Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires

*The educational leadership: a lever to transform the organization of the work
within schools*

Laëtitia Progin Romanato et Monica Gather Thurler

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9033>

DOI : 10.4000/ree.9033

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Laëtitia Progin Romanato et Monica Gather Thurler, « Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires », *Recherches en éducation* [En ligne], HS4 | 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9033> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9033>

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 pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires

Laëtitia Progin Romanato
Monica Gather Thurler¹

Résumé

Dans un collectif tel que l'établissement scolaire, si chaque collaborateur² organise son propre travail, les directeurs ont un pouvoir particulier pour influencer le travail de leurs collaborateurs : celui de le prescrire voire, en partie, de structurer et de déléguer certaines tâches. Nous nous intéressons dans le cadre de cette contribution à la manière dont les directeurs d'établissements scolaires de deux cantons suisse-romands tentent d'influer sur les pratiques et l'organisation du travail existantes à partir d'une perception de leur activité de leader qu'ils auront construite en articulant trois éléments constitutifs : l'exégèse personnelle de leur rôle, leur analyse des compétences individuelles et collectives de leurs collaborateurs (enseignants, secrétaires, concierge, etc.), ainsi que leur appréciation de la culture organisationnelle de l'établissement qu'ils dirigent.

Dans l'Etat fédéraliste et plurilingue qu'est la Suisse, l'école se caractérise par son fort ancrage local, cantonal et régional. L'organisation décentralisée de la scolarité constitue pour la majorité des citoyens une réponse appropriée aux différences culturelles de leur pays plurilingue et aux traditions scolaires de leurs régions. Dans ce paysage soucieux du maintien de sa diversité, quelques dispositions communes ont été limitées à quelques points essentiels (âge d'entrée à l'école, durée de la scolarité obligatoire), mais sont en train de s'étoffer suite à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Le concordat HarmoS a été élaboré par la Conférence des directeurs cantonaux d'instruction publique (CDIP). Il a été conclu en 2006 et est entré en vigueur en 2009. En adhérant au concordat, les cantons s'engagent à prendre plusieurs mesures de lutte contre l'échec scolaire et de contrôle de l'efficacité et/ou de l'équité de leur système d'enseignement, sur l'échelon de l'instruction de base en particulier : révision et standardisation des plans d'études, accent mis sur l'inclusion, renforcement de l'autonomie des établissements et de la participation des parents, professionnalisation et tertiarisation de la formation des enseignants et des directions d'établissements scolaires, multiplication des évaluations institutionnelles, etc.

Comme c'est le cas sur le plan international, le système éducatif suisse est en train de conduire une réforme qui consiste à définir des exigences centrales quant aux « outputs » (standards, socles, profils, référentiels de compétences) et à introduire des macro-régulations par une évaluation externe des acquis. En même temps, une certaine autonomie (variable selon les cantons) est attribuée aux établissements scolaires pour définir les démarches, méthodes, modalités, procédés, la gestion des moyens, etc. pour atteindre les buts. Cette régulation se caractérise, entre autres, par le passage d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition des comptes par les acteurs concernés, ainsi que par le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, de l'établissement scolaire « exécutant » à

¹ Laëtitia Progin-Romanato et Monica Gather-Thurler, membres du Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE), Université de Genève.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, etc.

l'établissement désormais appelé à se constituer en collectif professionnel, à même de se donner une organisation du travail plus favorable au développement de nouvelles pratiques (Paquay, 2005). Une nouvelle occasion est ainsi offerte aux établissements scolaires pour dépasser la structuration cellulaire en classes, filières et degrés, le découpage de l'espace et du temps en grilles-horaires, les leçons, séquences didactiques, chapitres du manuel, plans de travail qui constituent le quotidien scolaire, de replacer la mauvaise utilisation et la fragmentation excessive des ressources matérielles et humaines par une nouvelle conception, plus souple et différenciée des espaces-temps de formation (Perrenoud, 2005, 2011).

Pour répondre aux défis sociétaux, on vise donc non seulement à transformer les curricula mais, également à faire évoluer les modalités de travail des enseignants et membres de direction, ce qui comporte des incidences quant à la manière de définir le « profil attendu » des acteurs concernés. En lien avec ce qui précède, la CDIP a ainsi édicté en 2009 un « profil » pour les formations de responsable d'établissements scolaires³, qui accorde une part importante aux compétences de leadership *pédagogique* :

- assurer la mise en place de conditions générales propices à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- favoriser une bonne coopération professionnelle ;
- pourvoir à une évaluation régulière et à la formation continue des collaborateurs et gérer les ressources humaines en anticipant les besoins ;
- prendre et appliquer des mesures basées sur des évaluations afin de favoriser le développement de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la collaboration, ainsi que la réalisation des objectifs des plans d'études et des programmes de développement scolaire.

Les directeurs sont interpellés, dans la manière dont ils perçoivent et exercent leur métier et, notamment, encouragés à davantage influencer sur les pratiques pédagogiques au sein de leur établissement scolaire. Instruits par l'expérience, ils sont en même temps nombreux à affirmer qu'ils ne pourront assurer leur mandat qu'à condition de disposer des marges d'autonomie nécessaires pour explorer de nouvelles modalités organisationnelles internes et offrant suffisamment de flexibilité pour, d'une part, répondre aux besoins existants et, d'autre part, tirer le meilleur profit des moyens et compétences présents.

Dans le cadre de cette contribution, nous tentons de répondre aux deux questions suivantes : comment, aujourd'hui en Suisse romande, les directeurs d'établissements scolaires tentent-ils d'influer sur les pratiques et l'organisation du travail existantes ? Comment articulent-ils, dans leur exégèse personnelle de leur rôle, leur analyse des compétences individuelles et collectives de leurs collaborateurs (enseignants, secrétaires, concierge, etc.), ainsi que leur appréciation de la culture organisationnelle de l'établissement qu'ils dirigent ?

