

Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants ?

Leadership: Why are new school principals averse to this as a concept and subject of their training curriculum?

Lætitia Progin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2394>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2394

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 mars 2015

Pagination : 69-80

ISBN : 978-2-84788-846-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Lætitia Progin, « Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants ? », *Recherche et formation* [En ligne], 78 | 2015, mis en ligne le 30 mars 2018, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2394> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2394

Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants ?

> **Lætitia Progin**

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), équipe LEAD (Leadership, environnements d'apprentissage, directions d'établissements de formation), Université de Genève, LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Éducation)

RÉSUMÉ : Cette contribution vise à identifier les préoccupations des directeurs débutants relatives au leadership qu'ils sont censés désormais exercer ; leadership présent tant dans la littérature de référence que dans les programmes de formation qui leur sont destinés. Les résultats de l'enquête révèlent cependant que le désir de leadership n'est pas premier. Les chefs d'établissement cherchent en effet tout d'abord à se positionner afin de légitimer leur rôle auprès de leurs nouveaux collaborateurs. Sur la base de ces résultats, l'auteur offre quelques pistes de réflexion pour une formation des cadres scolaires axée sur les difficultés de l'entrée dans le métier.

MOTS-CLÉS : chef d'établissement scolaire, formation à la gestion, enseignant

Le leadership est désormais au cœur tant des formations destinées aux chefs d'établissement que des congrès et publications scientifiques portant sur le métier de cadre scolaire. Ce concept – emprunté au milieu anglo-saxon et difficilement traductible en langue française¹ – fait désormais partie du champ éducatif. Cela correspond sans doute à l'évolution de la fonction de cadre scolaire qui ne peut plus se résumer – et ceci quel que soit le pays – à une gestion purement administrative de l'établissement (Gather Thurler, Kolly-Ottiger, Losego et Maulini, à paraître ; Rich, 2010 ; Progin, 2014). On attend aujourd'hui des chefs d'établissement qu'ils manient avec succès les outils de management et qu'ils conduisent leur équipe en exerçant un leadership reconnu et légitime. La fonction est ainsi en évolution. On ose même avancer qu'elle est en voie de professionnalisation (Gather Thurler et Perrenoud,

1 Comment traduire en effet en français le leadership qui permet de nommer le leader (la personne qui exerce une influence) sans le confondre avec la personne qui exerce une autorité formelle. Le mot pouvoir ne permet pas de désigner cette personne et le mot autorité peut être confondu avec le statut hiérarchique. C'est probablement l'une des raisons pour laquelle le leadership n'est pas traduit par les chercheurs francophones.

2004); les cadres scolaires – et plus précisément les chefs d'établissement – suivent des formations spécifiques de niveau universitaire et les liens entre association professionnelle et recherches n'ont jamais été aussi nombreux, notamment en Suisse francophone (le terrain de notre enquête).

Comment les chefs d'établissement se positionnent-ils face à ces nouvelles attentes? De quelle manière les apports sur le leadership travaillés en formation correspondent-ils aux préoccupations des cadres débutants? Quelles sont les stratégies utilisées par les chefs d'établissement débutants pour construire leur légitimité et ainsi exercer du leadership?

Afin de répondre à ces questions, je me suis appuyée sur les résultats² issus de ma thèse de doctorat³ portant sur les épreuves rencontrées par les chefs d'établissement lorsqu'ils tentent d'exercer du leadership sur les enseignants. Les données ont été recueillies au sein des établissements scolaires et également dans un module de formation.

1. Terrain et méthodologie d'enquête

Mon enquête repose plus précisément sur une analyse de données récoltées auprès d'une cohorte de 93 chefs d'établissement appelés plus précisément directeurs⁴ d'établissement primaire genevois. Ils ont été nommés en mai 2008 et sont entrés en fonction en août de la même année, dans un contexte où le rôle de directeur n'existait pas à l'intérieur des écoles primaires.

