



HAL
open science

L'influence des chefs d'établissement d'enseignement

Hélène Veyrac

► **To cite this version:**

Hélène Veyrac. L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : activité, pouvoir et développement. AREF 2019 Actualités de la Recherche en Education et en Formation, Université de Bordeaux, Jul 2019, Bordeaux, France. pp.60-61. hal-03176152

HAL Id: hal-03176152

<https://hal.science/hal-03176152>

Submitted on 22 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Veyrac, H. (2019). L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : activité, pouvoir et développement [Symposium] Dans *Actes du congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF) (p.60-61). <https://aref2019.sciencesconf.org>

L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : activité, pouvoir et développement

Hélène VEYRAC (ENSFEA UMR EFTS)

Discutant : Youri MEIGNAN (Agrosup Dijon)

Les personnels d'encadrement se trouvent comme "cisailés" entre administration centrale et réalités locales (Daniellou, 2017). Les chefs d'établissement d'enseignement n'échappent pas à ce constat : ils sont sous une « double contrainte » (Derouet, 2015), qui les amène à inventer des modalités d'action pour répondre aux diverses injonctions des politiques publiques éducatives en prenant en compte les ressources/contraintes locales spécifiques. Ces modalités d'actions, ces activités, ont été récemment décrites dans le cadre d'une réforme française de l'enseignement secondaire (eg. Brossais & Lefeuvre, 2018). Sont-elles semblables à celles observées dans d'autres contextes éducatifs (en Suisse et au Québec) ?

Plus précisément, le travail des chefs d'établissement d'enseignement comprend un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiques aux missions d'éducation et de formation. Il concerne, de manière variable d'un système d'enseignement à un autre, un leadership que l'on peut approcher sous ses dimensions « pédagogiques » ou sous une visée plus systémique (« leadership distribué » pour Leatitia Progin, incluant le leadership des enseignants exercé au-delà de l'espace classe). Le travail des chefs d'établissement est ainsi questionné sous l'angle de l'influence qu'un cadre exerce sur un dispositif éducatif composé notamment de personnels enseignants et de parents. Approcher le travail des chefs d'établissement par ses impacts multiples est ambitieux et déjà tenté (eg. Kandaria, 2016). Le symposium a poursuivi cette approche, sans occulter complètement la question des effets du leadership pédagogique en matière de réussite des élèves (Bos & Chaliès), il a mis l'accent sur les influences des chefs d'établissement en lien direct avec l'activité d'autres acteurs : les enseignants et les parents. Quelles marges de manœuvre les chefs d'établissement s'aménagent-ils ? Plus précisément, lorsqu'il s'agit pour ces cadres d'exercer une influence sur des collectifs d'enseignants et de parents, quelles activités déploient-ils, que ce soit dans un fonctionnement quotidien ou lors de la mise en place de changements décidés par des acteurs extérieurs à l'établissement (réforme du collège en France l'occurrence) ?

Le symposium a permis, notamment grâce au discutant Youri Meignan (Agrosup Dijon), un croisement de regards de chercheurs, à partir de travaux récents sur ce point spécifique des interrelations entre le travail des chefs d'établissement et l'activité d'autres membres des communautés éducatives que sont les parents et les enseignants.

Les communications, dont les six textes suivants relatent, ont abordé sous des angles différents l'influence des chefs d'établissement, dont les suivants :

- la mise en place d'une réforme, avec plusieurs contributeurs de l'ouvrage coordonné par Emmanuelle Brossais et Gwenaël Lefeuvre (2018) (Raybaud-Patin ; Amathieu, Gaudin & Chaliès),
- la mobilisation « au quotidien » des enseignants (Bos & Chaliès ; Progin) et de l'ensemble de la communauté éducative, incluant des acteurs autochtones ou non (Deschênes),
- le développement (Bos & Chaliès ; Guay & Gagnon),
- le soutien pédagogique (Bos & Chaliès ; Deschênes ; Guay & Gagnon).

Ainsi, les textes rendent compte de recherches contemporaines sur l'influence des chefs d'établissement d'enseignement par une approche centrée sur l'activité (au sens de ce qui est déployé par une personne dans son contexte de travail), le pouvoir (au sens d'influence exercée entre acteurs dans une organisation) et le développement (au sens de transformation individuelle).

Brossais, E., & Lefeuvre, G. (2018). L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège. Toulouse : Octarès éditions.

Daniellou, F. (2017). Rompre avec le silence organisationnel : enjeu de sécurité industrielle, enjeu de culture organisationnelle, Conférence filmée, Université Blaise Pascal. Repéré à <http://webtv.u-clermont1.fr/media-videocampus-1086>

Derouet, J.L. (2015). Le développement des politiques de leadership pédagogique éducatif en Europe La question de la coordination de l'action, In J.L. Derouet et R. Normand (Eds.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (pp.11-22). Paris : L'Harmattan.

Kandaria, I. (2016). *La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves. Le cas des directeurs-adjoints de lycées agricoles publics français* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.

Gestion des établissements scolaires en milieux autochtones : quel impact des caractéristiques des milieux et des relations particulières entre des acteurs autochtones et non autochtones ?

Emilie DESCHENES, Université de Sherbrooke, Canada

Les chefs des établissements scolaires autochtones du Québec vivent dans des régions éloignées, sont isolés de réseaux professionnels et exercent souvent seuls leur métier (Paquette et Fallon, 2010). Aussi, dans ce contexte, des interrelations entre le travail de ces chefs et celui des enseignants prennent une forme singulière, notamment sous l'angle des aspects éducatifs ou pédagogiques. Ce sont les Conseils de bande, localement, qui ont la responsabilité de la gestion des écoles (p. ex., certains Conseils ont créé le poste de Direction de l'éducation). Il s'agit d'une gestion très décentralisée dont les politiques et pratiques principales peuvent varier d'une communauté à une autre. Il demeure rare de retrouver au sein des Conseils de bande du personnel qualifié en éducation et en gestion de l'éducation (Brade, Duncan, Sokal, 2003). Aussi, ce contexte enjoint des chefs d'établissement scolaire, la plupart du temps non autochtones, à respecter des balises émergeant du milieu dont certaines semblent différentes de celles du reste de la population québécoise ou canadienne. Par exemple, des exigences considérables au regard de la satisfaction des besoins et des demandes des parents et de la communauté interviennent de façon déterminante dans la gestion des écoles autochtones, de même que dans les rapports entre des chefs d'établissement, des membres du personnel de l'école et des membres de la communauté. Puis, l'hétérogénéité des caractéristiques des enseignants (formation, langue, culture, expérience du milieu ou compétences interculturelles, vision de l'éducation et des modes ou approches pédagogiques) influence les activités éducatives et de supervision pédagogique des chefs d'établissement.

Dans ce contexte, et compte tenu de ces enjeux, il devient essentiel pour ces derniers de considérer, dans la gestion de leurs écoles, des aspects des cultures autochtones et des spécificités propres à la vision de l'éducation de la majorité autochtone (Agbo, 2011). Ce faisant, ils doivent également chercher à satisfaire les besoins et demandes des enseignants qui

viennent de l'extérieur de la communauté (les enseignants, surtout ceux des écoles secondaires, sont en nombre assez élevé, puisque peu d'Autochtones ont encore été formés pour occuper des emplois où une formation universitaire est requise). Ceux-ci ont un pouvoir considérable à l'école ; puisque le taux de roulement des chefs est important, la culture de l'école est fortement imprégnée des idées et des visions des membres du corps enseignant (Carr-Stewart, 2009).

