Le leadership des chefs d'établissement : un exercice en tensions et balances

The leadership of head teachers: striking a happy medium

Jean-Marie De Ketele

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7335>

DOI : 10.4000/ree.7335

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-Marie De Ketele, « Le leadership des chefs d'établissement : un exercice en tensions et balances », *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/7335> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7335>

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.

Le leadership des chefs d'établissement : un exercice en tensions et balances

Jean-Marie De Ketele¹

Résumé

Sur la base des analyses effectuées dans cet ouvrage par des chercheurs français et chiliens, ce chapitre conclusif tente une synthèse sous forme de modélisation du leadership distribué. Cette modélisation repose sur huit dimensions qui tantôt sont croisées entre elles, tantôt mises en parallèle. Elle aboutit à dégager quatre conceptions princeps du leadership que l'auteur tente de caractériser et de symboliser par l'une ou l'autre métaphore. Les conclusions ouvrent le débat pour une réflexion plus approfondie et des recherches complémentaires.

Après la lecture des contributions de cet ouvrage, il nous a paru pertinent d'emprunter à Ramsden (2008) le titre de cette synthèse. En effet, il existe une diversité de leadership dans les établissements scolaires entre les pays, entre les établissements d'un même pays, et même au sein d'un même établissement selon les moments et les circonstances. *Si*, avec les auteurs de cet ouvrage et avec d'autres (Kotter, 1990 ; Ramsden, 2003 ; Letor & Garant, 2013), on peut définir le leadership comme un processus d'influence exercé par certains acteurs sur d'autres dans la poursuite de buts organisationnels et s'exerçant à travers un certain nombre d'actions, de dispositifs et de ressources, *si d'autre part* on admet désormais que le leadership ne se réduit pas aux seuls comportements et postures d'une seule personne mais est, peu ou prou selon les établissements, distribué au sein des différents niveaux de l'organisation, *alors* on doit reconnaître sur la base des observations que les différentes formes d'influence et de distribution de celles-ci sont non seulement diverses, mais aussi « balancent » entre plusieurs pôles d'attraction et entrent en tensions. Cette thèse nous conduit à construire un essai de modélisation des processus de leadership observés par des chercheurs d'origines diverses. Notre modélisation se base sur un certain nombre de dimensions que nous pouvons considérer comme bipolaires plutôt que dichotomiques.

1. Les dimensions à la base d'une modélisation

Une première dimension consiste à opposer des leaderships dont le fonctionnement est davantage centrifuge ou *top-down* et d'autres dont le fonctionnement est plutôt centripète ou *bottom-up*. Dans les premiers, le leader est plus dominant et se revendique de son statut institutionnel ; dans les seconds, la distinction entre le « leader » formel et les « suiveurs » perd davantage son sens. L'orientation de l'organisation prend surtout sa source chez le leader dans le premier cas ; il prend sa source davantage chez les acteurs dans le second. Il en va de même pour les formes de distribution du leadership.

Une seconde dimension réside dans la prégnance des normes de référence et des connaissances produites. Celles-ci peuvent être globales (les références sont des standards censés être universels et les connaissances produites sont jugées transférables à tous les acteurs) ou, au contraire, locales (les normes se construisent en fonction de l'action située et les connaissances produites sont des réponses à des problèmes rencontrés dans l'environnement local).

¹ Professeur émérite, Université Catholique de Louvain.

Une troisième dimension porte sur le type de management, selon qu'il est davantage centré sur l'organisation des tâches et des rôles attribués aux différents acteurs ou, au contraire, sur les résultats à atteindre par des acteurs libres mais responsables. On devine que cette dimension est à mettre en relation avec la première dimension centrifuge/centripète.

Une quatrième dimension, également à mettre en parallèle avec la première dimension, a trait au type d'engagement requis des acteurs ou observé chez eux. Selon De Ketele (Jorro & De Ketele, 2013), l'engagement professionnel, au sens plein du terme, se définit comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. Dans cette quatrième dimension, nous opposons un engagement qui est surtout de l'ordre de l'attachement et de la participation à la vie de l'organisation (appelé « implication organisationnelle » par certains auteurs) à un engagement plus lié au devoir vis-à-vis de l'organisation et au sens à donner aux efforts consentis pour elle.

