Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir

Distributed leadership, shared leadership: cooperation and power.

Serge Le Bihan

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7279>

DOI : 10.4000/ree.7279

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Serge Le Bihan, « Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 07 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7279> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7279>

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.

Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir

Serge Le Bihan¹

Résumé

En France, de nombreuses recherches ont été consacrées à la fonction de direction dans le second degré. Dans le cadre d'un travail réalisé au sein du Laboratoire Cultures Education Société (LACES), l'auteur a étudié les mécanismes du travail collectif au sein de six écoles élémentaires, à travers des questionnaires et des entretiens avec les directeurs. Le modèle théorique utilisé a été le leadership distribué (Spillane, Halverson, Diamond, 2008). Cette recherche montre que pour les tâches qui impliquent des personnes extérieures à l'école, le directeur constitue l'interface et qu'il peut exercer un réel leadership distribué. Pour les tâches plus pédagogiques, le leadership semble moins affirmé. Enfin les dimensions relationnelles et les relations à l'autorité entre le directeur et les adjoints sont présentes dans l'exercice du leadership.

La question du leadership est un objet de recherche très étudié dans le monde du travail. Des travaux regroupés sous le courant « traits de personnalité » ont tenté de démontrer que les leaders possédaient des caractéristiques communes. Des études (Shartle & Stogdill, 1952 ; Ghiselli, 1963) ont été menées auprès de responsables d'organisations aux Etats-Unis dans les années 1950-1960. Les résultats ont été peu probants, mettant en évidence chez ces responsables une intelligence légèrement au-dessus de la moyenne, une capacité d'initiative importante mais très corrélée à l'âge, au temps de l'expérience, et enfin la confiance en soi. Les chercheurs sur les groupes restreints se sont aussi intéressés à la question du leader et du leadership. Les plus célèbres travaux de ce courant sont ceux conduits par Lewin, Lipitt, White (1939) qui aboutissent à démontrer la supériorité du leader démocratique sur celui ayant un comportement de « laisser-faire » ou un comportement « autoritaire ». La poursuite des travaux de ce courant a conduit à la synthèse de Likert (1974) qui met en évidence que l'efficacité du leadership est augmentée s'il est établi un renforcement positif en direction des subordonnés, une évaluation centrée sur le groupe et non sur les personnes, enfin une participation aux décisions. Parallèlement à ces recherches, un autre courant a souhaité intégrer l'environnement de l'exercice du leadership dans ses analyses. Le modèle contingent de Fiedler (1967, 1974) demande de prendre en compte trois dimensions au regard de la situation, les relations leader/groupe (bonnes ou mauvaises), la structuration de la tâche (forte ou faible), la position du pouvoir (forte ou faible). Enfin l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg montre l'importance des jeux de pouvoirs au sein des organisations dans le monde du travail : « *Pouvoir et organisation sont ainsi indissolublement liés l'un à l'autre. Des acteurs sociaux ne peuvent atteindre leurs objectifs propres que grâce à l'exercice de relations de pouvoir* » (1977, p.78). Cela donne un nouvel éclairage au leadership en introduisant les rapports à l'autorité des acteurs dans la hiérarchie d'une organisation. Mais qu'en est-il dans le monde de l'éducation ?

1. Revue de questions

Tout d'abord, Pelletier (2002) met en évidence la disparité des statuts des personnels de direction d'un pays à l'autre. Au Québec, les établissements primaires et secondaires sont dirigés par des personnes qui disposent de la même autonomie et des mêmes prérogatives. En France, les statuts des chefs d'établissement des collèges et des lycées, principaux et proviseurs, sont

¹ Doctorant, Laboratoire Cultures Education Société (LACES), Université Victor Segalen Bordeaux.

très différents de celui des directeurs d'école. Le décret du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) marque un premier pas vers l'autonomie des collèges, des lycées et des établissements d'éducation spéciale relevant du Ministère de l'Éducation Nationale.

La tendance lourde de la décentralisation de l'appareil étatique dans les années 1980 touche aussi le système éducatif. Les constats sociologiques (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Establet, 1987) mettent en évidence l'incapacité de résoudre le problème de l'inégalité d'accès à la réussite scolaire des élèves en fonction de leur milieu d'origine. Dans cette évolution de responsabilisation des acteurs de « terrain », dans le premier degré, c'est l'Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale qui pilote le territoire de la circonscription, dans le second degré cette mission est dévolue au chef d'établissement. Pourtant, dans les mêmes années, l'institution a voulu faire évoluer le cadre statutaire des directeurs d'école. Durant l'hiver 1986-1987, le ministre René Monory envisage la création du statut de « maître directeur », le puissant Syndicat National des Instituteurs (SNI) et la mobilisation des enseignants du premier degré lors de mouvements de grève feront fléchir le gouvernement et la réforme sera enterrée (Rich, 2010). Une question écrite adressée au ministre par Roland Courteau (1987)² traduit cette inquiétude du « petit chef » et de toute forme de hiérarchie : « *Il lui rappelle qu'une équipe pédagogique, où chacun apporte le meilleur de lui-même, ne peut, de l'avis des principaux intéressés, fonctionner valablement dans une structure hiérarchisée* ».

