Fonctions et rôles des directeurs d'école : apports métaphoriques

*Functions and roles of head teachers in the french primary education
system: contributions metaphorical*

Alain Guerrier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7250>

DOI : 10.4000/ree.7250

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Alain Guerrier, « Fonctions et rôles des directeurs d'école : apports métaphoriques », *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/7250> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7250>

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.

Fonctions et rôles des directeurs d'école : apports métaphoriques

Alain Guerrier¹

Résumé

La présente recherche s'attache à dévoiler les logiques et les conceptions des directeurs d'écoles primaires françaises en matière de leadership. Amenés à spécifier par métaphores leur profession, les directeurs sont ensuite interrogés pour de plus amples explicitations. Parallèlement, la théorisation nord-américaine du leadership en éducation proposée par Spillane et al. est déconstruite selon des spécifications dynamiques propices à être confrontées aux images proposées par les directeurs. La confrontation obtenue permet le dévoilement de conceptions profondément enracinées chez les directeurs français et de prendre la mesure des écarts avec l'optimisation proposée par les chercheurs américains.

Comment parvenir à percevoir la représentation du rôle que les directeurs d'école français peuvent avoir dans ce que Lorraine Savoie-Zajc, Reinelde Landry et Louise Lafortune nomment la « *gestion de changements complexes au sein d'une école* » (2007, p.260) ? La difficulté est grande tant ce que disent les gens n'est pas nécessairement ce qu'ils font. De plus, comme le rappelle Spillane (2008, p.131) « *le classement des pratiques de leadership en tâches est difficile car, comme l'affirme Mintzberg (1973, p.31) : le travail des administrateurs est caractérisé par "la brièveté, la variété et la fragmentation"* (Leithwood & Steinbach, 1995) ». Dans la perspective de dévoiler des logiques souvent peu conscientisées de la part des directeurs d'école impliqués dans une activité incessante et variée, le recours à l'étude canadienne de Lorraine Savoie-Zajc et al. permet une approche originale des conceptions professionnelles sous-jacentes des intéressés. Toutefois, à l'encontre de ce que présentent ces auteurs canadiens qui mettent immédiatement l'accent sur l'*identité professionnelle*, on notera que, reprenant en partie leurs moyens centrés sur l'utilisation de métaphores, nous mettons ici bien davantage l'accent sur *la nature de l'action pensée derrière la présentation métaphorique du rôle directorial*. En effet, selon nous, la question du leadership pose avant tout celle de la décision et des choix relatifs pour l'action à entreprendre. Nous faisons le pari que derrière chaque présentation métaphorique peut surgir la nature d'une action induite. Le détour proposé par les métaphores tendrait ainsi à sa façon, de « *comprendre la dynamique interne du leadership* » comme Spillane, Halverson et Diamond tendent à le réaliser dans leur théorisation du leadership distribué (p.123).

Certes, le style de leadership proposé par ces derniers auteurs est fondé sur la distribution des rôles à d'autres personnes reconnues compétentes. Mais on ne saurait concevoir son existence, son ampleur et sa dynamique de réalisation sans des positions professionnelles profondément intégrées par le directeur en place. En cela (et comme il n'est de science que du caché), l'utilisation des métaphores peut se révéler un moyen de choix dans le dévoilement des conceptions profondément enracinées chez les distributeurs potentiels de leadership que sont les directeurs.

Notre démarche se voudra donc être exploratoire, cherchant à mettre en évidence les relations entre la fonction des directeurs, ce qu'ils en disent et ce que cela pourrait sous-entendre. Comme l'indiquait Habermas au sujet d'une action communicationnelle, notre objectif de travail n'est donc pas tant d'obtenir « un dit » mais « un dire », révélateur des logiques et des conceptions professionnelles de chaque directeur.

¹ Docteur en Sciences de l'éducation, Laboratoire Cultures Education Société (LACES), Université Victor Segalen Bordeaux.