Ainsi, des données d'une recherche de 2017, impliquant des entrevues avec 23 chefs d'établissement exerçant en milieu autochtone, permettent d'envisager que le leadership exercé par certains de ces chefs s'exprimerait différemment, et ce, à cause de plusieurs facteurs : la langue et la maîtrise de la langue de l'autre, la culture, des éléments relatifs à l'ethnicité, des pressions politiques importantes provenant de la communauté et des parents, la capacité des chefs à tisser ou à entretenir des liens solides entre les enseignants et entre les enseignants et eux, le développement non optimal des compétences interculturelles, le manque de main-d'œuvre spécialisée et qualifiée pour occuper des postes en éducation, un climat relationnel et social plus ou moins positif dans les écoles, voire des enseignants qui se regroupent en clans selon leurs intérêts (individuels, culturels, pédagogiques, linguistiques, etc.).

Enfin, il apparaît que ces distinctions conduiraient ces chefs d'établissement à la nécessité de travailler sur l'instauration d'un climat de confiance afin d'exercer leur leadership notamment pédagogique. Puis, elles les conduiraient à mobiliser un cadre leur permettant de renforcer ou de consolider certaines qualités professionnelles spécifiques aux contextes des écoles autochtones et essentielles pour leur gestion efficace, pour un climat d'école positif et sécurisant et, ultimement, pour la réussite de tous les élèves.

Agbo, S. A. (2011). Conformity and Rationality in Indigenous Schooling: The Education Situation on First Nations Reserves. *Interchange*, 42 (4), 333-362. <https://doi.org/10.1007/s10780-012-9163-x>

Brade, C. R. M., K.A. Duncan et L. Sokal. (2003). The path to education in a Canadian Aboriginal context. *Canadian Journal of Native Education*, 27 (2), 235-256.

Carr-Stewart, S. (2009). First Nations Educational Governance: A fractured mirror. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 97 (décembre).

Paquette, J., et Fallon, G. (2010). *First-Nations Educational Policy in Canada: Progress or Gridlock*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4316.3686>

Analyser le leadership des enseignants pour comprendre celui des chefs d'établissement : une enquête sur les processus d'influence au sein des établissements scolaires

Leatitia PROGIN, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Depuis une vingtaine d'années, le leadership au sein des établissements scolaires n'est plus uniquement étudié sous l'angle de l'influence exercée par les leaders formels que sont notamment les chefs d'établissement. On s'intéresse désormais à la manière dont chacun, quel que soit son statut ou son niveau de responsabilité, peut exercer de l'influence sur un dossier, un projet, une situation. Le concept pour désigner cette influence exercée par chacun – au-delà du statut – se nomme le leadership distribué ou *distributed leadership*.

Cette perspective distribuée du leadership – qui ne se focalise pas sur un individu qui sortirait du lot – suppose que le leadership est un processus social (Bolden, 2011) ne dépendant pas d'une seule personne, mais de mécanismes d'influence mutuelle entre les différents acteurs de l'éducation (dont notamment les chefs d'établissement, les adjoints et les enseignants).

L'attention est portée sur des dynamiques à appréhender de manière systémique et non uniquement sur le haut de la pyramide.

S'il semble ainsi pertinent de ne plus isoler un groupe d'acteurs tels que les chefs d'établissement (leaders formels) afin d'étudier les processus d'influence au sein des écoles, peu de recherches en sociologie de l'éducation francophone se sont intéressées au leadership exercé par les enseignants au-delà de l'espace classe. Dans le cadre de notre recherche, nous étudions la manière dont les enseignants du secondaire exercent de l'influence et la manière dont ils décodent les enjeux de pouvoir au sein des établissements scolaires en Suisse romande. Nos travaux se situent dans le champ de la sociologie de l'individu dont « le but est de rendre compte des principaux changements sociétaux à l'horizon de l'individu et des épreuves auxquelles il est soumis » (Martuccelli, 2009, p. 15). Comme le défend Mills (1967, 1997), il s'agit ainsi de « comprendre le théâtre élargi de l'histoire en fonction des significations qu'elle revêt pour la vie intérieure et la carrière des individus » (p.7). Nous nous inscrivons dans l'approche de Martuccelli et de Barrère dont le projet analytique est d'identifier tant les dimensions individuelles de l'expérience des acteurs que les dimensions collectives qui préfigurent leur vécu au sein d'un contexte social particulier.

Nos données sur le leadership des enseignants ont été récoltées lors de vingt-sept entretiens collectifs réunissant quatre à six enseignants (qui avaient entre un et six ans d'expérience). L'objectif de ces entretiens collectifs était celui de faire émerger des débats et des controverses entre les acteurs interrogés. Ces données ont été retranscrites et sont en cours d'analyse (à l'aide du logiciel d'analyse qualitative des données NVivo). Nous procédons de manière inductive en nous inspirant des principes de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967) afin d'analyser tant les dimensions individuelles que les dimensions collectives de l'expérience des enseignants au sein de leur établissement scolaire. Les premiers résultats de notre analyse permettent d'entrevoir une conceptualisation du leadership distribué en tant que transaction incertaine qui confronte chaque acteur aux limites de son influence sur autrui. Dans la suite de notre recherche, nous nous rendrons dans des établissements scolaires afin de réaliser une « ethnographie du leadership distribué » permettant d'étudier la façon dont le leadership se distribue entre les acteurs (enseignants, adjoints, chefs d'établissement notamment) et se donne à voir dans les interactions.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Review*, 13, 251-269.

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

Martuccelli, D. (2009). Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne ? Pour quoi, pour qui, comment ? *Sociologie et sociétés*, 41(1), 15-33.

Mills, C. W. (1967, 1997). *L'imagination sociologique*. Paris : Francois Maspéro.

Leadership pédagogique : comment s'y prennent réellement les chefs d'établissements pour améliorer la réussite des élèves ?

Sylvie BOS & Sébastien CHALIÈS, Université Toulouse Jean-Jaurès, France

Un levier permettant aux chefs d'établissement d'accroître la réussite des élèves est celui de la mobilisation des enseignants. Dans une large majorité, les chefs d'établissement considèrent en effet que l'amélioration de la réussite des élèves dépend essentiellement de la qualité du travail pédagogique engagé par chaque enseignant au sein de sa classe (Maulini & Progin, 2014). C'est là une représentation en adéquation avec les conclusions avancées par les travaux menés sur « l'effet chef d'établissement » qui mettent en avant que, parmi tous les éléments influençant la réussite des élèves, la nature des pratiques enseignantes occupe une place très significative (Hallinger, 2011). Afin de mobiliser les enseignants et de les accompagner dans leur développement professionnel, les chefs d'établissement s'engagent dans des interactions empreintes d'une vision hiérarchique relativement démocratique (Maulini & Progin 2016). En agissant ainsi, ils cherchent pour partie à se prémunir d'un positionnement inadapté pouvant, à plus ou moins long terme, faire courir le risque d'une organisation solidaire des enseignants en contre-pouvoir (Gather Thurler, Denecker & Meyer, 2014). Dans le même temps, les chefs d'établissement s'efforcent d'agir pour optimiser les résultats de l'établissement, résultats dont ils et elles doivent rendre compte. Le « comment » s'y prennent au quotidien les chefs d'établissement pour mobiliser les enseignants, et par-là même, accroître la qualité de l'enseignement, pour améliorer la réussite des élèves, reste toutefois une zone d'ombre significative au cœur de la littérature du domaine. C'est à ce niveau que se situe l'objet de cette étude.