Dans la première partie, nous présentons brièvement notre terrain d'enquête et la méthodologie de récolte des données. Dans la deuxième partie, nous décrivons comment la conception du leadership pédagogique des directeurs genevois et vaudois évolue selon leur expérience du réel, c'est-à-dire de la manière dont ils parviennent – ou non – à exercer une réelle influence sur la manière dont l'enseignement/apprentissage est pensé et géré au sein de l'établissement scolaire. Dans la troisième partie, nous mettons en exergue les leviers grâce auxquels les directeurs interrogés comptent articuler leadership pédagogique et distribué dans le but d'inscrire progressivement leurs établissements scolaires dans une dynamique de développement qui leur permettra de devenir, à moyen ou à long terme, des communautés professionnelles d'apprentissage.

³ CDIP (2009), Profil pour les formations complémentaires de responsable d'établissement scolaire. Disponible sur internet : <http://www.edk.ch/dyn/16477.php>. A noter que la CDIP emploie le terme générique « responsable » pour désigner toutes les personnes assumant une fonction dirigeante dans un établissement scolaire du territoire suisse. En Suisse Romande, on parle plus volontiers de « directeurs ».

1. Terrain et méthodologie d'enquête

Nos analyses ont été réalisées à partir de données récoltées en Suisse Romande entre 2008 et 2010 dans trois contextes de recherche complémentaires : une recherche doctorale sur le métier émergent des nouveaux directeurs d'établissements scolaires primaires nommés en 2008 dans le Canton de Genève⁴, qui a été conduite sur la base d'une observation intensive du travail réel auprès de deux directeurs novices genevois ; une enquête romande subventionnée par le Fonds national suisse de la recherche et entreprise par le Collectif de recherche CADRE⁵ auprès de 42 directeurs d'établissements primaires et secondaires dans les cantons de Genève et de Vaud ; enfin, des observations participantes que nous avons effectuées durant les journées de formation du programme romand de formation FORDIF⁶ et, plus spécifiquement, durant les moments où les participants ont été invités à s'exprimer sur la manière dont ils tentent d'intervenir sur les pratiques et de transformer leur établissement scolaire en communauté apprenante.

Nos analyses s'inscrivent dans l'approche qualitative développée par Huberman et Miles (2003), qui préconise un va-et-vient entre recueil et analyse des données, et s'inscrit dans le courant heuristique de la théorie fondée, c'est-à-dire le développement de la théorie par une familiarisation progressive avec la réalité et avec sa construction par les acteurs (Glaser & Strauss, 1967). Autrement dit, nous partons du principe que le travail réel des directeurs est en étroit rapport avec la manière dont ils construisent leur représentation de leur travail et que ce travail ne peut être saisi, ni compris, sans tenir compte des interdépendances fortes qui existent entre celui-ci, le contexte (culture de l'établissement, dynamiques socio-politiques, etc.) dans lequel il se situe et les rapports professionnels que les directeurs entretiennent avec les autres auteurs impliqués.

Le corpus de données constitué dans les deux premiers contextes de recherche évoqués provient dans un premier temps d'entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 2006) conduits auprès de chacun des directeurs de l'échantillon. Dans le but de capter leur travail réel au-delà de leurs propres descriptions, trop souvent lacunaires et incomplètes (Barrère, 2004), nous avons réalisé durant un deuxième temps des observations *in situ* selon la technique du *shadowing*.⁷ Nous avons ainsi observé dix-huit directeurs scolaires durant une semaine entière de travail et participé à une nouvelle série d'entretiens compréhensifs, dans une perspective de confrontation. Plus de deux tiers des répondants ont participé aux focus-groupes organisés dans le but de présenter et de faire valider les premiers résultats émanant des analyses effectuées. La totalité des entretiens et échanges ont été enregistrés, transcrits et codés à l'aide du logiciel NVivo 8.

Les observations participantes effectuées lors de journées de formation FORDIF ont été conduites dans leur majeure partie par les auteures de cette contribution, qui assurent une grande partie des enseignements concernant le leadership dans les établissements scolaires. Une bonne partie des répondants des deux premières enquêtes a participé à cette formation qui vise, parmi d'autres objectifs, l'articulation entre un leadership pédagogique et une organisation

⁴ Thèse de Laëtitia Progin intitulée *Devenir chef d'établissement, le désir de leadership à l'épreuve de la réalité : enquête sur l'entrée dans un métier émergent*, réalisée sous la direction de Monica Gather Thurler.

⁵ CADRE : Collectif d'analyse du travail réel des chefs d'établissements scolaires et socio-sanitaires en Suisse Romande constitué par une dizaine de chercheurs appartenant à trois Hautes Ecoles de la Suisse Romande : Haute école pédagogique de Vaud, Haute Ecole de travail social de Genève, Université de Genève. L'enquête a été effectuée auprès de 62 directeurs, dont 42 directeurs d'établissements primaires et secondaires (CADRE, 2011).

⁶ FORDIF : Formation des directions d'établissements de formation, à laquelle ont pris part 340 membres d'équipes de direction entre 2008 et 2010. Site Internet : www.fordif.ch/.

⁷ Cette technique d'enquête consiste pour le chercheur à suivre le sujet « comme son ombre » durant une période plus ou moins longue, afin d'examiner ce qu'il fait réellement au quotidien, et donc non seulement ce que son rôle lui prescrit de faire (Pickering, 1992). Durant cette période de *shadowing*, le chercheur peut inviter le sujet à clarifier certaines observations, ce qui nous a permis de récolter des données détaillées, d'avoir accès aux dimensions triviales ou banales du travail qui sont difficilement accessibles par d'autres formes de recherche (McDonald, 2005).

du travail scolaire qui parvient à mieux prendre en compte et à valoriser les ressources humaines existantes.

La recherche a été conduite auprès de directeurs provenant de cantons romands qui présentent certes des différences historiques, identitaires et organisationnelles importantes, mais qui, à cause de leur adhésion au concordat HarmoS, évoluent désormais dans une perspective coordonnée.