On constate ainsi une culture de la direction très différente entre le premier et le second degré dans le système éducatif français. Le recrutement et la formation dispensée confirment la vision des décideurs institutionnels à l'égard de ces deux types de personnel de direction. Les personnels de direction du second degré sont recrutés par concours. La formation est d'une durée de soixante-dix jours. Elle intègre la préparation au concours puis dure deux années sur le principe de l'alternance. Pour les directeurs d'école, le recrutement se fait par liste d'aptitude et sur décision d'une commission au niveau départemental présidée par l'Inspecteur d'Académie (DA-SEN/DSDEN)³, Directeur des Services départementaux de l'Éducation Nationale, assisté d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale et d'un directeur d'école. La formation est composée de trois semaines avant la prise de fonction et deux semaines pendant la première année d'exercice.

Bouvier (1994) est un des premiers chercheurs à s'être intéressé au rôle du leadership des chefs d'établissement, même si l'objet central de son ouvrage est le projet d'établissement. Mais le titre, *Management et projet des établissements scolaires*, place les chefs d'établissement dans une position de manager d'équipe pour élaborer un projet commun au service des apprentissages des élèves.

Parallèlement, la fonction de directeur d'école a été peu étudiée en France. Rich (1998, 2001, 2008, 2010) est un des rares chercheurs à avoir travaillé sur ce sujet à travers les projets d'école et leur élaboration. Il montre que le plus souvent le directeur d'école est seul, porteur du projet. Il se retrouve en tension entre l'obligation administrative dictée par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) et la difficulté de mobiliser les enseignants dans un travail collectif. Les adjoints n'envisagent pas le projet d'école comme un outil, un guide organisateur de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Ce constat a été aussi fait dans le second degré mais les politiques de contractualisation mises en œuvre dans le système éducatif français ont incité les chefs d'établissement à initier un travail différent concernant les projets d'établissement et les contrats d'objectifs (Bouvier, 2009).

Nous avons fait le choix de ce détour comparatif entre les personnels de direction du premier et du second degré pour mettre en évidence l'importance du contexte institutionnel pour l'exercice du leadership.

² Question écrite n°05559 de M. Roland Courteau (Aude - SOC) publiée dans le JO Sénat du 16/04/1987 – p.558.

³ Le décret n°2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique remplace la dénomination « d'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale » par celle de « directeur académique des services de l'éducation nationale, directeur des services départementaux de l'éducation nationale de la Charente ».

2. Leadership partagé/coopératif, leadership distribué

Gather Thurler définit de façon générique le leadership. « *On parlera alors volontiers d'un leadership, influence régulière exercée par une personne (ou un groupe restreint) sur les décisions et les actions d'un groupe plus large...* » (2000, p.151). Elle précise que la notion de leadership est étroitement associée à son incarnation, le leader. Pelletier (1999, p.1) pose, nous semble-t-il, la question essentielle qui résume l'exercice du leadership pour un directeur d'école : « *Comment fait-on pour "mobiliser" des collaborateurs et des subordonnés qui sont des agents libres ?* ». Cela est d'autant plus vrai pour les directeurs des écoles françaises que ceux-ci n'ont aucune relation hiérarchique avec les enseignants qui travaillent avec eux. Même si l'autorité est déléguée par l'institution, il reste que le leadership répond à une logique d'adhésion. Gather Thurler développe cette idée avec la notion de leadership partagé ou coopératif. « *Il se fonde sur la conviction qu'il est difficile de demander aux membres d'un corps enseignant de s'engager dans une démarche commune et participative sans leur céder une part du pouvoir.* » (2000, p.158). Gather Thurler y associe la notion d'empowerment définie comme une « *dévolution des pouvoirs et des responsabilités* ». Dans cette conception de leadership partagé/coopératif, il existe une rotation des tâches de coordination, d'animation et d'évaluation entre les membres du groupe. Elle envisage le rôle du chef d'établissement dans une perspective plus globale de « *répartition des tâches et d'usage des ressources humaines.* » (2000, p.174). Elle pense que la coexistence d'un leadership formel et de leadership « *redistribué au gré des besoins* » (2000, p.173) est le fonctionnement satisfaisant d'un leadership partagé/coopératif.