L'étude support à la communication s'inscrit dans un programme de recherche portant sur la construction du sujet professionnel en formation (Chaliès, 2012). Cette étude cherche à qualifier les circonstances favorables au développement professionnel de chefs d'établissement engagés sur une durée longue (une année) dans une action de formation collective. Singulière, cette formation a engagé les chefs d'établissement dans une alternance entre (i) des temps de pratique professionnelle menés en établissements scolaires et enregistrés et (ii) des temps d'analyse de ces pratiques en collectif. Sur la base des entretiens d'auto-confrontation, réalisés tout au long de l'action de formation, des règles de métier (Clot, 2009) ont été formalisées. Ces règles permettent de rendre compte des activités réellement menées par les chefs d'établissement, ainsi que de leur potentiel développement professionnel.

La formalisation des règles de métier suivies permet finalement de mettre en évidence les différents jeux de langage investis, ainsi que leurs articulations. Les règles se déploient dans différents jeux, et se développent par l'entrecroisement de ces jeux. Les chefs d'établissement mènent en effet des activités motivées par des intentions pouvant être perçues comme contradictoires : cadrer / favoriser l'intelligence collective, ou encore coconstruire dans la transparence / avancer hors consensus sur les objectifs qui leur tiennent à cœur. Les règles mises en évidence montrent finalement comment, dans des situations de travail ordinaires, les chefs d'établissement mobilisent les enseignants, par des gestes techniques de conduite de réunion ou de gestion de groupe, ou encore par l'instrumentalisation du cadre institutionnel.

Finalement, si les règles formalisées rendent compte d'une forme de généricité dans l'exercice du métier, les chefs d'établissement engagés dans l'action de formation remettent régulièrement en question leur style personnel de leadership. Le rapport au temps, la confiance accordée aux enseignants, le choix des objets à mettre en discussion, sont autant d'éléments contextuels qui semblent remettre inlassablement le métier de chacun à l'ouvrage.

- Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches), Université de Toulouse II Le Mirail, France.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : PUF
- Gather Thurler, M., Denecker, C. & Meyer, A. (2014). L'expérience du leadership : des tâches aux épreuves des directeurs d'établissement scolaire. In Christian Maroy (Ed.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (pp. 219-234). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hallinger, P. (2011). Progress in Educational Leadership. A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological. *Educational Administration Quarterly*, 47, 271–306.
- Maulini, O. & Progin, L. (2014). De l'idéal du rôle aux dilemmes du travail réel. In J.L. Derouet et R. Normand (Ed.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (pp.219-234). Louvain-la-Neuve, Belgique : Acadamia-L'Harmattan
- Maulini, O., Progin, L., Jan, & A. Tchouala, Ch. (2016). Sous le travail réel : la conception du rôle et le travail espéré. In M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, Ph. Losego & O. Maulini (Ed.). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires* (pp. 109-160). Berne, Suisse : Peter Lang.

Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation

Marie-Hélène GUAY, Professeure à l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada
 Brigitte GAGNON, Doctorante à l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé : L'apport des leaders et des organisations scolaires exerçant un leadership ancré dans la précision de visions partagées, la collaboration, le développement des personnes et le partage des pouvoirs est démontré névralgique à la réussite des élèves. Or, à ce jour, un tel leadership apparaît minoritaire en éducation. À l'instar de plusieurs auteurs, nous avançons que la communauté des chercheurs et des leaders en éducation, comme en gestion en général, n'a pas développé et ne partage pas, à ce jour, une conception individuelle et collective du leadership leur permettant d'en conscientiser précisément la nature et le développement. Inspirées des théories constructivistes-développementales, nous esquissons certains éléments d'une théorie inédite du leadership en éducation. Précisément, nous proposons une définition du leadership en éducation et une typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires issues d'une recherche théorique. Elles veulent permettre aux leaders et aux organisations scolaires, et à leurs accompagnateurs, de concevoir et de développer le leadership en éducation dans une perspective de plus en plus postconventionnelle, laquelle apparaît porteuse pour soutenir le développement des générations actuelles et futures au cœur de la complexité.

1. Problématique, objectif et méthodologie de recherche

Alors que les structures sociales se complexifient sous l'influence accélérée de multiples changements technologiques, climatiques et migratoires, l'école joue un rôle essentiel pour conscientiser et outiller les adultes de demain. Une telle responsabilité exige des leaders et des organisations scolaires un leadership ancré dans la précision d'une vision stratégique partagée, la collaboration, le développement des personnes et le partage des pouvoirs. De tels apports

sont démontrés significatifs pour soutenir la réussite des élèves (Fullan et Leithwood, 2012; Wagner et al. 2006; Drago-Severson et Blum-DeStefano, 2018). Or, un tel leadership apparaît peu répandu en éducation. Une majorité des leaders et des organisations scolaires chercheraient d'abord à contrôler, à convaincre et à performer dans le cadre de structures hiérarchiques. Une minorité d'entre eux seraient capables de prendre en compte de telles préoccupations tout en soutenant également la collaboration, la création de sens et la cohérence systémique (Wagner et al. 2006; Kegan et Laskow Lahey, 2016; Drago-Severson et Blum-DeStefano, 2018). *Pourquoi en est-il ainsi ?*

Inspirées des théories constructivistes-développementales du développement des personnes, nous avançons que les leaders et les organisations scolaires adoptent et incarnent, à ce jour, un leadership essentiellement caractérisé par le contrôle et la performance parce qu'ils n'ont pas accès à une théorie leur permettant de conscientiser la nature et le développement de leur leadership. Nous avons donc fait le choix d'explorer les théories constructivistes-développementales pour proposer une vision actualisée du leadership en éducation et de son développement tels que nous y invitent Pauchant (2005), McCauley et al. (2006), Guilleux (2011) et Kegan et Laskow Lahey (2016).

Dans la lignée des travaux de Piaget sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, des chercheurs en psychologie ont décrit les différents stades de développement de l'adulte dans une perspective dite constructiviste-développementale (Loevinger, 1976; Kegan, 1994; Cook Greuter, 2004). Précisément, ils ont identifié les différentes façons dont un individu conçoit ce qu'il est, qui sont les autres, ses actions prioritaires et son environnement au fil de son développement. Ces théories sont dites constructivistes dans le sens où elles décrivent comme cet individu construit le sens de son expérience. Elles sont dites développementales dans le sens où elles rendent compte de l'élargissement des objets de conscience d'un individu et de sa capacité à gérer la complexité en lui et autour de lui.

Les typologies des stades de développement qui ont été développées présentent généralement ceux-ci en trois grands niveaux dits « préconventionnel, conventionnel et postconventionnel ». Ils caractérisent les adultes plus ou moins conscients, c'est-à-dire capables de prendre du recul, de développer et d'ajuster leurs manières d'être et de faire, individuellement et collectivement, aux caractéristiques d'un environnement plus ou moins complexe. À partir des années 80, ces typologies ont été progressivement transposées en gestion pour comprendre et soutenir le développement du leadership, au plan individuel et collectif. À la suite de Torbert (2004), certains auteurs ont conceptualisé, à partir de données empiriques, des typologies des stades de développement des leaders (Rooke et Torbert, 2005; Joiner et Josephs, 2007; Garvey Berger, 2012; Herdman-Barker et Wallis, 2016). Quant à lui, Laloux (2015) a conceptualisé une typologie des stades de développement des organisations. Ces typologies mettent en lumière une séquence hiérarchique, relativement universelle et invariante, des stades de développement des leaders et des organisations. Elles rendent explicites des incarnations spécifiques du leadership selon chaque stade de développement. À ce jour, l'influence de ces recherches est à peine perceptible en gestion de l'éducation (Guilleux, 2011).

