Climat social et professionnel : un comparatif écoles publiques / écoles privées

*Social and professional climate. A comparative study between public and
catholic schools*

Lucile Boncompain-Katz

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7260>

DOI : 10.4000/ree.7260

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Lucile Boncompain-Katz, « Climat social et professionnel : un comparatif écoles publiques / écoles
privées », *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/7260> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7260>

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.

Climat social et professionnel : un comparatif écoles publiques / écoles privées

Lucile Boncompain-Katz¹

Résumé

13,4 % des établissements scolaires en France sont privés. En nombre d'élèves, les établissements privés préélémentaires et élémentaires enregistraient, à la rentrée 2009, 892 115 enfants, soit 13,5 % des élèves d'âge primaire scolarisés de notre pays². Les enseignants d'écoles privées passent le Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles mais sont aussi recrutés et formés de façon spécifique. Les valeurs prêtées à la spécificité de l'enseignement privé se traduisent-elles par un climat d'école différent de l'enseignement public ? Quelles sont les différences entre public et privé en termes de recrutement et de formation initiale des enseignants et des directeurs d'écoles ? Peuvent-elles faire varier les relations sociales au sein d'une équipe pédagogique et l'expression du leadership distribué ? Cet article tente de répondre à ces questions en s'appuyant sur les textes officiels d'une part et en les confrontant aux résultats de notre enquête menée par questionnaires d'autre part.

L'école française fait aujourd'hui l'actualité sur des débats de fond, notamment à l'heure où les enquêtes PISA (2009) font état de résultats plutôt inquiétants quant à son fonctionnement. La position de la France à la 19^e place quant à la compréhension de l'écrit, à la 22^e concernant les mathématiques et à la 27^e pour ce qui est de la culture scientifique, situe le pays juste dans la moyenne de l'OCDE, dépassé par une trentaine de pays (la Corée et la Finlande occupant maintenant les premières positions). La question de l'efficacité du système français se pose d'autant plus que les résultats oscillent entre les niveaux 2 et 4 de compétence en français pour 70,7 % des élèves et en mathématiques pour 63,8 % sur une échelle allant de 1 à 6. Cela signifie que nos élèves sont « moyens » lorsqu'ils réussissent, comparativement à d'autres pays qui ont un niveau de maîtrise des connaissances supérieur. La formation et le recrutement de nos enseignants, mais aussi le travail en équipe, paraissent donc interrogés par ces résultats.

En effet, différentes études ont démontré le lien entre l'amélioration des résultats des élèves et le développement des compétences des professeurs (Spillane, 2009 ; Leithwood, 2004 ; Hallinger, 2010, 2011). Aussi sont pointées les formations initiale et continue (Center of the Future of Teaching and Learning, 2011). Avec les projets et le travail par cycle, les instructions officielles enjoignent aux enseignants de s'auto-assigner des objectifs pédagogiques au gré d'un travail en équipe et d'en produire une évaluation. En interaction dans leur activité pédagogique quotidienne, les enseignants poursuivent leur formation. C'est ce phénomène qui retient ici notre attention.

Un enseignant isolé dans sa classe n'a pas l'occasion de discuter pédagogie avec ses pairs. En revanche, un enseignant en interaction avec ses collègues peut dans certains cas échanger sur sa pratique. Spillane (2010, p.327) s'est intéressé aux nouvelles connaissances qui peuvent émerger de ces rencontres tout comme Gather Thurler (2000, p.126) a décrit le potentiel innovant qui peut s'en dégager. Mais ce terrain d'apprentissage dépend aussi de la confiance que les enseignants ont les uns envers les autres (Spillane, 2009, p.415 ; Center Of The Future Of Teaching And Learning, 2011, p.4). La réussite des élèves découle ainsi de la collaboration entre enseignants (Spillane, 2010, p.327-341). Les études sur *la dynamique des groupes* (Mucchielli, 2000) ont démontré que, même si certaines personnes compétentes sont plus efficaces en travaillant seules, le travail d'équipe améliore souvent les capacités de chacun.

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

²Ministère de l'Éducation Nationale, www.education.gouv.fr, Chiffres de 2009-2010.

Dans la majorité des cas, nous sommes plus forts à plusieurs (Maier & Solem, 1952). Cela est vrai non seulement parce que nous sommes plusieurs mais aussi parce qu'au contact des autres la personne se bonifie, elle se surpasse en quelque sorte (Blanchet & Trognon, 2008, p.83). Dans les écoles, compte tenu de la culture individualiste des enseignants, Gather Thurler (2000) montre que malgré une volonté à travailler en équipe, ces interactions sont rarement efficaces.

