Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires

Climates and practices of leadership in primary schools

Joël Rich

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7240>

DOI : 10.4000/ree.7240

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Joël Rich, « Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7240> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7240>

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.

Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires

Joël Rich¹

Résumé

L'idée que le climat des écoles primaires françaises doit être examiné avec soin au lendemain de la dernière publication des enquêtes PISA, s'impose désormais. La recherche conduite ici fait le choix de saisir la nature des relations croisées entre enseignants et directeurs. Revenant sur les suggestions récentes de l'OCDE d'améliorer le fonctionnement des écoles par une meilleure expertise des directeurs (Pont, Nusche, Moorman, Hopkins, 2008), l'auteur fait le choix d'une entrée théorique liée aux travaux récents sur le leadership et en particulier au leadership distribué (Spillane, 2008). L'analyse qualitative des questionnaires montre l'absence de tels niveaux de leadership et suggère au-delà, la faible maîtrise organisationnelle des écoles françaises comme les limites possibles de leur efficacité.

Les recherches à propos des équipes d'enseignants semblent s'imposer depuis les travaux récents de l'OCDE de 2008. La perspective d'une amélioration du fonctionnement des écoles devient une priorité grandissante alors que certains pays européens présentent, comme la France, des résultats moyens et parfois en baisse (Pisa, 2000, 2003, 2006, 2009). Cette amélioration, pensée par l'OCDE pour les directeurs d'établissements scolaires (Pont Nusche, Moorman, 2008), ne peut plus désormais faire l'impasse de l'analyse de différents niveaux de pratique et d'engagement dans les écoles, en particulier dans le domaine du leadership. Cette recherche réalisée par une équipe du Laboratoire Cultures Education Société (LACES), sous la direction du professeur Alain Baudrit, tend à contribuer à la mise en évidence des pratiques collectives effectives chez les enseignants des écoles primaires françaises. En psychologue social, l'intérêt d'Alain Baudrit s'est porté on le sait, sur les niveaux de coopération et/ou de collaboration dans les groupes (Baudrit, 2007). Ils rejoignent les nôtres, plus sociologiques, attachés à identifier les fonctionnements de l'organisation scolaire primaire par ses projets et ses directions d'école (Rich, 2001, 2008, 2010). La question du leadership nous réunit ici autour de plusieurs questions.

1. Revue de question

Il est évident que les comparaisons internationales commandent plus que jamais de s'interroger sur le perfectionnement continu de notre organisation scolaire. Mais comment en apprécier l'état effectif de son fonctionnement ? En prenant l'entrée du leadership dans les écoles et alors que tout appelle de l'existence de « nouveaux directeurs » (Rich, 2010), peut-on rencontrer des registres d'influence organisés et propices à dynamiser les écoles ? Celles-ci conduites à de plus grands niveaux de responsabilité et d'adaptation à leur milieu social comme aux publics qui les composent, sont-elles dirigées par des responsables pétris de principes reposant sur des niveaux de réflexion maîtrisés et rationnels ? Dit autrement, quel état des lieux peut-on faire, deux ans après les injonctions de l'OCDE, en matière de conduite des « équipes pédagogiques » et pour quels niveaux de leadership ?

¹ Maître de conférences, Laboratoire Cultures Education Société (LACES), Université Victor Segalen Bordeaux.

2. Problématisation au regard de la notion de leadership

Comme le souligne Romuald Normand (2008), parler du leadership revient à s'assurer que « *le chef d'établissement ou d'autres personnels puissent partager avec les enseignants une même vision sur la stratégie à mettre en œuvre* ». Nos collègues chiliens de l'Université de Valparaíso (Rodriguez, Galdames, Pinto, 2010) font de même lorsqu'ils reprennent la définition du leadership à Bush et Glover (2003, p.140) : « *influence, valeurs, vision et gestion* ». Toute la difficulté revient on le voit à saisir l'existence et la mesure de niveaux de leadership. Mais par nature, l'« influence », les « valeurs » ou encore la « vision » ne sont pas choses aisées à mettre en évidence dans des groupes d'adultes au travail.

De ce point de vue, il nous a semblé que la justification globale de notre recherche d'un « climat d'école » pouvait permettre de saisir l'existence de tels processus à la fois par le caractère diffus et variable de cette notion comme par le prétexte formel qu'elle nous autorisait au contact des publics interrogés.

