Enfin, en ce qui concerne la communication interne, la mise en œuvre de l'enseignement à distance ou hybride a vu de nombreuses directions d'école se débattre avec des problèmes techniques de mise à disposition de plateformes collaboratives. Ces nouveaux canaux ont mis les cadres scolaires face à de nouveaux défis quant à leur capacité à communiquer ou à contrôler les messages émis.

Dans sa stratégie de juin 2018⁶⁹, la CDIP prévoit notamment que « les établissements scolaires exploitent les possibilités offertes par les services numériques pour simplifier les échanges avec leurs différents interlocuteurs (parents, offices de l'État, services spécialisés, etc.) ». Cette approche fonctionne très bien pour diffuser des informations simples et factuelles, et elle est certainement à privilégier lorsque c'est possible. Force est toutefois de constater que les cadres scolaires passent une partie de leur temps à collaborer avec des travailleuses et travailleurs sociaux ou avec des intervenant-es spécialisé-es, à rassurer des parents ou à désamorcer des conflits, ou encore à tenter d'assurer le bien-être physique et psychique des enseignant-es. Ces activités, communément regroupées sous la bannière de *communication interpersonnelle* (tableau 22.2), font partie intégrante du *leadership* distribué présenté à la section précédente.

Communication	Compétences de communication verbale et non verbale, capacités d'écoute
Collaboration	Capacité de construire des relations, de développer la confiance
Résolution de conflits	Résolution de problèmes, négociation, gestion de conflits
Tolérance	Compréhension d'autres points de vue et cultures, empathie

Tableau 22.2 Classification des compétences de communication interpersonnelle.

Source : tableau adapté de Hardjati & Febrianita (2019).

Ces compétences de communication interpersonnelles peuvent être mobilisées lors des échanges avec les parents ou les entreprises dans le cas de la formation professionnelle. Elles sont aussi fréquemment appliquées à la gestion des enseignant-es ou des ressources humaines, qui constitue le troisième levier identifié dans cette contribution pour la mise en œuvre de l'action publique dans le domaine de l'éducation.

68 Sans entrer les détails, la fiche thématique suivante résume bien les enjeux <https://www.educa.ch/fr/themes/securite-informatiionnelle-et-juridique/services-de-messagerie-dans-le-contexte-scolaire> (consulté le 05.12.2022).

69 <https://www.cdip.ch/fr/themes/transversaux/numerisation> (consulté le 05.12.2022).

22.2.3 Gestion des ressources humaines

Emery et Giaque différencient plusieurs aspects qui sont généralement regroupés sous l'étiquette GRH (gestion des ressources humaines) :

- processus administratifs de gestion du personnel, soit la gestion des salaires, des horaires, des congés ou des absences ;
- sélection et recrutement des candidat-es, gestion prévisionnelle des RH ;
- gestion de la performance du personnel, par le biais de la fixation d'objectifs, d'entretiens ou de bilans, évaluation et feedback, acquisition de compétences, etc. ;
- gestion des problèmes RH tels que conflits, comportements toxiques, ou performance insuffisante.

Le panorama de la GRH dans les établissements de formation en Suisse est très hétérogène. Dans certains cantons, la gestion du personnel et l'engagement se fait au niveau du département, alors que la gestion des horaires et des absences se fait au sein des établissements. Certain-es directeur-trices peuvent sélectionner des enseignant-es directement, quand, dans d'autres contextes, cela se fait à un niveau centralisé. Les enseignant-es du primaire sont parfois même engagé-es par des communes, voire par des cercles de communes. La seule constante qui est relevée de façon systématique dans tous ces contextes différents est la difficulté liée à la gestion des remplaçant-es, mais cela constitue une thématique quelque peu à part.

Le monde de l'enseignement n'est en tout cas pas différent du reste du secteur public ou du secteur privé, puisque c'est également « un sujet qui fait causer », « car la GRH, c'est à la fois les grandes stratégies ou “politiques RH”, le “marketing employeur”, pour être une entreprise attractive sur le marché de l'emploi et sur les réseaux sociaux, mais c'est également les petites choses du quotidien : une embrouille au sein de l'équipe, le sentiment de ne pas être reconnu, un travail mal ou pas défini, un horaire inadapté et des collègues qui se réservent toujours les travaux les plus intéressants » (Emery *et al.* 2019 : 4). En lien avec les aspects de *leadership* transformationnel et de communication, et du fait que les aspects administratifs sont souvent traités au niveau des cantons, nous allons nous concentrer ici sur deux notions : l'évaluation du personnel et la motivation.