Il s'agit d'entrevoir les interactions entre les enseignants d'une école comme un échange de compétences (Gather Thurler, 2000) donnant lieu à l'émergence de leaders dans l'équipe, car le leader ne s'impose pas (Maier & Solem, 1952). Il est choisi par le reste du groupe puisqu'il apporte des qualités de compétence (Leithwood, 1997, p.4 et 24) et de communication avec le groupe reconnues par ce dernier (Petit & Dubois, 1998, p.71). Dégager du leadership dans une école favorise l'innovation (Spillane, 2008, p.123) et l'innovation est recherchée dans la quête de l'efficacité de notre système éducatif (Gather Thurler, 2000).

Le leader est choisi par les enseignants entre eux en réponse à un contexte vécu par le groupe (Petit & Dubois, 1998, p.72). En examinant les interactions entre enseignants dans les écoles, Spillane a étudié la formation du leadership sous sa forme distribuée en fonction des situations (2008, p.131). Lorsque, de ces échanges réciproques, il ressort du leadership en faveur de l'un des enseignants, il s'agit du concept que Spillane appelle *leadership distribué*. Ceci signifie que, dans les écoles, il peut y avoir des enseignants qui se révèlent leaders d'une équipe car ils possèdent une compétence particulière. Ces enseignants, plus experts que d'autres selon la situation, deviennent leaders au sein de l'équipe. Ce leadership se distribue entre enseignants selon leurs compétences et le climat de l'école instaure les bonnes conditions d'épanouissement du leadership des professeurs (Leithwood, 1997, p.10). Pour que le *leadership distribué* selon Spillane puisse s'observer dans une école, il faut certes des enseignants experts, mais aussi, un esprit d'équipe qui permet aux enseignants de s'ouvrir aux autres tant il peut modifier les comportements des personnes : leurs actions, leurs réactions selon les situations (Mucchielli, 2000, p.37) (Spillane, 2009, p.23). Il s'agit là d'une posture de l'enseignant que l'on peut obtenir par une formation déjà entamée dans certains pays comme le Royaume-Uni (Hatcher, 2005), les États-Unis (Elmore, 2010 ; Center of the future of Teaching and Learning, 2011), de même qu'au Chili où des travaux portent sur la formation des leaders intermédiaires selon des programmes apparus en 2009 (Penailillo, Galdames, Rodriguez, 2012, dans cette publication).

Actuellement, un nombre important de travaux, dont ceux cités précédemment, font état du lien entre efficacité de l'enseignement et interaction entre enseignants, travail d'équipe et leadership, autant d'ingrédients nécessaires à leur formation en continu.

En France, les textes encadrant le recrutement et la formation initiale des professeurs des écoles nous interpellent. Si le recrutement et la formation initiale des professeurs des écoles de l'enseignement public et privé sont encadrés par les mêmes textes officiels de l'Éducation Nationale, il existe des conditions supplémentaires qui distinguent l'enseignement catholique. Celles-ci concernent tant le recrutement que la formation initiale des professeurs des écoles de l'enseignement catholique et sont institutionnalisées dans des textes propres à l'enseignement catholique. L'ajout de conditions de recrutement et de formation des professeurs des écoles du privé, traduisant la quête d'un « supplément d'âme » dans ces écoles, aboutit-il à un meilleur climat dans les écoles privées que dans les écoles publiques ? L'adhésion des enseignants du privé à ces textes assure-t-elle des pratiques différentes entre public et privé en matière de leadership distribué ?

Sur le plan méthodologique, notre étude comparative prend naturellement appui sur l'exploration des textes officiels encadrant le recrutement et la formation des professeurs des écoles, et tout particulièrement les textes distinctifs de l'enseignement catholique. Ces textes spécifiques apportent-ils une idée nouvelle du recrutement et de la formation des professeurs des écoles par rapport aux textes de l'Éducation Nationale ? Si tel est le cas, est-ce que ces particularités peuvent se traduire sur le plan des compétences professionnelles des professeurs des écoles de l'enseignement catholique et constituer un atout en termes de climat d'école et de leadership distribué par rapport à l'enseignement public ?

Nous confronterons cette comparaison issue des textes aux tendances que nous pouvons observer de l'enquête par questionnaires menée dans des écoles publiques et privées. Ces tendances resteront indicatives au plan exploratoire et ne sauraient, compte tenu du nombre, constituer rien d'autre qu'une ouverture à une étude comparative quantitative.

1. Le recrutement et la formation des enseignants

En France, les professeurs du 1^{er} Degré sont recrutés par le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE). Les professeurs des écoles de l'enseignement catholique sont agents de l'État, comme ceux du public, mais sont en outre liés à l'Église. Ce lien se concrétise par l'Accord Collégial³ que les professeurs des écoles privées se voient délivrer par l'enseignement catholique. C'est là toute la différence entre les professeurs du privé et ceux du public. Les professeurs du privé sont recrutés non seulement sur concours, comme dans le public, mais doivent aussi accepter de s'engager pour l'enseignement catholique selon les termes de l'Accord Collégial. Réciproquement, l'enseignement catholique se réserve le droit de refuser de délivrer l'Accord Collégial à une personne qui aurait toutefois été reçue au concours. Ce libre engagement mutuel constitue, dans la démarche, une distinction riche de sens.