En tant qu'accompagnatrices et formatrices de leaders en éducation, notamment en contexte de recherche-action, nous avons ressenti la nécessité d'effectuer une recherche dont l'objectif était de décrire la nature et le développement du leadership en éducation inspirées des théories constructivistes-développementales. Pour atteindre l'objectif de la recherche, nous avons initié une recherche théorique, c'est-à-dire une recherche visant « *la conceptualisation d'un modèle théorique d'un objet ou d'un phénomène complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques, ou d'autres modèles* » (Guay, 2004). Dans cette recherche, le phénomène complexe à l'étude était le leadership dont nous avons cherché à caractériser la nature et le développement sur la base de l'analyse de données théoriques et empiriques. Les données théoriques étaient issues de textes sur le leadership (Pauchant, 2005;

McCauley et al., 2006; Day, Harrison et Halpin, 2009; Dilts, 2009; Guilleux, 2011; Sharmer, 2012; Day et Dragoni, 2015 et Reams, 2017) et de typologies existantes des stades de développement des personnes (Loevinger, 1976; Kegan, 1994; Wilber, 1997; Cook-Greuter, 2004; Beck et Cowan, 1996), des leaders (Torbert, 2004; Rooke et Torbert, 2005; Joiner et Josephs, 2007; Baron, 2007; Garvey Berger, 2012; Herdman-Barker et Wallis, 2016; Drago-Severson et Blum-Stefano, 2018) et des organisations (Laloux, 2005; Kegan et Laskow Lahey, 2016) dans une perspective constructiviste-développementale. Les données empiriques étaient issues des modèles de leadership développés par des leaders scolaires en contexte de formation continue ou de recherche-action (Gagnon, Guay et Lachapelle, 2019; Gagnon et Guay, à paraître). Les données ont été analysées par le biais de la démarche d'analyse de contenu en quatre étapes de L'Écuyer (1990) ancrée dans un processus de catégorisation mixte impliquant qu'une partie des catégories d'analyse préexistaient à cette analyse. Les catégories ci-dessous en italiques ont été retenues inspirées des questions de recherche suivantes;

- Qu'est-ce que le leadership dans une perspective constructiviste-développementale ? (*Leadership/définition*)
- Comment se développe-t-il ? (*Leadership/développement*)
- Quels sont les principaux apports et enjeux des leaders et des organisations selon leur stade de développement ? (*Leadership/stades de développement/apports – leadership/stades de développement/enjeux*)

Cette recherche théorique a donné lieu à deux modèles théoriques, c'est-à-dire 1) une définition inédite du leadership en éducation et 2) une typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires, lesquels sont explicités dans la section suivante. Ces modèles constituent une réponse aux questions susmentionnées propres à décrire la nature et le développement en éducation dans une perspective constructiviste-développementale et à permettre de le concevoir et le développer dans une perspective de plus en plus postconventionnelle.

2. Principaux résultats

2.1 Qu'est-ce que le leadership des leaders et des organisations scolaires ?

En général et en éducation, le leadership a longtemps été conceptualisé comme un processus d'influence individuel d'un gestionnaire. Dans cette perspective, les chercheurs se sont intéressés aux traits, aux caractéristiques, aux styles et aux comportements des leaders, lesquels ont largement été décrits, au Québec et ailleurs, sous forme de compétences observables. Inspirées de Bateson, 1977; Wilber, 1997; Korthagen, 2004; Pauchant, 2005; McCauley et al., 2006; Day, Harrison et Halpin, 2009; Dilts, 2009; Guilleux, 2011; Sharmer, 2012; Day et Dragoni, 2015 et Reams, 2017, nous proposons de plutôt l'envisager comme la **capacité d'un ou plusieurs leaders à influencer la mission, l'identité, les croyances et valeurs, les compétences, les comportements et l'environnement d'une organisation scolaire, laquelle est tributaire de leur conscience et développement cohérent de ces mêmes éléments constitutifs de leur identité individuelle et collective**. De notre point de vue, un leader correspond à toute personne choisissant d'assumer et d'exercer son influence que ce soit à titre d'enseignant, de conseiller pédagogique, de professionnel, de direction d'établissement, de cadre d'un service ou de direction générale. Le leadership en éducation apparaît donc comme une capacité individuelle et collective d'influencer l'intériorité (*mission, rôles, croyances et valeurs*) et l'extériorité (*compétences, comportements, environnement*) d'une organisation scolaire, laquelle capacité d'influence exige une conscience de sa propre intériorité et extériorité individuelle et collective. Dans une perspective constructiviste-développementale, le développement du leadership suppose un développement de compétences mais d'abord et avant tout de développement de conscience, c'est-à-dire un développement de sa capacité à

élargir et transformer progressivement son système de compréhension de soi-même et de l'organisation au plan de sa mission, ses rôles, ses croyances, ses compétences, ses comportements et son environnement. Dans une organisation scolaire, un leadership individuel fort (Moi en tant que leader) est à même d'influencer le leadership collectif (Nous en tant que leaders) comme un leadership collectif fort est à même de consolider le leadership individuel. La figure 1 qui suit schématise les éléments constitutifs de l'identité individuelle et collective des leaders et des organisations scolaires dont la conscience et le développement détermine largement le leadership.

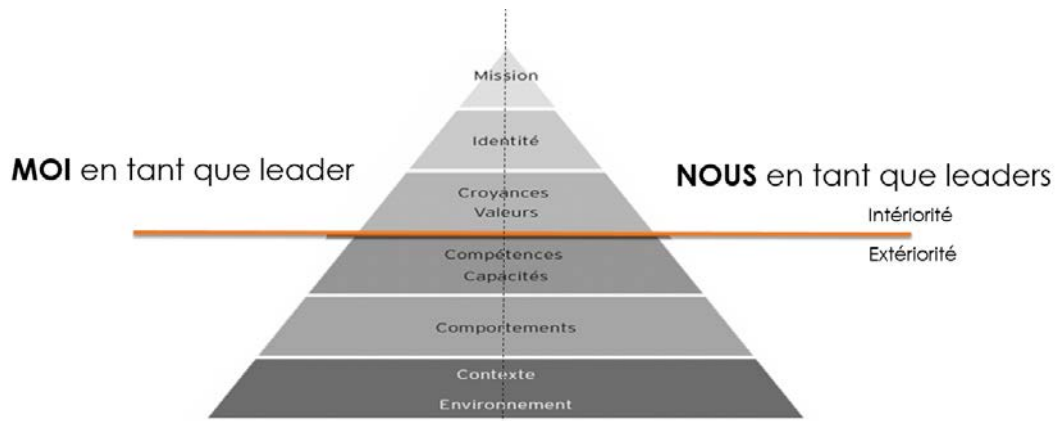


Figure 1. Les éléments constitutifs de l'identité individuelle et collective des leaders et des organisations scolaires.

2.2 Comment se développe le leadership des leaders et des organisations scolaires ?

Principalement inspirées des travaux de Rooke et Torbert (2005) et Laloux (2015), nous proposons d'envisager le développement du leadership en éducation en quatre principaux stades : 1) conformiste 2) performant 3) pluraliste et 4) évolutif; les deux premiers étant qualifiés de stades dits conventionnels et les deux derniers de stades dits postconventionnels. Dans les lignes qui suivent, nous présentons une typologie détaillant les stades en rendant explicite la façon dont, à chaque stade de développement, un leader ou une organisation scolaire conçoit sa mission, ses croyances et valeurs, son identité, ses compétences, ses comportements et l'environnement. Nous explicitons également comment les leaders et les organisations scolaires, à un stade donné, conçoivent le leadership. Pour chaque stade, nous présentons quelques exemples du type de leadership au sein d'une école et rendons explicites les principaux apports et enjeux des leaders et des organisations scolaires.