Afin de me situer au plus près de la réalité vécue par ces directeurs, je les ai suivis, entre mai 2008 et juin 2009, chaque fois que l'accès au terrain me fut possible en parallèle de mon activité de formatrice dans la formation qui leur était destinée. Pour y parvenir, différentes techniques de recherche, issues de méthodologies qualitatives et ethnographiques (Huberman Miles, 2003), ont été nécessaires :

- des observations-participantes (Gold, 2003 ; Peneff, 2009) lors de journées de formation suivies par ces 93 directeurs;
- des observations lors de rencontres informelles organisées par leurs soins (réunissant entre deux et quinze directeurs);
- des entretiens compréhensifs avec seize directeurs rencontrés à une ou deux reprises (Kaufmann, 2003);
- des semaines de *shadowing*⁵ auprès de deux directeurs,

2 Certains aspects relatifs au leadership et à la formation présentés dans cette contribution ont été étudiés dans les publications suivantes : Progin, 2011, 2013, 2014 ; Progin, et Périsset, 2015.

3 *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*, thèse de doctorat soutenue en juin 2014 à l'Université de Genève.

4 70 % de femmes et 30 % d'hommes.

5 Le *shadowing* (McDonald, 2005) est une technique de recherche dans laquelle l'observateur devient l'ombre (en anglais : *shadow*) de l'observé. Il l'accompagne dans ses déplacements, ses relations avec autrui et ses moments de travail ou de réflexion personnels. Cette technique favorise une meilleure compréhension de la réalité professionnelle du sujet observé.

– des entretiens inspirés des techniques d’entretien d’explicitation (Vermersh, 1994) voire de confrontation (Clot, 2001 ; Donin et Theureau, 2007) suite aux différentes observations réalisées auprès de ces deux directeurs.

J’ai choisi d’adopter une démarche ethnographique me permettant d’analyser, en interaction avec les chefs d’établissement débutants, la manière dont ils vivent les épreuves liées au leadership qu’ils souhaitent ou tentent d’exercer sur les enseignants de l’école afin d’assumer le fonctionnement de leur établissement. La Formation romande des cadres scolaires (FORDIF) – au sein de laquelle je suis formatrice – a été la première occasion qui m’a été offerte de rencontrer les 93 directeurs débutants. Les séminaires étant centrés sur le leadership et l’analyse de pratiques, toutes les difficultés, les ressentis et les émotions des participants étaient à l’ordre du jour et constituaient de ce fait un matériau particulièrement significatif pour mon enquête. Cependant, mon implication – de nature ethnographique – n’a pas toujours été évidente à gérer : comment être avec eux, au plus près d’eux, tout en leur faisant oublier mon statut particulier à la fois de formatrice (évaluatrice) et de chercheuse ? L’exercice était délicat, mais en même temps mon choix méthodologique me semblait être le plus fécond pour obtenir des données significatives. En effet, selon Bizeul (2007, p. 1), « faire l’expérience directe des phénomènes, en participant aux activités des milieux concernés, représente un des moyens les plus naturels et les plus sûrs pour atteindre la complexité du monde social ».

Mon point de départ a été les acteurs, leurs expériences et les épreuves qu’ils rencontrent. Il est parfois difficile de décrire précisément comment j’ai pu observer la manière dont les directeurs peuvent se sentir éprouvés (physiquement notamment et/ou dans leurs discours) en situation de leadership. Je peux cependant affirmer que c’est l’état de tension vécu face à certaines situations qui m’a rapidement interpellée. Certains mots prononcés par les directeurs, certaines phrases qui se répètent, la récurrence d’une thématique dans leurs discours sont autant d’éléments qui m’ont permis d’observer la manière dont ces directeurs sont éprouvés lorsqu’ils tentent d’exercer du leadership sur les enseignants.

En procédant de manière inductive à partir des travaux de Strauss et Corbin (2003) et d’Huberman et Miles (2003), j’ai ainsi progressivement établi une série de critères qui m’ont par la suite aidée à identifier les manifestations d’épreuve relatives au leadership. Pour y parvenir, je me suis basée sur des analyses successives de mon matériau et de ce qui m’a semblé éprouver les chefs d’établissement lorsqu’ils devaient apprendre à gérer les contradictions de leur métier en exerçant du leadership sur les enseignants. Le coût, la charge cognitive, le stress diffus ont été très largement évoqués. Les répondants n’ont pas toujours utilisé les mêmes mots pour thématiser cet état de tension, mais quand plusieurs de ces mots renvoyaient à la même thématique, j’ai choisi de l’approfondir et de l’intégrer dans le traitement et l’analyse de mes données.