Spillane, Havelton et Diamond (2008) s'inscrivent, pour partie dans l'approche de Gather Thurler (2000). Leurs travaux s'ancrent davantage dans les courants de l'action située et de la cognition distribuée. L'approche de l'action située envisage que les activités cognitives d'une personne utilisent l'environnement dans ses composantes physiques et artefactuelles comme des ressources. L'activité est une co-émergence entre la personne et l'environnement. La cognition distribuée est envisagée selon trois composantes (Laville, 2000). La première observe la cognition entre un acteur et le ou les artefacts environnementaux, la deuxième oriente son étude de la cognition d'une même personne distribuée dans le temps, la troisième étudie la répartition sociale de processus cognitifs entre des personnes engagées dans la réalisation d'une activité collective à but commun. Spillane, Havelton et Diamond (2008) proposent comme unité d'analyse du leadership dans une école, l'interaction entre leader et affiliés dans le contexte d'une situation. La tâche est évidemment la bonne unité d'analyse mais il existe d'autres éléments à prendre en compte. « *Viewed from this framework, school leadership practice is constructed through the interactions of leaders, followers, and aspects of the context.* » (Spillane, 2009, p.70).

Le leadership distribué à la différence du leadership partagé postule que les aspects de la situation ont une influence sur l'activité de leadership qui peut modifier en retour les contours de la situation au fil du temps. La perspective distribuée envisage un réel couplage situation et action, avec une dimension de temporalité.

3. Cadre théorique et hypothèse

Nous présentons dans la suite de cet article notre conception du contexte pour l'étude réalisée et proposons trois niveaux à la notion de contexte. Le premier est institutionnel et correspond aux définitions du statut de directeur et des demandes institutionnelles associées à ce statut. Notre analyse comparée entre les personnels de direction des premier et second degrés montre l'ambiguïté institutionnelle dans laquelle ils se trouvent. Certaines des écoles choisies relèvent de dispositifs institutionnels particuliers (contrat de réussite pour un Réseau Ambition Réussite, écoles impliquées dans la formation des professeurs des écoles).

Le second est en relation avec ce que l'on peut qualifier de contexte d'école, milieu socio-professionnel, identité des enseignants (présence ou absence de maître-formateur), amplitude de décharge des directeurs.

Le troisième s'inscrit dans la suite des travaux de Spillane, Havelton et Diamond (2008). Nous avons tenté, dans une approche compréhensive, de reconstituer le déroulement de tâches réalisées collectivement dans les écoles observées à partir d'entretiens avec les directeurs. Nous avons fait l'hypothèse que 1) le contenu de la tâche, pédagogique, administrative, relationnelle, pour reprendre les textes de référence (1989-1990)⁴, 2) la personne à l'initiative de celle-ci, commande institutionnelle (projet d'école), directeur, collègue seul, collectif d'enseignants, parents d'élèves, collectivités locales et son personnel, 3) la dimension temporelle et événementielle, prévue et programmée, imprévue, imprévue et urgente, avaient une influence sur la réalisation de la tâche.

Une deuxième approche demande de prendre en compte les dimensions du rapport à l'autorité du leadership exercé par le directeur. Même si le directeur n'est pas un supérieur hiérarchique sur le plan institutionnel, il semble perçu de la sorte par les enseignants. Wright (2008) met en évidence les enjeux de pouvoirs, se traduisant par des stratégies manipulatoires mises en œuvre par les directeurs mais aussi par des stratégies de résistances des enseignants. On retrouve là certaines connaissances de psychologie et de sociologie du travail des organisations (Crozier & Friedberg, 1977).

Cela rejoint des préoccupations actuelles de la recherche de psychologie sociale sur les groupes et le leadership (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006). Les recherches ont trop souvent évacué les dimensions relationnelles et socio-affectives pour ne valoriser que la dimension socio-cognitive du conflit.

Nous avons tenté de comprendre quels sont les éléments du contexte qui entrent en jeu dans le processus d'attribution/distribution des tâches de la vie quotidienne de ces six écoles. Nous avons inclus le processus d'attribution parce qu'il nous semble une complémentarité indispensable à celui de distribution.

4. Méthodologie

On rappelle que ce travail s'inscrit dans une recherche du groupe *Dynamiques d'Education et Formation et de Profession-nalisation*. L'exploitation des questionnaires a été réalisée par Joël Rich (2012), article présent dans ce numéro.

Notre étude a porté sur six écoles urbaines d'une même ville de taille moyenne. Tous les directeurs ont renseigné les questionnaires et ont accepté de participer à un entretien d'environ une heure. Les réponses des enseignants aux questionnaires ne sont que de 36 %. Dans l'une des écoles, le taux de réponse est de 100 % alors que pour deux écoles, aucun enseignant n'a répondu au questionnaire. Nous soulignons ces faits pour mettre en évidence des perceptions des questionnaires de recherche très différentes d'une école à l'autre. Si pour l'une des écoles, il semble que ce soit par négligence et par oubli que les enseignants n'ont pas rempli le questionnaire, dans l'autre, c'est un front uni de refus. Les enseignants de l'école, qui affichent un taux de 100 % de réponses, sont majoritairement des maîtres-formateurs.

Nous présentons dans le tableau ci-après les variables du contexte des premier et second niveaux décrits ci-dessus. Ces variables doivent être comprises comme des indications qualitatives du contexte des écoles enquêtées. Notre recherche s'est focalisée sur le troisième niveau avec, comme objectif la reconstitution du déroulement de certaines tâches au sein des

⁴ Décret n°89-122 du 24/02/1989 et décret n°906788 du 06/09/1990 modifiés par le décret n°91-37 du 14/01/1991 et le décret du n°1164-2002 du 13/09/2002.