C'est ensuite, dans les textes supports de la formation initiale, que se lisent des distinctions entre public et privé. La formation des professeurs des écoles, public et privé confondus, s'appuie sur l'Arrêté du 12 mai 2010⁴, dont on peut souligner l'existence récente en lien avec la mastérisation du métier. Celui-ci définit *les dix compétences professionnelles* à acquérir par les professeurs dans l'exercice de leur métier. Dans le cadre de notre étude, nous ne relevons que les compétences qui concernent le travail en équipe et les relations entre professeurs, car ce sont les attitudes des professeurs qui peuvent influencer leur comportement vis-à-vis de l'équipe pédagogique et, de ce fait, intéresser notre analyse du *leadership distribué* dans les écoles. On y lit la capacité à « *participer à la vie de l'école* »⁵ ou encore à « *inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école* »⁶.

La formation initiale des professeurs du privé repose, en outre, sur un Texte d'Orientation du 6 juillet 2007 : *Être professeur dans l'Enseignement Catholique*⁷ qui retient toute notre attention par le style supplémentaire qu'il donne au recrutement. Dans ce texte, les enseignants du privé sont sensibilisés à leur appartenance à une « *communauté éducative* »⁸, à rapprocher de ce que Bion appelait « *culture de groupe* » (1965, p.14). Les attitudes requises là vont au-delà de l'exercice pragmatique du métier et touchent aux valeurs de l'enseignant : « *tout adulte présent dans un établissement scolaire contribue à l'éducation [...] ses attitudes, ses choix et prises de position, ou leur absence, traduisent sa conception de l'homme* »⁹. Le travail en équipe est présenté par l'enseignement catholique sur un autre plan que celui figurant dans les compétences professionnelles du professeur des écoles¹⁰, il s'agit ici de « *construire du lien social* »¹¹ dans une « *communauté éducative* » dans laquelle les professeurs exercent leur métier avec leurs différences humaines. Selon l'enseignement catholique, « *cette diversité est une richesse et doit être reconnue comme telle* ». « *Une communauté, c'est beaucoup plus qu'une équipe ou un groupe de travail [...] ses membres ont partie liée non seulement par une action à développer*

³ *Le recrutement des enseignants des établissements catholiques d'enseignement - Préaccord et accord collégial*, Texte adopté par le Comité National de l'Enseignement Catholique le 20 mars 2009 et promulgué par la Commission Permanente le 15 mai 2009.

⁴ *Les dix compétences professionnelles*, JORF n°0164 du 18 juillet 2010, Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

⁵ *Ibid.*, p.2

⁶ *Ibid.*, p.7

⁷ *Être Professeur dans l'enseignement Catholique*, Texte d'orientation, Comité National de l'Enseignement Catholique, 6 juillet 2007, Secrétariat général de l'enseignement catholique.

⁸ *Ibid.*, p.9

⁹ *Ibid.*, p.9

¹⁰ *Les dix compétences professionnelles*, op. cit.

¹¹ *Être Professeur dans l'enseignement Catholique*, op. cit., p.8

mais par une manière d'être [...] une progression solidaire des personnes. »¹² On entend bien là l'expression des qualités des enseignants en tant que personnes au sein de leur école dans le but de dynamiser l'équipe pédagogique, idée que l'on retrouve dans le phénomène que Spillane (2003, 2008, 2009, 2010) a observé et nommé « *leadership distribué* ». Il s'agit encore de former les professeurs à un savoir-être au-delà d'un savoir-faire. Or, Hallinger (2011) parle bien de « *valeurs et de croyances* » dans les dimensions à mener, tout comme Leithwood (1997) situe le profil du professeur leader au-delà de l'exercice d'un métier mais bien d'une attitude globale d'une personne « *digne de confiance, qui porte un engagement authentique au travail de ses collègues et a un sens aigu des relations interpersonnelles* » (p.24 ; traduction personnelle).

En intégrant à son recrutement et à sa formation ce texte d'orientation et en prônant ainsi l'esprit communautaire, l'enseignement catholique jette-t-il dans ses écoles plus que dans les écoles publiques les bases d'une culture commune et du travail d'équipe qui pourraient soutenir l'émergence du *leadership distribué* ?

2. Population enquêtée

L'étude que nous avons menée concerne onze écoles dont quatre sont privées sous contrat d'association. En nombre d'enseignants interrogés, cela représente 38 réponses dans le privé et 44 dans le public. Cette répartition presque équilibrée nous a conduite à penser que nous pouvions nous intéresser à une interprétation comparative des résultats obtenus dégagant des tendances exploratoires qui pourraient introduire une étude quantitative ultérieure.

