



HAL
open science

Face aux environnements en contexte extrême, un leadership social doit être envisagé pour les enseignants-chercheurs

Gilles Teneau, Ghizlane Kinani

► To cite this version:

Gilles Teneau, Ghizlane Kinani. Face aux environnements en contexte extrême, un leadership social doit être envisagé pour les enseignants-chercheurs. *Management & sciences sociales*, 2021, Responsabilité sociétale des enseignants-chercheurs en management, 30 (30), pp.81-94. 10.3917/mss.030.0081 . hal-03277496

HAL Id: hal-03277496

<https://hal.science/hal-03277496>

Submitted on 13 Jul 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.

Copyright

Face aux environnements en contexte extrême, un leadership social doit être envisagé pour les enseignants-chercheurs

Gilles Teneau

Chercheur associé au LEMNA (université de Nantes) et au laboratoire Sécurité Défense (Cnam Paris),
Président de CIRERO
gilles_teneau@yahoo.fr

Ghizlane Kinani

SEATECH école d'ingénieurs à l'université de sud Toulon -Var
kgkinani4@gmail.com

Face aux nouveaux environnements de type extrême, le monde change, les métiers doivent s'adapter, en conséquence les enseignements et les enseignants-chercheurs doivent aussi s'adapter, modifier leurs comportements, leur pédagogie, et par conséquent prendre une position de type « leadership social », dans l'esprit d'une approche RSE, au regard de leurs étudiants et de leurs collègues. Face à un monde en crise, à des contextes difficiles en environnements extrêmes, de nouvelles formes d'enseignement doivent émerger, en cela les enseignants chercheurs deviennent des leaders sociaux. Les travaux de recherches propres au leadership sont des éléments forts que nous pouvons prendre en compte. Une nouvelle éthique des enseignants au regard de leurs élèves, de leurs collègues et de leur organisation émerge en tant que responsabilité sociale et s'appuie sur les éléments de l'intelligence émotionnelle. Ce papier est un travail en cours, de premières observations terrain ont été faites auprès de centres de formation ainsi qu'auprès de formateurs, les observations soulevaient la proposition d'un leadership social des enseignants. Nous proposons dans un second temps une analyse exploratoire auprès d'enseignants-chercheurs et d'école de management, selon la triangulation méthodologique.

Mots clés : Leadership, enseignant, enseignement, émotion, éthique.

Faced with new extreme environments, the world is changing, and professions must adapt. Consequently, teaching and research staff must also adapt, modify their behavior and pedagogy, and consequently take a « social leadership » type position, in the spirit of a CSR approach, with regard to their students and colleagues. Faced with a world in crisis, with difficult contexts in extreme environments, new forms of teaching must emerge, in which teacher-researchers become social leaders. The research work specific to leadership is a strong element that we can take into account. A new ethic of teachers with regard to their students, colleagues and organization emerges as a social responsibility and is based on the elements of emotional intelligence. This paper is a work in progress, first field observations were made with training centers as well as with trainers, the observations raised the proposal of a social leadership of teachers. We propose in a second step an exploratory analysis with teacher-researchers and management schools, according to the methodological triangulation.

Key words: Leadership, teacher, teaching, emotion, ethics.

Introduction

Kundapur était professeur, il considérait chaque jour comme une opportunité d'enseigner à ses élèves une masterclass en management. Au fil du temps, l'approche de Kundapur a transformé son institution en un incubateur de chercheurs talentueux. Cette université est devenue l'une des plus importantes et des plus innovantes de l'Inde. Kundapur était l'archétype de l'enseignant de type leader social. Après de longues observations auprès de ces enseignants stars, nous avons constaté l'importance qu'accordent ces personnes à un tutorat continu et intense de leurs élèves, au champ des émotions, au cours de leur journée, ils encouragent non seulement la compétence et le respect des règles mais aussi le savoir-faire et la liberté d'esprit et d'action.

Dans le cadre de ce document de travail nous proposons d'intégrer une étude empirique des types de leadership appliqués aux enseignants supérieurs. Nous nous référons au modèle de Daniel Goleman qui a analysé et récapitulé les différents types de leadership présentés par différents auteurs (Tannenbaum et Schmitt, 1958 ; House, 1971) en présentant six typologies de leaderships : le leader directif ou coercitif, chef de file, collaboratif ou démocratique, participatif, coach, visionnaire. Nous supposons que ces types de leaders ne sont pas incompatibles, mais peuvent se compléter les uns les autres pour construire un leader capable de s'adapter aux exigences actuelles. Nous proposons ainsi un nouveau type de leadership dit « le leader social ». L'objectif de ce travail de recherche est de comprendre les capacités de leaderships chez les enseignants-chercheurs et leurs impacts sur les résultats des élèves, sur la performance organisationnelle et relationnelle de l'établissement et sur l'amélioration des compétences de l'enseignant.

Une mutation organisationnelle, paradigme éthique et valeur humaine

Les organisations doivent s'efforcer de s'adapter continuellement afin de rester viables dans des environnements incertains (Lewin, 1947 ; Pettigrew, 1990). Van de Ven et Poole (1995) ont cherché à comprendre quelles pouvaient

être les origines du changement dans une organisation. Burnes (2004) complète le modèle de Lewin, le changement devient cumulatif avec des phases d'anticipation, de rupture et de stabilité. En conséquence, des événements inattendus bousculent les organisations, autant de facteurs impliquant une organisation et conséquence de changements sujets à des crises. Face à un monde en perpétuel changement, les organisations sont vulnérables et complexes, les crises incertaines et ambiguës, les bouleversements véhiculés au sein de l'organisation interpellent l'individu, les nombreuses ruptures sociales, collectives, nationales, engendrent la possibilité d'une rupture globale, une perte éthique de l'individu dans l'organisation (Teneau et Koninckx, 2007). L'éthique appliquée à l'entreprise est considérée comme l'ensemble des repères, des règles écrites ou implicites, qui sert de « balise » ou de « repère » pour orienter son action et fait en quelque sorte office de gyroscope. L'éthique permet d'amorcer un projet fédérateur et stabilisateur pour l'entreprise et ses membres, d'explicitier les valeurs clés qu'elle privilégie dans l'exercice de sa mission ; qu'il s'agisse de valeurs économiques, sociales, sociétales, ou environnementales (Bruna et Yanat, 2020). L'éthique est régulièrement évoquée. La recherche de repères et la question du sens sont présentes. Elles font partie du processus pour pouvoir ébaucher un avenir dans un contexte déstabilisant. Les situations difficiles et les périodes de crise constituent les substrats pour observer et vérifier l'éthique de l'entreprise ou des entreprises. Le contexte actuel, dans notre société occidentale, contraste avec celui des décennies précédentes. La multiplicité et l'intensité des contretemps et des crises se développent.