2. Leadership : essai de définition

Le leader est devenu une figure emblématique et le leadership une performance valorisée au sein de nos sociétés (Shriberg, Shriberg et Kumari, 2005; Schley Schratz, 2006). Il existe un nombre important d'ouvrages sur le leadership : plus de quatorze mille titres en français aujourd'hui⁶. Le leadership est au centre de nombreuses théories et recherches anglo-saxonnes (Blake et Mouton, 1964; Chemers, 1997; Tannenbaum, Weschler et Massarik, 1961; Zaleznik, 1970) reliées aux phénomènes d'autorité et de pouvoir au sein des organisations.

Nombre d'entre elles conçoivent le leadership comme le processus par lequel « un individu produit un effet, suscite une réaction chez les autres » (Collerette, 1991, p. 75). D'autres encore définissent le leadership comme « un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation; à influencer les acteurs d'une organisation; à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation » (Yukl et Van Fleet, 1992, cité par Brunet et Broudeault, 2001, p. 286). Gather Thurler (2000) insiste plus particulièrement sur une influence répétée, régulière, sachant que « n'importe quel membre d'une communauté exerce de temps à autre de l'influence, mais certains infléchissent le cours des choses plus souvent que d'autres » (p. 151). Au-delà des divergences théoriques, la plupart de ces travaux insistent sur ce processus d'influence.

Les travaux de Crozier et Friedberg (1977) ainsi que ceux de Mintzberg (1990, 2003) sur le pouvoir sont proches du concept de leadership (au sens d'une influence exercée sur autrui). Mintzberg considère d'ailleurs le pouvoir et l'influence comme étant synonymes. Il définit le pouvoir « informel » comme étant le pouvoir dont un individu fait réellement usage (au-delà de son statut et ainsi de son autorité « formelle », tout comme le leadership peut aussi désigner l'influence exercée au-delà des aspects strictement formels). Si les concepts de leadership et de pouvoir sont connectés via cette influence qui peut s'appuyer tant sur des dimensions formelles qu'informelles, le concept de leadership permet notamment de nommer la personne qui exerce une influence (le leader) en insistant sur l'aspect répétitif et régulier de cette action (Gather Thurler, 2000).

Face aux résistances de certains directeurs à répondre à mes questions relatives au leadership, j'ai également utilisé celui de pouvoir en le définissant comme une influence répétée et exercée – à partir de ressources formelles et informelles – sur autrui. Les directeurs interrogés étaient d'ailleurs plus enclins à parler de pouvoir que de leadership. Même si ce concept fait désormais partie du paysage éducatif, il ne semble pas encore tout à fait entré dans les usages, *a contrario* d'autres pays anglophones, voire francophones comme le Québec.

6 Je me suis inspirée de la recherche internet réalisée en janvier 2006 par Radon (2007) plus spécifiquement dans le domaine du management.

Au-delà des travaux scientifiques, le travail prescrit des directeurs est également concerné par cette question. L'influence qu'ils sont censés exercer apparaît dans leur cahier des charges en filigrane (« est responsable de la promotion de l'innovation », « développe », etc.) et de manière beaucoup plus explicite dans les curricula et les contenus de formation qu'ils sont dans l'obligation de suivre ; formations au sein desquelles ils sont amenés à analyser la manière dont ils peuvent exercer de l'influence.

3. Principaux résultats obtenus

En m'inspirant des travaux menés par les sociologues des organisations (Mintzberg, 1990 ; Salancik et Pfeffer, 1977), j'ai commencé mon enquête en demandant à quelques directeurs d'établissement d'identifier les personnes qui exercent de l'influence au sein de leur école. Les sociologues cités ci-dessus avaient en effet entamé leur travail d'enquête de cette manière sans que cela ne pose problème aux directeurs interrogés. Or, les nouveaux directeurs ont refusé de répondre à la question ou alors y ont répondu de la manière suivante :

« Disons, moi je n'utiliserais pas le mot pouvoir pour l'instant, mais plutôt celui de responsabilité, dans le sens vraiment de celui qui répond d'une décision prise, dans une institution » (directeur d'établissement primaire).