Tableau 1 - Population enquêtée par questionnaire

	<i>Privé</i>	<i>Public</i>	<i>Global</i>
Nombre d'écoles	4	7	11
Nombre de directeurs	4	7	11
Nombre d'enseignants	38	44	82

3. Analyse des données

Nous reprenons les questionnaires présentés précédemment par Joël Rich en les travaillant dans une perspective comparative public/privé. Pour chaque question : entente professionnelle, entente personnelle, rapports professionnels et rapports personnels avec le directeur, travail d'équipe, nous mettons en évidence les réponses du privé par rapport à celles du public et reprenons, dans une troisième colonne, les réponses totales obtenues dans les 11 écoles. Comme Joël Rich, nous renseignons les réponses en nombres de choix, puis en pourcentages par rapport au total des réponses données dans le privé (38 enseignants), dans le public (44 enseignants) et au total (82 enseignants).

■ **Le travail d'équipe : une perception plus mesurée dans le privé**

La perception du travail en équipe, exprimée dans les résultats du tableau 2 ci-après, laisse apparaître le même équilibre global de jugements positifs et négatifs dans le public* et dans le privé*. Nous observons la même tendance à juger le travail d'équipe comme « mauvais » dans les écoles publiques ou privées. Même si cela concerne une part non négligeable d'enseignants la tendance générale largement majoritaire est une perception positive du travail en équipe. Par déduction de l'appréciation négative similaire entre public et privé, les opinions globalement

¹² *Être Professeur dans l'enseignement Catholique*, op. cit, p.9

positives s'exprimeraient-elles de la même façon dans le public et dans le privé ? C'est justement sur le degré d'appréciation positive que les enseignants du public et du privé ont des jugements sensiblement différents. Dans les écoles publiques interrogées, les enseignants s'expriment avec plus d'euphorie sur la question que dans le privé : 18 du public jugent le travail en équipe « très bon » contre 7 dans le privé. Les enseignants du privé répondent en large majorité « bons » à la question du travail en équipe et vont moins au-delà dans leur enthousiasme que les enseignants du public qui n'hésitent pas à répondre « très bons » autant que « bons ».

Tableau 2 - Perception du travail en équipe

	Q5 Privé		Q5 Public		Q5 global	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Très Bons	7	18.42	18	40.90	25	30.48
Bons	24	63.16	18	40.90	42	51.62
Mauvais	7	18.42*	8	18.18*	15	18.29
Total	38	100	44	100	82	100

À la lumière de ces résultats, nous pourrions penser que le travail en équipe est bien mieux perçu dans le public que dans le privé. Toutefois, des études de terrain ont montré la complexité du travail en équipe dans les écoles (Gather Thurler, 2000 ; Rich, 1998). Ces travaux nous conduiraient donc à considérer qu'en répondant « bons » plutôt que « très bons », en restant dans la mesure plus que dans l'euphorie, les enseignants du privé traduiraient une meilleure connaissance du travail en équipe et des difficultés associées que les enseignants du public. Cette dernière interprétation ne peut être écartée.

Comme Joël Rich l'a précédemment expliqué, la question du projet d'école dans notre questionnaire est en outre pleine d'enseignements sur la cohésion d'une équipe dans le travail, et pourrait donc nous renseigner sur l'existence d'un *leadership distribué* dans les écoles. Le tableau 3, synthétisant les accords des enseignants sur la teneur du projet d'école public/privé, fait ressortir une qualité de réponses très disparate selon les écoles. Les écoles grisées du tableau sont des écoles privées.

Tableau 3 - Accords des enseignants sur la teneur des projets d'école

Ecoles	Groupes d'accord (n ≥ 3)	Couples d'accord	Distorsions entre groupes et couples	Doublons	Nombre total d'enseignants répondants
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

Légende : Public / Privé

Il s'avère que certaines écoles n'offrent aucun accord sur la teneur du projet d'école, qu'il s'agisse de l'école 7, privée, ou des écoles 5 et 9, publiques. À l'inverse, l'école 6 illustre un modèle d'accord dans le groupe. Il s'agit d'une école dans laquelle le projet d'école est connu,

dans sa teneur, par plus de trois enseignants. Cette école est une école privée. L'école 8, privée encore, offre aussi un nombre d'accords intéressant autour de la teneur du projet mais montre par ailleurs une distorsion de réponses qui vient contrebalancer cet idéal.

