*Les directions d'établissement au cœur du changement.
Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes
éducatives*

Laetitia Progin, Caroline Letor, Richard Étienne, Guy Pelletier (dir.), De
Boeck supérieur, 2021, 288 p.

Jean-Pierre Véran

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/10254>
DOI : 10.4000/ries.10254
ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2021
Pagination : 55-56
ISBN : 978-2-85420-629-6
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Pierre Véran, « *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 86 | avril 2021, mis en ligne le 01 avril 2022, consulté le 26 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/10254> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10254>

Ce document a été généré automatiquement le 26 mars 2023.

Tous droits réservés

Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives

Laetitia Progin, Caroline Letor, Richard Étienne, Guy Pelletier (dir.), De Boeck supérieur, 2021, 288 p.

Jean-Pierre Véran

RÉFÉRENCE

Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives, Laetitia Progin, Caroline Letor, Richard Étienne, Guy Pelletier (dir.), De Boeck supérieur, 2021, 288 p.

- 1 Il ne s'agit pas d'un ouvrage généraliste de plus sur les gouvernances et réformes éducatives, mais d'un ouvrage centré sur le rôle qu'y prennent les directions d'établissement. Sont présentés ici les résultats de recherches menées en Europe francophone (Belgique francophone, France et Suisse romande), au Québec et aux États-Unis sur la manière dont les directions accompagnent le changement dans les écoles et établissements.
- 2 L'état des observations conduites dans ces différents pays fait apparaître des lignes de force : le nouveau management public s'est imposé, et les directions acceptent désormais le rôle qui leur est assigné non pas passivement, mais en inventant les compromis et en acceptant les négociations qui permettent de répondre aux exigences froides de l'efficiencia instrumentale ou de la bureaucratie étatique, tout en cherchant à éviter le sentiment d'imposture ou de manipulation chez les enseignants. Se dégage donc une forme de « *leadership* plus affirmé, mais multiforme » selon Claude Lessard qui préface l'ouvrage, *leadership* que les auteurs des chapitres caractériseront comme

hybride, partagé, pédagogique, voire « instructionnel¹ ». *Leadership* fondé, d'après Michèle Garand dans la postface, sur « une conversation pédagogique continue » reposant sur la confiance en soi, en les autres et en l'institution. La page de l'« administration » est donc tournée, même si référentiels désincarnés, « bonnes pratiques », protocoles et vade-mecum persistent dans la culture institutionnelle, dont s'est détachée celle de l'établissement.

- 3 La riche diversité des terrains de recherche permet d'appréhender les multiples tensions et antagonismes traversés par les directions d'établissements en régime non plus de gouvernement de l'École mais de gouvernance éducative. Dès le premier chapitre, les écoles en milieu autochtone au Québec montrent comment la diversité des appartenances ethnoculturelles et linguistiques rend difficile la réalisation d'un projet éducatif unique autour de valeurs communes : pour les autochtones, la relative autonomie des écoles est trop paternaliste, pour les autorités provinciales, elle est trop autochtone. En Californie, la tension entre emprise managériale et coopération horizontale des enseignants conduit à transformer les cadres en *leaders*, et à partager le *leadership* devenu « instructionnel ». En France, les nouveaux rendez-vous de carrière entre enseignants et leur direction sont marqués par l'hésitation, d'une part entre coopération ou lutte de pouvoir entre direction et inspection, et d'autre part entre évaluation administrée et co-évaluation en actes. En Suisse, les visites de classe et entretiens d'évaluation portent la marque d'une ambiguïté durable entre contrôle persistant et développement professionnel, reddition de compte et évaluation formative.
- 4 On retiendra d'une recherche conduite également au Québec la double dimension à prendre en compte dans une stratégie de changement : la dimension « organisation » et la dimension « personne ». En Belgique francophone, c'est ainsi la confiance interpersonnelle, organisationnelle, institutionnelle et la confiance en soi qui peuvent fonder le sentiment de compétence collective nécessaire à la réussite du changement. C'est en effet l'un des fils conducteurs de l'ouvrage que les auteurs, dans la diversité de leurs objets de recherche, mettent en avant : la nécessité du travail sur soi, préalable au travail avec et sur les autres, et d'une approche systémique qui permet, grâce à la confiance, de réguler les tensions sans effacer ou réduire les oppositions.
- 5 Le lecteur ne peut s'empêcher de se poser, au fil des pages, une question : diriger les affaires pédagogiques et éducatives, oui, mais sur quoi a-t-on vraiment la main ? En conclusion, Letor, Progin, Étienne et Pelletier notent que « le leadership est façonné par les interactions entre les acteurs de l'école et les éléments (les valeurs, les méthodes, les programmes...) influant sur les apprentissages ». C'est là qu'affleure, dans une parenthèse, la question curriculaire. N'y aurait-il pas là, justement, un enjeu capital pour la réussite des élèves, sur laquelle ni les directions ni les enseignants n'ont réellement prise ? Dans la postface, Michèle Garand écrit :

D'aucuns disaient l'école immuable, figée dans une forme scolaire rigide et inadaptée à la société d'aujourd'hui. L'ouvrage met en lumière le travail d'opérationnalisation des attentes nouvelles à travers des modalités de fonctionnement radicalement différentes.
- 6 Que les modalités de fonctionnement aient changé entre équipes de direction et enseignants signifierait-il que la forme scolaire, « construite dans l'histoire au long cours du système scolaire » (comme l'écrivait Guy Vincent à qui l'on attribue l'émergence de ce concept) s'est dissoute par la grâce du nouveau management public ? N'y aurait-il pas là une illusion d'optique ? Parmi les deux épigraphes choisies par les

auteurs de l'introduction, figure la fameuse formule, chez Lampedusa, de Tancredi, personnage du *Guépard* : « Il faut que tout change pour que rien ne change. » Tout a changé, effectivement, dans les modalités de gouvernement de l'école, à l'échelle des établissements, dans des pays à l'histoire et aux modèles politiques d'éducation variés. Les divers chapitres de l'ouvrage l'attestent. Mais, en ce qui concerne le curriculum, Tancredi pourrait-il avoir raison ?

NOTES

1. Soit une intervention directe sur les apprentissages, dans le cadre d'un développement professionnel interne (en situation).
-

AUTEURS

JEAN-PIERRE VÉRAN

Jean-Pierre Véran est inspecteur d'académie (H), membre du comité de rédaction de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* et expert auprès de France Éducation International en coopération éducative. Il intervient sur les questions de gouvernance des organisations éducatives, de politiques éducatives et d'éducation aux médias et à l'information. Auteur de plusieurs ouvrages, il tient également un blog consacré à l'éducation sur *Mediapart* : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/> ; courriel : [jeanpierreveran2\[at\]gmail.com](mailto:jeanpierreveran2[at]gmail.com)