2. Le leadership pédagogique : conséquence de l'expérience du réel

D'une manière générale, nous avons identifié une certaine ressemblance entre les représentations de leurs rôles et de leurs responsabilités chez les directeurs *débutants*. Par conviction ou par identification avec leurs charges, ils affirment presque d'une seule voix

souhaiter « *jouer le rôle de chef d'orchestre qui œuvre en faveur d'une harmonisation des pratiques* » et dans le sens d'une « *amélioration des processus d'enseignement/apprentissage* ». En recentrant l'attention des enseignants sur la nécessité de prendre en compte les différents besoins des élèves et sur la nécessité de développer des dispositifs pédagogiques mieux à même de répondre à l'indispensable individualisation des parcours d'apprentissage, les directeurs débutants espèrent tous contribuer à la lutte contre l'échec scolaire et au développement de la qualité du système.

Quelque temps après leur entrée en fonction, nos observations mettent cependant en évidence une évolution dans les discours des directeurs et dans la manière dont ils considèrent exercer leur leadership pédagogique. Pour une première catégorie de directeurs, il s'agit d'identifier les difficultés d'apprentissage des élèves et de mettre en place des mesures de soutien, en augmentant les heures d'appui ou en introduisant des devoirs surveillés. La manière dont ils comptent exercer leur leadership pédagogique se limitera ainsi progressivement à l'externalisation des régulations vers de tierces personnes (enseignants de soutien ou d'appui, engagement de personnels auxiliaires pour les devoirs surveillés, etc.). Certains s'assureront éventuellement qu'un minimum d'échanges ait lieu entre les intervenants externes et les enseignants titulaires, ou évalueront périodiquement l'efficacité de la mesure prise. Dans l'ensemble, la plupart des directeurs interrogés affirme toutefois « faire confiance » aux acteurs concernés et ne juge pas nécessaire de vérifier l'adéquation des régulations entreprises, dont l'ajustement sera éventuellement discuté au moment des évaluations certificatives.

Une deuxième catégorie de directeurs tente plutôt de convaincre et d'aider les enseignants titulaires à développer une organisation du travail scolaire différente et mieux appropriée à l'hétérogénéité des élèves : composition flexible des groupes d'élèves selon leurs besoins, dispositifs didactiques prenant en compte leurs différences de rythmes et niveaux d'apprentissage, meilleure coordination du travail des enseignants et des intervenants externes en fonction des priorités fixées et des compétences des uns et des autres.

« *Oui, alors, mes lignes de force seraient qu'on ait des axes communs sur la pédagogie qui soient reconnus, et qui ne soient pas implicites. Parce que, quand on discute avec des enseignants, ils ont toujours tendance à dire : oui, mais on le fait tous. J'aimerais qu'on le fasse tous mais ouvertement. J'aimerais qu'on puisse aborder un certain nombre d'aspects pédagogiques, par rapport à l'enseignement de la lecture, de manière commune. J'aimerais qu'on puisse développer des stratégies de soutien aux élèves en difficulté, aussi, qui soient reconnues par l'ensemble, mais qui ne soient pas des coups individuels, et qu'on soit dans une démarche d'école où on puisse dire : l'école s'inscrit, très clairement, dans cette démarche-là.* » (David, directeur d'établissement).

Il semblerait ainsi que l'externalisation du problème confirme le directeur dans son rôle de chef d'orchestre : organiser, gérer les mesures de soutien assurées par des tierces personnes. Cette deuxième catégorie introduit une dimension différente dans la mesure où le directeur incite les enseignants titulaires à s'interroger, à faire évoluer leur pratique pédagogique : au lieu de soigner

le symptôme de manière ponctuelle, il cherche à résoudre le problème de manière durable en intervenant sur le plan de l'organisation du travail et en incluant l'ensemble des acteurs impliqués dans un processus de développement collectif.

■ **Exercer un leadership pédagogique de manière marginale et transversale**

Nous avons demandé aux directeurs d'écrire sur des cartes les « dossiers » qui relèvent de leur responsabilité. L'approche de l'activité des directeurs à partir de cette notion de « dossier » est l'un des moyens que nous avons utilisés pour comprendre comment les directeurs structurent leur travail, quelles en sont ses composantes essentielles, quels sont les objets dans lesquels ils investissent une grande partie de leur temps, les problèmes qui les préoccupent, mais surtout comment ils parviennent à donner une unité et une continuité à des tâches dispersées dans le temps (Barrère, 2008). Notons à ce propos que la grande majorité des directeurs affirme que le leadership pédagogique compte parmi les aspects les plus importants et « nobles » de leur travail, mais que l'envahissement par les tâches administratives les empêche de lui consacrer l'énergie et le temps voulus.

Une première taxonomie établie à partir de nos analyses montre en effet que le grand nombre de dossiers traités ne laisse pas beaucoup de temps ni d'espace à l'exercice « frontal » d'un leadership pédagogique. La mention, très rarement faite, d'un « dossier pédagogique » montre en effet que l'action pédagogique du directeur s'exerce de manière « détournée », en marge d'actions à première vue centrées sur l'organisation du travail de leurs collaborateurs. Les directeurs agissent ainsi rarement comme des « pédagogues en chef », interviennent peu dans l'espace classe. Ils sont nombreux à affirmer qu'ils ont été rapidement amenés à faire le deuil d'une influence directe et immédiate sur les apprentissages des élèves.

« Je dirais qu'il y a deux aspects. Il y a le premier aspect qui est de passer du métier d'enseignant au métier de directeur, le métier d'enseignant où l'on est très actif pédagogiquement donc forcément que moi j'ai un deuil à faire de cette implication pédagogique directe avec les élèves parce qu'entre moi et les élèves maintenant j'ai un intermédiaire, c'est les enseignants. Et il faut que je respecte aussi cette position par rapport à eux et qu'ils se sentent aussi respectés dans cet intermédiaire. Donc il y a plein de moments où j'aurais envie d'agir pédagogiquement deci deçà, de suggérer, de faire quelque chose mais je peux plus le faire aussi librement parce que ça pourrait aussi être vécu comme une intrusion » (Martin, directeur d'établissement).