Faire face à un monde en changement, apport du facteur humain

L'entropie est la mort des organisations, pour éviter cela elles doivent apprendre à changer. Pour faire face à ces changements, l'organisation doit se transformer, affronter les crises. La crise peut être définie comme une opportunité avec un fort pouvoir d'évolution de l'organisation, un déclencheur de changements, un processus de transformation et d'évolution (Shrivastava *et al.*, 1988 ; Ogrizek et

Guillery, 1997 ; Roux-Dufort, 2000). Hamel et Prahalad (1990) proposent un management des ressources et des compétences, « *Resource based view* » en réponse à la difficulté d'agir en fonction d'un environnement trop instable. La capacité à valoriser ses ressources est un facteur de succès pour l'organisation.

Ces acteurs aux compétences diverses ont la capacité d'agir et d'apporter des solutions aux crises. L'étude des mutations organisationnelles ne peut se comprendre qu'en référence à l'accélération du rythme de changement de l'environnement, inhérent à l'impact des transformations technologiques. On distingue les compétences clés (*core competences*), qui sont des compétences distinctives dont le développement donne un avantage à l'organisation. L'entreprise qui réussit n'est pas celle qui s'adapte le mieux au jeu concurrentiel imposé par l'environnement (imprévisible), c'est celle qui se concentre sur ses ressources et compétences clés (*core competences*), qui sont stratégiques et doivent être développées.

Environnements turbulents et RSE : des ressources éthiques émergent d'une situation turbulente

Dans un environnement caractérisé par la forte mondialisation, la complexité croissante et l'ultra-incertitude, toutes les organisations publiques ou privées se trouvent face à des défis sans précédent. Les crises ne sont plus seulement d'origine concurrentielle, mais peuvent aussi être sanitaires, managériales, culturelles et comportementales ou encore relationnelles, et prennent plusieurs formes en interne au sein de l'organisation comme en externe, surviennent de manière progressive ou brutale, concernent toute ou une partie de l'organisation.

Afin d'éviter, voire de résister à « l'état de choc » produit par les crises, les organisations sont invitées à repenser leurs métiers autour d'« une révolution cognitive » (Miller, 2003) basée sur des méthodologies systémiques, relationnelles et globales. Une nouvelle ère d'intelligence globale et « partagée » (Mack, 1997) s'impose et le besoin de réencadrer l'économie dans le social, et les deux ensembles dans l'environnemental devient une

condition d'existence et de compétitivité.

Cette invitation à repenser éthiquement les métiers des organisations a été également développée dans le modèle de création de valeur partagée proposé par Porter et Kramer (2011) dans leur article « The big idea: Creating shared value » publié dans la *Harvard Business Review*. Ce modèle est un prolongement stratégique de la responsabilité sociétale élargie dans lequel la satisfaction des besoins des parties prenantes devient l'issue naturelle de la création d'avantages compétitifs. Les auteurs proposent de replacer la responsabilité sociétale au cœur du métier de l'organisation ce qui permet de donner un sens éthique à leurs activités, de les relier de plus en plus à leurs écosystèmes et de leur apprendre à construire leurs propres opportunités de changement qui leur permettent de rebondir en situation de crise. Ce modèle constitue pour les auteurs une réponse efficace à la crise actuelle du capitalisme. Il semble en effet, qu'au fond des crises, l'éthique se construit à la suite de la révélation de certaines lacunes et vulnérabilités dans le système qu'il soit sanitaire, économique, familial ou politique, etc. (exemple de la proposition des critères de tri dans des situations de pénurie de ressources).

En 2003, dans le « Building trust » de Davos, l'orientation éthique des métiers au sujet des organisations répond à un besoin de reconstruction de la confiance, cité par Dutercq *et al.* (2015), dans les relations « organisation-parties prenantes ». Il ne s'agit pas de simples initiatives sociales ou philanthropiques qui ne sont pas liées aux principaux moteurs de la compétitivité de l'entreprise, mais plutôt des axes opérationnels pour intégrer des dimensions éthiques dans la stratégie de l'organisation, les transposer sur son système de management en vue d'entraîner le changement dans les métiers et d'influer sur son développement à long terme. Cette éthique et bienveillance se retrouve également chez des parties prenantes de l'organisation (Frimousse *et al.*, 2020). Le leader conscient peut être considéré comme une ressource rare dans l'organisation, il crée un climat de sécurité, de bienveillance et de confiance favorable au développement d'un engagement individuel et collectif responsable permettant à l'organisation de surmonter les moments de

crise et de construire de la résilience (Giraud *et al.*, 2018). Les enjeux du contexte actuel, les divergences des intérêts des différentes parties prenantes conduisent les organisations à repenser leur rôle et leur place dans la société et plus particulièrement à adapter leur système de management aux nouvelles exigences de responsabilité sociétale.

La priorité actuelle pour ces organisations est d'attirer des profils de leaderships efficaces, capables d'aborder des environnements turbulents sachant que les leaders d'aujourd'hui ne sont que des élèves, étudiants, stagiaires... d'hier. Ils sont majoritairement formés par les mêmes moyens traditionnels (livres, conférences, cours magistraux, exercices et applications...), mais ce qui peut créer une grande différence entre ces futurs leaders c'est la personnalité, l'implication, la responsabilité et la pédagogie des enseignants c'est-à-dire que tout leadership des organisations repose essentiellement sur un leadership des enseignants.

Enseignant Leader / leadership social

Les types de leaderships déjà étudiés, tels que le leadership transformationnel, charismatique, authentique, servant, ou même éthique, n'intègrent pas ce concept de responsabilité dans leur définition, pourtant indispensable pour un leadership efficace (Pless *et al.*, 2011). Le leadership responsable répondrait aux lacunes existantes dans les théories du leadership (Pless et Maak, 2011). Un leadership responsable doit répondre au besoin d'amener le changement au sein de la génération actuelle, pour faire face aux problèmes et construire une société meilleure pour les générations futures. Comprendre et appliquer les principes d'un leadership responsable est un moyen de regagner la confiance perdue entre les organisations et la société ainsi que de tenir les promesses d'un monde meilleur (Schwab, 2017).