En effet, lorsqu'on les interroge sur ce sujet (eux qui sont censés représenter cette autorité, exercer ce pouvoir), leur vocabulaire est souvent euphémisé. Les directeurs parlent plus volontiers de responsabilités que de pouvoir.

Même s'ils reconnaissent leur autorité formelle, la transposition à la réalité semble difficile :

« Je vois bien l'autorité que je serais censé représenter. Mais une fois que j'ai cela, qu'est-ce que j'en fais de tout cela ? C'est là où il me manque un bout » (directeur d'établissement primaire).

Certains d'entre eux ne semblent pas entièrement endosser leur statut de responsable hiérarchique. Un directeur explique même qu'il n'aime pas diriger :

« En fait, je me rends compte qu'assez spontanément je n'aime pas diriger. C'est pas que j'aime pas diriger, c'est que je préfère quand la discussion est ouverte, et si tu regardes, à part les moments où je prends la parole parce que c'est encore moi qui détiens le sujet, je suis assez en retrait finalement. Et là j'ai pas encore véritablement trouvé si je devais m'affirmer plus ou alors leur laisser certains nombres de choses, une certaine place » (directeur d'établissement primaire).

Par ailleurs, un grand nombre de directeurs disent souvent craindre l'aspect manipulateur du leadership et du pouvoir lorsqu'on travaille ce sujet en formation. Pourtant, lorsqu'ils participent à des ateliers de formation visant à affiner leurs stratégies d'influence, ils sont fascinés par les différentes techniques pour approcher les enseignants, pour communiquer efficacement leurs idées, pour convaincre leurs équipes. Quand le leadership est abordé sous cet angle (de manière plus concrète que conceptuelle), leur intérêt est – sans surprise – important. Cependant, la même

question revient sans cesse : ne suis-je pas en train de manipuler les enseignants si j'agis ainsi? Malgré sa prégnance évidente au sein de toute action collective, le leadership et le pouvoir ont une mauvaise image au sein de nos écoles. Ces termes «tabous» sont en effet reliés aux rapports de force, à l'abus de pouvoir. Le pouvoir est pourtant envisagé par les sociologues des organisations comme une dimension inévitable de l'action collective : un phénomène normal au sein de toute organisation (Crozier-Friedberg, 1977; Friedberg, 1993; Mintzberg, 1986), et, de ce fait, au sein de l'école également. En dépit de ces considérations, il n'a pas bonne presse dans ce contexte, à l'intérieur duquel on craint souvent son caractère arbitraire et ses abus.

3.1. Le souci de construire une légitimité

C'est sans doute la raison pour laquelle l'une des premières préoccupations des nouveaux chefs d'établissement n'est pas celle du pouvoir à assumer et du leadership à exercer, mais d'abord celle du positionnement à adopter pour être accepté par des enseignants dont ils se sentent encore proches et auprès desquels ils doivent construire leur légitimité. Lorsqu'ils évoquent le processus à travers lequel ils se «*directorisent*», ils préfèrent parler de «*posture*», de «*positionnement*» et de «*communication*».

Sur la base de mon matériau de recherche, j'ai identifié différentes stratégies de construction de leur légitimité présentées ci-dessous.

3.1.1. La stratégie d'empathie

Certains privilégient un rôle d'accompagnateur, de soutien qui correspond davantage aux attentes des enseignants (formulées en termes de hiérarchie de proximité) et qui risque de susciter moins de conflits. Toutefois, ce rôle n'est pas toujours facile à assumer. D'une part, il n'est pas toujours en phase avec leur cahier des charges. D'autre part, certains directeurs se sentent accaparés, envahis par les demandes d'aide de certains enseignants vis-à-vis desquels ils ont une certaine difficulté à établir la bonne distance, comme le relate cette directrice d'école :

«Ils me voient beaucoup sur le terrain, à la salle des maîtres même si je leur laisse des moments, mais j'apparais beaucoup. Et j'ai un contact très sympa, très fort avec les enseignants. Mais en même temps, je suis un petit peu victime de cela. C'est que certains me harcèlent. [...] Je ne sais pas comment il faut que je dise quelle est ma position... Mais c'est beaucoup trop fort... [...] mais c'est vrai que j'ai aussi dit que j'étais une aide, une aide qui était au quotidien, que s'il y avait un directeur de proximité, ce n'était pas pour rien. Voilà. Certains le prennent peut-être trop à la lettre» (directrice d'établissement primaire).