écoles ; les entretiens avec les directeurs renvoient parfois à certaines des variables présentées ci-dessous.

Variables du contexte

<i>Variables</i>	<i>Ecole 1</i>	<i>Ecole 2</i>	<i>Ecole 3</i>	<i>Ecole 4</i>	<i>Ecole 5</i>	<i>Ecole 6</i>
<i>Taille (nombre de classe)</i>	10	9	9	10	10	7
<i>Education prioritaire</i>	non	oui	non	oui	oui	Non
<i>Parents d'élèves</i>	Milieu social favorisé	Milieu social défavorisé	Mixité sociale	Milieu social défavorisé	Milieu social défavorisé	Mixité sociale
<i>Institution</i>	Ecole d'application	Contrat de réussite		Ecole d'application Contrat de réussite	Contrat de réussite	
<i>Enseignants</i>	Présence de maître formateurs			Présence de maître formateurs		
<i>Directeur</i>	Maître formateur Conseiller pédagogique		Maître formateur Conseiller pédagogique	Maître formateur		
<i>Décharge</i>	Décharge complète	Mi-temps de décharge	Mi-temps de décharge	Décharge complète	Décharge complète	Une journée de décharge

5. Analyse des résultats

■ Des tâches qui dépassent les frontières de l'école

Les entretiens mettent en évidence que les tâches qui concernent l'extérieur de l'école sont systématiquement attribuées aux directeurs. C'est le cas pour des tâches qui relèvent de commande institutionnelle comme le projet d'école ou la participation à des réunions concernant l'éducation prioritaire.

Un des directeurs (D4)⁵ interrogés évoque des difficultés rencontrées lors du temps de la pause méridienne. Deux enseignantes du cycle 2 de son école réalisent l'aide individualisée à la cantine une fois par semaine. La démarche a été validée par le collectif de l'école et par la municipalité. Les enseignantes constatent des problèmes, insultes entre les élèves et des jets de nourriture. Elles vont en informer immédiatement le directeur. Dans un premier temps, il provoque une réunion avec les responsables de la municipalité, puis il organise avec l'accord des enseignants la constitution des tables, enfin le dispositif est présenté aux parents d'élèves lors du conseil d'école. Le directeur (D4) a pleinement conscience de l'ambiguïté de son positionnement puisqu'il se retrouve à organiser un temps qui n'est pas un temps scolaire. Par la suite, les personnels municipaux de la pause méridienne vont lui signaler certains incidents avec les élèves.

Un autre directeur (D3), nouvellement nommé dans l'école constate que des travaux prévus ne sont pas effectués depuis plusieurs années. Ils mobilisent les parents d'élèves pour les élections, avec presque 75 % de votants. Fort de cette représentativité, les travaux seront programmés par la municipalité, le directeur étant sollicité pour faire des plans.

⁵ Dans cette partie de l'article, nous rappellerons systématiquement les références des écoles et des directeurs (école 1, école 2... ; D1 : directeur de l'école 1, D2...) en fonction du tableau ci-dessus.

Dans une autre école (école 6), certains enseignants se plaignent que le ménage n'est pas toujours fait de façon satisfaisante dans leur classe. Ils viennent le dire au directeur qui s'étonne et leur répond « *Tu lui as dit, toi ?* » (Le « lui » se rapporte au personnel de service chargé du ménage dans l'école). Ce même directeur élabore de nombreux projets avec des partenaires de l'école, construction d'un abri vélos, embellissement d'un transformateur. Mais il considère les deux situations différentes. Dans le second cas, les tâches à conduire sont au service du collectif de l'école.

Tous les directeurs placent les services de la municipalité comme des partenaires importants. Ils transmettent les demandes avec diverses stratégies pour réduire le temps d'attente. Ils sont amenés à expliquer aux enseignants et aux parents ces temps de latence. De la même façon, pour l'institution représentée par l'IEN⁶, ils sont l'interlocuteur privilégié. Ce point est renforcé dans les écoles en éducation prioritaire puisque les réunions institutionnelles sont plus nombreuses.