Une organisation responsable fait émerger des leaders

Le concept de leadership est varié et peut se suivre d'abondantes caractéristiques (Endrizzi

et Thibert, 2012 ; Gausse, 2007). Nous arguons sur le leadership pédagogique, qui est plus cadré sur les processus d'enseignement et demande une activité en coopération pour générer les conditions les plus adéquates réalisables à l'apprentissage (Bernal Martínez et Ibarrola García, 2015). Nous distinguerons que le leadership des enseignants prend une diversité d'interprétations et une diversité de fonctions ou de devoirs garantis par les enseignants. Dans le cadre du leadership, la représentation des enseignants est composée à partir des influences et des effets plutôt que sur le pouvoir et la domination (Poekert, 2014 ; Shelton, 2014). En conséquence, ce leadership n'est pas indubitablement ancré à une activité ou à une implication des enseignants, mais à une action collective dans un objectif éducatif, action qui permet des mesures formelles et informelles (Muijs et Harris, 2006).

L'idée que nous nous faisons de ce que sont la direction d'une organisation et le personnage qui l'exerce a considérablement évolué. Le leadership peut être défini comme la capacité d'influencer d'autres personnes en vue d'atteindre les objectifs de l'organisation.

Qu'est-ce qui fait qu'une personne peut en influencer d'autres au point de créer une mobilisation concertée des efforts individuels vers l'atteinte d'un but précis ? Cette personne est un visionnaire, il communique efficacement, il se connaît lui-même, il sait déléguer ses capacités. Les leaders ont le talent d'attirer les gens autour d'eux en créant une nouvelle vision des choses. Le leader qui pratique la délégation des pouvoirs permet l'épanouissement de ses collaborateurs, compte sur un travail d'équipe pour réaliser sa vision et non sur des exploits individuels et il les aide à atteindre leurs objectifs personnels. Le leadership, ce qui fait un bon leader, c'est un ensemble de qualités personnelles et de compétences relationnelles.

Des débats autour de la professionnalité pédagogique sont apparus aux États-Unis dans les années 1980, soulignant un rapport entre la qualité de l'enseignement et de l'enseignant et les performances économiques. D'où l'idée de soutenir l'excellence de l'enseignement à travers une amélioration continue,

une exploration de l'érudition professionnelle des enseignants, une culture enseignante inhabitée ne paraît pas défendre le professionnalisme des enseignants. La notion de leadership des enseignants était de ce fait proposée. Les recherches sur le leadership se sont alors menées vers une ouverture collaborative du leadership (York-Barr et Duke, 2004), supposant que la majorité des enseignants élargit des responsabilités de leadership.

Il n'existe pas de consensus net sur l'interprétation du leadership des enseignants dans les travaux de recherche. Les commentaires se guident vers deux objectifs du leadership des enseignants, en favorisant l'un centré sur l'apprentissage des élèves et le second sur le développement professionnel des enseignants.

Pour Muijs et Harris (2006), le leadership des enseignants est « *la capacité des enseignants à exercer un leadership dans et au-delà de la classe, pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage* ». Bernal Martínez et Ibarrola García (2015) énoncent que le leadership des enseignants doit s'interpréter comme influence de l'enseignant sur ses collègues, afin de « *transformer positivement les dynamiques éducatives et de travail d'un établissement* ». Pour systématiser principalement la notion de leadership des enseignants, York-Barr et Duke (2004) proposent un modèle de leadership des enseignants, le « *Teacher Leadership Learning Conceptual Framework* », qui s'appuie sur les clauses de faisabilité du leadership des enseignants l'influence du leadership des enseignants sur l'amélioration de l'enseignement-apprentissage et les conséquences considérées des efforts d'amélioration par le leadership des enseignants.

Pour Sato *et al.* (2014), le besoin de devenir leader pour un enseignant est le désir de s'investir dans l'organisation, cela peut véhiculer des circonstances de développement professionnel ou l'existence de liens spécifiques entre le leadership et leurs tâches quotidiennes. Dutercq *et al.* (2015) note que les enseignants leaders ont l'aptitude de circonvier les positions et les comportements des autres enseignants, en agissant à la fois sur le formel et informel. Pour Newton *et al.* (2013), le leadership formel indique une

situation visible pour l'administration, alors que le leadership informel pose la question d'une situation sans hiérarchie ni responsabilité formalisée. Pour ces auteurs, le leadership des enseignants est informel (Newton *et al.*, 2013).

Les recherches sur les effets du leadership des enseignants ne s'intéressent qu'assez peu aux processus par lesquels le leadership des enseignants se développe (Poekert, 2012). Une revue de littérature souvent citée (York-Barr et Duke, 2004) avance que le leadership des enseignants est prometteur, même s'il a un effet positif surtout sur le développement professionnel des enseignants leaders eux-mêmes, les effets sur le développement professionnel des collègues et sur l'établissement étant plus incertains. Nous avons constaté que l'enseignant leader qui se centralise plus sur l'analyse des pratiques pédagogiques paraîtrait plus actif sur les résultats des élèves par rapport à l'enseignant qui se centralise sur les pratiques organisationnelles de type administratif.

En Nouvelle-Zélande, les Senior Subject Advisers (conseillers disciplinaires expérimentés pourrait-on dire) sont des enseignants qui ont été repérés comme expérimentés et experts dans leur discipline. Ils sont détachés par le ministère pour suivre une année de formation axée sur le développement professionnel pendant laquelle ils renforcent leurs compétences de leadership. Il apparaît que le fait de fournir des occasions de développement professionnel à des enseignants expérimentés développe des compétences de leadership qui renforcent l'expertise des enseignants (Taylor *et al.*, 2011).

Les enseignants leaders sont des enseignants en exercice. Ils connaissent les problématiques enseignantes, qu'ils tâchent de réunir avec les tâches dans lesquelles ils forment leur leadership. Pour certains enseignants leaders, les tensions inhérentes à leur positionnement incertain provoquent un sentiment d'isolement, une perte de motivation, qui augmente en même temps que leurs responsabilités, la charge de travail, le manque de temps, le manque de reconnaissance et les attentes en termes de performance. Les enseignants leaders peuvent aussi percevoir de la frustration.

Poekert pense que les enseignants doivent être des enseignants expérimentés et pour qu'ils soient acceptés de leurs collègues ils doivent montrer plus de considération (Fairman et Mackenzie, 2014).