1. Cadre théorique et hypothèse

Romuald Normand dans la présentation synthétique de l'article de Spillane, Halverson et Diamond de 2008 pris en référence, donne une synthèse dynamique de ce que proposent ces auteurs. En reprenant *« l'idée que le chef d'établissement ou d'autres personnels puissent partager avec les enseignants une même vision sur la stratégie à mettre en œuvre »*, que *« les professionnels les plus efficaces doivent servir d'exemple et entraîner leurs collègues »*, en précisant que *« les chercheurs enquêtent sur les conditions et les solutions permettant de créer cet engagement collectif dans l'établissement »*, le lecteur comprend qu'une dynamique de fonctionnement optimale est mise en avant d'un point de vue théorique. Celle-ci s'apparente selon nous à une *dynamique centrifuge* (au sens d'une force) allant du leader traditionnel vers les enseignants et même les *affiliés* : *« voir comment à l'école les pratiques s'étendent au travail des différents leaders... »* (p.134). *« Partir de "plus d'une personne" plutôt que d'"une seule personne" (Perkins, 1993) est nécessaire pour comprendre que l'expertise en leadership s'exerce au-delà des leaders individuels »* (p.143). *« En d'autres termes, plutôt que de considérer ces pratiques seulement comme fonction du savoir-faire, du charisme et/ou des connaissances individuels, le leadership se comprend davantage s'il est réparti entre leaders, affiliés et situation. »* (p.136)

Il semble en effet que l'une des lignes de force de la théorie du leadership distribué admette cette dimension d'ouverture centrifuge partant du directeur « en titre », vers les enseignants et tout particulièrement pour une complexification progressive de l'activité cognitive et un dépassement des compétences individuelles : *« Le leadership ne se résume pas, en effet, aux actes et connaissances du chef d'établissement ou de tout autre groupe ou personne. Il englobe les activités des leaders en interaction avec d'autres dans des situations et autour de tâches spécifiques »*. *« La perspective distribuée rend l'exécution des tâches plus compliquée car elle implique de dépasser les connaissances et compétences individuelles et de reconnaître que l'activité humaine est répartie sur un ensemble de situations et d'individus »* (p.137). Un modèle multiplicatif convient donc davantage qu'un modèle additif car les interactions entre leaders pour l'exécution d'une tâche peuvent représenter davantage que la somme de leurs pratiques.

On note d'ailleurs que l'amélioration visée à travers les interactions dans la théorie de Spillane est de nature pédagogique et non pas tant liée à un seul niveau d'entente entre des professionnels : *« mobiliser le personnel, les élèves pour repérer et s'attaquer aux tâches de réforme pédagogique et exploiter les ressources nécessaires pour soutenir la transformation de l'enseignement et des apprentissages »*. *« Ce cas illustre comment les activités de leadership sont réparties sur plusieurs personnes et dans la durée. Les efforts de cette école pour améliorer l'enseignement impliquent une multitude d'activités interdépendantes. Ici, une activité – déterminer les priorités éducatives – dépend de la réalisation d'une autre – interpréter les résultats. »*

En fait, le directeur d'établissement n'apparaît dans un rôle de leader que temporairement, pour impulser stratégiquement et, comme le souligne Spillane, *« dans une confiance renouvelée aux éléments externes »*. Le directeur pourrait n'apparaître que pour un rôle évaluatif, restituant en cela une image plus *centripète* de son fonctionnement et recentrée sur les résultats scolaires : *« Une lacune importante concerne la façon dont les leaders maintiennent les conditions favorables à la réussite scolaire au sein des établissements »* (p.123). *« Le chef d'établissement fait davantage figure d'autorité et s'occupe de l'évaluation sommative »* (p.132).

Plus généralement, l'isolement et le retournement sur soi sont dénoncés par la théorie de Spillane. En cela, toute image évoquant une *dynamique centripète* (au sens d'une force itérative) du fonctionnement du leadership est présentée comme nimbée de non-sens et d'immobilisme : *« L'isolement des enseignants dans leurs classes leur offre peu d'occasions de discuter pédagogie avec leurs pairs (Lortie, 1975) »*. *« À l'école, le travail décousu, discrétionnaire des leaders, exécuté "dans l'urgence" (Weick 1996), les amène à se focaliser sur*

des résolutions à court terme des problèmes plutôt qu'à envisager une stratégie à longue échéance (Peterson, 1977) ».