Mais on conçoit aussi qu'en matière de leadership, seul le recours à une théorie constituée peut permettre d'éclairer la situation. Comme le précise Normand, si le management se limite à plusieurs registres d'importance mais facilement saisissables comme « la bonne réputation de l'établissement », les moyens de « conserver ou d'attirer les meilleurs élèves », les domaines des « plans stratégiques » ou encore d'atteinte des « objectifs d'efficacité et de qualité », il n'en va pas de même du leadership qui représente une ambition plus redoutable pour l'observateur, du fait de son caractère discret. Révéler son existence n'est pas chose si aisée puisque son principe se fonde en éducation sur des principes peu abordés dans le registre direct des relations interpersonnelles. Etudier les principes de son existence et de son fonctionnement revient pourtant à dévoiler les mécanismes essentiels du dynamisme et de l'orientation des actions d'un établissement par les jeux d'influence qui s'y déroulent. Il est ainsi plusieurs niveaux de leadership. Comme nous allons le voir avec le cadre théorique qui suit, observer l'existence du leadership et les voies d'influence des différents niveaux décisionnels peut permettre d'affirmer que l'organisation scolaire connaît (ou non ?) l'existence de relais déterminants dans son fonctionnement régulier et, qui plus est, de ses performances.

3. Cadre théorique et hypothèse

Alain Baudrit et moi-même avons fait le choix d'une théorisation du leadership en éducation reprise à Spillane, Halverson et Diamond (2008). L'extériorité de ces auteurs se justifie par l'antériorité des travaux sur le management et les phénomènes de leadership scolaire aux Etats-Unis. Ce choix intervient aussi pour plusieurs autres raisons. Tout d'abord l'analyse faite par ces auteurs en termes de cognition située revient à saisir la diversité des expériences dans lesquelles sont plongées les équipes au regard de leurs publics et de leurs environnements sociaux et économiques directs. Or, comme nous l'avons montré, la diversité des situations des écoles primaires est parfois très marquée au point d'engager le système scolaire dans des voies inégalitaires par projets interposés (Rich, 2001).

Ensuite, l'idée que le chef d'établissement puisse ne pas être le seul en cause dans les processus de leadership a fortement retenu notre attention. En effet, nos recherches précédentes à propos des projets d'école nous ont souvent montré des directeurs en apparence peu déclarés, peu décideurs à part entière dans leur équipe mais sans que nous parvenions à saisir qui décide vraiment au sein des équipes pédagogiques. Doit-on comprendre que les fonctionnements d'équipe sont *spontanés* dans ce domaine et que l'entente prévaut selon une rationalité *naturelle* de l'équipe ? Ou bien faut-il comprendre que le charisme ou encore la tradition et parfois même une reconnaissance institutionnelle (par exemple au diplôme ?), président à une légitimité webérienne du directeur qui impose à son tour *naturellement* ses décisions ? Avec le

regard de l'équipe dirigée par Spillane et sa « *distribution sociale de l'exécution des tâches* », une autre voie est ouverte dans la compréhension des fonctionnements possibles des équipes. Le leadership s'ouvre ainsi à « *tous ceux qui, dans un établissement, œuvrent à diriger et mobiliser le personnel* » (Spillane et al., 2008, p.134). Spillane et al. donnent accès à une troisième voie, celle d'un leadership qui « *s'incarne dans l'interaction de leaders (et affiliés) multiples qui ont recours à des outils et des artefacts pour accomplir des tâches de leadership particulières* ». La définition d'un leadership distribué permet dès lors de nouveaux niveaux d'observation des équipes pédagogiques dans les écoles françaises.

Pour finir, une dernière raison de notre choix de cette nouvelle entrée théorique réside dans la difficulté mentionnée par Spillane à propos du « classement des pratiques de leadership » (p.131), puisque l'exemple premier donné afin de définir une tâche où le leadership distribué serait observable se résume selon lui à envisager, outre des réunions ou des conseils de discipline, la construction d'un « projet d'établissement ». Objet qui, comme nous l'avons rappelé, nous est particulièrement familier.

La formulation de notre hypothèse de travail reste d'évidence dans la veine de la sociologie critique que nous nous sommes employé à développer toutes ces années afin d'établir une approche épistémologique dont le lecteur comprendra *in fine*, les orientations constructives. En ce sens, notre hypothèse revient à affirmer que malgré l'existence d'un possible *leadership distribué* dans les établissements observés outre-Atlantique, celui-ci ne connaît pas d'existence véritable dans les écoles françaises.

4. Méthodologie

L'enquête porte sur onze écoles primaires de deux régions françaises (Aquitaine et Poitou Charente). Les écoles ont été choisies dans des environnements variés (rural, urbain, péri-urbain, ZEP, etc.). Au total 82/117 enseignants ont donné leurs réponses par questionnaire (taux de réponse : 70%). Les directeurs ont répondu à un questionnaire spécifique. Tous ont répondu et accepté un entretien. Les données recueillies par questionnaire d'enquête (cf. les annexes) permettent de vérifier notre hypothèse à partir de cinq thèmes différents. Nous avons en effet retenu :