Le poids des enseignants dans les décisions prises dans l'établissement est relativement limité (Thorpe et Melnikova, 2014). Et c'est parce qu'ils sont expérimentés qu'ils ont suffisamment de confiance en eux pour prendre une part de responsabilité (Poekert, 2014). Les enseignants leaders doivent se concentrer sur le type d'actions de développement professionnel. Poekert (2012) propose de cibler le développement du leadership pour certains enseignants choisis. Taylor *et al.* (2011) ont développé un outil (Le Teacher Leader Model Standards) composé par un ensemble de domaines de compétence du leadership des enseignants. Parmi ces domaines nous avons « l'amélioration des méthodes d'enseignement et l'apprentissage des élèves » ; « la promotion d'une culture collaborative » ; « utiliser les résultats de la recherche pour améliorer les pratiques de l'apprentissage ».

C'est à travers des projets au niveau de l'organisation que les enseignants développent des aptitudes au leadership. C'est une question de professionnalité enseignante en évolution, qui s'accompagne également d'une pratique réflexive permettant un enrichissement du savoir professionnel (Frost, 2014).

Vers un leadership social des enseignants-chercheurs

Le leader social « enseignant chercheur » axe ses actions autant sur les étudiants, ses collègues, sa hiérarchie que sur son organisation. Il fédère une vision avec ses collègues qu'il partage holistiquement avec sa hiérarchie.

Cette conception de la représentation agit en cocréation, collaboration et coopération entre enseignant et étudiants. Selon Freeman et al. (2006) cités dans Maak et Pless (2006, p. 103) : « *Le leadership responsable est un phénomène relationnel et éthique qui se produit dans les processus sociaux d'interaction avec ceux qui affectent ou sont affectés par le leadership et qui ont un intérêt dans le but et la vision de lea-*

dership. » Plusieurs modèles de leadership ont été proposés par les chercheurs, l'un des tout premiers est le modèle unidimensionnel de Tannenbaum et Schmitt qui date de 1958 ; puis le modèle du cheminement critique de House (1971). Une majorité des modèles proposés mettent en avant le type directif/autocratique/autoritaire ; ainsi que le type consultatif/participatif/paternaliste ; enfin un troisième type de leader se dégage avec le leader mythique/transformationnel/charismatique/visionnaire. Ces différents types que nous retrouvons au sein des modèles de leadership (se référer à l'annexe 1) ont été analysés dans le modèle proposé par Daniel Goleman (2017) qui intègre la notion d'intelligence émotionnelle dans ses travaux, on peut se référer à son livre « *Leadership that gets results* ». Les types de leader ne sont pas incompatibles, les meilleurs leaders sont capables de prendre des éléments de chacun d'entre eux pour s'adapter aux exigences du moment. Goleman propose six types de leadership que nous pourrions appliquer aux enseignants-chercheurs, le leader directif ou coercitif, chef de file, collaboratif ou démocratique, participatif, coach, visionnaire. L'enseignant « directif » serait un enseignant rigide voire intransigeant avec ses élèves, c'est un peu le profil de l'enseignant dit de la vieille école. L'enseignant « chef de file », serait un spécialiste, un enseignant expert dans son domaine, il attend de ses élèves un haut niveau de compréhension. L'enseignant « collaboratif » donnerait un enseignant qui apprécie de faire collaborer ses élèves, de les faire travailler ensemble. L'enseignant « participatif » fait participer ses élèves, il n'hésite pas à demander à ses élèves à participer à des projets de recherches. L'enseignant « coach » qui aide les élèves à s'améliorer, à déterminer leurs points forts et chacun à développer son potentiel. L'enseignant « visionnaire » motive ses élèves à travers une vision claire et passionnante.

Méthodologie de recherche envisagée lors de l'étude empirique

Bien que nous ayons fait de nombreuses observations, ces dernières doivent être confirmées par une étude empirique, nous proposons des questionnaires qui seront remis aux enseignants-chercheurs des écoles de commerce.

Un historique d'intervention auprès de « formateurs enseignants »

Nous intervenons auprès de centres de formation depuis de nombreuses années, auprès de centres de différentes tailles, situés en France, autant en Île-de-France qu'en Région. Nous avons rencontré des formateurs, aussi bien des hommes que des femmes, des formateurs expérimentés et des formateurs débutants. Ces personnes intervenaient sur différents domaines d'intervention, les systèmes d'information, le management et la gestion des ressources humaines. Les rencontres se passaient sous forme d'échanges, de mini entretiens ouverts de dix à quinze minutes. Il s'avérait que les formateurs que nous avons rencontrés n'étaient pas surpris par les questions posées, au contraire les échanges sur les rôles que doit jouer un « formateur enseignant » comme la majorité aimait se définir doivent tenir compte de l'environnement, de la culture, de l'histoire et de ce qui se passe dans le monde. Les « formateurs enseignants » nous indiquaient qu'ils avaient changé leurs manières d'enseigner. Ils devaient prendre en compte les turbulences, les crises, les difficultés environnantes, tant économiques, politiques que sociales.

Il est apparu que ces enseignants dégageaient une plus forte aptitude à l'intelligence émotionnelle que leurs pairs. Une éthique professionnelle intégrait leurs interventions. Nous avons constaté que de nombreux centres de formation intégraient en leur sein des chartes d'éthique du formateur, avec les termes « écoute » ; « collectif » ; « communication » ; « compréhension » ; « ouverture ».

Nos entretiens étaient basés sur les types de leadership développés par Daniel Goleman. Nous avons déjà appliqué les types de Goleman lors d'exercice, pendant des cours sur le leadership, l'objectif de ces cours était de mieux saisir la notion « d'intelligence émotionnelle ».

Dès lors l'analyse approfondie et les types proposés par Daniel Goleman ont porté toute notre attention, cette typologie s'inté-

grait totalement dans le contexte actuel et pouvait s'appliquer aux « formateurs enseignants ». Goleman fait ressortir plusieurs types dont celui de directif, il semble que ce dernier disparaît dans le monde de l'enseignement au profit d'une éthique et d'une plus grande responsabilité sociale. En outre les types de coach, participatif et collaboratif prennent une place de choix.