Il est important de noter qu'un leader ou une organisation scolaire n'est pas son stade. Un stade de développement est un centre de gravité caractérisant la capacité plus ou moins consolidée d'un leader ou d'une organisation scolaire à conscientiser et à mettre en cohérence, dans son environnement, ses comportements, ses compétences, ses croyances et valeurs, ses rôles au regard de sa mission. Il est hasardeux d'essayer de déterminer le stade de développement du leadership sur la base d'un comportement donné puisque, plus un leader ou une organisation scolaire se développe, plus il peut témoigner d'une variété de comportements ajustés à l'environnement. Aucun stade n'est bon ou mauvais. Néanmoins, plus un leader ou une organisation scolaire développe son leadership, plus il élargit sa perspective et son réservoir de ressources et qu'il est à même de contribuer au développement collectif en contexte de complexité. Il est d'ailleurs démontré qu'une organisation ne peut espérer se développer au-delà du stade de développement atteint par son dirigeant (Laloux, 2015).

2.2.1 Le leadership en éducation au stade CONFORMISTE

Les leaders et les organisations scolaires au stade conformiste ont comme besoins prioritaires l'ordre, la sécurité et la stabilité. Ces besoins teintent leur conception de leur mission fondamentale, c'est-à-dire maintenir l'ordre, la sécurité et la stabilité en eux et autour d'eux. Ils apprécient et valorisent l'identité et les rôles du chef et du maître et portent des croyances et valeurs qui en témoignent, dont les suivantes : *Il est important de respecter la loi et de maintenir l'ordre. Solidarité au clan. Qui n'est pas avec moi est contre moi.* Ces leaders et ces organisations scolaires témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, identité et croyances et valeurs. Ils respectent l'autorité, la tradition et les normes et s'assurent que les autres le fassent aussi. Ils retransmettent les informations, font comme les autres, évitent les conflits et s'assurent de recadrer ceux qui ne respectent pas les encadrements collectifs. Leur environnement est perçu comme une structure organisée caractérisée par des règles et un organigramme qui unit, occupe et auquel il est névralgique d'être loyal.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité conformiste correspond essentiellement à une capacité à influencer l'extériorité des éléments constitutifs de l'identité collective dont l'environnement et les comportements. Dans une école ayant un centre de gravité conformiste, la direction d'établissement peut être encline à définir elle-même le projet éducatif, les règles de l'école et les procédures selon les directives de ses supérieurs. Elle aura tendance à réduire les contacts avec son équipe, à superviser son personnel dans des rencontres un à un et à animer des rencontres d'équipe servant essentiellement à diffuser des informations. Les membres de l'équipe-école peuvent privilégier des comportements pour plaire à la direction ou aux collègues. On observe une grande insistance des membres de l'équipe pour que les élèves et les adultes respectent les règles et il y a appel à des sanctions lorsqu'il y a manquement à celles-ci. Les membres de l'école-école peuvent être enclins à blâmer les autres en privé ou en petit groupe d'affinités et on peut observer désintérêt, inconfort, fragilité émotionnelle ou jugement des membres de l'équipe-école vis-à-vis la complexité des personnes ou des situations (ex. élèves et familles en difficulté) et vis-à-vis les risques, les changements ou l'inconnu. L'équipe-école a généralement peu d'intérêt pour le développement des compétences, les réflexions sur sa mission et ses croyances et valeurs ou pour élaborer une pensée stratégique à moyen-long termes.

Les leaders et organisations scolaires au stade conformiste peuvent contribuer dans un environnement où les manières d'être et de faire doivent être maintenues. Lorsque des changements imposés ou non planifiés surviennent et qu'ils ont la perception de perdre le contrôle, ils qualifient ces situations de complexes. Vis-à-vis cette complexité perçue, les leaders et les organisations scolaires ayant un centre de gravité conformiste vivent une sécurité intérieure précaire et beaucoup d'anxiété. Ils sont alors enclins à une vision dualiste de type *c'est noir ou c'est blanc*. Ils ont aussi de la difficulté à dire leur propre vérité ou peuvent témoigner de dogmatisme dans l'expression de leur vérité.

Ceux qui ont le privilège d'être accompagnés pour voir autrement cette complexité, peuvent élargir leur conscience et explorer un leadership davantage performant, notamment caractérisé par une capacité à soutenir une pensée de plus en plus personnelle et à l'actualiser avec courage et assurance.

2.2.2 Le leadership en éducation au stade PERFORMANT

Les leaders et les organisations scolaires au stade performant ont comme besoins prioritaires la reconnaissance, la performance, l'efficacité et l'innovation. En ce sens, leur mission fondamentale, consciente ou inconsciente, est d'optimiser le fonctionnement d'une organisation et de s'assurer qu'elle se distingue dans l'atteinte de visées ambitieuses. Les leaders et les organisations scolaires ayant un centre de gravité performant apprécient et

valorisent l'identité et les rôles d'expert, de stratège et de référence. Ils portent des croyances et valeurs dont les suivantes qui en témoignent : *Il faut que ça roule. On perd ou on gagne. Les adultes sont des êtres rationnels. Il faut s'allier avec les meilleurs. Notre travail n'est pas d'être gentil avec les gens, c'est de les rendre meilleurs.* Ils témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, identité et croyances et valeurs. Ils s'engagent à atteindre des objectifs ambitieux, ils travaillent de longues heures, soutiennent l'innovation et optimisent les ressources en fonction des pratiques dites les plus efficaces. Leur environnement est perçu comme une mécanique exigeante, régit par des lois, qu'on peut optimiser et améliorer rapidement et efficacement.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité performant correspond essentiellement à une capacité à influencer l'extériorité des éléments constitutifs de leur identité, c'est-à-dire leur environnement, leurs comportements et également leurs compétences. Leur vision personnelle de ces éléments teinte largement leur influence sur ces mêmes éléments au plan collectif. Pour eux, témoigner de leadership c'est assurer la sécurité et le respect des normes au sein de la collectivité mais aussi performer pour atteindre des buts, innover et se démarquer en recourant aux experts, aux données factuelles ou issues de la recherche. Dans une école ayant un centre de gravité performant, la direction est soucieuse que son école se dote d'un projet éducatif incluant des objectifs clairs et précis au regard de la réussite des élèves. Il oriente le travail pour influencer, cibler et faire connaître des objectifs et des moyens démontrés efficaces pour les atteindre. L'équipe-école veut être parmi les meilleures et a un grand souci de bien paraître auprès de ses partenaires. Elle est friande d'informations, de formations et de colloques. Elle met en œuvre plusieurs projets où la sélection des personnes est stratégique et calculée pour que les choses adviennent telles qu'elles ont été planifiées. Vis-à-vis un problème, l'équipe-école se met rapidement en action pour que les choses changent et s'améliorent. L'équipe-école valorise les gestes, les paroles et les événements de reconnaissance envers elle et les élèves. Elle soutient le développement d'un citoyen performant et donc méritant.