Si les directeurs interviennent peu dans les classes pour montrer le « bon geste professionnel », ils agissent plutôt en faisant sortir les professeurs de leurs classes. Les réunions collectives de travail convoquées dans le but de traiter des problèmes d'apprentissage de certains élèves, de discuter des besoins de formations collectives à venir, de négocier un futur projet d'établissement ou d'assurer son suivi, deviennent ainsi autant d'occasions que le directeur saisira pour exercer son influence sur le plan pédagogique. La plupart des directeurs exercent leur leadership pédagogique de manière « transversale », à travers les diverses activités et dossiers en cours. Lors du traitement de cas individuels d'élèves ou de professeurs, lors de la gestion de conflits de toutes sortes, ils n'hésitent pas à centrer le débat sur l'adéquation des pratiques pédagogiques et à inciter les enseignants à envisager de possibles améliorations ou changements. Certains affirment faire des visites de classes sans pour autant systématiquement compléter ces visites par des entretiens qui permettraient de discuter avec les professeurs observés des nécessaires et possibles remédiations sur le plan pédagogique et didactique. Il semblerait en effet que de nombreux directeurs – notamment d'établissements secondaires – se contentent d'une évaluation globale du climat de la classe et préfèrent déléguer la responsabilité du contrôle de la qualité des processus d'enseignement/apprentissage disciplinaires aux collaborateurs (doyens, représentants de disciplines) qu'ils jugent plus compétents. Ils exercent ou pensent pouvoir exercer leur influence pédagogique plutôt « dans les marges », souvent par voie détournée, et dans la plupart des cas pour régler un problème ponctuel. Ce constat renvoie à l'organisation du travail au sein d'équipes pédagogiques, où le leadership pédagogique est souvent exercé par des membres de l'équipe de direction qui ne jouissent pas réellement d'une position de pouvoir et d'autorité ou par des collaborateurs qui représentent une discipline d'enseignement sans que les responsabilités soient clairement définies. Il renvoie également à la problématique du contrôle

du travail des enseignants que les directeurs sont censés effectuer au sein de leurs établissements scolaires, mais qui se trouve souvent en contradiction, soit avec leur travail réel, soit avec leur conception idéalisée de l'exercice de leur fonction.

En dépit des nouvelles prescriptions, qui accordent aux directeurs le pouvoir d'agir sur les pratiques pédagogiques de leurs collaborateurs, certains directeurs sont de l'avis que leur rôle se limitera à moyen terme vers l'unique travail de gestion et d'exécution de mesures de contrôle imposées par le « haut », alors que d'autres perçoivent les évolutions en cours comme une transformation tout à fait intéressante de leur parcours professionnel et identitaire.

■ ***Etre au courant, mettre au courant***

Selon de nombreux directeurs, la prise d'information représente les prémices de toute prise d'influence : pour pouvoir agir sur son milieu de travail et envisager des évolutions, le directeur doit tout d'abord observer son contexte de travail, les modes d'action des collaborateurs et le style général de l'institution. Trois types de prise d'information peuvent être distingués.

La première prise d'information correspond à de l'information pure, savoir en tout temps ce qui se passe d'inhabituel dans l'établissement afin d'en gérer le fonctionnement au jour le jour et de pouvoir réagir vite le cas échéant. Cette prise d'information, en quelque sorte préventive, n'est pas perçue comme un contrôle de la part des enseignants, entre autres grâce à l'aspect informel des discussions. Elle est par ailleurs relativement simple et factuelle, bien que nécessitant un investissement constant en temps et attention.

La seconde, plus sensible, est celle qui précède une tentative de prise d'influence, celle qui vise à tâter le terrain avant de proposer, ou non, un projet, de nouvelles pratiques ou encore une formation spécifique afin d'anticiper la façon dont ceux-ci seront accueillis. Ce type de prise d'information peut également prendre un aspect plus formel à travers un questionnaire ou des entretiens. On constate que cela se produit, entre autres, lorsqu'un directeur désire agir sur l'organisation interne de l'établissement, pour en améliorer l'efficacité ou remédier à un dysfonctionnement.

Quand j'ai vu que le problème resurgissait, j'ai moi-même créé deux enquêtes pour voir où étaient les insatisfactions. Il fallait savoir : est-ce que c'était les élèves difficiles dans les classes qui posaient le plus de problème ? A l'extérieur des classes ? Qui était jugé comme responsable de ces élèves difficiles ? Est-ce que c'était le service extérieur de l'école ? Est-ce que c'était les doyens ? Est-ce que c'était moi ? (Marc, directeur d'établissement).

La dernière prise d'information identifiée correspond à une enquête, au sens quasi-judiciaire du terme, et s'effectue généralement suite à un dysfonctionnement important, par exemple lorsque des parents lancent des accusations de manquement grave envers un enseignant. Le directeur est ici garant des règles institutionnelles et se doit de vérifier leur application. Il s'agit sans doute de la forme la plus difficile à vivre en ce qui concerne la prise d'information, car c'est parfois la cohésion de l'établissement qui risque d'être mise à mal, au travers des entretiens de service qui, étant donné leur nature officielle, ne sont généralement utilisés que lorsque les autres tentatives de communication ont échouées.

■ ***Assurer la stabilité de l'établissement et le respect des règles institutionnelles***

Lorsqu'ils sont questionnés sur les aspects de développement de leur établissement, les directeurs répondent à trois niveaux distincts.

Au niveau pédagogique ou éducatif, en parlant des divers projets ou réformes à venir et concernant au premier chef les usagers de l'établissement et, à travers l'évolution des pratiques, les professionnels. Dans le domaine scolaire, cela concerne principalement les pratiques pédagogiques et l'organisation de la collaboration, avec, par exemple, la réattribution de

ressources pédagogiques à des élèves à besoins spécifiques ou la réorganisation de l'enseignement par décroïsonnement. Naturellement, cette préoccupation est en premier lieu liée à leur désir d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage, qui reste leur mission principale. Pour y parvenir, ils ne souhaitent pas forcément prescrire les actions mais davantage les questionner.