Comme beaucoup d'autres, cette directrice s'est présentée au corps enseignant en insistant sur l'appui qu'elle pourrait leur fournir. Cela lui a permis – en partie et dans un premier temps – de construire une certaine forme de légitimité auprès des enseignants; en même temps, elle se trouve désormais cantonnée dans une seule dimension de son rôle de cadre. Elle se sent en effet prise au piège de la légitimité qu'elle a tentée d'instaurer en évacuant probablement tout ce qu'elle ressent de plus effrayant dans le pouvoir (comme le contrôle du travail, la sanction, etc.).

Pour une autre directrice interrogée, la légitimité se construit en se montrant empathique envers les enseignants, en prenant en compte les potentielles résistances et en allant de l'avant, en donnant une impulsion, en agissant :

«Moi je pense qu'il ne faut pas asseoir une légitimité par des trucs. Je vous donne des exemples. J'ai été sidérée de voir – car parmi les directeurs je connais beaucoup de monde – de voir comment certains avaient changé de look – vous trouverez peut-être que ça n'a rien à voir avec le sujet. Pourquoi c'est important pour certaines personnes de changer de look? [...] de changer de voiture. Je donne ces exemples, car ça vous fera certainement sourire, mais ça entre en jeu. Donc on assied une légitimité par le paraître, par ce qu'ils appellent la posture. Ce n'est pas cela la posture. Et c'est ce qui peut faire basculer dans le leadership, c'est plutôt des actions. Le leadership, c'est pouvoir un moment donné avoir les moyens de... [...] Il faut soutenir l'action des enseignants, c'est la base de notre mandat. Pour soutenir, il faut être empathique, il faut toujours écouter. Et ensuite, il faut savoir donner une impulsion, mais qui ne passe pas par un costume. L'impulsion, elle passe par la richesse des échanges que vous avez eus et ce que vous en avez fait. [...] Moi, j'assois mon autorité entre guillemets en prenant en compte leur préoccupation et en allant de l'avant comme cela. [...] Si vous vous voulez aller plus vite, vous faites avancer votre truc, là on parle de posture et de communication, mais si vous prenez en compte ce qui se passe, si vous avancez avec les gens, c'est du leadership. [...] Et ensuite, qui fait quoi, c'est quoi mon rôle là-dedans. Mon rôle c'est de donner une direction et après il y a les formatrices qui vont prendre le relais, car pour l'instant c'est que moi qui donne les idées donc [...] Le leadership, c'est de dépasser la posture et la communication pour essayer d'agir après avoir pris en compte les considérations» (directrice d'établissement primaire).

Cette directrice construit sa légitimité à travers, tout d'abord, le soutien qu'elle assure aux enseignants et à leur travail. Et même si elle aborde cette question autrement que ses collègues, cela semble tout autant préparer le terrain au futur exercice d'un véritable leadership.

3.1.2. La stratégie de communication

D'autres stratégies sont utilisées par les directeurs pour légitimer leur rôle. L'une des directrices privilégie, quant à elle, la communication et admet qu'elle aimerait pourtant avoir une vision à transmettre, comme elle l'a étudiée en formation, dans le module consacré au leadership :

«Je trouve que le grand écart entre ce que l'on nous montre du directeur, manager qui a le temps de penser ses outils de pilotage. [...] Je pense que si on interrogeait les enseignants de X en disant est-ce que vous voyez où X veut vous emmener, ils diraient non pas vraiment et ça ça m'ennuie. Je n'arrive pas à appliquer ce que j'aurais aimé pouvoir appliquer parce que tout ce module management. D'un autre côté comme je sais que je n'étais pas forte là-dedans j'étais d'autant plus attentive [...] Je joue mon rôle essentiellement sur la communication, les convictions. Alors bon je suis dans une équipe où les gens sont assez contents d'avoir quelqu'un qui est convaincu, mais... bon» (directrice d'établissement primaire).