Les leaders et les organisations scolaires au stade performant peuvent contribuer dans une organisation où certains éléments doivent être améliorés. Lorsqu'ils vivent des situations où ils perdent du temps, de l'argent, de la crédibilité, ils auront tendance à qualifier ces situations de complexes. Vis-à-vis cette complexité perçue, les leaders et les organisations ayant un centre de gravité performant peinent parfois à prendre du recul vis-à-vis leur propre point de vue, apprécient peu ceux qui sont plus lents, peu efficaces ou qui posent des questions. Ils ont de la difficulté à lâcher-prise et à composer avec certaines émotions ; les leurs et celles des autres. Certains d'eux oeuvrent ainsi, sans faillir, de longues heures et durant de nombreuses années. D'autres, se fatiguent d'un tel *modus operandi* et acceptent ou choisissent d'être accompagnés, ce qui leur permet d'explorer un leadership davantage pluraliste teinté d'un souci de ralentir, de prendre en compte le point de vue des autres et d'œuvrer en collaboration avec et pour eux.

2.2.3 Le leadership en éducation au stade PLURALISTE

Les leaders et les organisations scolaires au stade pluraliste ont comme besoins prioritaires la participation, la collaboration et la différenciation. En ce sens, leur mission fondamentale est de soutenir la prise en compte de différents points de vue dans la concrétisation de projets rassembleurs. Ils apprécient et valorisent l'identité et les rôles d'accompagnateur, de guide et de collaborateur et portent des croyances et valeurs qui en témoignent dont les suivantes : *La vérité est relative. On va plus vite tout seul, on va plus loin ensemble. Moins et mieux ensemble.* Ces leaders et ces organisations scolaires témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, leur identité et leurs croyances et valeurs. Ils ont le souci de codéfinir une vision partagée avec leurs partenaires, laquelle prend en compte leurs différences. Ils soutiennent la précision et l'actualisation de projets

collaboratifs qu'ils veulent mobilisateurs et source de développement professionnel individuel et collectif. Ils peuvent exercer un jugement critique vis-à-vis des directives émanant de l'autorité et ajuster leurs actions pour les prendre en compte de façon créative sans démobiliser les parties prenantes. Leur environnement est perçu comme un espace à créer ensemble grâce aux ressources et aux talents uniques et complémentaires de chacun.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité pluraliste correspond à une capacité à influencer l'intériorité et l'extériorité des éléments constitutifs de l'identité collective, c'est-à-dire de l'environnement, les comportements, les compétences mais également les croyances et valeurs, l'identité et la mission collective au regard desquels ils ont désormais une préoccupation soutenue. Pour eux, témoigner de leadership c'est assurer la sécurité et le respect des normes au sein de la collectivité, se distinguer par son efficacité mais également accompagner la mise en œuvre de projets rassembleurs qui prennent en compte la différence des collaborateurs. Dans une école ayant un centre de gravité pluraliste, la direction codéfinit le projet éducatif avec l'équipe-école et la communauté. Une grande importance est accordée à ce document et ce processus en tant que référent essentiel des actions individuelles et collectives à venir. Les membres de l'équipe-école, incluant la direction, valorisent et apprécient travailler en comité ou en équipe. L'équipe-école prend en compte les suggestions, les idées et les projets d'un membre de l'équipe s'ils sont en cohérence avec le projet éducatif. Les membres de l'équipe sont invités à exprimer leurs sentiments et leurs besoins et à écouter ceux des autres pour rechercher des convergences entre eux. L'école soutient le développement d'une personne unique qui se connaît et peut reconnaître l'autre dans sa différence.

Les leaders et les organisations scolaires au stade pluraliste peuvent contribuer dans une organisation qui doit se transformer constamment pour s'adapter à un environnement complexe en constante évolution. Lorsque des changements sont imposés, incohérents ou font vivre du mal-être au sein de leur équipe, ils auront tendance à les qualifier de complexes. Les leaders et les organisations scolaires ayant un centre de gravité pluraliste peuvent se braquer ou faire preuve de cynisme au regard de collègues et de supérieurs lorsqu'ils semblent utiliser autrui à leurs propres fins. Ils ont tendance à se recroqueviller sur eux-mêmes sous l'objet de critiques où ils confondent leur identité et leurs comportements. Ils peuvent douter de leur droit de juger ou d'imposer leur vision et témoigner d'une difficulté à assumer leur propre autorité. Ceux qui font le choix ou ont le privilège d'être accompagnés pour voir autrement cette complexité, peuvent élargir leur conscience et explorer un leadership davantage évolutif teinté d'une capacité et d'un souci d'incarner soi-même les transformations estimées souhaitables au sein de l'organisation.

2.2.4 Le leadership en éducation au stade ÉVOLUTIF

Les leaders et les organisations scolaires au stade évolutif seraient rares, notamment en éducation (Laloux, 2015). Ils ont comme besoins prioritaires la cohérence, le sens et la contribution. Leur mission fondamentale est de soutenir le sens et la cohérence systémique au sein des organisations. Ils apprécient et valorisent l'identité et les rôles de relieur et de visionnaire et portent des croyances et valeurs qui en témoignent dont les suivantes : *La meilleure façon d'influencer est de se développer soi-même. Il est plus important de savoir qui on est qu'ou on va. Le voyage est aussi important que la destination. Une vision systémique partagée est nécessaire à des choix éclairés.* Ces leaders et ces organisations scolaires témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, identité et croyances et valeurs. Ils s'immergent dans un système pour en saisir les caractéristiques et les leviers et acceptent d'y contribuer de la façon que le système appelle. Ils sont soucieux de se connaître et d'incarner des comportements différenciés pour soutenir la reliance des personnes, des idées et des projets, en cohérence avec leurs besoins et croyances et celles de l'organisation. Leur environnement est perçu comme un système de relations, de

processus, des sous-systèmes interreliés caractérisé par d'inévitables et constants changements et incertitudes.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité évolutif correspond à une capacité à influencer l'intériorité et l'extériorité des éléments constitutifs de l'identité collective par une attention particulière à leur propre intériorité et extériorité. Ils croient qu'en étant conscient et en soutenant le développement de leur environnement, leurs comportements, leurs compétences mais également leurs croyances et valeurs, leur identité et leur mission collective, ils contribuent à la conscience et au développement de ces mêmes éléments constitutifs de l'identité collective. Pour eux, témoigner de leadership c'est assurer la sécurité et le respect des normes au sein de la collectivité, se distinguer par son efficacité, accompagner la mise en œuvre de projets rassembleurs qui prennent en compte la différence mais également incarner des manières d'être et de faire propre à soutenir la cohérence et le sens au sein de l'organisation. Dans une école ayant un centre de gravité évolutif, la direction incite son équipe à élaborer un projet éducatif qui décrit d'abord et avant tout les convictions de l'équipe vis-à-vis la nature humaine et l'apprentissage. Vis-à-vis un problème, la direction, comme les membres de l'équipe-école, prennent du recul. Ils utilisent des dispositifs de sollicitation d'avis pour analyser la situation et structurer des développements constants qu'ils cherchent à mettre progressivement en cohérence les uns avec les autres. Ils se posent continuellement la question si leurs choix et leurs gestes sont cohérents avec leurs valeurs et croyances. Il y a de moins en moins de réunions et de comités prédéterminés. Lors de telles rencontres, une priorité est accordée aux stratégies permettant l'écoute et un dialogue authentique. Chaque personne au sein de l'équipe-école, dont la direction, accepte de jouer plusieurs rôles. Selon son talent et ses intérêts, chacun contribue au processus auquel on accorde une grande importance, souvent plus qu'aux résultats. On fait peu référence aux titres et aux fonctions des personnes. L'équipe travaille moins et mieux, à un rythme variable qui lui convient. Les membres de l'équipe ont des comportements de plus en plus authentiques. Ils sont capables de nommer leur vision, leurs besoins et leurs sentiments et ils sont écoutés attentivement. On observe peu de différence entre le soi au travail et le soi dans la vie personnelle. Le développement professionnel est axé sur la manière d'être, de dire et de faire pour être et créer ensemble dans l'instant. L'école soutient le développement d'un citoyen de la Terre.