« C'est que mon rôle à moi n'est pas de dire ce qu'on doit faire pédagogiquement dans une école, mon rôle à moi c'est de faire que l'école se questionne pédagogiquement, prenne des décisions, se rende compte qu'il y a certaines difficultés à certains endroits. Il m'appartient donc de trouver les moyens pour faire émerger ça, c'est pas moi qui vais dire là il y a une difficulté, mais amener, que les gens se posent les bonnes questions aux bons endroits et puis qu'on trouve des solutions, éventuellement dire ben voilà la ressource se trouve à tel endroit il faut aller chercher l'info là-bas, on la reprend. Mon rôle c'est ça maintenant, un rôle d'organisation de la pensée dans l'école » (Joséphine, directeur d'établissement).

Au niveau de la collaboration entre professionnels, à propos des rapports et dynamiques de travail ainsi que du climat général de l'établissement. On l'observe principalement dans les établissements où le directeur est nouvellement arrivé et où les rapports interpersonnels ne sont pas encore stabilisés. Cette période est considérée par de nombreux directeurs comme « à haut risque », car elle conditionnera fortement les relations de travail à venir, d'où leur tendance à mettre un accent particulier sur la mise en confiance de leurs collaborateurs. Leur objectif premier consiste à montrer qu'ils comptent agir comme des « cadres de proximité » qui exercent, certes, une fonction hiérarchique, mais qui, surtout, maintiennent des contacts étroits avec leurs collaborateurs.

« Moi, je suis quelqu'un qui est à l'écoute. J'ai un bon contact. Je ne suis pas le style de directeur dans sa bulle en haut, qu'on ne voit jamais, qu'on se demande ce qu'il fait. Ils me voient beaucoup sur le terrain, à la salle des maîtres même si je leur laisse des moments, mais j'apparais beaucoup. Et j'ai un contact très sympa, très fort avec les enseignants. » (David, directeur d'établissement).

Dans l'enseignement primaire genevois, où leur fonction a été créée en 2008, un certain nombre de directeurs a surtout investi une partie de son temps et de son énergie à construire un certain rapport de confiance avec des équipes qui craignaient que l'arrivée de « petits chefs » mette fin à leur autonomie professionnelle.

Au niveau du climat de travail, lorsque le directeur juge celui-ci peu satisfaisant. Des actions à ce sujet sont entreprises, dans certains établissements scolaires, lorsque le directeur juge que les dysfonctionnements existants risquent d'entraver la qualité de l'enseignement ou porter atteinte à certaines personnes. Il interviendra par exemple en cas de trop forte étanchéité et parfois rivalités entre certains groupes de disciplines, enseignants appartenant à des cycles ou degrés divers, membres de l'équipe de direction.

■ **Anticiper ou réguler de manière proactive**

La grande majorité des directeurs est particulièrement attentive à régler les petits dysfonctionnements le plus rapidement possible afin d'éviter toute dégradation de la qualité des pratiques pédagogiques. La principale difficulté de cette anticipation est qu'elle peut être perçue par les collaborateurs comme étant un contrôle pur et dur. Pourtant, dans l'optique d'une partie des directeurs, ce type de régulation est primordial : outre le mauvais exemple donné aux usagers et l'incohérence qui en découle, la crainte de voir le phénomène s'amplifier ou s'ancrer dans les pratiques les fait intervenir au plus tôt. Ce type de régulation passe principalement par une grande visibilité du directeur et de ses actions.

Afin de faire émerger ou de consolider une culture commune, certains établissements ont mis en place une charte ou un projet collectif qui explicite les valeurs et détermine un certain nombre de balises, décrit l'orientation actuelle et future des pratiques, à l'image de ce qui peut se faire en pédagogie institutionnelle. Lorsque ces documents ont été négociés et discutés avec l'ensemble

des professionnels, voire les usagers, ils donnent une certaine légitimité aux normes qui en découlent et le directeur pourra plus facilement y faire référence en cas de dysfonctionnements. Selon l'avis de nombreux directeurs, ces normes – certaines fois âprement négociées – sont généralement mieux acceptées et suivies que les injonctions émises par la hiérarchie, qui est jugée peu consciente des réalités locales. L'« art de diriger » revient ainsi à faire en sorte que l'élaboration de la charte ou du projet aille de pair avec un travail d'appropriation et de contextualisation des règles institutionnelles, ce qui permettra au directeur de ne pas se retrouver en porte-à-faux entre les enseignants et la hiérarchie. La charte lui donnera par ailleurs une certaine légitimité lorsqu'il sera amené à pointer des décalages entre les choix collectifs de l'équipe et certaines pratiques individuelles déviantes.

■ **Soutenir et favoriser le développement des compétences**

La plupart des directeurs encouragent et soutiennent toute démarche permettant d'améliorer la qualité des pratiques au sein de leur établissement. Sans chercher à imposer leurs orientations pédagogiques personnelles, ils privilégient néanmoins l'organisation de formations qu'ils jugent utiles au développement professionnel du corps enseignant.

« Je ne suis pas encore intervenu sur la façon d'enseigner le français ou les mathématiques. Je ne me sens pas forcément, non plus, apte à le faire. A mon avis, ce n'est pas mon point de vue qui doit s'imposer. Je peux peut-être dire : je suis étonné de la façon dont vous le faites, et puis on va travailler avec les services ad hoc pour trouver. Je ne me sens pas l'âme à la fois du super pédagogue, du super organisateur. Par contre, la plupart des informations transitent par moi, enfin, je suis au courant de beaucoup de choses, à moi d'essayer d'organiser quels soutiens pourraient être donnés à telle personne avec des besoins de formation. [...] Mais je ne me prétends pas à la fois formateur, et je crois qu'il faut faire attention à ça. [...] Je peux voir, être étonné, interrogé, et puis, à la limite, aller chercher la force là où il faudra, mais on ne peut pas tout mélanger. » (Sébastien, directeur d'établissement).