Le nombre de groupes d'accord ($n \geq 3$) a tendance à être supérieur dans les écoles privées par rapport aux écoles publiques interrogées dans notre enquête, ceci principalement à la lumière des résultats de l'école 6 qui, en cas isolé, ne peut pas fonder de généralisation. Il existe, en outre, davantage de couples d'accord dans les écoles publiques interrogées comparativement aux écoles privées. Il n'est donc pas possible de dire que la recherche d'un travail en équipe serait plus effective dans un type d'écoles plutôt que dans un autre d'autant qu'il conviendrait de tenir compte, dans l'interprétation, du contexte de chaque école comme du nombre d'enseignants par école et du rôle du directeur.

■ **L'entente professionnelle : « libre enthousiasme » du public et « enthousiasme mesuré » du privé ?**

Cette question de l'entente professionnelle sous-entend les interactions professionnelles entre les enseignants, le *leadership distribué* au sens où il est défini par Spillane (2008). Les rapports professionnels, exprimés dans le tableau 4, sont globalement mieux considérés par les enseignants interrogés issus des écoles privées* que publiques*. En effet, seul un enseignant du privé a choisi de qualifier de « mauvais » les rapports professionnels dans son école, une part très infime. Cette appréciation « mauvais » est bien supérieure dans le public.

En revanche, si nous observons à présent le détail des jugements positifs, nous remarquons que les enseignants du privé restent dans la mesure d'un jugement « bons » en large majorité et les enseignants du public se répartissent entre « bons » et « très bons » avec une supériorité très notable de réponses « très bons » dans le public.

Tableau 4 - Rapports professionnels dans les écoles enquêtées

	Q2 Privé		Q2 Public		Q2 global	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Très Bons	11	28.95	20	45.45	31	37.8
Bons	26	68.42	18	40.90	44	53.6
Mauvais	1	2.63*	6	13.36*	7	8.53
Total	38	100	44	100	82	100

Tout comme dans la perception du travail en équipe (tableau 2), il convient de noter que, dans leur appréciation des rapports professionnels, les enseignants du privé ont un jugement mesuré majoritairement « bon » comparativement à ceux du public qui équilibrent presque leurs avis entre « bon » et « très bon » et qui comptent davantage d'appréciation « très bon » que dans le privé. Cette mesure de jugement dans le privé, cette prudence, sont-elles une nouvelle fois à rapprocher d'une approche de terrain plus réelle (Gather Thurler, 2000 ; Rich, 1998) ?

La tendance des écoles privées à livrer des réponses concentrées autour de « bons » vis-à-vis de celle des écoles publiques à rendre des appréciations bien plus étalées et réparties de « mauvais » à « très bons » soulève des interrogations tant le phénomène se reproduit sur les questions de la perception du travail d'équipe puis des rapports professionnels. La dispersion des réponses dans le public serait-elle la traduction d'enseignants aux rapports professionnels et à l'investissement dans le travail d'équipe disparate ? A contrario, la tendance à la concentration des réponses des enseignants du privé vers « bons » traduirait-elle une vision plus homogène du travail d'équipe et des rapports professionnels ? Les enseignants du privé, à travers une cohésion de réponses, exprimeraient-ils un sens commun dans le travail à la différence des enseignants du public qui, par la discordance des résultats, ne le laisseraient pas paraître ?

■ **Un climat d'école plutôt amical que professionnel dans le public ?**

L'entente personnelle entre l'ensemble des enseignants recueille un jugement globalement favorable. Le critère « mauvais » a été sélectionné par les enseignants du public et du privé de manière plus équilibrée que pour la question des rapports professionnels. 3 enseignants sur 44 ont répondu « mauvais » dans le public, contre 2 sur 38 dans le privé. Notons que les rapports personnels sont jugés « mauvais » beaucoup moins souvent que les rapports professionnels, public/privé confondus. Nous retrouvons, dans le public, une tendance à l'appréciation quasiment équilibrée entre « bon » et « très bon » et une mesure recentrée en large majorité dans le privé autour de « bons ».

Tableau 5 - Ententes et rapports personnels dans les écoles enquêtées

	Q3 Privé		Q3 Public		Q3 global	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Très Bons	7	18.42	21	47.73	28	34.14
Bons	29	76.32	20	45.45	49	59.75
Mauvais	2	5.26	3	6.82	5	6.09
Total	38	100	44	100	82	100

Dans les écoles publiques, l'entente personnelle est mieux jugée que l'entente professionnelle. A l'inverse, dans les écoles privées, c'est l'entente professionnelle qui prime sur l'entente personnelle. Les interactions entre enseignants pourraient exister sans pour autant qu'elles s'exercent dans un but professionnel. Or, le *leadership distribué* concerne bien les échanges professionnels entre enseignants. Si les rapports personnels sont bons, c'est le signe d'un fonctionnement de groupe propice (Mucchielli, 2000 ; Leithwood, 1997) mais cela n'est pas suffisant. Le *leadership distribué* s'observe lorsque l'entente devient aussi professionnelle.