Il est difficile de construire sa légitimité. Cela nécessite du temps et de la patience. Pourtant, les directeurs doivent être en mesure d'agir rapidement, et ceci sans avoir encore forcément obtenu la reconnaissance de leurs collaborateurs.

L'un d'eux explique que si ses collègues abordent autant la thématique de la communication, c'est parce qu'ils cherchent avant tout à se faire accepter par les enseignants. Ses propos indiquent qu'il est prématuré d'exiger d'eux qu'ils exercent déjà du leadership ; leadership qu'il estime possible dès que les préoccupations auront évolué et ne porteront plus sur les moyens de se montrer utile, légitime, mais sur les actions à mener :

«Alors le problème que l'on a... posture et vous avez dit quoi d'autre? Communication. Le problème que l'on a, c'est qu'on doit asseoir une légitimité qui n'est pas toujours claire. [...] Donc concrètement, il y a des équipes qui pensent que notre présence dans les établissements n'est pas légitime. Ça a été imposé par le politique et qu'on n'a rien à y faire, que l'on est des parasites. C'est pour cela que l'on parle plus de posture, de communication, c'est parce qu'on communique mal, qu'ils ne comprennent pas, que l'on n'a pas un rôle à jouer. [...] Qu'est-ce qui fait la légitimité par rapport à cela, ou par rapport à autre chose, c'est les actions que vous menez, qu'est-ce qui fait le leadership, c'est les actions que vous menez qui vous permettent d'asseoir un leadership d'une manière ou d'une autre. C'est des fois des micros actions, c'est des fois des actions importantes et c'est pour ça que ça joue entre tous ces paramètres. Alors je pense que vous pourrez parler de leadership à partir de l'année prochaine ou dans deux ans, mais maintenant on est dans quels sont les moyens que l'on a pour montrer que l'on est utile. Et comment peut-on montrer que l'on est légitime, c'est pour cela que l'on parle de posture et de communication. Donc il y a un déplacement des préoccupations parce qu'on est dans la justification» (directeur d'établissement primaire).

Il s'agit avant tout de se faire accepter, d'apprendre à « composer » avec chacun, préalablement sans doute à l'exercice d'un leadership de nature à pouvoir « tirer en avant l'équipe ». Le désir de leadership semble en veille, mis entre parenthèses lors de cette entrée dans le métier. Un directeur avait d'ailleurs l'impression de vivre une période durant laquelle, pour ne pas braquer les enseignants, il ne pouvait ni montrer sa personnalité, ni pleinement assumer l'autorité que lui conférait son statut. Autrement dit, les interrogations au sujet du leadership – au sens d'une influence régulière exercée par le directeur sur les enseignants et sur l'établissement (Brunet Broudeault, 2001 ; Gather Thurler, 2000 ; Harris, 2006 ; Yukl Van Fleet, 1992 ; Yukl, 1994) – semblent intervenir ensuite : lorsque les préoccupations évoluent, lorsqu'elles ne portent plus seulement sur la posture à adopter, mais aussi sur les actions et projets à mener pour être reconnu au sein de l'établissement. Comme l'a exprimé un directeur interrogé à ce sujet, « le leadership, c'est de dépasser la posture pour essayer d'agir » avec un désir de pouvoir toucher à l'action pédagogique tout en sachant que désormais leur action à ce sujet sera désormais indirecte :

«Dès que tu touches à la classe, à l'action pédagogique, c'est difficile. Mais c'est ça qui fait l'intérêt de ce rôle. Il est difficile. Oui, mais si on ne le fait pas, si on ne travaille pas là-dessus, je ne sais pas si cela sert à quelque chose d'être directeur» (directrice d'établissement primaire).

3.2. Un désir de leadership différé

Disons d'abord qu'une fois en poste, le désir de leadership des nouveaux directeurs n'est pas premier, même si au moment de postuler, quelques mois avant leur entrée dans le métier, beaucoup d'entre eux éprouvent le désir de devenir des leaders au sein d'écoles primaires dont ils connaissent bien la culture et le fonctionnement. Ils veulent « *faire bouger les choses*⁷ », travailler à partir de leurs « *convictions* » et de leurs « *valeurs professionnelles* ».