■ **L'influence, entre réel et désiré**

L'analyse des données montre que le travail réel des directeurs est dans une large mesure conditionné par des paramètres qui transcendent leur cahier des charges. Il ne se réduit en outre pas à ce qu'ils font, mais inclut tout ce qu'ils pensent devoir faire, soit en fonction des attentes des autres (leur hiérarchie, leurs subordonnés, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception du rôle.

Pour mieux comprendre cette dynamique, il s'avère utile de s'intéresser à leur « idéal du travail », à leur « imaginaire du rôle », en particulier à leur manière d'appréhender la fonction de conduite, de guidage, de leadership, de tout ce qu'ils sont supposés assumer, dans leur propre imaginaire, mais également dans celui de leur hiérarchie, de leurs collaborateurs et de leurs pairs. Au vu des principales aspirations des directeurs observés (fonder et légitimer leur autorité, pratiquer une gestion participative, assurer une politique de l'information et de la communication efficace et acceptée par tous les acteurs concernés, être loyal envers l'institution qui les emploie tout en prenant en compte les besoins de leurs subordonnés, maintenir et si nécessaire rétablir l'image de leur établissement, parvenir à exercer de l'influence), il semblerait que la responsabilité des aspects proprement pédagogiques – par exemple, la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement/apprentissage de qualité, le suivi de la progression des élèves et la détermination des mesures de soutien – soit largement laissée à l'initiative des enseignants. En même temps, les compétences spécifiques qui permettent de juger la qualité de leur mise en œuvre sont considérées, selon les personnes interrogées, comme une source importante de leadership (et de légitimité).

D'une manière générale, les directeurs semblent mettre un accent particulier sur leur rôle de *soutien* aux enseignants. Cela est d'autant plus marqué dans l'enseignement primaire genevois, où la majorité des directeurs sont eux-mêmes issus de l'enseignement et ont connu, durant leur

parcours professionnel, un fonctionnement d'équipes relativement autonomes, qui continuent à valoriser le principe de la gestion participative. Ce vécu se ressent fortement lors des entretiens avec de nombreux directeurs qui expriment leur désir de jouer le rôle de soutien, voire de protection, auprès de leurs subordonnés.

3. Les leviers d'une nouvelle organisation scolaire

La recherche et les enquêtes internationales ont montré que les initiatives engagées pour améliorer la qualité des systèmes d'enseignement sont largement conditionnées par des variables *externes* à l'école : traditions nationales et locales, contraintes géographiques et économiques, organisation et rapports de force politiques, marché des diplômes et du travail, mentalités collectives vis-à-vis du savoir, des hiérarchies culturelles et sociales, etc. Mais elles attestent aussi (Draelants & Dumay, 2011 ; Gather Thurler, 2000) du fait que l'évolution de l'organisation *intérieure* de chaque établissement scolaire dépend de la manière dont ses acteurs parviennent à identifier et à exploiter leurs marges d'autonomie, à explorer de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage et à développer, interactivement, leur compétences professionnelles de manière à dépasser l'organisation sociale en la réinventant et, finalement, à atteindre les objectifs visés. Le dernier rapport PISA (OCDE, 2011) souligne à ce propos que parmi les systèmes éducatifs les plus performants, nombreux sont ceux qui ont abandonné des environnements bureaucratiques pour adopter des structures dans lesquelles les « personnels de première ligne » ont nettement plus d'emprise sur l'affectation des ressources, le déploiement des ressources humaines et, enfin, sur l'organisation du travail et ses procédures. Dans ces systèmes, la direction et les enseignants collaborent étroitement pour mettre en œuvre les pratiques qu'ils jugent efficaces, éprouvent sur le terrain les approches pédagogiques qu'ils conçoivent pour confirmer leur pertinence et s'auto-évaluent pour déterminer leur efficacité, voire les régulations qui s'imposent.

Nos propres travaux empiriques (Gather Thurler & Maulini, 2007 ; Progin & De Rham, 2009) semblent indiquer que les politiques de modernisation ne peuvent produire les effets escomptés qu'à condition de s'accompagner d'une double action, pédagogiquement résolue et politiquement soutenue dans la durée : une action *innovante* portant sur *l'organisation objective du travail scolaire* (et sur le travail produisant cette organisation), qui reste encore trop souvent un enjeu caché des réformes éducatives ; une action de *diffusion et d'appropriation de l'innovation*, qui tient compte des *attentes et des représentations subjectives* des acteurs ordinaires quant aux objectifs de l'enseignement fondamental et aux meilleurs et plus justes moyens de faire apprendre tous les élèves.

Bien que la majorité des directeurs interrogés adhèrent à l'idée qu'il leur appartient de contribuer à la mise en œuvre des réformes en cours, ils sont en même temps nombreux à souligner que les transformations visées ne peuvent être introduites ni par décret, ni uniquement par des actions de formation, mais exigent une profonde révision de l'organisation du travail existante. En même temps, ils soulignent que la redistribution des responsabilités et des pouvoirs est à réaliser de manière prudente et en prenant le temps nécessaire, de manière à ne pas éveiller la rébellion de la part des enseignants qui craignent du surtravail et une augmentation du contrôle. Ils évoquent une série de leviers et d'obstacles qui leur facilitent ou compliquent la tâche.

■ Les corsets de la bureaucratie

Bien que la plupart des directeurs interrogés se perçoivent comme serviteurs de l'Etat qui les emploie, leur rôle d'interface entre la hiérarchie et le terrain les amène rapidement à prendre conscience que les règlements ne peuvent pas s'appliquer dans tous les cas de figure et se trouvent ainsi pris dans des contradictions subjectives entre plusieurs manières d'interpréter les règles établies. Ceci d'autant plus qu'ils peuvent être amenés à trancher entre prescriptions et moyens alloués (« faire mieux avec moins »), entre prescriptions et organisation du travail

existante au sein de l'établissement, entre discours institutionnels et pratiques du management, entre ce qu'ils veulent faire ou croient devoir faire et leur perception des risques ou des dégâts que cela pourrait entraîner.