Spillane renforce aussi l'idée d'une incompréhension liée à *une dynamique centripète* à propos de ce qu'il nomme des artefacts qui, conçus dans l'éloignement et le repli de la part des enseignants leur deviennent paradoxalement étrangers et sont perçus par ceux-ci comme des contraintes : *« Les politiques de district, projets d'établissement, technologies d'apprentissage, autant d'artefacts clés qui contribuent à définir l'activité de leadership et sont vécus comme des contraintes ».*

Le leadership distribué doit donc permettre d'impulser et de réconcilier les personnels de l'école avec ces artefacts eux-mêmes porteurs d'améliorations pour le fonctionnement de la structure tout entière. Mais l'apport de la cognition située vaut aussi pour une ouverture (selon là encore une force centrifuge) car il n'est de pratique efficace du leadership qu'en fonction d'une situation donnée : *« Cette perspective implique que le leadership et la connaissance des leaders ne peuvent être compris hors des situations où ils s'inscrivent »* (p.126).

Si les directions des écoles françaises possèdent des caractéristiques particulières bien décrites par Rich (2010), face à la modernité affichée par Spillane en termes d'optimisation du leadership en éducation, nous pensons trouver par hypothèse un leadership beaucoup plus conventionnel de la part des directions françaises. Ce dernier aspect revenant à ne pas rencontrer des *« leaders efficaces »* capables de *« puiser dans un répertoire de styles »* (Spillane, p.125). Du fait de leur histoire même et de l'absence de formations spécifiques, les directions françaises pourraient être plutôt marquées par une logique d'isolement d'un *« responsable »* administratif, supportant à lui seul tout le poids d'une charge multiple et surtout non distribuée (distribuable ?). Cet isolement doublé de tâtonnements souvent itératifs correspondrait ainsi à une dominante plutôt centripète des conceptions professionnelles des directeurs français.

2. Méthodologie

Comme lors de l'enquête canadienne, il a été demandé aux directeurs des images représentant des personnes, des images associées à un objet, à un animal ainsi qu'à une dynamique. De notre point de vue, ce questionnement métaphorique permet de percevoir comment la personne se vit sur le plan professionnel (personnes), se projette (objet/animal) et conçoit le leadership (dynamique/force).

Toutefois, en ce qui nous concerne, cette demande d'image a tout d'abord été formulée par questionnaire. Il nous semblait en effet plus engageant d'obtenir des images dans une situation *« papier »* et en l'absence d'une confrontation directe avec un interviewer. Dans la mise à distance nécessairement occasionnée par le questionnaire, l'*émotivité* mentionnée par nos collègues canadiens (Spillane, p.266) peut être diminuée. Comme nous avons pu nous en rendre compte par la suite, cette stratégie s'est révélée payante. A la rédaction, les directeurs ont trouvé la question *« originale »* et même *« ludique »*.

La métaphore prend le *mot* pour unité de référence. La métaphore, en conséquence, est classée parmi les figures de discours en un seul mot et définie *« comme trope par ressemblance ; en tant que figure, elle consiste dans un déplacement et dans une extension du sens des mots ; son explication révèle d'une théorie de la substitution. »* (Ricoeur, 1975, p.7). La métaphore, du grec μεταφορά (*transposition*), est un procédé de langage fondé sur la substitution par analogie d'un terme concret dans un contexte abstrait. Elle joue sur la fonction référentielle du langage et le contexte est nécessaire pour en comprendre la portée. C'est pourquoi, chaque fois que cela sera possible, nous n'en resterons pas au mot seul. Il était indispensable de demander aux directeurs des explicitations à propos des métaphores choisies. De la même manière que dans l'enquête canadienne précitée, nous avons à notre tour demandé d'explicitier *le sens que les personnes interrogées souhaitaient communiquer par leurs métaphores* (Gohier, 2007, p.267). Nous

prenons en compte que, dans cette énonciation, il y a une charge d'affectivité importante qui prend sa source dans l'histoire même de l'individu conjugée avec son éducation familiale, scolaire, socioculturelle, religieuse voire même politique, d'où l'indispensable intérêt de « faire parler » l'émetteur de la métaphore.

Cette stratégie nous permet de suivre les points remarquables de la théorisation proposée par Spillane dans la mesure où l'étude des discours obtenus nous permet à notre tour et pour des écoles françaises, de « *comprendre comment les leaders définissent, présentent et exécutent leurs tâches* » (p.133).

L'enquête a pu être réalisée avec la participation des onze directeurs d'école primaire de l'enquête présentée par Joël Rich. Six directeurs ont accepté un entretien explicatif pour leurs propositions de métaphores. L'effectif est restreint et doit être considéré comme une exploration. Par souci de clarté, nous avons réuni dans les tableaux suivants l'ensemble des réponses obtenues aux questionnaires. Les six directeurs ayant accepté un entretien complémentaire sont regroupés dans le tableau n°1. Les réponses des cinq directeurs n'ayant pas été interviewés sont mentionnées dans le tableau n°2.

