Édito - Des « faiseurs » de climat de travail dans les écoles ? Perspectives comparatives Chili/France

Alain Baudrit

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7233>

DOI : 10.4000/ree.7233

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Alain Baudrit, « Édito - Des « faiseurs » de climat de travail dans les écoles ? Perspectives comparatives Chili/France », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 09 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7233> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7233>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Des « faiseurs » de climat de travail dans les écoles ? Perspectives comparatives Chili/France

Alain Baudrit

Edito

Quel est l'intérêt de se référer aux travaux de Spillane et al. (2004) sur le *leadership distribué*, pour étudier ce qui est de l'ordre du climat professionnel dans un établissement scolaire ? Une réponse partielle nous est fournie par Normand (2008) qui voit là un courant de recherche focalisé sur « *les conditions et les solutions permettant de créer un engagement collectif dans l'établissement* » (p.122). Ainsi, le fait de confier ou de déléguer des responsabilités à ses adjoints devrait permettre, au directeur d'école, de voir son équipe pédagogique travailler dans des conditions favorables, de la faire œuvrer dans les mêmes directions et, ainsi, d'« *engager les acteurs dans le changement* » (p.122). Cette préoccupation s'inscrit dans la tradition nord-américaine de transformation du système éducatif où il s'agit, depuis une trentaine d'années, d'« *augmenter par un management local, l'efficacité des établissements et les résultats des élèves* » (p.122).

L'importance accordée au local est à mettre en lien avec les bases conceptuelles utilisées par Spillane et al. (2004) pour étayer la notion de *leadership distribué*. Elles se situent au niveau de la cognition située et de la théorie de l'activité. La première positionne « *la réflexion dans le contexte où elle se déroule* (Lave & Wenger, 1991) » (p.9 ; traduction personnelle). Les auteurs ont choisi comme unité d'analyse l'établissement scolaire où il est question d'étudier les pratiques quotidiennes des acteurs, et de ne pas s'en tenir aux seules activités des leaders, ceci afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se joue entre les uns et les autres, avantage qu'ils explicitent ainsi : « *Notre cadre distribué offre un modèle intégré pour étudier les relations entre le travail des leaders et leur situation sociale, matérielle et symbolique, modèle dans lequel la situation est un élément déterminant des pratiques de leadership* » (p.28 ; traduction personnelle). De son côté, la théorie de l'activité a amené les chercheurs à s'intéresser à « *la compréhension des processus de réflexion plus in situ qu'in vacuo* (Rommeitveit, 1980) [...]. Ainsi, il n'est ni satisfaisant ni pertinent de considérer la réflexion comme un "facteur-g", indépendamment du contexte ou de l'action où elle se situe » (p.9 ; traduction personnelle). Ces deux orientations théoriques font voir le leadership distribué en lien avec la situation où il est censé se manifester, c'est-à-dire à l'intérieur de l'établissement scolaire. Ce lieu où le chef d'établissement répartit ou non les tâches entre ses adjoints, dynamise plus ou moins l'équipe pédagogique dont il a la charge. Ce dernier aspect étant loin d'être négligeable dans la mesure où « *les propriétés cognitives collectives d'un groupe de leaders travaillant ensemble à la réalisation d'une tâche font plus évoluer la pratique du leadership que celles qui correspondent à la somme de chaque pratique individuelle* » (p.18-19 ; traduction personnelle). Autrement dit, un directeur a tout intérêt, pour la bonne marche de son école, à s'appuyer sur le collectif constitué par l'ensemble de ses adjoints, à le mettre en mouvement, à le faire œuvrer dans le même sens. L'interdépendance entre les uns et les autres étant alors de nature à se substituer à

l'indépendance caractéristique de collègues non impliqués dans une activité qui requiert la mobilisation de tous.