- à partir des questionnaires enseignants :
 - 1 - les questions relatives aux jugements sur le climat d'entente professionnelle et personnelle entre enseignants, ainsi que leurs jugements sur leurs rapports avec leur directeur d'école (questions 2 à 7). Cette première approche relative au climat d'école, dont nous avons parlé plus haut, permet de prendre la mesure d'un premier niveau de satisfaction et d'un jugement sur le travail « en équipe » ;
 - 2 - les questions relatives aux projets d'école pour les enseignants (question 1). On comprend la place donnée aux projets d'établissement dans notre propre recherche au vu des références données par Spillane (artefacts). Si comme s'accordent à le penser certains auteurs le projet est d'abord un « projet visé » (Ardoine, Berger, 1987, Boutinet, 1990), nous avons ici l'occasion de vérifier qui, dans l'école, partage une même « vision » et qui peut influencer sur les décisions à l'occasion des différents phasages de projet ; si toutefois il existe une distribution du leadership ;
- à partir des questionnaires directeurs :
 - 3 - les qualifications et exclusions des vécus de la direction par les directeurs (question 5) donnent un état des principes retenus sur cette petite population en matière d'usage et de mésusages du leadership ;
 - 4 - les questions relatives aux points jugés comme forts par les directeurs (question 2) ;
 - 5 - les questions relatives aux points jugés comme faibles par les directeurs (question 3) ; le jeu de ces deux dernières questions est, comme on le verra, de nature à révéler les fonctionnements conscients et parfois contradictoires des décisions reportées aux directeurs et/ou à leur entourage.

5. Analyse des résultats

■ Questions relatives aux jugements sur le climat d'entente professionnelle et personnelle entre enseignants et jugements sur leurs rapports avec leur directeur

Les premiers résultats concernant le climat perçu par les enseignants constituent de prime abord un contre indice compte tenu de notre hypothèse. Une satisfaction générale semble prédominer. Les personnels enseignants des onze écoles témoignent d'une entente professionnelle et personnelle prépondérante. Les relations avec les directions sont – à quelques exceptions près – déclarées bonnes, voire très bonnes (tableau 1). Et les non-réponses (NR) sont rares.

Tableau 1

	Q2	Q3	Q4.1	Q4.2	Q5
	<i>Ens. : entente professionnelle</i>	<i>Ens. : entente personnelle</i>	<i>Rapports prof/dir.</i>	<i>Rapports pers/dir.</i>	<i>Travail en équipe</i>
NR / 85	2	2	2	3	2
Très Bons	31/ 37,8 %	28 / 34,14 %	37 / 45,12 %	44 / 53,6 %	25 / 30,48 %
Bons	44/ 53,6 %	49 / 59,75 %	44 / 53,65 %	35 / 42,268 %	42 / 51,621 %
Mauvais	7 / 8,53 %	5 / 6,09 %	1 / 1,21 %	3 / 3,65 %	15 / 18,29 %
Total	82 / 100 %	82 / 100 %	82 / 100 %	82 / 100 %	82 / 100 %

On note toutefois que le jugement global sur « le travail en équipe » apparaît marqué par une insatisfaction relative (18,29 %). Celle-ci apparaît peu explicable compte tenu du fait qu'entente et rapports professionnels sont jugés comme « bons » entre enseignants (53,6%) et « très bons » avec les directeurs (45,12%). Celle-ci apparaît peu explicable compte tenu du fait qu'entente et rapports professionnels sont jugés à plus de 90% comme « bons » ou « très bons » entre enseignants (53,6% + 37,8%) et à près de 99% comme « bons » à « très bons » avec les directeurs (45,12% + 53,65 %).

■ Questions relatives aux projets d'école pour les enseignants

On l'a dit, le choix du projet d'école représente la cristallisation du travail en équipe. Le directeur veille aux conditions de sa réalisation. Généralement des réunions préparatoires ont lieu dans les écoles afin d'affiner des objectifs communs en fonction de constats et d'analyses de besoins spécifiques. De là, la mobilisation de stratégies d'action et la mobilisation de ressources adaptées prennent toute leur place au gré d'un travail collectif pour les enseignants. Il nous semble que les différents « phasages » préparatoires des projets permettent la mise en application par les directeurs de stratégies organisationnelles propres à traduire dans les faits la nature de leur leadership sur leur équipe. On peut même s'attendre à ce que la tâche soit distribuée en raison des différentes étapes d'élaboration des projets (constats, analyse des besoins, évaluations, etc.).

Cette fois, les données obtenues ne nous ont pas surpris outre mesure. Moins d'un quart des enseignants interrogés peuvent indiquer – plus ou moins fidèlement – l'intitulé de leur projet d'école (21%). On pourra objecter avec raison, que l'essentiel n'est pas là en termes d'implication des personnels et de la mise en question de leur éventuelle « vision partagée ». Nous en convenons. Mais cette question, ouverte, permet un autre recueil de données sans doute plus révélateur à la fois des niveaux de partage comme de l'existence de relais assurés par des

« leaders multiples » éventuels. Les résultats synthétisés dans le tableau n°2 révèlent quelques limites à l'existence réelle de ce genre de processus. Qu'avons-nous obtenu ?