Une cinquième dimension met en évidence le degré de formalisation du leadership : il sera très formalisé si les références et les connaissances produites ou à produire dans l'organisation sont très explicites et codifiées ; il le sera très peu s'il porte sur des aspects plus locaux, plus complexes et moins facilement prévisibles.

Une sixième dimension envisage le type de professionnalité considérée chez les acteurs et mise en œuvre par eux. Cette professionnalité sera normative lorsque les caractéristiques de l'exercice du métier sont clairement déterminées et que le développement professionnel de l'acteur est évalué en termes de conformité à celles-ci ou d'écart par rapport à celles-ci. La professionnalité sera plutôt dite émergente au sens défini par Jorro et De Ketele (2013) lorsque les comportements chez les acteurs sont le fruit d'un processus dynamique de transformations diverses opérées au fil du temps et ouvrent de nouvelles potentialités de développement professionnel.

Une septième dimension considère le type de fonctionnement de l'organisation école : d'un côté, un modèle bureaucratique (au sens sociologique du terme) où l'efficacité est symbolisée par la qualité de l'organigramme ; de l'autre, un mode de fonctionnement caractérisée par l'innovation permanente et symbolisée par l'expression bien connue de « bouillon de culture ».

La huitième et dernière dimension considère l'école comme une société de type familial où toutes les personnes se côtoient, s'affilient mais aussi s'affrontent d'un côté, et de l'autre comme une société anonyme composée d'individus préservant jalousement leur autonomie et n'aimant pas l'intrusion des pairs dans leur façon d'agir.

Notre modélisation se fonde sur une certaine façon de mettre en relation ou de disposer les dimensions dans un espace représenté sur papier en deux dimensions : tantôt, elles sont croisées perpendiculairement, tantôt elles se croisent obliquement, tantôt elles sont parallèles. Cette disposition présentée dans la figure 1 ci-après permet de générer quatre conceptions princeps du leadership :

- A. Une conception « charismatique »
- B. Une conception « managériale »
- C. Une conception « orientation vers les résultats »
- D. Une conception « orientation vers une organisation apprenante »

Figure 1 - Tentative de modélisation du leadership

En regard des dimensions précitées, nous tenterons de les expliciter en développant plusieurs aspects, dont, notamment, la figure symbolique du leader ou du leadership, le caractère distribué du leadership, les effets qui peuvent être plus ou moins visibles ou cachés, perçus plus ou moins positivement ou négativement par les acteurs.

2. Une conception charismatique (quadrant A)

Ce type de conception est assez fréquent dans les établissements scolaires, tant français que chiliens. L'établissement est considéré comme une famille rassemblée autour de son leader qui se comporte comme le « pater familias » soucieux du bien-être des membres de sa famille et de l'image de son établissement renvoyée à l'extérieur. Les notions de « climat d'école », d'« ambiance » et de « paix sociale » ainsi que les registres du psycho-affectif et de l'émotionnel (voir l'article de Rich sur onze établissements primaires d'Aquitaine et du Poitou) sont importantes dans cette configuration. Dans l'article de Guerrier, les métaphores de « Saint Paul », de l'« aigle » et de la « flèche » sont assez représentatives de cette conception. Le pater familias est au four et au moulin, est constamment soumis à l'urgence et a besoin de multiples bras (comme « Shiva » ou « Sysiphe ») pour répondre à toutes les sollicitations des membres de sa petite famille : le leader est « missionnaire et porteur d'une parole... une personne omniprésente du fait de ses propres qualités ». Pour y faire face, il délèguera à des personnes dévouées l'animation des équipes dans le but de « construire du lien social » dans la