Les parents d'élèves sont aussi des partenaires privilégiés. Quatre directeurs sur six (D2, D3, D4, D5), dont trois dans des écoles situées en éducation prioritaire, présentent cette relation comme une mission essentielle pour leur fonction. Pourtant cela n'est pas sans une certaine ambiguïté. Deux directeurs (D2, D5) différencient clairement leur rôle et celui des enseignants. Ce qui concerne la pédagogie est du ressort de l'enseignant, ce qui concerne l'intérêt collectif relève du directeur. Ces différents exemples montrent le rôle centralisateur perçu autant par les enseignants que par l'institution, les responsables municipaux et les parents d'élèves. Le contexte de la tâche entraîne une attribution au directeur d'école en lui demandant explicitement ou implicitement de coordonner les actions des différentes personnes engagées. Les entretiens mettent en évidence que le caractère imprévu d'un problème et l'urgence de sa solution renforcent le rôle centralisateur et incontournable du directeur. C'est une forme de leadership distribué. Le directeur incarne l'interface de l'école pour des tâches qui dépassent le temps scolaire ou qui impliquent des partenaires de l'école, agents municipaux, parents d'élèves, associations. Cela correspond aux rôles administratif et relationnel des missions du directeur d'école. On constate que la tutelle institutionnelle est aussi placée dans ce regroupement alors que certaines tâches sont pour partie pédagogiques.

■ Des tâches d'ordre pédagogique

Le projet d'école est évoqué comme une tâche pédagogique collective. L'initiative est institutionnelle. Pour l'une des écoles (école 6), le projet transmis à l'IEN n'est pas accepté dans l'état et c'est le directeur qui se charge de communiquer l'information avec le nouvel échancier. Un autre directeur (D3) dit à propos du projet d'école : « *On a défini les grands lignes, le lexique et la compréhension, et puis le projet d'école, c'est moi qui l'ai écrit* (silence), *et tout le monde a signé.* » Dans la suite de son propos, il exprime la difficulté des enseignants à travailler en équipe. Pourtant, les enseignants de cette école répondent dans leur questionnaire que l'élaboration du projet d'école a été un travail collectif. Cela traduit-il des conceptions différentes de la coopération professionnelle (Baudrit, 2008) ? Le passé de formateur du directeur (D3) peut-il expliquer ce décalage de perceptions du travail collectif entre les enseignants et lui ? Dans une autre école (école 2), le directeur explique n'être pas très à l'aise avec l'aspect rédactionnel du projet d'école. Le travail a été collectif au sens de coopératif (Baudrit, 2008) avec la mise en place d'une organisation par groupe de trois personnes. Puis le directeur et un collègue ont rédigé celui-ci avec une aide ponctuelle d'un conseiller pédagogique. Le même directeur a délégué les langues à deux enseignants. Il justifie ce choix : « *Je suis pas là pour tout gérer.* » Ces exemples illustrent deux formes de leadership distribué comme le proposent Spillane, Havelson et Diamond (2008, p.135). Le directeur a organisé le travail de façon sociale (petits groupes) et de façon temporelle avec la succession d'une phase de conception et de rédaction. Dans le deuxième cas, il attribue l'*empowerment* (Gather Thurler, 2000) pour les langues à deux enseignants.

⁶ Inspecteur de l'éducation nationale du 1^{er} degré.

Dans une des écoles (école 1), un projet d'échange international est initié et écrit par deux enseignants. Le directeur de cette école s'occupe de la partie administrative pour faciliter le travail des adjoints. Il précise que ces types de tâches plus pédagogiques peuvent être programmés, prévus et que cela ne pose pas de difficultés dans une école. Il envisage son rôle comme un coordonnateur, porteur de la parole collective. Directeur d'une école d'application, il dit « *qu'il faut être à la hauteur* » et il a la volonté de s'inscrire dans la transparence. Il se situe comme un catalyseur pour les tâches pédagogiques parce que les enseignants n'ont pas besoin de son action directe et sont autonomes. Il donne l'exemple de l'élaboration des programmations par cycle. On constate qu'il existe une distribution implicite des tâches pédagogiques qui tient, semble-t-il au statut de « maître-formateur » des enseignants de cette école. Deux autres directeurs (D3, D4) expriment un point de vue plus nuancé sur le fait de travailler avec des « maîtres-formateurs ». L'un des deux (D3) compare le conseil des maîtres entre deux écoles avec et sans maître-formateur dans l'équipe. Parlant des maîtres-formateurs, « *on a affaire quand même à des gens qui ont un vécu professionnel, qui ont déjà réfléchi à des choses...* ». Ils ont tendance à faire des propositions alors que dans l'autre école, les enseignants attendaient ses initiatives. Un autre directeur (D4) met en avant la chance de travailler avec des maîtres-formateurs parce qu'ils ont une expertise et peuvent travailler rapidement en équipe pour mettre en place une liaison grande section cours préparatoire dans le domaine des sciences. Le directeur (D4) sera présent au conseil des maîtres pour commencer le projet. Il explique que l'adhésion des maîtres-formateurs est essentielle. Leur statut les implique dans des actions de formation. Ils sont amenés à développer des conceptions pédagogiques et didactiques personnelles, et davantage attachés à certaines de leurs pratiques. Ce même directeur s'inquiète de la mise en œuvre d'un travail concernant la géométrie, axe du projet d'école, parce que les maîtres-formateurs du cycle souhaitent s'engager sur une autre action qu'ils estiment plus intéressante. Mais cette difficulté de leadership partagé/coopératif (Gather Thurler, 2000) ne vaut-elle que dans les équipes qui comptent des maîtres-formateurs dans leur rang ?