Tableau 2

<i>Ecoles</i>	<i>Groupes d'accord (n ≥ 3)</i>	<i>Couples d'accord</i>	<i>Distorsions entre groupes et couples</i>	<i>Doublons</i>	<i>Nombre total d'enseignants répondants</i>
N°1	0	1 (?)	0	0	6
N°2	0	3	3	2	12
N°3	1(3)	0	0	0	5
N°4	1(3)	1	0(?)	0	7
N°5	0	0	0	0	19
N°6	2 (3 et 4)	0	0(?)	0	7
N°7	0	0	0	0	10
N°8	1(3)	1	1	1	6
N°9	0	0	0	0	5
N°10	0	1	0	1	2
N°11	0	1	0	1	3
					82

L'observation des résultats permet de dégager quelques accords sur les contenus. Lorsqu'un groupe d'enseignants présente des termes communs dans une équipe, nous l'avons catégorisé « groupe d'accord ». La condition d'existence d'un « groupe d'accord » est liée à un nombre égal ou supérieur à trois personnes. Comme on peut le constater dans le tableau n°2, un seul groupe de quatre personnes peut être dégagé pour l'école n°6. Les autres groupes (de trois personnes) sont répartis sur 4 écoles sur 11 (n°3, 4, 6 et 8).

Le plus souvent nous identifions des « couples d'accord » où seulement deux personnes abordent une teneur commune du contenu des projets. Dans ce cas, six écoles sont concernées (écoles n°1, 2, 4 8, 10 et 11). *A priori* les accords intermédiaires entre enseignants semblent exister. Toutefois, le lecteur attentif notera des distorsions importantes entre plusieurs groupes et couples d'accord. En effet, dans le cas de l'école n°2 par exemple, la teneur présentée par les trois couples est totalement différente. Cela est surprenant car c'est alors toute la cohésion de l'équipe pour le projet d'école qui est remise en question. Autre exemple, il en est de même pour l'école n°8 où le groupe constitué ne propose pas la même teneur que pour un autre couple d'accord (?). Dans ces cas précis, l'existence du leadership sous une forme distribuée n'est alors absolument pas évidente. Tout au plus peut-on supposer que lors de la rédaction des réponses aux questions ouvertes, certains enseignants se sont regroupés pour pouvoir faire face aux questions posées. Cela expliquerait que des accords trouvés çà et là se présentent sous la forme de « doublons » (colonne 6). Que faut-il entendre par là ? Dans quatre écoles (n°2, 8, 10 et 11) les enseignants expriment par écrit la même teneur, très exactement, mot pour mot. D'évidence le questionnaire a semble-t-il été rempli par les enseignants portés par un souci d'entraînement mutuel à répondre quelque chose de « convenable » au questionnaire.

Mais on retiendra surtout qu'en définitive fort peu de personnels peuvent se prononcer sur la teneur du projet d'école. Celui-ci reste une sorte de virtualité qui signe l'absence manifeste d'implication par la plupart des enseignants. Certaines écoles, comme l'école n°11, révèlent que 10 enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire ne peuvent rien donner en termes d'accords mêmes partiels sur la teneur du projet. Il en est de même pour cette plus grosse école encore (n°8) avec 19 enseignants répondants dont aucun ne peut là encore faire mention d'une quelconque orientation claire à propos du projet d'école. Comment dans ces conditions admettre l'existence d'un leadership distribué efficace et impliquant puisque, comme le souligne Spillane, « *le leadership est également distribué lorsque les activités effectuées séparément génèrent une ressource commune* » (2008, p.135) ?

Il convient toutefois de prendre maintenant en considération les jugements des directeurs de ces écoles. Le croisement des regards par les différentes fonctions peut révéler quelques nuances à ces premiers constats réalisés, rappelons-le, uniquement à partir du jugement des enseignants.

■ **Qualifications et exclusions des vécus de la direction par les directeurs**

Une question posée aux directeurs présente l'ambition de les voir exprimer leur position dominante en matière d'expérience de la direction. Une douzaine de notions doit permettre aux directeurs un choix prioritaire (mentionné par « 1 ») et une exclusion (mentionnée par « 2 »). Ces notions figurent dans le tableau qui suit.

Tableau 3

La responsabilité	11	l'équipe	1
La collaboration	1	L'urgence	2 1
Le management	11 22	l'isolement	222
le soutien	1 22	Le poids	22
La gouvernance	222	l'ambiance	1
la coopération	1	La complexité	111

Comme on peut le voir, la diversité des réponses suggère une forte disparité des expériences de direction (9 notions choisies et 6 exclues sur 12 propositions). Malgré la consigne [*Parmi les 12 termes proposés, lequel d'entre eux choisiriez-vous afin de qualifier au mieux votre vécu de la direction ? (désigner par « 1 »), lequel d'entre eux vous excluriez-vous ? (désigner par « 2 »*)], deux directeurs ont opté pour un doublage des réponses. Nous avons choisi de faire figurer dans le tableau la totalité de ces réponses. Cela explique un nombre supérieur d'occurrences au nombre de directeurs (n = 13 pour 11).