Tableau n°1 - Métaphores recueillies par questionnaires et suivis d'entretiens

Directeurs	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Image personne	St Paul	Un pilote de marine		Sisyphe	La déesse Shiva	Un cocher
Image objet/animal	L'aigle		Un coq	L'ours blanc	Une balle de flipper	Un parapluie
Image dynamique	La flèche		Une vague	Une séance bloquée à l'Assemblée Nationale	Une explosion	Match de foot /distributeur de jeu

Tableau n°2 - Métaphores recueillies par questionnaires et non suivis d'entretiens

Directeurs	D7	D8	D9	D10	D11
Image personne	Quelqu'un qui a les épaules larges	Un chef d'orchestre	Léonard de Vinci (pour le côté touche à tout)		L'homme de Vitruve
Image objet/animal	Un félin	Un déversoir	Un castor, une fourmi		Une commode multi-tiroirs
Image objet/animal	Dynamique sportive	La rapidité		Madame 100000 volts	L'organisation

3. Analyse des résultats

Deux niveaux d'analyse s'offrent donc à nous. D'une part, certains directeurs ont accepté d'explicitier leur métaphore (D1 à D6) et nous pouvons procéder à un premier niveau d'analyse des productions obtenues. D'autre part, et même s'il est plus hasardeux, l'exercice consistant à donner une analyse plus globale à partir des onze productions métaphoriques écrites ne peut pas être totalement laissé de côté (D1 à D11). Bien entendu, à chaque fois il nous faudra confronter les images et – lorsque cela est possible – les commentaires obtenus en entretien, avec les repères données par Spillane en matière de leadership distribué. Commençons par examiner en référence à notre tableau n°1 les métaphores et commentaires des six premiers directeurs (D1 à D6).

D1 – Avec les images successives de *St Paul*, de *l'aigle* et de *la flèche*, l'apport du commentaire oral complémentaire apparaît très vite non superflu. Ce directeur d'une école privée congréganiste estime être missionné et être porteur d'une parole. La *flèche* est associée à un vecteur de communication. La figure de *l'aigle* est associée dans l'entretien à la clairvoyance et au message. D1 nous confie : « *J'ai parlé de Saint Paul parce qu'il a été missionné pour porter une parole et pour que cette parole ne reste pas enfermée à l'intérieur d'un groupuscule, pour dire vraiment ce que je pense, ça me paraît très pertinent de pouvoir s'ouvrir et de ne pas rester enfermé à l'intérieur d'une communauté qui est celle de l'école* ». Dans cette conception du directeur la seule question du leadership est dépassée par une mission plus transcendante. Pour notre propos nous retiendrons surtout que la question de l'impulsion est recentrée sur sa propre personne lorsqu'il affirme être « *l'annonceur, celui qui interpelle, celui qui va susciter, celui qui va interroger, celui qui va proposer* », pour ajouter : « *Je n'ai pas l'impression, peut-être je me trompe, d'être assujéti à la tutelle à laquelle j'appartiens* ». Seul maître, le leadership lui appartient en propre et semble pouvoir être associé à une dynamique centripète malgré l'emploi de termes dans l'entretien comme « susciter » ou « proposer ».

D2 – Le *pilote de marine* est la seule mention métaphorique faite par ce second directeur. Lors de l'entretien celui-ci précise que « c'est par rapport à l'environnement dans lequel évolue un navire. L'école actuellement traverse des mers un peu démontées. *Donc, pour le pilote du navire, c'est essayer que son "bateau-école" continue à fonctionner, que l'équipe pédagogique continue à fonctionner, c'était pour ces raisons-là que j'avais utilisé cette image.* » Il précise qu'il faut « *maintenir le cap, c'est-à-dire, pour un capitaine de navire, c'est... l'objectif, c'est... quelles que soient les conditions, c'est maintenir le cap. Quand je dis quelles que soient les conditions, c'est à la fois par rapport à l'équipage et en fonction des éléments extérieurs, tout l'environnement autour de l'école* ». A l'analyse de ces propos, si l'on retrouve là la piste ouverte par Spillane en matière de cognition située, la comparaison tourne court et l'on perçoit surtout que le pilote est le seul « maître à bord » et peu à même de favoriser un leadership distribué. La conservation du cap fait là encore directement référence à un recentrage permanent « contre vents et marées », pourrait-on dire. L'adaptabilité du système à l'environnement est donc plus limitée que le propos peut parfois le laisser entendre. Ici encore la conception reste centripète et rien dans l'entretien n'évoque sinon de façon défensive, l'adaptation au milieu ambiant perçu comme agressif et contraignant.