Pourtant, dès leur rencontre avec le corps enseignant, les novices s'aperçoivent que leur désir de leadership ne pourra se réaliser de la manière dont ils l'avaient imaginé, voire fantasmé. Rapidement, ils se confrontent à la juste distance à instaurer avec leurs nouveaux collaborateurs ; au choix du moment opportun pour intervenir sur tel ou tel dossier ; au travail qu'ils sont désormais censés contrôler tout en ne souhaitant pas être perçus (ni se percevoir eux-mêmes) comme un contrôleur ou un « *big brother* » ; à l'inaccessibilité de la salle de classe dont ils espèrent pourtant ne pas être exclus et aux résistances des enseignants. Ils rencontrent ainsi toute une série d'épreuves atténuant (voire évacuant) un désir d'influencer le cours des choses pourtant bel et bien présent avant leur entrée dans le métier et pour certains lors des premières semaines passées dans l'établissement. Leurs préoccupations, à ce moment précis de leur carrière, ne portent guère sur le leadership qu'ils parviennent à exercer, mais principalement sur la manière dont ils apprennent à construire leur légitimité en occupant leur nouveau rôle de supérieur hiérarchique en résistant aux épreuves rencontrées et à venir. Plus précisément, ils s'interrogent surtout sur la manière de se positionner, d'habiter leur rôle et sur l'image qu'ils renvoient en le faisant : style vestimentaire, photos sur le site internet officiel, choix du tutoiement ou du vouvoiement, présence en salle des maîtres sont autant d'éléments pour lesquels les directeurs ne savent pas toujours comment se situer. En somme, adopter les attributs du rôle et donner des signes extérieurs de cette adoption seraient des préalables à l'exercice effectif et incarné du rôle de leader. Devant cette nécessité, les prétentions initiales sont altérées : à la fois mises à mal, et surtout reconfigurées.

4. Les pistes de développement en formation en direction d'établissement

Les résultats de mon enquête offrent quelques pistes de développement pour la formation en direction d'établissement. Depuis le début de la formation en 2008, des séminaires orientés davantage vers l'identification des épreuves des débuts ont été développés afin d'aider les directeurs à formuler ce qu'ils éprouvent, à dire l'indicible pour prendre de la distance, pour vérifier que leur expérience n'est pas le fruit de déficits personnels, mais de contradictions inscrites dans le rôle qu'ils occupent ou apprennent à occuper. De tels espaces de paroles favorisent l'élaboration de stratégies,

7 Expression en italique utilisée par les directeurs.

l'identification de ressources permettant de dépasser, de surmonter ces épreuves ou tout simplement de reconnaître leur existence.

Le pouvoir qu'ils exercent, qu'ils représentent et qui effraie tant d'enseignants au sein de la culture scolaire devrait également être travaillé collectivement sans l'occulter, via des modèles de leadership existant. Même si les directeurs tendent eux-mêmes à l'euphémiser en insistant davantage sur leur rôle d'accompagnateur et de soutien, la formation pourrait être un lieu où leur rapport au pouvoir peut être étudié, analysé sans être ni occulté, ni considéré comme acquis. En effet, représenter une autorité et exercer du pouvoir au sein d'organisations – dont l'héritage reste marqué par la culture de l'égalité entre pairs – n'est évidemment pas anodin et pourrait faire l'objet d'ateliers spécifiques en formation des cadres scolaires. Les résultats de ma recherche montrent que l'analyse du rapport au pouvoir mais aussi de la manière d'habiter le rôle, de se positionner en tant que cadre devraient en formation précéder le travail sur un leadership défini par les directeurs eux-mêmes comme étant l'action de donner une impulsion pour aller de l'avant en dépassant les questions relatives à la posture et à la communication.