La logique est une chose, mais la réalité peut en être une autre. En France, par exemple, les injonctions ministérielles en matière de projet d'école offraient précisément l'occasion de faire travailler les collègues en équipes, de les amener à avoir une visée commune. Or les études réalisées sur cette question aboutissent à un constat assez décevant (Rich, 2001, 2008, 2010). La mobilisation escomptée n'a que très rarement eu lieu, l'auteur fait état d'une certaine impuissance pour générer une dynamique et « mobiliser les troupes ». Est-ce un indicateur suffisant pour identifier le climat professionnel qui règne à l'intérieur des écoles françaises ? Sans doute pas, mais il y a quand même là matière à réflexions et à interrogations. D'où vient ce manque d'enthousiasme collectif ? Est-il à imputer aux directeurs mêmes que l'on sait très peu formés pour exercer la fonction et peu enclins à l'exercer ? Se situe-t-il du côté de leurs adjoints dont la tradition veut qu'ils s'intéressent surtout à leurs élèves et à leur classe ? Pour essayer de répondre à ces interrogations et afin d'éviter la solution facile de la causalité externe (« C'est la faute de l'autre ou des autres »), deux types de questionnaires ont été élaborés par Joël Rich (voir les annexes de son article) dont la vocation est de croiser les regards. Celui du directeur porté sur sa fonction mais aussi sur ses adjoints, celui de ces derniers portés sur eux-mêmes et sur leur directeur. De la sorte, des données relatives au climat professionnel sont susceptibles d'apparaître sans compter celles qui concernent les relations interpersonnelles entre les différents acteurs (entente/mésentente, liens d'amitié ou non, etc.). Le projet d'école est toujours le prétexte pour identifier ce genre de phénomène, pour voir si *leadership distribué* il y a ou non ? S'il existe, comment se manifeste-t-il ? Autrement, comment expliquer son absence ? Quels genres de régulations animent alors les acteurs ? Ont-ils toujours des projets communs ? A quelles hauteurs ? Les questions ne manquent pas à ce niveau.

Les bases théoriques, nous l'avons vu, sur lesquelles Spillane et al. (2004) fondent leurs investigations nous semblent adaptées à ce type d'étude dans la mesure où « *le leadership, et la connaissance des leaders ne peuvent être compris en dehors des contextes où ils sont intégrés* » (p.8 ; traduction personnelle). Le cadre local, en l'occurrence l'établissement scolaire, constitue ainsi l'unité d'analyse en ce qu'il est le lieu même où les acteurs se côtoient, interagissent, peuvent s'influencer réciproquement, prennent des décisions ou des responsabilités, etc. Pour circonscrire qu'elle soit, cette situation n'est pas moins complexe lorsqu'il est question, par exemple, de faire que les enseignants coopèrent, essaient de travailler ensemble (Baudrit, 2007). Il faut donc voir dans chaque école un cas de figure particulier tellement les variations sont importantes d'un lieu à l'autre, d'un établissement à l'autre ; ce dont Letor, Bonami & Garant (2007, p.156) se sont aperçus dans plusieurs structures scolaires belges où, finalement, le travail en équipe paraît être le fait de « *contingences de personnes dans un contexte socio-historique local particulier* (Bonami, 1998 ; Alter, 2000) ». De même, les formes de leadership exercées peuvent être très différentes à l'instar de celles que Lewin, Lippitt & White (1938) ont pu identifier : leader autoritaire, démocratique ou libéral. D'où le choix fait par Spillane et al. (2004) d'adopter un modèle conceptuel intégré permettant « *d'explorer les interactions entre réflexion, comportement et situation* » (p.8 ; traduction personnelle). Etudier les interactions entre directeurs et adjoints dans le lieu même où ils exercent, voilà qui est bien de nature à révéler des climats professionnels propres aux établissements scolaires, des « ambiances de travail » qui ont pour origine les relations professionnelles et interpersonnelles entretenues par les acteurs. Voilà ce qui anime cette publication qui se présente sous la forme suivante.

Le texte proposé par Joël Rich introduit cette perspective dans la mesure où, par le biais de questionnaires, il examine les relations croisées entre directeurs et enseignants à l'intérieur de onze écoles primaires volontairement choisies dans des environnements différents. Peu de traces de *leadership distribué* sont relevées d'où l'urgence, soulignée par l'auteur, de mettre en place une formation des directeurs sur les questions de travail en équipe, sur les modalités de leadership, à l'heure où l'Université Française est conviée à s'impliquer dans la professionnalisation des personnels par le biais de la *masterisation*. De son côté, Alain Guerrier utilise la métaphore pour amener les directeurs à spécifier leur profession. Mais le constat est du même ordre, il pointe des faiblesses quant à la manière de dynamiser les équipes et de distribuer les

tâches. Lucile Katz, quant à elle, se livre à une étude comparative entre écoles publiques et écoles privées pour examiner les relations sociales au sein des équipes pédagogiques, étude étayée par les systèmes de valeurs qui animent ces deux types d'école. Serge Le Bihan, toujours sur la base du modèle théorique proposé par Spillane et al. (2004), analyse les mécanismes de travail collectif dans six écoles à l'aide de questionnaires (au niveau des enseignants) et d'entretiens (au niveau des directeurs). Paradoxalement, le *leadership distribué* est plus visible à l'extérieur qu'à l'intérieur des établissements scolaires. Les directeurs semblent l'exercer lorsqu'ils jouent un rôle d'interface entre l'école et les partenaires extérieurs quand, avec leurs adjoints, ils sont beaucoup moins dans ce registre notamment s'agissant d'activités pédagogiques.

