



HAL
open science

Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire

Philippe Brest

► **To cite this version:**

Philippe Brest. Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. Politiques et Management public, 2011, 28, pp.333 - 351. 10.3166/pmp.28.333-351 . hal-03961583

HAL Id: hal-03961583

<https://hal.science/hal-03961583>

Submitted on 29 Jan 2023

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.



Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire **04**

► **Philippe Brest**

Docteur en sciences de gestion, NIMEC,

Universités de Caen et de Rouen, 3, rue Claude Bloch, BP 5160, 14075 Caen Cedex

Résumé

Le leadership peut susciter de la méfiance dans les organisations publiques. Dans les lycées et collèges, il est pourtant attendu des chefs d'établissement d'être capable de construire et de porter une politique éducative. Pour y faire face et apparaître comme des leaders crédibles, proviseurs et principaux peuvent s'appuyer sur des aspects du leadership transformationnel, mais aussi sur le leadership transactionnel ou sur celui d'une équipe de travail. Malgré des limites, dont un effet dirigeant discuté, ces processus peuvent conduire à des changements organisationnels touchant l'identité professionnelle des acteurs concernés et générant de nouveaux comportements au service des élèves.

© 2011 IDMP/Lavoisier SAS. Tous droits réservés

Mots clés : leadership, organisation publique, chef d'établissement scolaire, effet dirigeant, latitude décisionnelle.

Abstract

Leadership in public sector organizations: the case of secondary school French principals. Leadership can cause mistrust in public organizations. However, in secondary schools, principals are expected to be able to build up and support an educational policy. In order to face up to it and appear as credible leaders, principals can rely on some aspects of transactional, transformational and team leadership. In spite of limits, these methods can lead to organisational changes concerning the professional identity of the actors and generate new behaviours for the sake of the pupils.

© 2011 IDMP/Lavoisier SAS. Tous droits réservés

Keywords: leadership, public organization, principal, leader effect, latitude of action.

*Auteur correspondant : philippebrest.univ@yahoo.fr

doi:10.3166/pmp.28.333-351 © 2011 IDMP/Lavoisier SAS. Tous droits réservés

Introduction

Les politiques modifiant le fonctionnement des organisations publiques peuvent procéder par restructuration, en divisant les grandes structures en constellations d'entités plus petites, plus ou moins autonomes et spécialisées. Indicateurs de performances, évaluation des personnels, concurrence avec le secteur privé sont d'autres moyens (Bouckaert, 2003). Des processus à l'œuvre au ministère de l'Éducation nationale, MEN, qui, depuis la création en 1983 de l'Établissement public local d'enseignement, EPLE, fixe peu à peu les contours et les outils de l'autonomie des lycées et collèges, dans l'espoir d'accroître leurs performances. Cette autonomie, contrainte mais réelle, s'accorde avec l'élargissement du rôle des proviseurs et principaux qui doivent conduire une politique d'établissement (IGEN, IGAENR¹, 2008). L'objectif est, en particulier, de faire face aux difficultés des élèves : échec scolaire, sorties sans qualification, orientation subie, violences, intégration sociale et professionnelle (Hardouin *et al.*, 2003). Ce contexte incite à envisager les chefs d'établissement sous l'angle du leadership, à l'image de la pratique dans le monde anglo-saxon (Townsend, 2006). Cet article fait état de pistes en ce sens, mais évoque aussi des limites à cette approche.

Le leadership est un processus par lequel une personne exerce une influence sur d'autres, dans le but d'atteindre un objectif commun (Northouse, 2007). Favorisant la cohésion entre les individus, leur développement personnel, leur satisfaction au travail et l'innovation, le leader propose une vision de l'avenir et donne du sens à l'action (Wart, 2003). Ceci permet de le distinguer du manager qui, entre autres, planifie, organise, contrôle, sans proposer nécessairement un avenir attractif pour sa structure (Bass, 2008). Cependant, le leadership souffre, peut-être plus particulièrement dans les administrations publiques, de son lien avec une vision négative du pouvoir et de ses excès ; les responsables publics peuvent alors être à la recherche d'une légitimité en tant que leader (Fairholm, 2004). Cela semble le cas, en France, dans les établissements scolaires. Traditionnellement, ceux-ci sont envisagés comme des bureaucraties professionnelles, fonctionnant sur des normes acceptées par les enseignants (Mintzberg, 1979 [1982]). Le métier de chef d'établissement combine alors des tâches bureaucratiques routinières et d'autres plus relationnelles ; son évolution, à base de projets, d'évaluations, de styles de direction, n'est pas toujours bien comprise ni acceptée, même si l'objectif affiché est d'exploiter des marges de manœuvre locales, légitimées au nom de l'égalité des chances (Barrère, 2006). Le débat se double de questions autour de l'effet chef d'établissement, c'est-à-dire de sa contribution à la réussite des élèves (Ballion, 1993).