Les réponses obtenues, au-delà de leur forte disparité, permettent plusieurs niveaux d'interprétation. Pour l'analyse, nous avons retenu la classification des jugements prioritaires, des exclusions et des choix contradictoires.

- Les jugements prioritaires

Le thème de la responsabilité ne reçoit pas un choix massif (deux occurrences). Elle semble « aller de soi » pour la plupart. Si l'ambiance reçoit une priorité au nombre d'occurrences la priorité générale est donnée à *la complexité* (3 x « 1 »). *L'équipe* ne représente qu'un seul choix. Mais on retiendra surtout pour notre propos le faible ressenti des directeurs en lien avec le thème des actions collectives. Ainsi, la *collaboration* ou encore la *coopération* ne reçoivent seulement que deux jugements de priorité de leur part (2 x « 1 »).

- Les exclusions

Le sentiment d'*isolement* semble dominer avec trois occurrences (3 x « 2 »). Ce ressenti d'isolement rejoint le constat précédent et le complète. Il semble traduire l'absence de partage (de distribution ?) du leadership. On le trouve à égalité avec la *gouvernance*. Ce point nous semble révélateur dans le même temps de l'exclusion des directeurs des processus de mondialisation et de localisation combinés. Il signe aussi une non-identification de leur part aux règles de *soft power* mentionnées par Moreau Defarges (2006) et ce faisant, de leadership. Le poids de la charge de directeur fait aussi résurgence (deux occurrences). On peut y voir un sentiment de satisfaction relative à exercer seuls cette responsabilité tout au moins chez certains directeurs, ce qui renforce encore l'absence de traces de leadership distribué (voir sur ce point l'analyse d'Alain Guerrier à propos de l'analyse de la question 4 (questionnaire des directeurs).

- Les choix contradictoires

Mais comme on peut le voir, la disparité des résultats repose aussi sur des jugements contradictoires. Le *management*, terme mieux connu que la gouvernance, partage les avis des

directeurs, certains l'excluant, d'autres en faisant une priorité de leur pratique et de leur vécu (2 x « 1 » et 2 x « 2 »). Le *soutien* est de cet ordre, avec une question lancinante : se sent-on soutenu soi-même et partant, peut-on se penser comme soutien aux personnels qu'au moins administrativement l'on dirige ? Dit autrement, comment dans ces conditions animer un leadership distribué ? La notion d'*urgence* (à la fois choisie et exclue) montre aussi l'embarras des directeurs à répondre. Cela suggère un manque de temps de réflexion. Certains directeurs montrent qu'il est parfois impossible de fonctionner autrement que *par l'urgence* (voir les « points faibles »). Tout dénote une centration des activités de responsabilités sur le directeur d'école français sans pour autant nous donner l'assurance de capacité à assurer un quelconque leadership.

Il ressort de cette première approche des expériences de la fonction de directeur, l'impression d'une absence de dominance de sentiments professionnels communs dans les expériences. L'absence de formation commune pourrait en être l'explication. La diversité de lieux et des situations verrait une sorte d'adaptation intuitive peu guidée par des principes prioritaires permettant de produire une expérience dépassant les aléas locaux. On retiendra surtout pour notre propos l'absence de choix massif sur des termes pourtant propices à sous-entendre une implication collective partagée, avec le faible score aux notions d'*équipe*, de *collaboration* ou de *coopération*. De même, les jugements contradictoires sur celui de *management* comme l'exclusion cumulée de l'idée de *gouvernance*, signent un vide culturel professionnel qui, en matière de leadership, sont patents.

■ **Questions relatives aux points jugés comme « forts » par les directeurs**

Les directeurs ont la possibilité de classer des choix à partir de six propositions de possibles « points forts » de leur direction. Ils peuvent aussi rajouter des propositions (concepts ou notions) leur permettant de mieux définir les points forts de leur direction. Sans question directe sur leurs processus de leadership par précaution épistémologique, que pouvons-nous déduire de leur premier classement ?

Les points forts proposés, classés par importance par les directeurs, se répartissent comme suit.

1 - En premier lieu, *les relations avec les collègues* sont jugées comme le point fort prioritaire. On note de ce point de vue la cohérence avec les résultats à la question sur les niveaux d'entente professionnelle et personnelle. Visiblement, la question de « l'entente » semble constituer une priorité des directeurs interrogés. Mais cette priorité d'une entente sociale en tant que préalable relationnel coïncide imparfaitement avec l'idée d'une distribution des leaderships comme processus rationnel élaboré afin de servir la vision d'un projet contrôlé.

2 - Vient ensuite l'*animation d'équipe*. Mais de ce point de vue, nous savons que le *travail en équipe* ne reçoit pas pour autant tous les suffrages des enseignants. Comme on le verra plus loin par les « points faibles », la gestion des équipes semble se matérialiser derrière le flou du terme d'« animation » (cf. catégorie n°2 et interprétation du point suivant n°5).