D3 – Avec l'image d'un *coq* et d'une *vague* (pour la dynamique), cet autre directeur amène l'idée de cour et de recentrage sur sa seule personne dominante dans l'équipe. Lors du commentaire l'homme assume avec humour cette image spontanée : « *C'est un peu prétentieux mais j'ai vraiment l'impression d'être dans une basse-cour avec des poules et des poussins. Je ne vais pas dire que je fais le coq là-dedans, mais symboliquement, il y a quelque chose de ça. [...] Je me sens là pour veiller à ce que tout se passe bien dans l'école et que les gens se sentent bien dans cette école.* » On trouve ici un thème protecteur. Ce directeur s'inscrit dans l'idée du veilleur : « *J'essaie d'être dans la rassurance et dans le symbole du temps* », « *je cherche à éviter qu'un évènement prenne trop de place [...] je permets de prendre du recul par rapport à ce qui s'est passé... et temporiser... et passer du temps... passer du temps... mais tenir compte quand même de ce qui s'est passé.* » Ainsi l'image de la vague est-elle associée à un caractère itératif de la profession, à ces répétitions incessantes. Comme on peut s'en douter la distribution du leadership semble assez peu présente du registre de ce directeur et la dynamique reste cette fois encore – presque par nature – centripète.

D4 – Cet autre directeur apporte trois images assez contrastées : le personnage de *Sisyphé*, *l'ours blanc* et *une séance bloquée à l'Assemblée nationale*. Que peut-il nous révéler par l'emploi de ces images ? Avec *Sisyphé*, d'évidence il y a l'aspect du travail qui n'est jamais fini : « *Je marque ce que j'ai à faire dans la journée mais tu barres et il y a des choses qui se rajoutent et, à la fin de la journée, t'en as autant que ce que tu as barré dans la journée !* ». L'allusion faite à *l'Assemblée nationale* est une pointe d'humour envers ses collègues de l'équipe perçus comme immobiles. Dans ces conditions, la tâche attributive du directeur reste alors modeste et son utilité parfois peu évidente. Le commentaire témoigne d'une lassitude et d'un repli du directeur face à

l'incompréhension de ce qu'on lui demande : « *on a l'impression d'être le petit réparateur du quotidien et ce serait intéressant si tu sentais que c'était pour le fonctionnement de l'école ou les enfants* ». Enfin la solitude du directeur est très clairement évoquée : « *on est totalement seul* » (d'où l'image de *l'ours blanc* seul sur un bout de sa banquise). Le lecteur aura compris que nous sommes ici très éloignés de l'exercice d'un leadership distribué et même conventionnel. Pas plus de dynamique centrifuge pour ce commentaire qui est quelque peu associable au renoncement et à une incompréhension des possibles en termes de cognition située.

D5 – La *déesse Shiva*, la *balle de flipper* et une *explosion* sont les trois images proposées par cette directrice. On devine à travers son discours la sensation de devoir tout gérer tous azimuts, tout en même temps ! Elle dit elle-même vouloir être : « *efficace envers les parents, avec les collègues, avec le personnel de service, et avec les élèves*. » Il y a comme un enjeu très personnel à offrir une image de maîtrise parfaite ce qu'elle précise en ajoutant : « *Etre partout pour ne pas être attaquant* ». L'image d'une balle de flipper revenant toujours à son point de départ fait penser aux images précédentes de vague, ou encore de Sisyphe. Ici Shiva jongle avec une balle qui – sans jeu de mot – part dans toutes les directions. Le risque est l'éparpillement bien traduit par le thème de *l'explosion*. Mais cette fois encore il n'y a qu'une seule balle dans le flipper et la dynamique de l'ensemble revient à une conception très personnelle, isolée, itérative de la fonction et donc, cette fois encore, fortement centripète.