Lætitia Progin

laetitia.progin@hepl.ch

Bibliographie

- Bizeul, D. (2007). Des loyautés incompatibles. Aspects moraux d'une immersion au Front National. *SociologieS*. En ligne : <<http://sociologies.revues.org/document226.html>>, consulté le 10 novembre 2015.
- Blake, R. R. et Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston (USA) : Gulf Publishing Co.
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. Éducation et francophonie. *Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation*, 19(2), 283-299.
- Chemers, M.M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah (USA) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Clot, Y. (2001). Éditorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, 7-16.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Québec (Canada) : Presses de l'Université du Québec.
- Donin N. et Theureau, J. (2007). Annotation de la partition par le musicien et (re)distribution de son attention en situation de répétition. In P. Salembier et E. Zacklad (dir.), *Annotations dans les documents pour l'action*, (p. 173-204). Londres-Paris : Hermes Publishing.
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M., Kolly-Ottiger, I., Losego, Ph. et Maulini, O. (à paraître). *Le travail réel des directeurs d'établissement scolaire et socio-sanitaire*. Berne : Peter Lang.

- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et Éducation*, 102, 67-76.
- Gold, R. (2003). Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique. In D. Cefai (dir.), *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, 340-349.
- Harris, A. (2006). Distributed Leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School leadership*. Londres : Sage Publications.
- Huberman, M. et Miles, M. (2003, 2^e ed.). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2003). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S et Walhlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Toronto (Canada) : Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- Mintzberg, H. (1986). *Le management*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990, 2003). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Perrenoud, Ph. (1996) : Pouvoir et travail en équipe. In CHUV : *Travailler ensemble, soigner ensemble*. Actes du symposium (p. 19-39). Lausanne (Suisse) : CHUV, direction des soins infirmiers.
- Progin, L. (2011). *Occuper une position avant d'exercer du leadership : ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire*. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) à l'Université de Genève (Suisse), 13-16 septembre 2010. En ligne, consulté le 12 avril 2016 : <[http://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Occuper une position.pdf/view](http://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Occuper%20une%20position.pdf/view)>.
- Progin, L. (2013). Le rapport des chefs d'établissement à leur formation : des étudiants (pas) comme les autres? In M. Altet, J. Desjardins, L. Paquay, R. Étienne et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Progin, L. (2014). Implanter des directions d'établissement : ou l'émergence d'un nouveau leadership pédagogique? In. C. Letor M. Garant (dir.), *Nouvelles pratiques en formation et en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Progin, L. Périsset, D. (2015). L'introduction de directeurs dans des écoles primaires suisses : une nouvelle division du travail et des transformations identitaires particulières. In. L. Progin, J-F. Marcel, D. Périsset M. Tardif (dir.). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. Paris : L'Harmattan.
- Progin, L. et De Rham, C. (2009). Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire. *Cahiers des sciences de l'éducation*, 124.

- Radon, B. (2007). *Guide du leadership. Progresser vers la fonction de dirigeant*. Paris : Dunod.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Salancik, G. R. et Pfeffer, J. (1977). Who Gets Power and How They Hold on to It: A Strategic Contingency Model of Power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- Schley, W. et Schratz, M. (2006). Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. *Journal für Schulentwicklung Next Practice*, 1, 86-97.
- Shriberg, A., Shriberg, D. et Kumari R. (dir.) (2005, 3^e éd.). *Practicing Leadership. Principles and Applications*. New York (USA) : Wiley.
- Strauss, A. et Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la groundedtheory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In D. Céfai (dir.), *L'enquête de terrain* (p.363-379). Paris : Éditions La Découverte.
- Tannenbaum, R., Weschler, I. R. et Massarik, F. (1961). *Leadership and organization*. New York (USA) : McGraw-Hill.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Yukl, G. (1994, 3^e éd.). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs (USA) : Prentice-Hall.
- Yukl, G. et Van Fleet, D.D. (1992). Theory and Research on Leadership in Organizations. In M.D. Dunette et L. Hough (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (p. 147-197). Palo Alto (USA) : Consulting Psychologists Press, Inc.
- Zaleznik, A. (1970). Power and politics in organizational life. *Harvard Business Review*, 48, 47-60.

Abstract

Leadership: Why are new school principals averse to this as a concept and subject of their training curriculum?

ABSTRACT: This contribution aims to identify the concerns of new school principals regarding the leadership they are now expected to apply; this leadership can be found both in the reference literature and in the training programs offered to them. However, the results of the enquiry show that leadership is not their primary concern. School principals seek first to position themselves in order to legitimize their role towards their new colleagues. Based on these results, the author suggests a few possible lines of approach for a training program focusing on the struggles met by those entering this kind of career.

KEYWORDS: headteacher, management education, teacher