3 - La *transparence* est le troisième choix des directeurs. Ce troisième point peut laisser penser que tout est décidé en commun puisque que tout est organisé selon une transparence démocratique dans laquelle la décision mécanique et quotidienne ne peut venir que de tous. Compris de cette façon, il pourrait y avoir une sorte de leadership distribué *naturel*. Mais on perçoit les limites d'une telle analyse, d'autant que cette transparence peut ne pas être adressée aux seuls enseignants de l'école, et peut aussi sous-entendre une absence de jeux d'influence. Dans ce dernier cas, il n'y aurait pas davantage d'exercice de leadership, même direct, de la part du directeur.

4 - L'*entraide*, assez curieusement ne vient qu'ensuite. La chose est étonnante pour des affirmations qui par ailleurs laissent une place en apparence prioritaire aux « relations » et à « l'entente »...

5 - Les difficultés de leadership pour les directeurs semblent ensuite se confirmer à propos de *la conduite des réunions*, comme le montrent d'ailleurs les « points faibles » qui suivent. Ce résultat est à mettre en relation avec les quelques griefs enregistrés par certains enseignants à propos du « travail en équipe » (18, 29%).

6 - Comme nous l'avons souvent constaté (Rich, 2001, 2007) le recours aux *évaluations* (scores de l'établissement) ferme la marche des choix des directeurs. Dans ce registre, la *dimension situationnelle* du leadership proposé par Spillane semble s'éloigner un peu plus. Le partage d'un leadership sur ce thème n'apparaît pas davantage assuré.

Les points forts rajoutés par les directeurs sont les suivants :

- *L'énergie* (école n°1) : mais dans ce cas, cette notion rajoutée repose on le voit sur des caractéristiques recentrées sur la personne même du directeur et non sur un jeu d'influence afin d'insuffler une vision, des valeurs, des orientations, etc.

- *L'écoute et la gestion des conflits* (école 9) : dans ce second cas, le directeur se place en arbitre, ce qui peut effectivement laisser penser qu'il favorise une situation de leadership distribué. Toutefois, cette école n'a produit, on l'a vu, aucun groupe d'accords ou de couplage pour son projet d'école (tableau n°2). Il y a donc peu de chances que cette disposition placée en « point fort » n'exprime autre chose que les éléments d'une modalité de direction reposant sur une vulgate psychologique laissant, là encore, la part belle à l'« entente » et au registre relationnel.

Mais ces quelques rajouts montrent aussi combien les directeurs peinent à être des leaders efficaces eux-mêmes et à pouvoir « *puiser dans un répertoire de styles* » comme les y invite Spillane (2008, p.125).

■ **Question relative aux points jugés comme faibles par les directeurs**

Le questionnaire destiné aux directeurs proposait une question ouverte sur ce sujet (question 3). Les réponses nous ont contraints à réaliser une analyse de contenu spécifique, cette dernière a permis de répartir les réponses selon quatre catégories.

1 - Dans une première catégorie, il est possible de ranger les mentions relatives à la *gestion du temps*. Les directeurs font régulièrement état de leur « manque de temps » de difficultés à la « gestion du temps », etc.

2 - Dans la seconde catégorie, les remarques faites soulignent des impossibilités diverses. Tel est le cas pour l'« animation pédagogique » jugée « tâche difficile », « la surcharge des responsabilités » ou la gestion concomitante de la classe et de la part administrative : « gestion du métier (professeur des écoles) et de la fonction (chef d'établissement) ». Cette catégorie peut se résumer par une *impossible maîtrise professionnelle*.

3 - Les clusters livrent aussi une autre dimension sous-jacente que l'on peut catégoriser par *l'absence de savoirs adaptés* aux situations de direction. Il en va ainsi de la maîtrise des « différents écrits » ou de la « gestion des réunions » ou encore de l'« administratif » sous toutes ses formes.

4 - Enfin la dernière catégorie possible fait apparaître aussi l'imputation des difficultés à la « fiabilité administrative » dont il y aurait peu à attendre, ce qui suggère l'isolement et l'absence de soutien conduisant à des registres de réponses professionnelles parfois peu élaborés : « Il y a une surcharge de responsabilités, il vaut mieux ne pas trop penser au quotidien » (*sic.*) ou encore, « le directeur n'a pas de statut d'où la difficulté à pouvoir fonctionner vis-à-vis des

collègues ou des différentes institutions ». Cette catégorie caractériserait ainsi *l'absence de reconnaissance et de légitimité* des directeurs d'école.

Quelle interprétation donner à ces réponses ? Susceptibles de donner le contrepoint à la question précédente, les différentes catégories retenues persistent à montrer l'absence d'une culture du leadership chez les directeurs d'école. Il s'agit là d'une réponse unanime (à l'exception près d'une non-réponse). Comme le montre l'histoire même des directions d'école (Rich, 2010) il n'y a pas en France de culture établie d'une direction d'école rompue aux pratiques de leadership. Et l'on peut admettre que l'administration demande sans cesse sans donner à ces responsables locaux les moyens d'un fonctionnement pouvant servir à la bonne marche du système. D'où une perte de confiance vis-à-vis de la hiérarchie par les directeurs comme celui mentionnant dans le questionnaire le « manque de fiabilité de l'administration ». La direction apparaît bien par moments comme un fardeau.