« communauté » et permettre une « progression solidaire des personnes ». Il s'agit donc d'un leadership distribué de type collaboratif et relationnel. Le leadership n'adopte donc pas une posture de contrôle (de conformité à des standards), mais une posture de la reconnaissance (voir les travaux de Ricoeur, 2004, et de Honneth, 2006, adaptés à l'éducation par De Ketele, Perrisset-Bagnoud, Kaddouri & Wittorski, 2012) où chaque personne est située dans son parcours et dans son environnement, est acceptée comme telle, est valorisée dans la mesure où elle contribue à l'image de l'établissement et, dans ce cas, est objet de reconnaissance de la part des leaders. On est bien dans un paradigme de l'action située, où les références sont des normes locales, les connaissances produites sont ancrées dans l'environnement proche et où le socio-relationnel et l'émotionnel jouent un rôle prédominant. Dans leur contribution, Rodriguez, Cardenas et Campos s'étonnent que dans les formations des directeurs d'établissement, on fait peu référence à la dimension personnelle, alors que dans les histoires de vie rapportées, cette dimension est omniprésente : les directeurs font essentiellement référence à des compétences et des attitudes de tolérance, de négociation et d'empathie, qu'ils considèrent avoir acquises grâce aux nombreuses interactions tenues avec des partenaires multiples et diversifiés, déjà bien avant l'exercice de leur fonction ; ceci leur a permis de mettre l'accent sur des valeurs positives, à faire appel aux qualités des personnes, à leur faire des suggestions pour l'action et à leur apporter un soutien tant émotionnel qu'informationnel.

3. Une conception managériale (quadrant B)

Cette conception s'inscrit dans un environnement où les concepts de qualité, d'efficacité, de management, de « nouvelle gestion publique », de « meilleures écoles » (Rodriguez & Salinas) tendent à faire partie du « politiquement correct ». Le leader et les leaders intermédiaires ont pour tâche d'améliorer l'école par un travail systématique et continu sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Le directeur est un chef d'équipe qui distribue son leadership par délégation de façon très formelle ; Rich parle de « distribution sociale des tâches ». Le modèle de leadership distribué est de type démultiplicatif et correspond assez bien aux métaphores du « pilote de marine », de « chef d'orchestre », de « distributeur de jeu » et même de « coq dans une basse-cour avec ses poules et leurs poussins » (Guerrier). Selon Le Bihan, le livre de Bouvier (1994) sur le « Management et projets des établissements » est un livre important pour ceux qui se réclament d'une telle conception ; plus largement, les publications sur les standards de qualité d'une organisation constituent la référence pour l'action et la formation. Le chef d'établissement se doit d'être un professionnel de l'organisation. Au Chili, Penailillio, Galdames et Rodriguez, analysent les dispositifs de formation des leaders et leaders intermédiaires et montrent qu'ils tendent à faire acquérir des compétences techniques pour établir des projets et des planifications de tâches, à développer des méthodologies de travail et à lire et exploiter les situations contextuelles internes et externes (comme les opportunités offertes par les autorités locales). Ces dispositifs de formation reposent sur quatre concepts clés : influence, valeurs, vision, gestion. Mais ceux-ci sont traduits en opérations de type *top down* : l'image qui traduit sans doute le mieux cette forme de leadership distribué par délégation est sans doute l'organigramme. La posture adoptée est davantage une posture de contrôle des tâches observées en référence aux tâches prévues.

4. Une conception orientée vers les résultats (quadrant C)

Comme dans la conception managériale, cette conception prend ses sources dans les écrits sur la qualité, l'efficacité, la « nouvelle gestion publique », les « meilleurs écoles ». Cependant, la grande différence tient au fait que, traditionnellement, les écoles sont composées d'acteurs très jaloux de leur liberté académique et n'aimant pas que les pairs viennent s'immiscer dans leurs pratiques quotidiennes. Face à cette double contrainte (recherche de qualité, respect de la liberté académique), le chef d'établissement adopte une conception et une façon d'agir qui respecte la diversité des façons de faire des acteurs mais exige de leur part d'obtenir des résultats. Il s'agit