Dans une contribution portant le nom évocateur de « Évaluation du personnel : désastre managérial ou pratique indispensable », Emery *et al.* (2019) discutent des enjeux de l'évaluation du personnel. Ils constatent tout d'abord que, dans un système où les collaboratrices et collaborateurs n'ont pas d'objectifs en ce qui concerne la qualité du travail fourni, et jamais de feedback, « il y a de fortes chances pour cela se passe mal ! » (*ibid.* : 24) Les auteurs se demandent par ailleurs s'il est possible de mettre sur pied un système d'évaluation où il n'y a pas de distorsion, notamment en lien avec les relations humaines plus ou moins bonnes entre les personnes concernées. Sans apporter de réponse définitive, ils décrivent les phases du processus de GRH dont la hiérarchie est responsable :

- description des postes ou définition du cahier des charges;
- encadrement du personnel et *leadership*;
- mise en place d'un cycle d'évaluation annuel;
- ajustement des responsabilités et des objectifs en fonction de l'évaluation.

Emery *et al.* (2019) précisent encore que la plupart des systèmes d'évaluation combinent des éléments de l'approche *sommative* (visant à « sanctionner » le travail effectué) et de l'approche *formative* (pour développer les compétences de la personne évaluée). Toute la difficulté de mettre en œuvre un système d'évaluation cohérent vient du fait que ces deux approches sont difficilement conciliables, voire antinomiques. Malgré ces tensions, Emery *et al.* (*ibid.* : 26) affirment que le premier avantage de l'évaluation « est sans conteste celui de la clarification des attentes ». Ils insistent également sur l'importance de donner un feedback positif et bienveillant qui permet à la personne évaluée de situer son action dans le cadre de son organisation. Enfin, ils recommandent d'éviter les aspects bureaucratiques et routiniers de l'évaluation, car cela peut avoir un caractère démotivant.

Cela nous amène au dernier levier discuté ici : la motivation. Emery *et al.* (*ibid.* : 34) la définissent comme « une notion qui vise à décrire les forces internes et/ou externes qui produisent le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement incitant une personne à atteindre des buts précis ». Ils distinguent ensuite la motivation *intrinsèque* (liée au contenu du travail) de la motivation *extrinsèque* (conditions de travail et contexte professionnel). Les enseignant-es du secteur public en Suisse bénéficient généralement de conditions de travail favorables (sécurité de l'emploi, salaire, congés, etc.) et ces conditions ne sont pas des leviers sur lesquels une directrice ou un directeur d'établissement de formation peut agir directement. Nous les laisserons donc de côté pour nous concentrer sur la motivation intrinsèque.

Emery *et al.* (*op. cit.*) proposent quelques outils et pratiques pour alimenter la motivation, que nous discutons ici de façon générale. En forçant quelque peu le trait, nous pouvons considérer que les jeunes enseignant-es sont en général fortement motivé-es en début de carrière, car il existe une certaine forme de vocation à travailler dans le domaine de l'enseignement. Il peut toutefois arriver que cette motivation sémousse au fil du temps passé dans une salle de classe. Or il existe relativement peu de possibilités d'évolution de carrière verticale ou horizontale pour les enseignant-es. Cet élément est en général considéré par les spécialistes de la GRH comme déterminant pour maintenir et dynamiser la motivation des employé-es. La rémunération à la performance est aussi un des leviers mis en avant pour motiver le personnel, mais elle ne s'applique pas (ou exceptionnellement) dans le monde de l'enseignement. Reste donc la *gestion des compétences*, qui prend de l'ampleur dans les écoles depuis quelques dizaines d'années. Il est en effet bien révolu le temps où un-e enseignant-e pouvait donner le même cours de mathématiques ou de géographie pendant des lustres, sans jamais s'interroger sur ses pratiques pédagogiques.

Pour conclure cette contribution, soulignons encore deux types de situations qui peuvent mener à la démotivation selon Emery *et al.* (2019). Le manque de compétences pour réaliser certaines activités est une situation à laquelle des enseignant-es peuvent se retrouver confronté-es lorsque la dimension sociale, voire psychologique, de leur travail prend le pas sur le travail pédagogique. Il faut en effet faire face à des apprenant-es qui présentent des troubles du comportement, ou à des relations difficiles avec certains parents. Le deuxième facteur est l'ennui. Il n'existe certes pas de recette miracle pour que les directrices et directeurs d'écoles puissent remédier à ces situations, mais le fait d'interroger leurs pratiques professionnelles dans le domaine de la gestion de la motivation constitue une étape importante. Mentionnons encore que la prévention du stress et la gestion de la santé au travail sont des préoccupations de plus en plus marquées pour les cadres scolaires, mais que ce sujet dépasse largement du cadre de cette contribution.

22.3 Perspectives et défis futurs

Les institutions de formation sont soumises à de nombreux changements externes, au niveau politique, socioculturel ou technologique, et la mise en œuvre des politiques d'éducation et de formation est une belle illustration du fédéralisme suisse. Les établissements de formation et leurs directions disposent toutefois d'une marge de manœuvre importante pour *accompagner ces transformations*, du fait d'une volonté d'autonomisation et de décentralisation exprimée par la CDIP.