Les leaders et les organisations scolaires au stade évolutif sont démontrés comme des contributeurs particulièrement significatifs d'une organisation qui doit se transformer constamment pour s'adapter à un environnement complexe en constante évolution.

La figure 2 rend compte de la typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires. Elle rappelle le caractère imbriqué des différents stades les uns aux autres, c'est-à-dire le fait, qu'à un stade donné, un leader ou une organisation est capable de conscientiser et de mettre en cohérence ce qu'il pouvait au stade précédent. La figure rend également compte des proportions relatives des leaders et des organisations scolaires, à chaque stade, tel que documenté par Rooke et Torbert (2005) et Joiner et Josephs (2007) mais non validé empiriquement, à ce jour, pour le leadership en éducation.

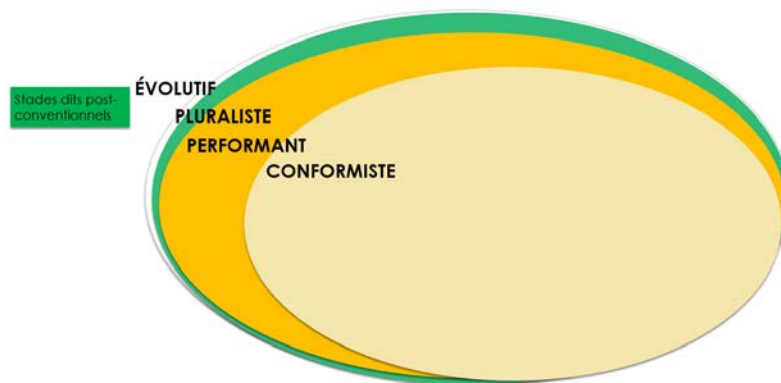


Figure 2. Les stades de développement des leaders et des organisations scolaires

3. Conclusion et perspectives de recherche

Dans cet article, l'esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation a été exposée. Issue d'une recherche théorique, elle correspond spécifiquement à une définition du leadership en éducation et à une typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires. Ces fondements nous apparaissent précieux pour décrire le leadership en éducation et son développement d'une façon plus précise et évocatrice qu'il ne l'est actuellement, notamment sous la forme de listes de compétences. En effet, à la suite de Kegan (1994) et Petrie (2014), nous estimons que, pour que les leaders et les organisations arrivent à contribuer au développement dans un monde complexe, ils devront développer leurs compétences certes, mais tout autant leur conscience de celles-ci en cohérence à leur mission, leurs rôles, leurs croyances et valeurs, leurs comportements et leur environnement. Dans cette perspective, nous poursuivrons notre recherche théorique visant à préciser comment les leaders et les organisations scolaires envisagent leur identité individuelle et collective selon leurs stades de développement. La description du leadership postconventionnel nous intéresse plus spécifiquement parce qu'une telle manière d'influencer est rare et gagne à être documentée et explicitée pour inspirer les leaders et les organisations scolaires à un développement dans cette perspective. Parallèlement à nos travaux de nature théorique, nous poursuivrons notre exploration des dispositifs de formation continue des dirigeants démontrés les plus efficaces pour soutenir le développement de la conscience et des compétences des leaders et des organisations scolaires. Nos résultats de recherche préliminaires mettent déjà en lumière la valeur de certains dispositifs dont la recherche-action, l'accompagnement d'équipes et la modélisation systémique que nous explorons actuellement avec certains groupes de leaders et organisations scolaires. Les défis actuels de l'école appellent un leadership de plus en plus fort en éducation. Nos recherches veulent y contribuer afin de consolider l'éducation des générations à venir appelées à relever des substantiels enjeux sociaux.

Baron, C. (2007). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges : Une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir, *Recherches qualitatives*, 27, (2), 104-132.

Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Seuil.

Beck, D. E. et Cowan, C. C. (1996). *Spiral Dynamics: mastering values, leadership and Change*. Malden: Blackwell.

Cook-Greuter, S. R. (2004). Making the Case for a Developmental Perspective. *Industrial and Commercial Training*, 26, 275-281.

Day, D. V., Harrison, M. M. et Halpen, S. M. (2009). *An Integrative Approach to leader Development: Connecting Adult Development, Identity and Expertise*. New York: Routledge.

- Day, D. V. et Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2 (1), 133-151.
- Dilts, R. (2009). *Leadership visionnaire: Outils et compétences pour réussir le changement*. Bruxelles: De Boeck.
- Drago-Severson, E. et Blum-DeStefano, J. (2018). *Leading Change Together: Developing Educator Capacity within Schools and Systems*. Alexandria, Virginie. ASCD.
- Fullan, M. et Leithwood, K. (2012). Le leadership du XXI^e siècle: Se tourner vers l'avenir, *En conversation*, 4 (1), 1-24.
- Gagnon, B. et Guay, M-H. (à paraître) Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle : Une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. *Éducation Canada*.
- Gagnon, B., Guay, M-H et Lachapelle, D. (2019, mai). Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle; Une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. Communication présentée dans le cadre de l'ACFAS, Colloque 532 (ADERAE). UQO. Gatineau.
- Garvey Berger, J. (2012). *Changing on the Job: Developing Leaders for a Complex World*. Stanford: Stanford Business Books.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Guilleux, F. (2011). *A Developmental Perspective on Leadership Education of Aspiring Principals*. (Thèse de doctorat, University of Pittsburgh). [En ligne] URL: <http://d-scholarship.pitt.edu/6545/>
- Herdman-Barker E. et Wallis, N. C. (2016). Imperfect Beauty: Hierarchy and Fluidity in Leadership Development. *Challenging Organisations and Society. Reflective Hybrids*. [En ligne] URL: <http://www.ccl-explorer.org/wp-content/uploads/2016/10/Imperfect-Beauty-Herdman-Barker-and-Wallis-2016.pdf>
- Joiner, B. et Stephen, R. (2007). *Leadership Agility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan, R. (1994). *In Over our Head: The mental Demands or Modern Life*. Cambridge: Harvard University Review.
- Kegan, R. et Laskow Lahey, L. (2016). *An Everyone Culture: Becoming a Deliberately Developmental Organization*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- L'Écuyer, R. 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations: Vers des communautés d'apprentissage inspirées*. Diatino.
- Loevinger, J. 1976. *Ego development*. San Francisco: Jossey Bass.
- McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M. G., et Baker, B. A. (2006). The Use of Constructive-Development Theory to Advance the Understanding of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 17, 634-653.
- Pauchant, T. C. (2005). Integral leadership: a research proposal. *Journal of Organizational Change Management*, 18 (3), 211-229.
- Petrie, N. (2014). Vertical Leadership Development: Developing Leaders for a Complex World. Center for Creative leadership. [En ligne] URL: <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/VerticalLeadersPart1.pdf>
- Reams, J. (2017). An overview of adult cognitive development research and its application in the field of leadership studies. *Behavioral Development Bulletin*, 22 (2), 334-348.

- Rooke, D. et W. Torbert. (2005). "Seven Transformations of Leadership". *Harvard Business Reviews*, 83 (4), 66 à 76.
- Sharmer, O. (2012). *Théorie U : Diriger à partir du futur émergent*. Paris: Pearson.
- Torbert, W. (2004). *Action Inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Wagner, T. et al. (2006). *Change Leadership: A Practical Guide to Transforming our Schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Wilber, K. (1997). *Une brève histoire de tout*. Montréal : Éditions de Mortagne.