Citons à titre d'exemple la décision de regrouper plusieurs sites dans un établissement unique, pour que celui-ci atteigne une masse critique. Certains directeurs ont conservé leur poste, alors que d'autres sont devenus adjoints des premiers. Il y a choc de cultures, puisqu'on oblige des entités à coexister alors qu'elles avaient construit et conservent au-delà de la fusion une identité, des valeurs, des conceptions du rôle de l'école, de la sélection ou de certaines pratiques très diverses. Cette configuration crée une épreuve spécifique pour les directeurs concernés : on leur demande de fédérer les composantes réunies sous leur responsabilité. Ils le souhaitent aussi, mais ont en même temps peur d'apparaître comme des traîtres à l'égard du site dont ils étaient jusqu'alors le directeur, ou comme des adversaires aux yeux du nouveau responsable. Il en résulte qu'ils n'osent pas vraiment interroger les pratiques et l'organisation existantes, optent pour une « co-habitation pacifique » entre deux ou plusieurs conceptions, voire acceptent des compromis « mous » satisfaisant l'ensemble des parties mais peu favorables aux questionnements et au changement.

Citons un autre exemple d'actualité, concernant les directeurs censés assurer la mise en œuvre des nouveaux plans d'études. Certains sont conscients que cette mise en œuvre ne pourra produire des effets majeurs qu'à condition d'investir beaucoup de temps et d'énergie dans un travail collectif d'envergure qui permettra d'interroger et de planifier les changements requis par rapport à leur utilité et urgence, de redéfinir les responsabilités en fonction de compétences et besoins identifiés, parfois de reconfigurer les classes en espaces-temps mieux adaptés aux besoins des élèves. Or, ce travail collectif ne pourra être réalisé sans aménager les temps de travail collectif, sans reléguer au deuxième plan certaines autres priorités, sans créer plus de transparence sur les pratiques des uns et des autres, sans susciter des interrogations concernant l'adéquation des évaluations ou décisions de soutien pour certains élèves, ce qui risque de préprogrammer autant de tensions internes, avec les délégués syndicaux, avec divers partenaires et, certaines fois, avec la hiérarchie.

On s'aperçoit ainsi comment les structures existantes, les exigences souvent contradictoires selon les groupes d'acteurs constitués, leurs propres modèles mentaux (Argyris & Schön, 2002), les injonctions parfois paradoxales des autorités (changer sans susciter des vagues) et parfois une prudence acquise au gré d'expériences douloureuses empêchent certains directeurs d'aller au bout d'une dynamique dont ils perçoivent pourtant bien la nécessité.

Alors qu'ils sont nombreux à évoquer la manière dont le « corsetage » bureaucratique les empêche de faire leur travail de la manière dont ils le souhaiteraient, ils évoquent aussi, non sans dérision, la manière dont ils entrent malgré eux dans le moule, plus souvent par peur d'affronter la complexité que par goût du confort, par manque de temps pour ouvrir un nouveau chantier que par légèreté.

■ **Les amorces et les freins de la prise en compte d'un leadership distribué**

Les directeurs de notre échantillon cherchent tous du soutien auprès de leurs collaborateurs les plus proches pour mener à bien et à terme leurs projets pédagogiques.

« ...le directeur qui veut autoritairement tout décider ou tout faire tout seul il ne va pas vivre longtemps, il va sûrement devoir arrêter. [...] un directeur qui veut quand même une vie agréable, qui ne veut pas avoir un ulcère à l'estomac ou pas dormir, il doit apprendre à composer et à avoir un peu les maîtres avec lui. Il ne peut pas en permanence aller à l'encontre des maîtres » (Sophie, directrice d'établissement).

Ils sont nombreux à insister sur l'utilité des réseaux « multi-professionnels » composés de professionnels de l'enseignement, de travailleurs sociaux et de la santé, psychologues, etc., qui

permettent de résoudre les nombreux problèmes d'ordre pédagogique, de gestion de la violence, de relations avec les parents, etc., en faisant appel aux compétences individuelles et spécifiques de chacun des acteurs impliqués.

« Je m'en sors seulement quand on se met plusieurs autour de la table en disant c'est pas notre problème, c'est le problème de tout le monde et il faut qu'on réfléchisse ensemble. Ce n'est pas facile mais c'est le seul moyen. Et puis après tout le monde donne un petit peu quoi, c'est vraiment la solidarité qui joue après » (David, directeur d'établissement).

Cependant, tout en cherchant à bien s'entourer et tout en admettant que la résolution des problèmes devrait s'inscrire dans une démarche collective et tenant compte des apports et des compétences de leurs collaborateurs, les directeurs évoquent surtout leurs difficultés à déléguer, à reconnaître le fait qu'ils ne peuvent pas à eux seuls assurer le pouvoir de décision et d'action. Parmi les arguments les plus fréquemment avancés se trouve le refus de déléguer à d'autres une responsabilité qui est la leur. S'ils sont plusieurs à exprimer le souci de ne pas surcharger leurs collaborateurs, d'autres – et ce sont les plus nombreux – sont de l'avis qu'ils sont *in fine* censés assumer leurs *responsabilités* (raison la plus fréquemment invoquée).

« Donc là moi je pense dès qu'on accepte une fonction telle que celle-là [directeur d'établissement] il faut accepter cette responsabilité. Je ne pense pas que c'est partageable, ou alors, enfin dans le sens dans lequel je définis la responsabilité, ça veut dire qu'on essaie de diluer sur les autres ce que nous on devrait en réalité assumer » (Philippe, directeur d'établissement).

S'y ajoute que la majorité des directeurs interrogés ne sont pas toujours certains que leurs collaborateurs possèdent réellement les compétences nécessaires ou la légitimité requise pour assumer certaines responsabilités.

« Nous, on travaille en tant que directeur avec des adjoints pédagogiques dans chacun des sites que l'on dirige [...]. Le niveau de ces personnes-là induira, finalement, la tranquillité avec laquelle je pourrai déléguer certaines responsabilités » (Nicolas, directeur d'établissement).