D6 – Dernier directeur à avoir accepté un entretien complémentaire celui-ci propose l'image du *cocher*, un *parapluie* et un *match de football / distributeur de jeu*. Au vu de cette dernière image, notre intérêt était grand de rencontrer ce directeur qui semblait enfin pouvoir correspondre avec les repères théoriques proposés par Spillane. Dans son commentaire oral resurgit « *le distributeur de jeu dans un match de foot* » comme image dynamique. Pour lui, le directeur, « *c'est celui qui répartit les tâches en affectant à l'un ou à l'autre des objectifs précis* ». Dans son entretien D6 fait souvent référence au va-et-vient entre différentes personnes et lui. On sent que ce directeur se rapproche d'une conception proche de celle du leadership partagé quand il indique que le point fort de la direction est « *la relation entre collègues* » qu'il entend protéger (thème du parapluie). Pour lui, « *le vécu (optimal) reste la collaboration* ». On pourrait ainsi retenir son intuition de ne pas rester seul pour traiter de la complexité quotidienne et cela constituerait en soi un premier pas vers l'accomplissement d'un leadership distribué. Mais, l'idée de « répartition » évoquée fait peu cas de la nécessaire appropriation des tâches par d'autres leaders. La « relation » apparaît peu définie sinon au titre d'une logique socio-affective marquée par la recentration de tous autour de lui (*parapluie*). De plus ce même directeur se vit comme isolé dans le soutien qu'il propose à ses enseignants pour affirmer : « *on te dit, s'il y a souci, contactez telle ou telle personne, t'essaie de contacter et t'as personne* ». Pour conclure, si ce directeur peut sembler s'approcher des repères théoriques proposés par Spillane, des indices laissent penser *a contrario* que la distribution du leadership n'est qu'apparente et que, cette fois encore, la dynamique centrifuge attendue est quelque peu limitée.

Au total, aucun directeur interrogé ne semble pouvoir être dans des dynamiques où le leadership distribué prévaut. Le repli sur soi, le sentiment d'isolement, de blocage parfois, prédominent. Malgré nos questions, l'évaluation des objectifs pédagogiques ne prévaut pas davantage dans le registre des métaphores et le souci d'une discussion pédagogique apparaît curieusement absent des images et des propos tenus. Ces constats se combinent avec la tension soulignée par Rich entre *l'animation d'équipe* (point fort) et *l'animation pédagogique* jugée point faible par les directeurs.

Agrégeons maintenant les cinq restitutions métaphoriques des cinq directeurs n'ayant pas eu d'entretien (D7 à D11). Que constate-t-on ? En reprenant le tableau n°2 il est aisé de réaliser quelques constats complémentaires en lien avec nos précédents entretiens.

Avec les personnages tout d'abord on retrouve des similitudes frappantes avec ce qui précède : Quelqu'un qui a les épaules larges (D7), Un chef d'orchestre (D8), Léonard de Vinci (pour le côté touche à tout, précisé par écrit D9) et L'homme de Vitruve (D11) ne sont pas sans rappeler l'image préalable de *Shiva*. Ces images reviennent toutes à une centration sur une personne

omniprésente du fait de ses propres qualités. Les directeurs vivent leur rôle professionnel selon des critères d'omniprésence, de démultiplication de soi dans le temps et dans l'espace (l'homme de Vitruve). Cela nécessite force (épaules larges), adresse et recherche d'harmonisation (chef d'orchestre).

Les dynamiques sont généralement marquées par la rapidité et même la soudaineté et là encore des similitudes sont grandes avec ce que nous avons examiné lors de six entretiens précédents (*explosion, madame 10000 volts, le sport, la flèche*).

On note toutefois quelques thèmes que nous n'hésiterons pas à qualifier de dépressifs et même d'auto-dépréciatifs dans les images proposées par certains directeurs (comme pour D4 avec *Sisyphes*, *L'ours blanc* et *Une séance bloquée à l'Assemblée nationale*). D8 se perçoit comme *un déversoir* et D11 comme *une commode multi-tiroirs (?)*. Il résulte de tout cela des images contrastées vouées soit à un dynamisme excessif et même préoccupant de la part d'un directeur (la *rapidité* est-elle toujours bonne conseillère ?), soit à une immobilité, non moins préoccupante. Dans le cas de la présence du dynamisme, nous avons pu montrer que celui-ci était surtout conçu par les directeurs comme relevant de leurs capacités propres. Même si certains s'accordent à ne pas parler de pouvoir, historiquement banni du vocabulaire des directeurs de l'école française (Rich, 2010), la distribution du leadership semble disparaître derrière les egos professionnels et des logiques là encore centripètes. Dans le cas des positions marquées par l'immobilité et même le renoncement, la théorisation de Spillane ne rencontre pas davantage d'écho.