L'un des directeurs (D3) a conduit un travail d'élaboration de programmation dans le domaine du lexique du cycle 1 au cycle 3. Lors des réunions de cycle, il confie un cadre à des enseignants en qui dit-il « *Il a confiance.* » Lui est présent sur le cycle de sa classe. Pourtant, il sait que malgré l'accord sur la mise en œuvre de cette programmation, les enseignants ne le feront pas nécessairement : « *Les gens, une fois qu'ils sont dans leur classe.* ». On retrouve dans ce constat la « boîte à œufs » de (Lortie, 1975) que cite Gather Thurler (2000, p.65) pour mettre en évidence que la coopération professionnelle est difficile à mettre en place parce que les enseignants sont surtout habitués à travailler seuls. Un directeur (D5) résume ainsi le positionnement des directeurs d'école concernant la fonction pédagogique : « *impulser* » « *tu tends des perches... tu lances des ballons de sonde mais... mais c'est la bonne volonté des personnes.* »

Sur les six interrogés, trois directeurs (D3, D4, D5) regrettent que la concertation pédagogique (Touzard, 1987) soit aussi difficile et que les enseignants choisissent ce qui les intéresse dans les actions collectives délaissant certains aspects de la question. Pour justifier, ce positionnement pédagogique, les trois directeurs (D3, D4, D5) font référence à leurs compétences de praticiens. Deux d'entre eux (D3, D4) face à des maîtres-formateurs font valoir leur expertise dans certains domaines et argumentent que cela facilitera la reconnaissance de leurs adjoints. Un autre (D5) remplace ponctuellement les absences de collègues et enseigne avec des collègues en cycle 2 dans le cadre d'atelier de phonologie. C'est un plaisir et une stratégie pour éviter de s'entendre dire : « *Toi, la réalité de la classe, tu la connais plus.* » La liberté pédagogique des adjoints peut constituer un réel frein à un travail collectif. Deux des trois directeurs partiellement déchargés (D2, D6) n'évoquent pas de tâches pédagogiques en dehors du projet d'école et de projets qui impliquent des partenaires extérieurs. L'un des deux (D2) se refuse à un conseil sur le plan pédagogique, il évite d'ailleurs d'entrer dans la classe de ces collègues. Son école classée en éducation prioritaire voit quelques bagarres ponctuellement dans la cour. Il souhaite initier une réflexion collective autour de ce problème. Il a instauré un dispositif de réparation sous la forme d'un petit cadeau de l'agresseur en direction de l'agressé dans sa classe. Il constate que cette démarche donne certains résultats mais il précise que cette

mise en place ne s'est faite que dans sa classe et qu'il ne se permettrait pas de l'initier auprès de ces adjoints.

En dehors de l'élaboration du projet d'école dans sa forme papier, qui impose la coordination du directeur d'école liée à la commande institutionnelle, les autres actions pédagogiques, programmation, projets particuliers, restent soumises au bon vouloir des adjoints. Pour le directeur, l'exercice du leadership semble difficile, même s'il peut ponctuellement distribuer certaines tâches à des enseignants.

■ **Le directeur d'école : leadership et autorité**

Les résultats des questionnaires de l'enquête conduite sur le « climat des écoles » (article de Rich, 2011) montrent une réelle imbrication entre l'entente personnelle et professionnelle des adjoints et des directeurs. Les entretiens des six directeurs confirment l'importance des aspects relationnels pour une entente professionnelle.

Dans le cas des écoles (écoles 1 et 4) qui regroupent des maîtres-formateurs, la majorité des personnes travaillent ensemble depuis de nombreuses années dans la même école et les directeurs (D1, D4) ont été parfois leurs collègues dans des fonctions de professeur des écoles ou dans des fonctions de conseiller pédagogique. Cela implique d'éventuelles relations personnelles et un vécu professionnel qui s'est inscrit dans la durée. Le collectif des personnes le cultive avec des moments conviviaux de temps à autre. Deux directeurs (D2, D6) mettent en avant le temps informel du repas du midi qui est pris en commun. L'un des deux (D2) analyse ce moment qu'il qualifie « *d'important* » pour avoir du lien. Il dit : « *le midi, en fait, ça n'arrête pas.* » voulant exprimer que ce temps a un rôle de catharsis pour « *faire le vide.* » Il estime à 30 % la part d'anecdotes personnelles et 70 % les anecdotes professionnelles. Pourtant pendant ce temps informel, il reste directeur se plaçant dans l'empathie et la réassurance : « *Prends soin de toi* », « *T'inquiète pas* ». Ce sont aussi des confidences personnelles qui sont livrées à un des directeurs (D5) au détour d'un couloir. Ce dernier pense que la frontière entre la vie personnelle et l'activité professionnelle est poreuse parce que les événements de l'une influence la disponibilité pour l'autre.