Mais ce fardeau est-il partagé ? Il semble que non, au vu des deux premières catégories (1 et 2). Les questions de difficulté à « gérer un manque de temps », à ne compter que sur soi pour « animer des réunions d'équipe » ou encore le thème récurrent du « cumul des responsabilités » sur une seule et même personne forcément débordée par l'abondance des tâches, signent l'absence de traces de processus de leadership distribués. Ici encore, le lecteur ne trouve pas de traces de processus cherchant à favoriser une activité de « *leadership s'incarnant dans l'interaction de leaders (et affiliés) multiples* » comme le suggère Spillane (2008, p.134). On notera cependant une mise en tension très particulière entre le point fort n°2 : l'« *animation d'équipe* » et le point faible n°2 l'« *animation pédagogique* ». Ceci ne pose-t-il pas la question de la maîtrise d'objectifs pédagogiques au bénéfice illusoire d'une paix sociale dans l'école saluée par l'entente et le consensus (comme tendrait à le restituer le questionnaire enseignant) ?

6. Discussion

Il semble que par bien des aspects, notre hypothèse de travail reçoive des confirmations. Certes, les écoles semblent vivre dans une entente professionnelle et personnelle relative. Les directeurs sont appréciés car chacun sait la charge qui est la leur et que peu de leurs adjoints leur envient (ce que confirme l'absence de candidats aux postes de direction d'école). De la part de ces responsables locaux, l'absence d'exigences en termes de pouvoir et de décisions contribue à une sorte de paix sociale encore éloignée pour l'heure des exigences portées par les évaluations internationales et les résultats des performances d'élèves plus âgés. Ainsi, malgré notre distinction entre la dimension personnelle et professionnelle de cette « entente » il semble que les enseignants, comme leurs directions, n'aient pas une conscience très nette des niveaux de fourvoiement dans lequel les place un registre avant tout relationnel. Il y a certes un ressenti des difficultés à « travailler en équipe » mais il reste marginal ou souvent expliqué par le manque de temps et la folie d'un système éducatif changeant, parcimonieux dans ses attributions de moyens et vis-à-vis duquel il convient de faire « le dos rond ».

La gestion des projets est particulièrement révélatrice d'une absence de mécanismes de leadership distribué dont nous avons pourtant recherché toutes les occurrences possibles à travers la teneur des projets d'école. Ceux-ci sous-entendent pourtant une tâche commune et l'existence d'un « travail en équipe » par excellence, comme le précise Spillane. La dispersion des résultats pour la qualification de l'expérience professionnelle des directeurs et surtout l'absence de traces de travail collectif organisé témoignent de l'éloignement des pratiques de direction dans le registre d'un leadership distribué. Les directeurs apparaissent – y compris à travers leurs « points forts » – comme largement dépassés par une orientation consensuelle dont nous avons mentionné l'illusion et les limites. Leurs points « faibles », tel un revers de la même médaille, traduisent les mêmes errements en limitant plus que jamais – sinon l'exercice de leur propre leadership – du moins la saisie de l'opportunité de faire intervenir çà et là, des relais intermédiaires impliqués et impliquants.

Conclusion

Mais peut-il en être autrement alors que la formation de ces « leaders potentiels » reste inexistante et doublée d'une absence de soutien complet par leur hiérarchie directe (Rich, 2009) ? Cette recherche exploratoire nécessiterait d'évidence un complément d'analyse élaboré à partir d'un échantillon plus large et d'entretiens plus fouillés. Dans tous les cas, il semble grand temps que l'université investisse le champ trop longtemps délaissé des questions de travail en équipe dans les établissements scolaires et des modalités de leadership pouvant y être associées. Alors que plusieurs pays s'interrogent sur les modalités d'une école efficace, adjugeant une plus-value d'efficacité aux modalités de leadership intermédiaire (Rodriguez, Galdames, Pinto, 2010), il revient à l'Université Française de contribuer aux fondements d'une recherche permettant à terme la réaction de sursaut attendu par notre système éducatif tout entier.

Bibliographie

ARDOINO J. & BERGER G. (1987), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Andsha.

BAUDRIT A. (2007), *L'apprentissage collaboratif*, Paris, De Boeck.

BOUTINET J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOREAU DEFARGES P. (2006), *La gouvernance*, 2^{ème} édition, Paris, Presses Universitaires de France.

NORMAND R. (2008), préface à « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Education et sociétés*, 1/2008 (n°21).

PONT B., NUSCHE D., MOORMAN P., HOPKINS D. (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires*, OCDE (2 tomes).

RICH J. (2001), *Du projet d'école aux projets d'école*, Bordeaux, 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, CERSE Université de Caen.