Cela dit, il nous a paru judicieux d'esquisser une étude comparative avec un pays où, en matière de *leadership distribué*, une certaine avance existe par rapport à la situation française. Le Chili est dans ce cas puisque les directeurs d'école bénéficient d'une formation allant en ce sens avant leur prise de fonction. Certes, il est moins question de *leadership distribué* que de *leaders intermédiaires*, mais l'idée est bien la même, à savoir « équiper » les directeurs en savoir-faire ou habiletés leur permettant de dynamiser les équipes pédagogiques, de favoriser la coopération entre les enseignants au sein de l'école. Lorena Peñailillo, Sergio Galdames et Simón Rodríguez nous présentent un programme de ce type organisé en partenariat entre un secteur d'éducation de la cinquième région du Chili et le programme CRECE de l'Université Catholique Pontificale de Valparaíso. Elizabeth Carolina Salinas et Simón Rodríguez, sur la base d'une revue de question de publications postérieures à 1990, dégagent des variables et des facteurs reconnus comme importants pour l'amélioration du fonctionnement des écoles, pour faire d'elles des « organisations apprenantes ». Parmi ceux-ci, nous trouvons le *leadership distribué* de nature à dynamiser les équipes pédagogiques grâce à une meilleure utilisation des compétences individuelles des enseignants impliqués. Enfin, Simón Rodríguez, Cristian Cárdenas et Fabián Campos, à partir d'histoires de vie, retracent les trajectoires de formation de huit directeurs d'établissements scolaires chiliens, un des axes de recherche du programme CRECE de l'Université Catholique Pontificale de Valparaíso. Les rôles de coordonnateur et d'initiateur de projets sont considérés comme essentiels dans le cadre de leur formation, pour faire d'eux de véritables leaders pédagogiques.

Pour terminer, Jean-Marie De Ketele se livre à un essai de modélisation des processus de leadership à partir de huit dimensions empruntées à divers auteurs. Elles lui permettent de mettre en évidence quatre conceptions princeps du leadership dont l'une (la conception « charismatique ») reste dominante au regard des études présentées dans cette publication. La conception « organisation apprenante » est identifiée comme plus rare, une sorte d'« idéal à atteindre » et l'on comprend rapidement pourquoi : « *Les métaphores qui conviendraient le mieux pour symboliser de tels établissements sont l'image du "bouillon de culture" ou celle du "laboratoire"* ». Toujours est-il que nous avons bien là quelques idées de nature à redynamiser le fonctionnement de notre école à l'heure où, comme le souligne Joël Rich au début de son article, les enquêtes internationales les plus récentes attribuent à l'école française « *des résultats moyens et parfois en baisse* ». Pour inverser cette tendance, la relation entretenue par les directeurs avec leurs équipes mérite très certainement une attention particulière.

Alain Baudrit

Laboratoire Cultures Education Société - LACES
Université de Bordeaux

Bibliographie

ALTER N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAUDRIT A. (2007), « La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales », *SAVOIRS. Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes*, n°14, p.75-92.

BONAMI M. (1998), « Stratégies de changement et innovations pédagogiques », *Education Permanente*, n°134, p.125-138.

GRÜBER K.H. (2001), « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique », *Autour du comparatisme en éducation*, R. Sirota (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.95-107.

LETOR C., BONAMI M. & GARANT M. (2007), « Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires », *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, p.143-156.

LEWIN K., LIPPITT R. & WHITE R. (1938), « Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates" », *Journal of Social Psychology*, n°10, p.271-299.

NORMAND R. (2008), « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Education et Sociétés*, n°21, p.121-149.

RICH J. (2001), *Du projet d'école aux projets d'école*, Talence, Presses Universitaires de Bordeaux.

RICH J. (2008), « Les projets d'école à l'épreuve du temps. Analyse comparative de jugements d'inspecteurs primaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, volume 41, n°4, p.77-97.

RICH J. (2010), *Les nouveaux directeurs d'école*, Bruxelles, De Boeck Université.

SPILLANE J.P., HALVERSON R. & DIAMOND J.B. (2004), « Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective », *Journal of Curriculum Studies*, volume 36, n°1, p.3-34.