Sous réserve de la sincérité des réponses des enseignants, en montrant une meilleure appréciation des rapports professionnels que personnels, le *leadership distribué* aurait tendance à s'exercer positivement dans les écoles privées plus que dans les écoles publiques interrogées. C'est ce que révèle cette enquête sur 82 enseignants mais une étude quantitative à l'échelle de notre système éducatif français permettrait-elle de recouper cette tendance ?

■ **Rapports avec le directeur : plus personnels dans le public, plus professionnels dans le privé ?**

Les rapports professionnels entre enseignants et directeurs sont globalement jugés positivement par pratiquement tous les enseignants, à la fois dans les écoles publiques et privées interrogées (tableau 6). Dans les écoles privées, la moitié des enseignants considère même que ces rapports professionnels avec leur directeur sont « très bons » alors que, dans le public, la tendance est moins dithyrambique, la majorité les qualifie de « bons ». Les réponses à cette question ne suivent pas les tendances précédentes très disparates dans le public et recentrées sur le modéré « bons » dans le privé. Nous notons qu'aucun enseignant du public n'a qualifié ces relations de « mauvaises », est-ce vraisemblable d'ailleurs ?

Tableau 6 - Rapports professionnels avec le directeur

	Q4.1 Privé		Q4.1 Public		Q4.1 global	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Très Bons	19	50	18	40.90	37	45.12
Bons	18	47.37	26	59.09	44	53.65
Mauvais	1	2.63	0	0.00*	1	1.21
Total	38	100	44	100	82	100

Tableau 7 - Rapports personnels avec le directeur

	Q4.2 Privé		Q4.2 Public		Q4.2 global	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Très Bons	15	39.47	29	65.91	44	53.6
Bons	20	52.63	15	34.09	35	42.27
Mauvais	2	5.26	1	2.27	3	3.65
Total	38	100	44	100	82	100

Les rapports personnels avec les directeurs sont tout aussi « bons » voire « très bons » dans toutes les écoles, publiques et privées, mais il est intéressant de constater, qu'inversement aux rapports professionnels, le jugement « bons » prime dans le privé alors que c'est le « très bons » qui est supérieur dans le public, et en large majorité. Ceci confirme l'idée émise ci-dessus selon laquelle les enseignants du public pourraient privilégier les rapports personnels sur les rapports professionnels. Cet ordre s'inverse dans les écoles privées puisque nous obtenons une priorité aux rapports professionnels avec le directeur devant les rapports personnels. Cela proviendrait-il du rapport à leur travail des enseignants ou bien encore du rôle du directeur d'école ?

La fonction du directeur d'école est plus développée dans le privé par le fait que le directeur d'école privée est un chef d'établissement en charge certaines tâches administratives et de gestion de l'école qui n'incombent pas au directeur d'école publique ?

Conclusion

Les modes de recrutement et la formation des enseignants du public et du privé intègrent le *travail en équipe* et la *coopération* autour d'un projet commun dans *les dix compétences professionnelles de l'enseignant*. L'enseignement privé insiste particulièrement sur une posture communautaire engageante des enseignants dans son texte d'orientation spécifique. Ces supports à la formation et au recrutement pourraient laisser envisager une distorsion du climat d'école entre public et privé. Pour autant, nous retiendrons de l'analyse de notre étude basée sur le passage de questionnaires dans onze écoles les orientations suivantes.

Une première tendance est celle des enseignants du privé à privilégier les relations professionnelles au regard des relations personnelles, tant avec leurs collègues (davantage de jugement « très bons » des rapports professionnels que personnels et moins de réponses « mauvais ») qu'avec leur directeur vis-à-vis duquel les réponses suivent la même logique.

Une deuxième tendance est, comparativement, la préférence des enseignants du public pour l'entente personnelle jugée bonne, voire très bonne, cela bien plus que dans le privé. Ce sont ces rapports personnels tant avec les collègues qu'avec le directeur d'école qui sont mieux appréciés dans les écoles publiques.

À partir de ces deux premières tendances, une première conclusion peut apparaître : ce serait dans les écoles privées, dont le climat semble plus enclin à l'aspect professionnel, que le *leadership distribué* pourrait davantage s'installer. Pourtant, il conviendrait de tenir compte du potentiel professionnel qu'offrent les ententes et rapports personnels entre collègues et directeur dans les écoles publiques. En effet, ce climat d'entente pourrait être la traduction d'interactions informelles entre enseignants qui pourraient mener, dans certains cas, à des ententes professionnelles. Il y aurait en conséquence une dominante aux relations professionnelles dans le privé et un potentiel aux relations professionnelles dans le public exprimé dans les ententes personnelles.