Cette marge de manœuvre varie entre les cantons, les degrés ou les systèmes de formation obligatoire ou professionnelle. Les cadres scolaires doivent ainsi s'adapter à leur environnement organisationnel, mais il est certain que les questions liées au *leadership*, à la communication, à l'évaluation ou la motivation du personnel font partie de leurs attributions. Il est donc important qu'elles ou ils puissent disposer d'outils et de pratiques permettant d'appliquer ces concepts dans leur propre champ de l'administration publique. Cependant, et c'est bien là toute la difficulté, il faut également *éviter des multiplier les règles et les procédures bureaucratiques*, car nombre d'enseignant-es développent l'impression que leur métier devient de plus en plus « technocratique ».

Si la littérature académique recommande de faire le pas depuis le *leadership* administratif vers le *leadership transformationnel*, cette transition peut être complexe pour des cadres scolaires parfois débordé-es. Sans même entrer dans les détails de cette complexité, les *ressources en temps* que cette transition nécessite sont importantes. Emery *et al.* (2019) indiquent qu'il faut compter entre deux et quatre heures par personne évaluée pour préparer et suivre un entretien d'évaluation. Or un établissement compte souvent plusieurs dizaines d'enseignant-es. La charge de travail

est donc conséquente. Devant l'urgence d'autres situations qui demandent leur intervention, les cadres scolaires peuvent être tenté-es de laisser ces tâches en déshérence. En outre, certain-es directeur-trices d'établissements consacrent passablement leur temps à des rencontres avec les différentes parties prenantes (parents, employeur-ses ou intervenant-es spécialisé-es). Elles ou ils peuvent donc se retrouver dans un mode de communication dite passive (qui répond simplement aux demandes), à l'opposé d'une *communication active*, planifiée et organisée. Les outils numériques semblent être une solution adéquate pour mettre en place une communication plus active, avec des canaux d'accès directs aux destinataires. Cela ne dispense cependant pas du travail de planification et d'organisation de la communication.

Enfin, les pratiques de GRH se sont profondément transformées dans les grandes organisations (entreprises privées ou départements cantonaux) ces vingt-cinq dernières années. Mais il reste souvent du chemin à accomplir dans les structures de petite et moyenne taille à l'instar des établissements de formation. Les services RH centralisés sont responsables des politiques d'embauche, des aspects techniques ou des outils spécialisés. Toutefois, dans leur contribution sur la GRH, Emery et Giaque relèvent sans ambages que les responsables d'unités sont des acteurs clés de la GRH publique contemporaine. Cette responsabilisation en matière de GRH est vue comme un point décisif, de même que le fait que ces personnes disposent des compétences RH, du temps et de la motivation nécessaires pour cela. Les organismes employeurs de ces cadres scolaires doivent donc mettre en place des conditions favorables, notamment en termes de développement des compétences RH. Ils doivent en outre reconnaître à leurs justes valeurs le temps et l'énergie que les directrices et les directeurs d'établissements de formation consacrent à ces activités de GRH, de communication et de développement de leur *leadership*.

Concepts clés

- Autonomisation des établissements de formation (*Autonomisierung der Bildungseinrichtungen, potenziamento degli istituti di formazione, empowerment of training institutions*): le système éducatif suisse repose sur une forte autonomie cantonale et une organisation décentralisée, ce qui fait que les établissements de formation doivent gérer eux-mêmes les affaires qui leur sont propres.
- Harmonisation des systèmes scolaires cantonaux (*Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme, armonizzazione dei sistemi scolastici cantonali, harmonization of the cantonal school systems*): la Confédération suisse fixe les principes généraux pour le système éducatif suisse et vérifie que les systèmes cantonaux s'y conforment.
- Communication numérique (*digitale Kommunikation, comunicazione digitale, digital communication*): les établissements de formation diffusent de plus en plus

de messages à destination des élèves, des parents ou des organismes employeurs par le biais de médias numériques et doivent donc maîtriser leurs usages ainsi que leur évolution technologique.

- Évaluation du corps enseignant (*Beurteilung der Lehrkräfte, valutazione del personale docente, evaluation of teaching staff*): le fait d'identifier, de mesurer et de faire évoluer les compétences clés du corps enseignant (savoirs, savoir-faire et savoir-être) constitue un défi majeur pour les directions d'établissements de formation.

Références

- CSRE (2018). *L'éducation en Suisse – rapport 2018*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Emery, Y., Giauque, D. & Gonin, F. (2019). *Gestion des ressources humaines: pour le meilleur et pour le pire*. Lausanne: EPFL Press, collection Le savoir suisse.
- Hardjati, S. & Febrianita, R. (2019). The power of interpersonal communication skill in enhancing service provision. *Journal of Social Science Research*, 14, 3192-3199.
- Huguenin, JM., Yvon, F., & Perrenoud, D. (2019). *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires*. Paris: L'Harmattan.
- Leithworth, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077> (consulté le 05.12.2022).
- OFS (2021) *Éducation et science: Panorama*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, mars 2021.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398> (consulté le 05.12.2022).
- Soguel, N., Huguenin, JM. & Ecabert, C. (2013). *Les cadres scolaires souhaitent plus d'autonomie qu'ils pensent en avoir: une analyse de la situation en Suisse romande*. IDHEAP Working Paper 6/2013.