Conclusion

En revenant sur la cognition située, Spillane pourrait sembler poser un problème d'importance quant à l'intérêt de notre investigation. S'il faut en effet comme il le préconise dans sa discussion finale, « *dépasser la prise en compte des rôles, stratégies et personnalités qui occupent des postes de leadership formels pour examiner comment ces pratiques sont réparties entre leaders, suiveurs et artefacts symboliques ou matériels de la situation* », notre quête des conceptions des leaders principaux que sont les chefs d'établissement pourrait être considérée comme peu révélatrice des niveaux de leadership engagés dans nos écoles. Ainsi en soutenant que « *l'établissement (la structure) plutôt que le (groupe de) leader(s) est la bonne unité d'analyse* », Spillane tendrait à condamner cette étude focalisée sur ces derniers. Le propos tenu montre pourtant ses limites car la structure peut aussi ne pas être rendue utilisable par le leader « en titre ». Sauf à penser que la structure peut à elle seule tout résoudre, si l'enquête des leaders intermédiaires peut constituer en soi une limite (aspect de la question auquel nous pouvons consentir), il semble que l'analyse des conceptions du leader principal, « en titre », reste *a contrario* tout à fait essentielle en particulier pour les conditions de fonctionnement de la structure tout entière. C'est d'ailleurs ce que reconnaît Spillane en reprenant l'idée d'une extension (centrifuge) : « *les pratiques de leadership s'étendent aux structures* » (p.142).

Notre interprétation de la théorie proposée par Spillane et al. sous des formes dynamiques, nous fait dire que l'orientation attendue pour un leadership adapté à des enjeux d'amélioration des propositions de l'école par un accroissement de réponses englobant la complexité des situations rencontrées, passe par des formes sous-jacentes où s'expriment, par le truchement de la direction principale, des dynamiques orientées vers le partage, les interactions et les engagements. L'ensemble peut de ce fait être assimilé métaphoriquement à une dynamique générale faisant très largement référence à une force centrifuge. Cette mise en image que nous avons rencontrée sous la forme de forces contradictoires peut être comprise comme une réduction caricaturale de la théorisation proposée par Spillane. Nous en avons conscience. Cela nous a permis tout de même une confrontation métaphorique en référence directe entre « le dire » (au sens habermassien du terme) des directeurs interrogés et ce qui « se pense » dans le fonctionnement des écoles françaises.

S'il faut rappeler le caractère ludique et sans doute partiellement caricatural de l'analyse proposée, nous pouvons retenir de notre démarche exploratoire quelques régularités que pour

l'heure nous ne généralisons pas ! Les directions d'écoles primaires françaises semblent s'accorder encore sur des logiques traditionnelles de pouvoir conventionnel peu élaborées et peu distributives des tâches. La figure du directeur d'école s'efface derrière des images proposées qui évoquent bien davantage l'extrême difficulté à tout entreprendre et à tout gérer dans une école coupée de son temps et des enjeux européens et mondiaux, dans le repli d'une cognition située et orientée vers une amélioration pédagogique affirmée. Dans l'effectif restreint que nous avons examiné, notre hypothèse se trouve confirmée et ces constats mériteraient une extension plus grande de la recherche. On a pu voir tout l'intérêt de coupler image et commentaires lors d'entretiens parfois eux-mêmes coûteux en temps pour les directeurs. La routinisation, comme le sentiment d'isolement entendus lors de certains entretiens, témoignent surtout d'une école à bout de souffle, qui pourtant serait promise à un renouveau si les responsables de l'école, et parallèlement les enseignants qui les accompagnent, consentaient enfin à des formations reposant sur des théorisations de la pratique telle celle proposée par Spillane et al.

Bibliographie

GOHIER C. (dir.) (2007), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement, regards croisés*, Presses de l'Université du Québec.

HABERMAS J. (1981-1987a et b), *Théorie de l'agir communicationnel*, (Tome 1, traduction par J.M. FERRY, Tome 2, traduction par J. L. SCHLEGEL), Paris, Fayard.

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

RICOEUR P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.

SAVOIE-ZAJC L., LANDRY R. & LAFORTUNE L. (2007), « Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes », *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement, regards croisés*, Gohier C. (dir.), Presses de l'Université du Québec.

SPELLANE P.J., HALVERSON 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.