Une troisième tendance, qui reste au même niveau d'importance que les autres, est l'enthousiasme du public dans ses réponses face à la mesure du privé. Sur les questions de la perception du travail d'équipe, des rapports professionnels et des ententes et rapports personnels, les réponses des enseignants suivent une logique différente selon le public ou le privé. Les enseignants du privé ont tendance à doser leurs réponses en répondant « bons » alors que les enseignants du public ont tendance à s'exprimer avec plus de disparité et de discordance « mauvais », « bons », « très bons ». Cette tendance à répondre aux questions pourrait traduire un sens des réalités plus présent dans le privé et un sens commun plus développé, face à une euphorie plus utopique dans le public et une diversité de profils professionnels d'enseignants plus forte.

À ce niveau d'étude, nous ne pouvons ni apporter de réponse définitive, ni généraliser cette comparaison à l'ensemble des enseignements public et privé. Ces quelques orientations issues de 82 questionnaires demandent à être précisées dans une prochaine recherche à une autre échelle. Cette étude devra être complétée par des entretiens et observations dans les écoles afin de pouvoir arrêter une conclusion, la réponse à un questionnaire ne permettant pas une approche qualitative fine des habitudes informelles.

On pourrait conclure sur le fait que généralement, le climat des écoles françaises est bon dans l'ensemble. Toutefois, sur le chemin de l'efficacité de l'enseignement, l'entente professionnelle pourrait être à privilégier, organisée par un leader formé. Karp, en 2009, parlait du concept de leadership comme d'une véritable construction identitaire. Cette formation ciblée pourrait se développer comme le préconisait déjà Leithwood et al., en 2004, en prônant l'intérêt de « *développer le leadership comme une réforme à grande échelle* ». Depuis, Hatcher (2005), illustrant le modèle britannique libéral, rattache leadership dans les écoles à un « pouvoir managérial », recentrant l'autorité sur les directeurs et réduisant le leadership partagé à l'idéalisation de pratique managériale démocratique qui passe difficilement des idées à l'action. En Californie, on enseigne le leadership aux directeurs d'école dans le Center of the Future of Teaching and Learning, créé en 1995. On y apprend aux leaders à construire des communautés professionnelles où les professeurs peuvent travailler en collaboration et avec une culture de la confiance où les enseignants peuvent apprendre de leurs pairs. En France, le lien entre la formation des enseignants et des directeurs d'école, et le *leadership distribué* ne semble, pour l'heure, pas évident. Une formation systématique des directeurs dédiée au management pourrait conférer à cette fonction un attrait nouveau aux yeux des enseignants et apporter une crédibilité supplémentaire à la profession.

Bibliographie

BAUDRIT A. (2010), *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*, Bruxelles, De Boeck Université, Pratiques Pédagogiques.

BION W.R. (1965), *Recherches sur les petits groupes*, Paris, Presses Universitaires de France.

BLANCHET A. & TROGNON A. (2008), *La psychologie des groupes*, Paris, Armand Colin, 2^e édition.

BONCOMPAIN-KATZ L. (2010), *Le projet d'une classe à l'autre – Des influences sociales ? Si oui, lesquelles ?*, Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université Bordeaux Segalen.

BOURDIEU P. (1979), *La distinction*, Paris, Les Éditions du Minuit.

BOUTINET J.P. (2006), *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Presses Universitaires de France, Que Sais-Je ? , 4^e édition.

CENTER OF THE FUTURE OF TEACHING AND LEARNING (2011), *School Leadership : A Key to Teaching Quality. A Policy Brief on the Role of Principals in Strengthening Instruction*, Menlo Park, Santa Cruz, CA, www.cftl.org, research conducted by SRI International, consulté le 15 juin 2011.

DUBOIS N. (2009), *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, Vies Sociales.

DUBOIS M. & PETIT F. (1998), *Introduction à la psychosociologie des organisations*, Paris, Dunod, 3^e édition.

DUMOUCHEL M., LANARIS C., SAVOIE-ZAJC L. (2007), *Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes du primaire*, Actes du Colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative, Université de Montpellier III, p.490-500.

L'État de l'école, Indicateurs du système éducatif français (2007), Paris, <http://www.media.education.gouv.fr>, consulté le 18 mars 2011.

ELMORE R. (2010), « Diriger les bases de l'enseignement », *En Conversation*, volume II, n°3, p.1-12.

FRAJERMAN L. (2008), « L'engagement des enseignants (1918-1968) », *Histoire de l'Éducation*, n°117, p.7-95.

GARNIER P. (2003), *Faire la classe à plusieurs – Maîtres et Partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Le Sens Social.

GATHER THURLER M. (2000), *Innover au coeur d'un établissement scolaire*, Issy Les Moulineaux, ESF Pédagogies Recherche

HALLINGER P. (2010), « Leadership for Learning : Does Collaborative Leadership make a Difference in School Improvement ? », *Educational Management Administration and Leadership*, volume XXXVIII, n°6, p.654-678.