Stratégies de chefs d'établissement pour « traduire » une réforme d'établissements d'enseignement secondaire

Nicole RAYBAUD-PATIN, UMR EFTS Université Toulouse, France

Le travail de chefs d'établissement, principaux de collège, a été analysé afin de donner lieu à communications par notre collectif de recherche « Education Formation Travail Savoirs » de l'Université de Toulouse. Cette recherche a débuté lors de la préparation, sur une année scolaire, de la mise en œuvre de la réforme du Collège, en France.

Ce sont des objectifs scientifiques et sociaux qui ont guidé notre étude sur un objet « socialement vif », pouvant être considéré comme un analyseur des débats socio-historiques en éducation (Guterriez & Legris, 2016), et permettant de mettre à jour des modalités et des conditions de travail locales, pesant sur le travail des chefs d'établissement et des enseignants de leur établissement.

Grâce à des « données » de recherches inédites (relevés de terrain, entretiens semi-directifs, discours émis lors de débats publics : articles de presse, communiqués de syndicats, de fédérations de parents d'élèves), le point de vue des acteurs de terrains, et tout particulièrement de principaux de collège, a été pris en compte. Ces données ont été co-analysées (2015-2017) par des sous-groupes de chercheurs dans et hors notre collectif EFTS. Ce sont les confrontations d'interprétations, les expériences et les échanges dialogiques qui ont animé nos analyses vers nos collaborations écrites (Delcambre & Pollet, 2014).

Des controverses publiques, en termes d'équité, de fonction éducative du collège, de conception du métier d'enseignant et d'efficacité des dispositifs préconisés, ont été analysées dans leurs dimensions socio-historiques (Fondeville & Raybaud-Patin, 2018) ces controverses participant des contextualisations.

L'étude de processus d'appropriation d'une politique publique, la dernière réforme du collège, en France, par des principaux de collège remet en cause une vision linéaire de la mise en œuvre d'une réforme : ces chefs d'établissements interprètent, traduisent (Latour, 1992, De Cock & Lantheaume, 2012) ce que le politique leur demande de mettre en œuvre. Des stratégies d'alignement, d'intéressement et d'enrôlement sont mises en évidence (Raybaud-Patin & Lefeuvre, 2018).

Les logiques des acteurs éducatifs locaux, les contextualisations (Poizat, 2014) sont organisatrices du travail des principaux de collège et des enseignants de leur établissement, en particulier pour créer les conditions spatiales et temporelles, afin de « produire des changements » comme l'appelle une réforme.

De Cock, L. & Lantheaume, F. (2012). Le socle commun en collège, 4 ans après la Loi : une traduction défailante. *Administration & Education, L'Ecole du socle*, 2, 123-128.

Delcambre, I. & Pollet, M.-C. (2014), Présentation. *Spirale* n°53, Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, 3-8.

Fondeville, B. & Raybaud-Patin, N. (2018), « La réforme du collège : un analyseur des enjeux sociohistoriques des débats en éducation ». In E. Brossais & G. Lefevre (Eds), *L'appropriation de la prescription en éducation ; le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès.

Gutierrez, L. & Legris, P. (sous la direction de) (2016). *Le collège unique. Eclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Presses universitaires de Rennes.

Latour, B. (1992). *Aramis ou l'amour des techniques*. Paris : la Découverte.

Poizat, G. (2014). « Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique ». In J. Friedrich & J. Pita (Eds), *Un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Raison & Passions.

Raybaud-Patin, N. & lefeuvre, G. (2018), « Les stratégies mobilisées par les chefs d'établissement pour « traduire » la réforme du collège et créer du changement au sein de leur établissement ». In E. Brossais & G. Lefevre (Eds), *L'appropriation de la prescription en éducation ; le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès.

La complexité du travail des chefs d'établissements avec les parents d'élèves : des activités diverses et entremêlées

Jérôme AMATHIEU, UMR EFTS (MA122), Université de Toulouse, France

Cyrille GAUDIN, Laboratoire FRED (EA6311), Université de Limoges, France

Sébastien CHALIÈS, UMR EFTS (MA122), Université de Toulouse, France

Si la formation des chefs d'établissement en France est fortement balisée, référencée et définie par un corpus de savoirs théoriques et pratiques (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015), leurs activités professionnelles quotidiennes n'y sont pas spécifiquement abordées. La problématique de l'étude est donc de recenser, formaliser et analyser certaines de ces activités, en particulier celles réalisées auprès des parents d'élèves qui sont peu examinées dans la littérature. Les quelques études réalisées sur cet objet s'attachent essentiellement à investiguer le rôle des chefs d'établissement dans l'engagement des parents d'élèves au niveau de la scolarité de leurs enfants (Barr & Saltmarsh, 2014), voire dans les activités de l'école (Hartell, Dippenaar, Moen, & Dladla, 2016). L'étude est inscrite dans un programme de recherche sur la formation professionnelle dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste (Auteurs, 2012, 2015, 2016, 2017) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Le dispositif support de l'étude a consisté à suivre deux chefs d'établissement volontaires dans la région de Toulouse au cours de leurs rencontres avec les parents d'élèves lors de l'année qui précédait la mise en place d'une réforme des enseignements (2015-2016). L'objet de ces rencontres était d'informer les parents d'élèves du contenu et de la mise en œuvre de cette réforme. Deux rencontres ont eu lieu dans chacun des deux collèges avec un format identique. La première a réuni le chef d'établissement et les parents des élèves scolarisés dans les écoles primaires environnantes (futurs élèves du collège). La deuxième a réuni le chef d'établissement et les parents des élèves scolarisés dans le collège. Pour réaliser l'étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites verbatim et traitées. Les rencontres entre les chefs d'établissement et les parents d'élèves ont été filmées et constituent des données dites « extrinsèques ». Des données dites « intrinsèques » ont ensuite été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation du principal et de la principale de collège

à l'enregistrement audio-vidéo de ces rencontres. Les résultats montrent la complexité de leur travail d'une part, en raison de la diversité des activités qu'ils mènent avec les parents d'élèves (les convaincre, leur donner des exemples, leur donner des explications, leur affirmer l'identité du collège, répondre à leurs questions et les associer) et, d'autre part, du fait que ces activités sont mêlées à d'autres activités qu'ils conduisent avec les enseignants et/ou leur hiérarchie. La complexité de ces activités des chefs d'établissement à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants est amplifiée par le contexte spécifique d'une réforme importante des enseignements. La discussion de ces résultats porte, d'une part, sur l'importance du travail relationnel des chefs d'établissement (Archambault & Harnois, 2012) et, d'autre part, sur les enjeux inhérents à leur rôle de « responsable intermédiaire » (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015). Des pistes en matière de recherches complémentaires à mener et d'aménagement des dispositifs de formation des chefs d'établissement sont finalement proposées.

Archambault, J., & Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(1), 3-21.

Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). "It All Comes down to the Leadership": The Role of the School Principal in Fostering Parent-School Engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505.

Bertone, S., & Chaliès S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 2(12), p.53-72.

Buisson-Fenet, H., & Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche et formation*, 78, 9-18.

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches non publiée, Université de Toulouse Jean Jaurès.

Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et Formation*, 83(3), 33-48.

Chaliès S., & Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein Helped Us to Think Differently About Teacher Education?. In Michael Peters & Jeff Stickney (éds.), *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*, Singapore, Springer, 659-673.

Hartell, C., Dippenaar, H., Moen, M., & Dladla, T. (2016). Principals' Perceptions and Experiences of the Role Parents Play in School Governing Bodies in Rural Areas. *Africa Education Review*, 13(1), 120-134.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.