donc d'un pilotage par les résultats, à savoir les performances des élèves et l'amélioration du classement de l'école dans les enquêtes nationales et internationales, dans une période où l'école est de plus en plus perçue comme un quasi-marché. L'image symbolique du « tableau de bord » est sans doute l'image qui traduit le mieux cette conception. Le leader va donc s'employer à identifier les acteurs qui parviennent à produire des plus-values pour l'établissement et à s'appuyer sur eux. Il ne s'agit donc pas d'un leadership distribué par délégation, mais par « dévolution » par analogie avec le sens donné en didactique à ce concept par Brousseau (1998, p.303) : « *La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* ». Il en va de même ici où les leaders font accepter à leurs enseignants la responsabilité des performances de l'établissement mais assument aussi eux-mêmes les conséquences de ce transfert. Mac Beath, Oduro et Waterhouse (2004) parlent de « stratégie incrémentale » utilisée par le leadership pour produire des plus-values au sein de l'établissement : les enseignants sont amenés à s'assigner des objectifs pédagogiques et des performances à atteindre (Boncompain-Katz) ; le leadership leur accorde un soutien dans ce but ; les enseignants qui obtiennent les résultats attendus exercent un « leadership émergent ». Les entretiens auprès des chefs d'établissement rapportés par Le Bihan sont assez explicites : « *les enseignants sont habitués à travailler seuls... le directeur ne peut qu'impulser, tendre des perches, lancer des ballons de sonde... mais c'est la bonne volonté des réponses* ». Et les réponses des enseignants le sont tout autant : « *Toi, la réalité de la classe, tu la connais plus* ». Ceci nous fait dire qu'à l'opposé de l'image de l'établissement comme « société familiale » de la conception charismatique, l'image de l'établissement est ici plutôt celle d'une « société anonyme » où on attend que les acteurs individuels obtiennent des résultats et assument leur responsabilité. On est donc moins dans un modèle interactif (conception A), ou démultiplicatif (conception B), mais dans un modèle additif. Comme le soulignent Rodriguez et Salinas, on se trouve davantage dans un modèle néolibéral où est instaurée une posture de contrôle sur les résultats et où, en échange de l'autonomie, les acteurs sont amenés à accepter le « rendement de comptes ». L'image du « comptable » symbolise bien cette conception.

5. Une conception orientée vers l'organisation apprenante (quadrant D)

Cette conception s'inscrit dans le prolongement des travaux sur la qualité auxquels on a reproché une vision trop axée sur le produit et en référence à des normes trop statiques. Elle s'appuie sur les travaux qui ont tenté de résoudre le paradoxe de l'innovation (l'innovation étant réalisée, on sort de l'innovation) en mettant en évidence le passage à un niveau supérieur d'innovation, l'inscription de la compétence à innover de façon permanente et de plus en plus collectivement. Cette conception est en œuvre dans des établissements où 1) les acteurs sont en recherche constante pour trouver des solutions nouvelles aux difficultés qu'ils rencontrent ou pour obtenir des performances meilleures ou travailler avec des stratégies plus efficaces ; 2) le leadership est très attentif à ces initiatives, les soutient, les diffuse et encourage les pairs à les exploiter et à s'associer. Rodriguez et Salinas ont raison de parler d'« apprentissage organisationnel » qu'ils définissent comme « *un processus médiationnel par lequel les membres d'une organisation identifient les erreurs et anomalies et les corrigent par une restructuration de leurs théories d'action, en intégrant les résultats dans leur façon de concevoir et d'imaginer leur organisation* ». Etudiant des établissements scolaires performants en Belgique, Bonami, Letor et Garant (2010) parlent d'écoles qui sont et deviennent des « organisations apprenantes », dans le sens où elles produisent continuellement des connaissances locales en référence à des normes que les acteurs se construisent localement avec le soutien actif de la direction. L'attention de celle-ci à ce qui émerge du terrain nous fait dire que le leadership est émergent, partagé et transformatif. La posture adoptée n'est donc pas une posture de contrôle à un conforme et à un attendu, mais une posture de la reconnaissance des acteurs au sens précité. Les métaphores qui conviendraient sans doute le mieux pour symboliser de tels établissements sont l'image du « bouillon de culture » et celle du « laboratoire ». L'établissement agit comme une société de recherche et de développement, sans cesse en train d'innover ou d'appliquer à leur situation des innovations produites par d'ordre. Nous sommes en présence d'un modèle multiplicatif.

Quelques conclusions pour prolonger l'analyse

Sur la base des dimensions prises en considération, on peut établir une synthèse des caractéristiques des quatre conceptions dégagées comme suit :

CONCEPTION →	« charismatique »	« managériale »	« vers les résultats »	« organisation apprenante »
<i>Mouvement</i>	Top-down	Top-down	Bottom-up	Bottom-up
<i>Normes de référence et connaissances produites</i>	locales	globales	globales	locales
<i>Gestion des...</i>	interactions	tâches	résultats	innovations
<i>Degré de formalisation</i>	faible	fort	fort sur le contrôle des résultats faible sur les façons de faire	faible
<i>Engagement professionnel des acteurs</i>	« implication organisationnelle »	« professionnalité »	« professionnalité »	« professionnalité émergente »
<i>Fonctionnement</i>	« société familiale »	institution bureaucratique	« société anonyme »	« société de recherche et développement »
<i>Image symbolique</i>	« pater familias »	« organigramme »	« tableau de bord »	« bouillon de culture »
<i>Métaphore forte</i>	« Shiva »	« distributeur dans le jeu »	« comptable »	« laboratoire »
<i>Leadership distribué</i>	collaboratif et relationnel	par délégation	par dévolution, émergent	émergent, partagé et transformatif
<i>Modèle de leadership</i>	interactif	démultiplicatif	additif	multiplicatif