Analyse méthodologique appliquée au leadership social des enseignants-chercheurs

Nous souhaitons poursuivre ce travail auprès des enseignants-chercheurs et des écoles de commerce. Nous avons conscience de l'analyse, de l'étude approfondie que cela demande, nous espérons proposer prochainement le résultat de cette étude. Pour ce travail nous retiendrons comme méthodologie de recherche "la triangulation méthodologique" (Jick, 1979) qui intégrera le recours à des questionnaires concernant les formes de leadership menées en recherche-action auprès des enseignants (Buono *et al.*, 2018) ainsi qu'à une analyse de contenu sur la base d'entretiens avec les élèves sur le leadership de l'enseignant, enfin il sera intéressant de retenir les éléments d'informations sur le fonctionnement de l'organisation, par la lecture des procédures, modes opératoires, consignes. L'objectif de cette triangulation méthodologique est de cerner par différents moyens les capacités de leadership chez les enseignants-chercheurs.

Les questionnaires (annexe 2) qui seront adaptés selon les acteurs seront remis autant aux enseignants, à leurs collègues ainsi qu'aux élèves. Le tableau ci-après précise les différents modes de collecte de données et leurs rôles respectifs et spécifiques dans la recherche de confirmation d'hypothèses qui viendrait caractériser le besoin d'un leadership social des enseignants-chercheurs au regard des bouleversements actuels.

Utiliser une pluralité de méthodes complémentaires en vue de cerner un objet complexe apparaît adapté en ce qui concerne des thématiques de recherche comprenant un diagnostic organisationnel.

Triangulation méthodologique	
Étude de cas	Socle fondateur de la collecte de données : procédures, modes opératoires, consignes
Entretiens / questionnaires	Retours d'expérience, rôle confirmatoire des questionnaires sur les formes de leadership
Analyse de contenu	Collecte documentaire et entretien auprès des élèves et des collègues pour un feedback sur le leadership de l'enseignant et l'impact de ce leadership sur le fonctionnement interne de l'organisation

Notre recherche visera à établir le lien entre notre revue de littérature, nos observations ainsi que des entretiens qualitatifs exploités via un codage manuel (renforcé grâce à l'utilisation d'un logiciel d'analyse de contenu). Au titre de cette triangulation, les données collectées seront les suivantes, des données primaires (entretiens semi-directifs et observations participantes et non participantes) ainsi que des données secondaires (recueil de documents internes : compte-rendu de réunion, rapports internes et externes, réglementation, etc.).

Limites et perspectives

Nos observations et discussions avec les « formateurs enseignants » nous conduisent à définir un type d'enseignant leader social. Les perspectives sont grandes au regard des nombreuses questions de recherches : quels types de leaders sociaux pour les enseignants-chercheurs, les maîtres de conférences, les chargés de cours ? Les leaders sociaux enseignants sont-ils différents en école de commerce, en école d'ingénieur, en université ? Quels types de leaders sociaux chez les femmes ou les hommes de l'enseignement ?

Les leaders sociaux en France ou à l'étranger ont-ils des caractéristiques différentes ? Lors de nos observations chez les « formateurs enseignants » nous avons constaté plusieurs paradoxes du leadership social chez les enseignants-chercheurs, qu'en est-il chez les maîtres de conférences.

Paradoxe 1 : Affirmer l'individu et le groupe

Les leaders ont encouragé les personnes à exprimer leur désaccord de façon constructive. Ils laissent aux personnes, le temps nécessaire pour décider d'une solution. Ils ont reconnu que les individus ont besoin d'implication et de relation ainsi que d'une motivation intellectuelle pour bien apprendre.

Paradoxe 2 : Support et confrontation

Les leaders permettent les confrontations de points de vue et les membres du groupe acceptent les frictions qui permettent aux autres de poser des questions embarrassantes sur les idées et les concepts. Cependant les leaders établissent des règles de savoir-vivre entre collaborateurs qui doivent respecter ces règles, en particulier lorsque le conflit devient personnel plutôt que centré sur les idées.

Paradoxe 3 : Favoriser l'expérimentation, l'apprentissage et la performance

La difficulté du paradoxe de l'apprentissage et de la performance est exacerbée par le fait que la plupart des idées et des expériences échouent. Le sentiment d'urgence est un moyen clé pour les leaders de faire correspondre le besoin d'expérimentation au besoin de performance.

Paradoxe 4 : Promouvoir l'improvisation et la structure

Les groupes ou les organisations qui tentent d'innover amélioreront leurs chances de succès s'ils agissent davantage comme un ensemble.

Paradoxe 5 : montrer la patience et l'urgence

La pression sur les leaders pour une résolution rapide peut être élevée. Plus l'indécision est visible, plus les gens sont frustrés. Détestant l'incertitude, ils penseront probablement : « Nous avons besoin de leadership ici ! Quelqu'un qui sait ce qu'il fait et qui est prêt à prendre des décisions ! »

Paradoxe 6 : Encourager l'initiative ascendante et intervenir de haut en bas

Les dirigeants créent un contexte qui favorise l'innovation ascendante, mais ils savent également que ce contexte a besoin de contraintes et de limites. Ils peuvent exercer une direction forte non pas pour imposer une vision, mais pour permettre l'innovation.

Conclusion

Ce travail, que nous proposons en l'état de working paper, doit intégrer une étude empirique des types de leadership de Daniel Goleman, que nous proposons d'appliquer aux enseignants-chercheurs. L'étape suivante serait de passer le questionnaire à un nombre important d'enseignants-chercheurs. Nous pensons déduire une typologie du leadership appliquée aux enseignants-chercheurs. Les conséquences du leadership ne sont pas ressenties à l'identique par les chercheurs : certains pensent qu'il a une intention significative sur les résultats des élèves et d'autres sur les caractéristiques comportementales des enseignants, tandis que d'autres arguent que le leadership permet à l'organisation de s'améliorer, une meilleure stratégie. Un lien positif apparaît entre l'implication des enseignants et les changements organisationnels, permettant un meilleur résultat des élèves.