Un deuxième point de cette « aire » socio-émotionnelle (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006) touche la relation à l'autorité du directeur d'école. En reprenant la distinction de Barnard (1939-1982), il existe un aspect objectif qui tient à la fonction et un aspect subjectif relatif à l'acceptation et à la reconnaissance de cette fonction incarnée par une personne. Les entretiens mettent à jour une ambiguïté de la fonction de directeur d'école. Il n'est pourtant pas le supérieur hiérarchique des enseignants comme cela est le cas dans les systèmes scolaires anglo-saxons. C'est une enseignante qui rappelle à un directeur (D5) qu'il n'est pas conseiller pédagogique lors d'un travail sur l'avenant du projet d'école. Ce directeur exprime clairement son ressenti au regard du rapport hiérarchique : « *Il n'existe pas en théorie, néanmoins dans la pratique, il ne peut être que présent* ». Un autre directeur (D4), nouvellement nommé dans l'école, fait remarquer que la sonnerie a résonné depuis quelques temps et qu'il faudrait aller prendre les classes. Un adjoint lui dit qu'il attendait cette réaction depuis longtemps. Après deux absences à des réunions d'école (école 3), un adjoint informe le directeur de son impossibilité d'être présent à la prochaine réunion. Le directeur lui demande de faire une autorisation d'absence auprès de l'IEN. Cela entraîne une tension entre le directeur et l'enseignant. Les six directeurs pointent la responsabilité et l'isolement du directeur. Même si le travail peut être collectif, la décision est incarnée par le directeur. La demande institutionnelle revient plusieurs fois dans les entretiens. Les directeurs perçoivent leur rôle comme celui d'interface entre les praticiens qu'ils sont encore pour certains et l'IEN et l'inspection académique. L'un des directeurs (D6) résume bien ce double positionnement. Le praticien peut partager avec ses collègues les critiques à l'égard de certaines directives mais lorsque cela touche la fonction de directeur, il est seul et il ne peut pas se confier.

Un troisième élément concerne les stratégies mises en œuvre par les directeurs pour faire progresser certaines de leurs idées et/ou projets. Un directeur (D3), souhaitant mettre en place un livret d'évaluation commun à l'école avec une procédure de remise en mains propres aux

parents assortie d'un entretien, s'allie avec certains enseignants favorables à ce dispositif contre les autres qui y sont opposés. Face à la difficulté de trouver un consensus, il dit que chacun est libre de son choix. Il sait que cette décision met les enseignants réticents dans une position inconfortable vis-à-vis des parents. Il obtient gain de cause et il conclut par cette phrase : « *Il faut manoeuvrer comme un malade !* ». Un autre directeur (D4) qui vient de prendre ses fonctions, perçoit la comparaison des enseignants de l'école avec l'ancienne directrice. Cette comparaison lui fait entreprendre plusieurs chantiers à la fois, relations avec les parents, liaison avec l'école maternelle, mise en œuvre pédagogique du projet d'école... Un projet favorisant les relations avec les parents est proposé par des enseignants lors d'une réunion. Le directeur le soutient et l'encourage et il ajoute : « *je prends les bonnes idées qui m'arrangent...* », « *mais si j'apporte en disant : je vous propose ça et on peut faire comme ça... je vais dans le mur, enfin je peux aller dans le mur.* »

On mesure la dimension stratégique d'un leadership qui, dans cet exemple, est réellement distribué. Dans ce cas, le projet est l'initiative d'un adjoint et il implique un travail dans chaque classe qui aboutit à l'organisation d'une journée avec les parents au sein de l'école.

Les analyses de Wright (2008) confirment les constats de Crozier et Friedberg (1977). « *Findings clearly suggested that positional power and relationships may be used and misused under the guise of creating common purpose or a shared vision for school improvement.* »

6. Discussion

L'analyse des différentes tâches évoquées dans les entretiens avec les directeurs d'école révèle que le contexte de celles-ci influe sur les formes de coopération (Baudrit, 2007) des collectifs, enseignants, directeur dans les écoles.

Les situations, qui impliquent des partenaires extérieurs de l'école, sont attribuées à un moment de leur déroulement au directeur. Cela lui permet de revendiquer une légitimité pour répartir et coordonner les actions des uns et des autres. Que ces situations soient prévues, imprévues, imprévues et urgentes, le directeur reste le référent, l'élément centralisateur. Tous les acteurs, enseignants, parents d'élèves, personnels et représentants des municipalités, supérieurs institutionnels lui demandent l'exercice d'un leadership distribué. Ce leadership est lié à sa position d'interface entre l'école et l'extérieur. Le leadership est distribué à la fois temporellement et socialement par la contrainte des situations rencontrées. Dans ce cas, on peut parler de coopération (Baudrit, 2007) parce qu'il existe une interdépendance des acteurs pour réaliser un but commun et aussi une organisation qui inclut une répartition des tâches pour chacun en fonction de son domaine de compétences.