A lecture de ce tableau, on pourrait croire que cette modélisation nous amène à penser quatre conceptions indépendantes et juxtaposées. Il n'en est rien, non seulement parce que l'observation du terrain nous conduit à dégager des conceptions mixtes : on retrouve des caractéristiques de plusieurs conceptions dans un même établissement ; dans un établissement formé de plusieurs implantations géographiques ou aux filières nettement distinguées, on peut y trouver des conceptions radicalement différentes de par des formes d'implication différentes du directeur et des leaders intermédiaires. Néanmoins, il semble que l'on puisse relever chaque fois une conception dominante.

Si les travaux montrent bien l'importance du leadership pour un établissement scolaire, on n'oublie sans doute trop souvent que les différentes formes de leadership distribué (collaboratif, par délégation, par dévolution, transformatif) et les modèles de leadership (interactif, démultiplicatif, additif, multiplicatif) sont en grande partie déterminés par le comportement des acteurs de l'organisation. On le voit nettement dans la conception orientée vers les résultats où le leadership est amené à prendre en compte et respecter la liberté académique et l'individualisme des enseignants. Comme on le voit, de façon tout à fait différente, dans le modèle de l'organisation apprenante où les acteurs sont le plus souvent en position d'innover de façon permanente.

Des études qui ont été faites et rapportées dans cet ouvrage, on peut sans doute déduire que la conception charismatique reste dominante dans la plupart des établissements et que la conception de l'organisation apprenante est la plus rare et reste un idéal à atteindre (Bonami, Letor & Garant, 2010, parlent d'établissements hors normes). On peut également penser que la conception managériale et celle orientée vers les résultats colorent plus ou moins fortement la conception charismatique dominante.

Les histoires de vie et les entretiens semblent accorder une grande importance à la dimension émotionnelle, alors que les dispositifs de formation analysés y accordent peu d'importance et semblent privilégier les aspects conceptuels et techniques. C'est un aspect à prendre en considération à l'avenir. Les travaux de Jorro et De Ketele (2013) montrent le lien étroit qui unissent la dimension émotionnelle avec le type de posture adoptée (de contrôle *versus* de la reconnaissance), le type d'engagement professionnel (professionnalité *versus* professionnalité émergente), les formes de reconnaissances présentes dans l'organisation et la construction identitaire des acteurs d'une organisation.

Bibliographie

BONAMI M., LETOR C. & GARANT M. (2010), « Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes », L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud & L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles, De Boeck.

BOUVIER A. (1994), *Management et projet d'établissements scolaires*, Paris, Hachette.

BROUSSEAU G. (1998), « Le contrat didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, volume 9(3), p.303-336.

De KETELE J.-M. (2013), « L'engagement professionnel : tentative de clarification conceptuelle », *L'engagement professionnel en éducation et formation*, A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), Bruxelles, De Boeck.

De KETELE J.-M., PERRISSET-BAGNOUD D., KADDOURRI M. & WITTORSKI R. (2012), « Uma avaliação tensa entre eficácia e transformação identitária ? », *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*, L. Paaquay, C. Van Nieuwenheuve & P. Wouters, Porto Allegra, Penso.

LETOR C. & GARANT M. (2013), *Encadrement et leadership en éducation et formation. Nouvelles pratiques en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

HONNETH A. (2006), *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte.

KOTTER J.-P. (1990), *A force for change : how Leadership differs from management ?*, New York, Free Press.

Mac BEATH J., ODURO J.K.T., WATERHOUSE J. (2004), *Distributed leadership in action : a study of current practice in schools*, Nottingham, National College for School Leadership.

RAMSDEN P. (2003), *Learning to lead in higher education*, London/New York, Routledge Farmer/Taylor & Francis Group.

RICOEUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.