Annexe 1

Synthèse des principales approches du leadership

Le modèle unidimensionnel de Tannenbaum et Schmitt (1958)	Tannenbaum, R. & Schmidt, W. (1958). How to choose a leadership pattern. <i>Harvard Business Review</i> , 36(2), pp.95-101
autocrate	prend les décisions et les annonce
vendeur	vend les décisions
celui qui consulte	présente les décisions et demande l'avis
l'intégrateur des suggestions	tient compte des suggestions
l'intégrateur des décisions	délegue la décision selon un cadre déterminé
le démocrate	délegue la décision
Théorie de Blake et Mouton (1964)	Robert Blake, Jane Mouton, <i>The Managerial Grid</i> , Gulf Publishing, 1964.
Le style autocratique	prend les décisions, manque de confiance, contrôle, autorité
Le style paternaliste	attitude bienveillante, attend de l'obéissance de ses employés
Le style démocratique	approche participative empathique
Le style collégial	gestion des groupes de spécialistes
Le style nonchalant	éviter les situations de conflit
Le modèle de contingence de Fiedler (1967)	Fiedler, F. (1967). <i>A theory of leadership</i> , New York : Mc Graw Hill.
Style démocratique	approche participative empathique
Indifférent	
Style autoritaire	exclut toute participation des subordonnées à la décision
Types de Hersey et Blanchard (1967)	Ken H. Blanchard et Paul Hersey. (1967). Life-cycle theory of leadership, <i>Training and Development Journal</i> , 23, pp26-34
Diriger	Les leaders dictent à leur population exactement ce qu'il faut faire et comment le faire.
Persuader	Les dirigeants fournissent de l'information et orientent leurs subordonnés.
Participer	Les leaders se concentrent davantage sur la relation et moins sur la direction.
Déléguer	Les leaders transfèrent la plupart des responsabilités sur le suiveur ou sur un groupe de subordonnés.
Le modèle du cheminement critique de House (1971)	House, R. (1971). A path goal theory of leadership, <i>Administrative science quarterly</i> , n°16, p321-338
le leadership directif	planifie, organise, coordonne et évalue le travail
le leadership de soutien	crée un climat propice aux relations agréables dans le travail
le leadership participatif	Ce style cherche le consensus par la voie démocratique
le leadership orienté vers les objectifs	
L'approche de Vroom-Jago (1988)	Vroom, V. Jago, A. (1988). <i>The new leadership : managing participation in organizations</i> , Pearson
Le style autocratique	exclut toute participation des subordonnées à la décision
Le style autocratique « ouvert »	peut demander quelques informations à ses collaborateurs
Le style consultatif	le leader ne décide qu'après consultation
Le style consultatif collectif	le débat s'instaure et permet une décision
Le style consensuel	le groupe décide, le leader ne devenant qu'un coordinateur
Théorie de Elliot M. Fox (1975)	Elliot M. Fox. (1975). Eric Berne's theory of organizations. <i>Transactional Analysis Journal</i> , 5.4.
Le leadership ici et maintenant	Il se décompose en 3 sous-types de leaders
Leader responsable ou institutionnel	C'est le chef, celui qui a les galons
Leader effectif	C'est l'expert technique
Leader psychologique	C'est celui que les autres regardent avant de parler
Le leadership d'influence historique	Il puise son origine dans l'histoire du groupe
Leader Evhémère	Le leader Evhémère est mort. Son influence reste néanmoins très présente au sein de l'organisation
Leader primal	Le leader primal a laissé son empreinte
Leader personnel	On dit qu'une personne a du leadership personnel lorsqu'elle s'approprie les attributs du pouvoir statut, bureau, voiture, ...)
L'appareil	C'est le relais opérationnel du leadership auprès des membres de l'organisation. C'est n'est pas une personne mais tout un système.
Leader charismatique de Conger (1988)	J. A. Conger & R. N. Kanungo, « The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice », <i>Academy of Management Review</i> , vol. 13, n° 3, 1988, pp. 471-482
Leader charismatique	Vision, prend des risques, sensibilité, ouvert à autrui, volonté
Le modèle de Vroom et Yetton (1973)	Vroom, V., Yetton, Ph., <i>Leadership and Decision-Making</i> , University of Pittsburgh Press
stratégie autocratique	exclut toute participation des subordonnées à la décision
stratégie consultative	après avis des employés, le leader prend seul sa décision
stratégie collective	le leader joue le rôle d'animateur et c'est le groupe qui décide
Leadership transformationnel (Bass, 1990)	Behavioral and Social Sciences, Alexandria, VA, 1996
Leader transformationnel	Charisme, vision, inspiration, symboles, intellectuel, attentif à tous
Le modèle de Collins (« from good to great », 2001)	Jim Collins, "Level 5 Leadership: The Triumph of Humility and Fierce Resolve", <i>Harvard Business Review</i> , vol 79, n°1, janvier, pp66-76
Leader efficient	
Leader de niveau 5	engagé dans l'intérêt de l'organisation
GLOBE (2004)	Sage, London, 2004
Style humain - Style participatif	Démarche inter-culturelle
Style autonome - Style équipe	
Style défensif - Style charismatique	
Les quatre styles de Bédard (2008)	Bédard Renée, « <i>Quel est mon type de leadership ?</i> », <i>Gestion</i> , 2008/3 Vol. 33, p. 68-73.
Le leader systématique	action sur la planification et les processus
Le leader pragmatique	prise de risque et innovation
Le leader mythique	mythe pour l'entreprise
Le leader relationnel	attention et affectif envers autrui
Type de Goleman (2017)	Goleman, D. (2017) <i>Leadership that gets results</i> . Harvard Business Review. Reprint édition.
Directif	C'est le style le plus autoritaire
Chef de file	Le Chef de file attend l'excellence
Visionnaire	Le visionnaire fédère autour d'une vision
Collaboratif	C'est un style qui croit en l'harmonie
Participatif	Ce style cherche le consensus par la voie démocratique
Coach	Le Coach investit sur les personnes

Questions

1. Avez-vous un engagement professionnel et personnel fort au profit de votre école ?
2. Cherchez-vous la cohésion d'équipe, créez-vous une ambiance familiale ?
3. Cherchez-vous l'harmonie, mettez-vous en place tout ce que vous pouvez pour être perçu comme une personne agréable ?
4. Cherchez-vous le consensus par la voie démocratique ?
5. Êtes-vous quelqu'un de pragmatique, autonome, influant par vos capacités de meneur ?
6. Êtes-vous reconnu pour vos compétences et votre expertise ?
7. Êtes-vous charismatique, visionnaire, vous galvanisez autant vos élèves que vos collaborateurs ?
8. Êtes-vous empathique, capable de fédérer autour de vous une vision inspirante ?
9. Êtes-vous considéré comme efficace et intransigeant face aux élèves difficiles ?
10. Êtes-vous orienté vers les objectifs de l'université et visez-vous l'excellence et la performance de vos élèves ?
11. Comprenez-vous les besoins de chacun, aidez-vous ceux qui ne comprennent pas ?
12. Recherchez-vous l'échange et l'avis de tous ?
13. Dirigez-vous vos équipes fermement et pouvez-vous obtenir des avancées rapides et concrètes ?
14. Peut-on vous faire confiance malgré vos attitudes directives ?
15. Êtes-vous considéré comme un mythe pour l'université, vous marquez ou vous avez marqué l'histoire de votre université ?
16. Cherchez-vous l'autonomie de chacun et cherchez-vous à les pousser vers le haut ?
17. Attendez-vous de vos élèves une grande expérience et un haut niveau de compétence ?
18. Êtes-vous intègre avec vos collaborateurs ?
19. Arrivez-vous à faire fédérer les autres à votre projet ?
20. Vos idées restent et sont imprégnées, êtes-vous considéré comme une personne qui fait rêver vos élèves et vos collaborateurs ?
21. Avez-vous la capacité à faire adhérer vos