HALLINGER P. (2011), « Leadership for Learning : Lessons from 40 Years of Empirical Research », *Journal of Educational Administration*, volume XLIX, n°2, p.125-142.

HATCHER R. (2005), « Leadership Partagé et Pouvoir Managérial dans les Écoles Anglaises », <http://www.skolo.org>, consulté le 26 juin 2011.

KARIOTOGLOU P., SPYRTOU A., TSELFES V. (2009), « How Student Teachers Understand distance Force Interactions in Different Contexts ? », *International Journal of Science and Mathematics Education*. <http://www.springerlink.com.ezproxy.u-bordeaux2.fr>, consulté le 02 février 2011.

KARP T. (2009), « Leadership as identity construction : the act of leading people in organisations. A perspective from the complexity sciences », *Journal of Management Development*, volume XXVIII, n°10, p.880-896.

KARP H.B. (1986), *Gestalt and the Art of Leadership*, discours prononcé lors de la conférence sur les systèmes complexes, cité par N. Côté, dans Abranavel, Côté, Jacques, Bélanger, *Individu, Groupe, Organisation*, Québec, Gaétan Morin.

LEITHWOOD K. (1997), *Distributed Leadership in Secondary Schools*, Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

LEITHWOOD K., LOUIS K.S., ANDERSON S., WAHLSTROM K. (2004), *How Leadership Influences Student Learning. A Review of Research for learning from Leadership Project*, New York, The Wallace Foundation.

LEWIN K., LIPPITT R., WHITE R.K. (1939), « Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates" », *Journal of Social Psychology*, volume X, n°2, p.271-299.

MAIER N. & SOLEM A. (1952), « The contribution of a discussion leader to the quality of group thinking : the effective use of minority opinion », *Human Relations*, volume V, p.227-288

MOSCOVICI S. (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, Presses Universitaires de France, Quadrige.

MUCCHIELLI A. (2008), *Les Motivations*, Paris, Presses Universitaires de France, Que Sais-Je ?

MUCCHIELLI R. (2000), *La dynamique des groupes*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 15^e édition.

MUGNY G. & PEREZ J.A. (1993), *Influences sociales – Théories de l'élaboration du conflit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009. Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>, consulté le 15 mai 2011.

PARK S., OLIVER J.S., JOHNSON T.S., GRAHAM P., OPPONG N.K. (2007), « Colleagues' Roles in the Professional Development of Teachers : results from a Research Study of National Board Certification », *Teaching and Teacher Education*, volume XXIII, p.368-389, <http://www.elsevier.com>, consulté le 23 avril 2011.

PARLEBAS P. (1992), *Sociométrie réseaux et communication*, Paris, Presses Universitaires de France.

PENAILILLO L., GALDAMES S., RODRIGUEZ S. (2011), « La discussion sobre la formacion de lideres intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafios ».

REYNOLDS S. & CAMILLERI A.F. (2010), *KP-LAB : Breaking new ground on how to create knowledge through learning*, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510951.pdf>, consulté le 17 janvier 2011.

RICH J. (1998), *Du Projet d'école aux projets d'écoles primaires : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education, Université de Bordeaux 2.

RICH J. (2010), *Les nouveaux directeurs d'école : repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en Développement.

SPILLANE J.P. (2009), « Managing to Lead : Reframing School Leadership and Management », *Phi Delta Kappan*, volume XCI, n°3, p.70-73.

SPILLANE J.P. & PITTS V.M. (2009), « Using Social Network Methods to Study School Leadership », *International Journal of Research and Method in Education*, volume XXXII, n°2, p.185-207.

SPILLANE J.P. & PARISE L.M. (2010), « Teacher learning and instructional change : How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers'practice », *The Elementary School Journal*, volume CX, n°3, p.323-346.

SPILLANE J.P., HALLETT T., DIAMOND J.B. (2003), « Forms of Capital and the Construction of Leadership : instructional Leadership in Urban Elementary School », *Sociology of Education*, volume XLIX, p.1-17.

SPILLANE J.P., HALVERSON R., DIAMOND J.B., (2008), « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Éducatios et Sociétés*, volume XXI, p.121-144.

SPILLANE J.P., HALVERSON R., DIAMOND J.B. (2008), « Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective », *Journal of Curriculum Studies*, volume XXXVI, n°1, p.3-34.

SPILLANE J.P., HEALEY K., MESLER PARISE L. (2009), « School leaders' opportunities to learn : a descriptive analysis from a distributed perspective », *Educational Review*, volume LXI, n°4, p.407-432.

VROOM V. & YETTON P. (1973), *Leadership and Decision Making*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

WRIGHT L. (2008), « Merits and Limitations of Distributed Leadership : experiences and Understandings of School Principal », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, volume LXIX, p.1-33.