Ils sont en outre nombreux à affirmer qu'ils font leur possible pour amortir l'impact que peuvent avoir les diverses directives venant « d'en haut » sur leur personnel, pour éviter que les décalages entre les routines existantes et les futures exigences ne soient trop clairement identifiés et fassent éclater des conflits d'intérêt et/ou de pouvoir. Ils sont pourtant conscients qu'ils ne saisissent pas suffisamment les occasions qui leur sont offertes pour marquer une véritable rupture avec les pratiques existantes, pour engager leurs collaborateurs dans une démarche collective qui permettra à chacun d'eux d'exercer plus formellement un leadership déjà préexistant de manière informelle, tel que le suggère le concept de leadership distribué décrit Spillane, Halverson & Diamond, 2009.

Malgré la compréhension qu'ils manifestent par rapport aux collaborateurs qui peinent à accepter les prescriptions émises par les décideurs politiques, les directeurs interrogés acceptent en même temps difficilement que leur propre vision, leurs propres aspirations se heurtent à un manque d'investissement de la part de ceux-ci. La difficulté à mobiliser leurs collaborateurs, à les rassembler autour d'un projet d'établissement et à parvenir à construire une vision commune est sans aucun doute vécue comme l'un des aspects les plus éprouvants de leur quotidien. Cette difficulté est d'ailleurs d'autant plus mal vécue et moins facile à surmonter qu'il s'agit d'exercer de l'influence sur une équipe dispersée sur plusieurs sites ou composée de professionnels de plusieurs disciplines, comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire.

S'ils sont nombreux à reconnaître qu'il conviendrait de revoir « de fond en comble » l'organisation du travail existante pour redistribuer les devoirs et responsabilités, ils reconnaissent aussi qu'ils ont peur de toucher aux acquis construits au long d'une longue histoire commune et de mettre en question une identité collective synonyme d'équilibre et de paix sociale.

« Alors, l'autre problématique : quand on a envie de faire quelque chose, et puis qu'on est directeur, c'est que même si on a envie de le faire nous, ça veut pas dire que le corps enseignant ait envie de le faire. [...] Voilà, des établissements à une seule classe, ce serait parfait pour faire vraiment ce qu'on veut ! Sinon c'est toujours un compromis avec l'équipe. D'autant plus qu'en tout cas pour moi, je vis ça comme ça, mais je pense que c'est le cas pour tous les directeurs, on est des éléments ajoutés à l'équipe. On est passé de la cooptation qui a fait émerger des envies d'équipe à une situation où le directeur il est simplement ajouté à l'équipe. Alors soit il est administratif et puis il fait son travail au niveau administratif, mais s'il veut avoir un rôle pédagogique, ce n'est pas facile d'amener des idées » (Sébastien, directeur d'établissement).

Ce qui précède montre que l'exercice d'un leadership pédagogique en milieu scolaire exige, plus encore que dans n'importe quel groupe social, l'acquisition d'une forme d'*expertise pratique* en matière de pouvoir partagé : pouvoir de déléguer, pouvoir de permettre à l'autre de formaliser un leadership informel, pouvoir de laisser autrui prendre des décisions à sa place, pouvoir de réagir adéquatement par rapport à la réalité d'un leadership distribué, en tentant d'agir sur les modalités de distribution dans l'objectif d'améliorer l'organisation du travail et, par conséquent, l'efficacité du travail pédagogique fourni par les uns et les autres. Or, dans les métiers de l'humain, cette réalité du pouvoir est généralement mal perçue, mal vécue, insuffisamment approfondie et trop souvent dénoncée pour des raisons idéologiques dans la tradition anti-autoritaire, ou facilement relativisée, niée, justifiée par les acteurs impliqués et enfermés par leurs propres ambivalences. Les quelques exemples que nous venons de présenter semblent indiquer qu'il ne suffit pas d'inscrire le leadership pédagogique dans les cahiers des charges des directeurs, mais qu'il est urgent de les former aux implications d'une mission qui peut certes représenter un défi intéressant, mais qui exige le développement de nouvelles compétences professionnelles – tant individuelles que collectives (Le Boterf), qui font encore largement défaut dans la plupart des établissements scolaires.

Conclusion

Les changements que les systèmes éducatifs tentent de mettre en œuvre exigent de la part des acteurs impliqués bien davantage qu'une mise en œuvre pure et simple d'une série de prescriptions formulées dans les divers textes officiels, dont les plans d'études, cahiers de charge, référentiels de compétences. Dans un processus qui vise à renforcer l'autonomie des établissements scolaires, il est important de concilier plusieurs logiques qui orientent actuellement les gouvernances modernes : standardisation des exigences, négociation des modes de régulation entre partenaires concernés, constitution des établissements scolaires en communautés professionnelles et apprenantes. La troisième logique reste prioritaire, mais elle ne pourra aboutir qu'à condition que les directeurs parviennent à comprendre – et à faire comprendre à leurs collaborateurs – qu'ils ne sont pas les seuls à pouvoir, devoir assumer la responsabilité du changement des pratiques pédagogiques, mais qu'il convient à renégocier et à redéfinir l'ensemble des droits et obligations des acteurs impliqués.

Bibliographie

BARRERE A. (2004), « Les épreuves subjectives du travail à l'école », *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats*, V. Caradec & D. Martuccelli (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Septentrion, pp.202-239.

BARRERE A. (2008), « Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action », *Travail et formation en éducation*, n°2. <http://tfe.revues.org/index698.html>, consulté le 15 janvier 2010.

GATHER THURLER M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER M. & MAULINI O. (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*, Québec, Presses de l'université du Québec.

GLASER B.G. & STRAUSS A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

KAUFMANN J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves* (Vol. III), Paris, PISA, Editions des OCDE.

PROGIN L. & De RHAM C. (2009), *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire*, Genève, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

SPILLANE J., HALVERSON R., DIAMOND J., (2008), « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Education et Sociétés*, n°21, pp.121-149.