élèves à vos idées ?

22. Savez-vous prendre de bonnes décisions en cas de crise ?
23. Êtes-vous dans la communication, avez-vous une bonne écoute, écoutez-vous les remontées d'information, favorisez-vous l'expression de chacun ?
24. Avez-vous la capacité à investir sur autrui, à chercher l'autonomie de chacun et la construction d'équipes ?
25. Vous engagez-vous tel un combattant lors de conflits en entreprise ?
26. Avez-vous l'art de communiquer et de donner des ailes à vos équipes une fois le message acquis ?
27. Permettez-vous aux élèves d'exprimer leurs idées ?
28. Avez-vous beaucoup d'empathie, prenez-vous en compte les besoins individuels ?
29. Recherchez-vous l'ambiance, la bonne harmonie autant auprès de vos équipes que de vos élèves ?
30. Pour vous l'important est que l'autre doit grandir, pour cela vous veillez à l'amélioration de vos élèves ?

Réponses

Le directif (1 – 13 – 14 – 22 – 25)

1. Avez-vous un engagement professionnel et personnel fort au profit de votre école ?
13. Dirigez-vous vos équipes fermement et pouvez-vous obtenir des avancées rapides et concrètes ?
14. Peut-on vous faire confiance malgré vos attitudes directives ?
22. Savez-vous prendre de bonnes décisions en cas de crise ?
25. Vous engagez-vous tel un combattant lors de conflit en entreprise ?

Le chef de file (6 – 9 – 10 – 17 – 21)

6. Êtes-vous reconnu pour vos compétences et votre expertise ?
9. Êtes-vous considéré comme efficace et intransigeant face aux élèves difficiles ?
10. Êtes-vous orienté vers les objectifs de l'université et visez-vous l'excellence et la performance de vos élèves ?
17. Attendez-vous de vos élèves une grande

expérience et un haut niveau de compétence ?

21. Avez-vous la capacité à faire adhérer vos élèves à vos idées ?

Le collaboratif (2 – 3 – 11 – 28 – 29)

2. Cherchez-vous la cohésion d'équipe, créez-vous une ambiance familiale ?

3. Cherchez-vous l'harmonie, mettez-vous en place tout ce que vous pouvez pour être perçu comme une personne agréable ?

11. Comprenez-vous les besoins de chacun, aidez-vous ceux qui ne comprennent pas ?

28. Avez-vous beaucoup d'empathie, prenez-vous en compte les besoins individuels ?

29. Recherchez-vous l'ambiance, la bonne harmonie autant auprès de vos équipes que de vos élèves

Le participatif (4 – 12 – 18 – 23 – 27)

4. Cherchez-vous le consensus par la voie démocratique ?

12. Recherchez-vous l'échange et l'avis de tous ?

18. Êtes-vous intègre avec vos collaborateurs ?

23. Êtes-vous dans la communication, avez-vous une bonne écoute, écoutez-vous les remontées d'information, favorisez-vous l'expression de chacun ?

27. Permettez-vous aux élèves d'exprimer leurs idées ?

Le coach (16 – 19 – 24 – 26 – 30)

16. Cherchez-vous l'autonomie de chacun et cherchez-vous à les pousser vers le haut ?

19. Arrivez-vous à faire fédérer les autres à votre projet ?

24. Avez-vous la capacité à investir sur autrui, à chercher l'autonomie de chacun et la construction d'équipes ?

26. Avez-vous l'art de communiquer et de donner des ailes à vos équipes une fois le message acquis ?

30. Pour vous l'important est que l'autre doit grandir, pour cela vous veillez à l'amélioration de vos élèves ?

Le visionnaire / guide (5 – 7 – 8 – 15 – 20)

5. Êtes-vous quelqu'un de pragmatique, autonome, influant par vos capacités de meneur ?

7. Êtes-vous charismatique, visionnaire, vous galvanisez autant vos élèves que vos collaborateurs ?

8. Êtes-vous empathique, capable de fédérer autour de vous une vision inspirante ?

15. Êtes-vous considéré comme un mythe pour l'université, vous marquez ou vous avez marqué l'histoire de votre université ?

20. Vos idées restent et sont imprégnées, êtes-vous considéré comme une personne qui fait rêver vos élèves et vos collaborateurs ?

Description des types

Le directif

Ce type se démarque par une personnalité forte, difficile, il a un côté rigide, un peu dictateur, mais en cas de crise il est la personne de la situation, il sait prendre de fortes décisions.

Le chef de file

On peut compter sur son savoir, c'est un spécialiste, un expert, il possède une longue expérience, mais attention il faut que ses collaborateurs et/ou ses élèves arrivent à le suivre sinon attention à la critique.

Le collaboratif

Il recherche avant tout l'ambiance, l'harmonie, l'échange dans ses équipes, il est à l'écoute de chacun, il agit principalement avec le cœur, il est perçu comme le psychologue ou le thérapeute du service.

Le participatif

Un démocrate, à l'écoute de tous, dans l'échange, c'est le médiateur, sa force se trouve dans la communication, l'art de faire passer son message et d'écouter autrui exprimer ses idées.

Le coach

Pour lui l'autre doit grandir, il a la capacité à transmettre, à permettre à autrui de savoir plus, l'empowerment est son atout, lorsqu'il s'exprime, il fédère autrui à son discours.

Le visionnaire

C'est un individu assez particulier, un peu étrange, certaines fois déroutant, ce qui prime chez lui est son aptitude à envoûter ses collaborateurs, la force de son message, sa vision, son inspiration.