Pour les tâches, que nous avons qualifiées de pédagogiques et qui se limitent au groupe enseignant/directeur, l'espace de travail est symbolisé par le conseil des maîtres et le conseil de cycle. On constate quelques pratiques de leadership distribué, enseignants responsables des langues vivantes pour l'école (école 2), enseignant animateur d'un conseil de cycle (école 3). Pour le projet d'école, les directeurs cherchent à mobiliser les enseignants et y parviennent dans une certaine mesure même si l'un (D6) utilise l'expression « *noyau dur* » pour identifier les adjoints moteurs de cette élaboration. En effet, une majorité des directeurs identifie un temps d'élaboration à partir des axes imposés par l'inspection académique et du contexte de l'école (éducation prioritaire, résultats des élèves aux évaluations...) et un temps de rédaction. Ils sont toujours concernés par le travail rédactionnel, partagé ou non avec des adjoints, mais ils se refusent à l'élaborer à la place des enseignants de l'école. Il semble que la production à travers le document support constitue un élément important de l'environnement. Pour reprendre certains concepts de l'action située ou de la cognition distribuée, il représente un artefact à instruire permettant de finaliser les débats collectifs tout en répondant à la demande institutionnelle de la hiérarchie.

Pour d'autres tâches pédagogiques évoquées, programmations communes, projets pédagogiques particuliers, harmonisation de pratiques pour faciliter la continuité des apprentissages, cela s'apparente davantage à un travail en groupe qu'à des formes de coopération ou de collaboration. Dans la plupart des cas, il semble que ce soit le directeur qui en prenne l'initiative. L'influence du leadership est moins évidente. Tous les directeurs sont unanimes sur ce point. Les adjoints s'engagent ou ne s'engagent pas pour travailler collectivement. C'est ensuite leur perception de l'intérêt de la tâche qui va les impliquer. On comprend mieux certaines stratégies conçues par les directeurs pour inciter les adjoints à accepter de travailler ensemble. Le rôle de leadership du directeur est donc difficile dans le domaine pédagogique.

Conclusion

L'article confirme un paradoxe du rôle de directeur dans les écoles élémentaires du système éducatif français (Rich, 2001, 2010). Sa légitimité et son pouvoir de leadership sont moindres pour des tâches qui constituent le cœur de l'action collective en milieu scolaire, le travail pédagogique et didactique. Cet article montre aussi la nécessité d'inclure dans l'analyse de leadership distribué ou de leadership partagé/coopératif des éléments relationnels et socio-affectifs de fonctionnements du groupe. Si cela complexifie les recherches (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006), cette approche permet de mieux comprendre les processus de coopération au sein des écoles en évitant dans une certaine mesure les théories professées et les pratiques canoniques.

Bibliographie

- BAUDRIT A. (2009), « Apprentissage collaboratif : des conceptions très éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? », *Carrefours de l'Éducation*, n°27, p.103-116.
- BAUDRIT A. (2007), « Apprentissage coopératif/ apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°40(1), p.115-136.
- BAUDRIT A. (2007), *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en Développement, 2^{ème} édition.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit, 1^{ère} édition.
- BOUVIER A. (1994), *Management et projet d'établissements scolaires*, Paris, Hachette.
- BOUVIER A. (2009), *Du projet au contrat d'objectifs, Vers un pilotage intellectuel de l'action*, Poitiers, CRDP Poitou-Charentes, collection Livre bleu.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, collection Points politiques.
- ESTABLET R. (1987), *L'école est-elle rentable?* Paris, Presses Universitaires de France, 1^{ère} édition.
- GATHER THURLER M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- LAVILLE F. (2000), « La cognition située. Une nouvelle approche de la rationalité limitée », *Revue économique*, volume 51, n°6, p.1301-1331.
- OBERLE D. & DROZDA-SENKOWSKA E. (2006), « Processus orientés vers la tâche vs processus orientés vers le groupe : une vieille distinction toujours fructueuse », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, n°70, p.63-72.
- PELLETIER G. (1999), « Le leadership au sein des organisations : un regard d'Amérique », *Site formation romande pour les responsables d'établissements scolaires (FORRES)*.
<http://www.forres.ch/documents/pelletier-leadership-sciences-humaines.pdf> consulté le 15 mars 2011
- PELLETIER G. (2002), « Diriger un établissement scolaire : jeu de pistes pour un temps actuel », *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, M. Blois (dir.), Lyon, CRDP, p.65-79.

REMBERT J. (1987), « Autorité et hiérarchie », *Traité de psychologie du travail*, C. Levy-Leboyer & J.C. Specandio (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.407-419.

RICH J. (2001), *Du projet d'école aux projets d'écoles primaires, Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

RICH J. (2010), *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université.

SPILLANE P.J., HALVELSON 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.

TOUZARD H. (1987), « La concertation », *Traité de psychologie du travail*, C. Levy-Leboyer & J.C. Specandio (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.379- 406.

WRIGHT L.L. (2008), « Merits and limitations of Distributed Leadership : Experiences and Understanding of School Principals », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 69.