RICH J. (2009), « Schools projects in France. Management Strategies and State Disengagement », *Reforming Teaching and Learning. Comparative Perspectives in a Global Era*, Maria Teresa Tatto (éd.), Michigan State University, Monica Mincu, University of Turin, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

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

RODRÍGUEZ S., GALDAMES S., PINTO V. (2010), « Aprendizajes y Desafíos Para la Formación de Líderes Intermedios De Organizaciones Educativas », *Psicoperspectivas*, volume 9, n°2 (julio-diciembre), p.136 -157.

SPILLANE P.J., HALVERSON R.R. & DIAMOND J.B. (2008), « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Education et sociétés*, 1/2008 (n°21), p.121-149.

Annexes

QUESTIONNAIRE (DIRECTEURS)

1 - Quelle est en deux mots (au plus) la raison principale qui vous a conduit(e) à devenir directeur (directrice) ?

2 - Quels sont les points forts de votre direction ? (*affectez d'un ordinal : 1, 2, 3, 4, etc.)

Les relations avec les collègues	*
Animer un travail d'équipe	*
Permettre l'entraide	*
La transparence	*
La conduite des réunions	*
Les scores aux évaluations nationales	*
Autres (précisez) :	*

3 - Quels en sont les principaux points faibles ? Précisez :

4 - Pour illustration, s'il vous fallait choisir une image, une métaphore, exprimant le mieux votre rôle de directeur dans le contexte actuel de pilotage, vous choisiriez :

Image représentant une personne :
Image associée à un objet, un animal :
Image associée à une dynamique :

5 - Parmi les 12 termes proposés ci-dessous, lequel d'entre eux choisiriez-vous afin de qualifier au mieux votre vécu de la direction? (désigner par « 1 »), **lequel d'entre eux vous excluriez-vous ?** (désigner par « 2 »)

La responsabilité		l'équipe	
La collaboration		L'urgence	
Le management		L'isolement	
Le soutien		Le poids	
La gouvernance		L'ambiance	
La coopération		La complexité	

6 - Caractéristiques de l'école

Nombre de classes : - urbain ↑ - péri-urbain↑ - rural↑

7 - Caractéristiques personnelles

Grade :
Âge :
Sexe : M↑ F↑
Directrice, directeur depuis : ans
Directrice, directeur dans cette école depuis : ans
Avenir dans cette fonction de direction : poursuite↑, arrêt↑, mutation↑, réorientation↑
Expérience professionnelle antérieure :

J'accepte le principe d'un entretien individuel éventuel, sur rendez-vous. Pour cela, j'indique mon n° de téléphone :ou mon E-mail :@.....

Avec tous nos remerciements pour votre précieuse collaboration
L'équipe de recherche DEFP du Laboratoire Cultures, Education, sociétés (LACES), Université Bordeaux Segalen

QUESTIONNAIRE (ENSEIGNANTS)**1 - Connaissez-vous l'intitulé de votre projet d'école ?**

oui↑ non↑

si oui, pouvez-vous l'indiquer ? :

si non, pouvez-vous en indiquer la teneur ? :

.....

.....

Qui l'a rédigé ? :

2 - Diriez-vous que l'entente professionnelle entre les enseignants de votre école est plutôt :

très bonne↑

bonne↑

mauvaise↑

très mauvaise↑

3 - Diriez-vous que l'entente personnelle entre les enseignants de votre école est plutôt :

très bonne↑

bonne↑

mauvaise↑

très mauvaise↑

4 - Vous jugez vos rapports avec votre directeur (directrice) :**Professionnels /**

très bons↑

bons↑

mauvais↑

très mauvais↑

Personnels /

très bons↑

bons↑

mauvais↑

très mauvais↑

5 - Quel jugement global sur le travail en équipe dans votre école portez-vous :

très bon↑

bon↑

mauvais↑

très mauvais↑

6 - Quel(s) frein(s) au travail en équipe vous semble(nt) flagrant(s) dans votre école?*Noter par ordre de prévalence : 1, 2, 3, 4, etc. Depuis 1 = le plus flagrant*

	Choisir un ordinal : 1, 2, 3, 4, etc.
Les conditions horaires, la durée, le temps en général	
L'absence de formation spécifique	
La conduite des réunions	
L'attitude des collègues, en général	
Autres (précisez)	

7 - Quelle(s) facilitation(s) au travail en équipe vous semble(nt) flagrante(s) dans votre école ?

Donnez (si possible) trois principes facilitateurs ayant cours dans votre école	(ordinal)
	1
	2
	3

8 - Caractéristiques personnelles

Grade :

Fonction :

Âge :

Sexe : M↑ F↑

En poste dans l'école depuis : ans

Expérience professionnelle antérieure :

J'accepte le principe d'un entretien individuel éventuel, sur rendez-vous. Pour cela, j'indique mon n° de téléphone :ou mon E-mail :@.....

Avec tous nos remerciements pour votre précieuse collaboration
 L'équipe de recherche DEFP du Laboratoire Cultures, Education, sociétés (LACES)
 Université Bordeaux Segalen