Références bibliographiques

- Bédard, R. (2008). Quel est mon type de leadership ? *Gestion*, 33(3), 68-73.
- Bernal Martínez de Soria, A. & Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa, *Revista Iberoamericana de educación*, 67, 55-70.
- Bruna, M. G. & Yanat, Z. (2020). Éthique, diversité et inclusion, Défis sociétaux et pratiques innovantes dans l'enseignement supérieur, *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXVI(66), 5-21.
- Buono, A.F., Savall, H., Cappelletti, L. (2018). *Intervention Research. From Conceptualization to Publication*, Information Age Publishing.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and complexity theories: back to the future? *Journal of change management*, 4(4), 309-325.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif*, De Boeck.
- Endrizzi, L. & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 73, avril, Lyon : ENS de Lyon.
- Fairman, J. & Mackenzie, S. (2014). *Supporting teacher learning and leadership: Progress and challenge*, Communication présentée à l'European Conference of Educational Research, Porto.
- Freeman, R. & Stewart, L. (2006). *Developing Ethical Leadership* [online] available from <http://www.corporate-ethics.org/pdf/ethical_leadership.pdf> [14 June 2014]
- Frimousse, S., Lebihan, Y., Blaess, M., Swalhi, A., Fabiani, T. (2020). Le Leader Positif : se transformer pour favoriser la passion et le bien-être au travail, *Management & Sciences Sociales*, 29, 126-141.
- Frost, D. (2014). *Non-positional teacher leadership: A perpetual motion miracle*, Communication présentée à l'European Conference of Educational Research, Porto.
- Gaussel, M. (2007). *Leadership et changements éducatifs*, Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 12, janvier, Lyon : INRP.
- Giraud, L., Frimousse, S., Le Bihan, Y., Brière, M. (2018). Les effets de la compassion du Leader positif et de la justice interpersonnelle sur la reconnaissance et le bien-être des salariés, *Management & Sciences Sociales*, 24, 95-115.
- Goleman, D. (2017). *Leadership that gets results*, Harvard Business Review Classics, Reprint edition.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1990). The Core Competence of the Corporation, *Harvard Business Review*, 68(3), May-June, 79-93.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leadership, *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-338.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24 (4), 602-611.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change, *Human Relations*, 1(2), 5-41.
- Maak, T. & Pless, N.M. (2006). Responsible Leadership in a Stakeholder Society – A Relational Perspective, *Journal of Business Ethics*. 66, 99-115
- Mack, M. (1997). *Co-évolution dynamique créatrice. Libérer les richesses de l'intelligence partagée*, Ed. Village Mondial.
- Miller, G. A. (2003). *The cognitive revolution: a historical perspective*. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(3), 141-144.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK, *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Newton, P., Riveros, G., Costa, J. (2013). The Influence of Teacher Leadership in the Career Advancement of Schoolteachers: A Case Study, *Journal of Educational Administration and Foundations*, 23(2), 105-117.
- Ogrizek, M. & Guillery, J-M. (1997). *La communication de crise*, PUF.
- Pettigrew, A. (1990). Longitudinal field research on change: theory and practice, *Organization Science*, 1(3), 267-292.
- Pless, N., Maak, T., Stahl, G. K. (2011). Developing responsible global leaders through international service learning programs: The Ulysses experience, *Academy of Management Learning and Education*, 10(2), 237-260.
- Pless, N. & Maak, T. (2011). Responsible Leadership: Pathways to the Future, *Journal of Business Ethics*, 98(1), 3-13, January.
- Poekert, P. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement, *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188.
- Poekert, P. (2014). *Learning about teachers learning to lead: Reflections on themes in the teacher leadership literature*, Communication présentée à l'European Conference on Educational Research, Porto.
- Porter, M. E. & Kramer, M. R. (2011). The big idea: Creating shared value, *Harvard Business Review*, 89(1-2), 62-77.

Roux-Dufort, C. (2000). *La gestion de crise : Un enjeu stratégique pour les organisations*, Paris : De Boeck & Larcier.

Sato, M., Hyler, M. E., Monte-Sano, C.B. (2014). Learning to Lead with Purpose: National Board Certification and Teacher Leadership Development, *International Journal of Teacher Leadership*, 5(1), 1-23.

Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle*, Dunod.

Shelton, M.P. (2014). *Teacher Leadership: Development and Research Based on Teacher Leader Model Standards*, Edwardsville: Southern Illinois University.

Shrivastava, P., Mitroff, I., Miller, D., Miglani, A. (1988). Understanding Industrial Crises, *Journal of Management Studies*, 25(4), 285-303.

Tannenbaum, R. & Schmidt, W. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*. 36(2), 95-101

Taylor, M., Meyer, L., Yates, A. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development, *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85-94.

Teneau, G. & Koninckx, G. (2007). Gestion de crise éthique et résilience professionnelle, *In Jean-Pierre Madoz, Éthique professionnelle*, AFNOR.

Thorpe, A. & Melnikova, J. (2014). The system of middle leadership in secondary schools in England and its implications for the Lithuanian education system, *Education in a Changing Society*, 1, 33-39.

Van de Ven, A. & Poole M.S. (1995). Explaining development and change in organisations, *AMR*, 20(3), 510-540.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship, *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Gilles TENEAU

Chercheur associé au LEMNA (Université de Nantes) et au laboratoire Sécurité Défense (CNAM Paris), HDR (2021), Gilles Teneau est professeur au CNAM et à l'École des Psychologues Praticiens. Il est le Président Fondateur de CIRERO (Centre de Recherche en Résilience des Organisations) et le Directeur des cahiers risques et résilience (C2R). Sa dernière publication est « Le cycle de vie de la crise en tant que cercle vertueux d'une transition crisologique. Contribution à une approche par l'hypothèse de la transilience », *Management et Stratégie*, (revue classée FNEGE), à paraître 2021.

Ghizlane KINANI

Docteure en sciences de gestion - Université Paris 13, elle est enseignante à SEATECH école d'ingénieurs à l'université de sud Toulon -Var et Intervenante MBA ESG-Paris. Membre du CEPN (Centre de l'Économie de l'Université Paris Nord). Chercheuse dans le domaine de la responsabilité sociétale des entreprises et de création de valeur partagée. Sa dernière publication est « La responsabilité sociétale de l'entreprise, une voie de résilience des PME », *Cahiers Risques et Résilience*, n° 2, 2020.