Un EPLE dispose, par nature, d'une part de responsabilité au sujet de la répartition des élèves dans les classes, de l'utilisation des dotations en heures d'enseignement, des modalités de la vie scolaire, de la préparation à l'orientation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves, de la formation continue, de l'ouverture de l'établissement sur son environnement (IGEN, 2001). La levée de la carte scolaire peut renforcer le poids des décisions internes aux yeux des familles. Dans ce contexte, les responsabilités du chef d'établissement sont étendues : il conduit la politique pédagogique et éducative, anime la gestion des ressources humaines, assure les liens avec l'environnement et administre le collège ou

¹ IGEN, Inspection générale de l'Éducation nationale ; IGAENR, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche.

le lycée (MEN, 2002). Une certaine latitude décisionnelle du chef d'établissement semble donc officiellement reconnue, celle-ci pouvant gagner en portée à l'avenir. Comment un chef d'établissement, par son leadership, peut-il améliorer les conditions de mise en œuvre de la pédagogie et favoriser l'émergence de ripostes aux difficultés des élèves ? Nous proposerons des éléments de réponse dans l'optique transformationnelle, l'une des plus étudiée du champ du leadership (Northouse, 2007), mais aussi dans la perspective transactionnelle, complémentaire (Bass, 2008) et sous l'angle du leadership d'une équipe de travail, en raison du contexte professionnel. L'analyse portera sur des comportements personnels du leader et sur l'intérêt de sa maîtrise de processus organisationnels. Des limites liées à l'acceptation du leadership et à la mesure de ses effets dans les EPLE seront ensuite évoquées. L'article est basé sur des entretiens (Brest, 2010) auprès de responsables du MEN², démarche nous ayant permis de mieux appréhender la profession de chef d'établissement.

1. Du leadership à l'effet dirigeant : des approches théoriques multiples

Depuis la première moitié du XX^e siècle, la recherche s'intéresse aux traits des leaders, comme la détermination ou l'intégrité. L'étude des interactions avec ceux qui suivent ces personnes génère, à partir des années 50, des travaux distincts portant sur les compétences nécessaires, où la possibilité d'un apprentissage constitue la différence clé avec l'approche par les traits. Le style du leader est un autre courant, illustré par la grille d'évaluation de Blake et Mouton. La prise en compte du contexte génère aussi des recherches. Ainsi, le leadership *situationnel* propose de s'adapter aux capacités et à l'engagement des subordonnés et d'évoluer entre directivité et soutien. La théorie de la contingence recommande au leader d'ajuster son action sur la tâche à accomplir ou sur les relations humaines, en fonction de la qualité de ses relations avec son équipe ou au degré de contrôle du travail. L'approche *path-goal* explore la motivation des subordonnés par le leader. La recherche sur le leadership est active ; le lien avec les cultures organisationnelles (Northouse, 2007) ou les différences entre leaders féminins ou masculins (Hoyt, 2007) sont des thèmes d'actualité.

La distinction entre leadership *transactionnel* et *transformationnel* (Burns, 1978) est une étape importante. Le premier concept base la relation entre le leader et son équipe sur un échange, comme des primes d'objectifs. Dans le second cas, un engagement réciproque existe entre le leader et les membres du groupe, les menant tous à un niveau plus élevé de motivation³. Leurs buts, qui pouvaient être séparés mais connexes, comme c'est le cas avec le leadership transactionnel, finissent par se confondre. Le charisme participe au leadership transformationnel, mais celui-ci comprend trois autres paramètres : être capable de motiver les autres, de générer chez eux une stimulation intellectuelle, de montrer de la considération pour chacun. Bien que les concepts furent séparés à l'origine, un même leader peut combiner les aspects transactionnels et transformationnels, dans un style directif ou participatif (Bass, 1985, 2008). Outre le comportement du leader, les structures organisationnelles, comme la dépendance vis-à-vis de la hiérarchie ou la faiblesse des communications ascendantes et latérales, peuvent brider l'approche transformationnelle (Wright *et al.*, 2009).

² Cf. Annexe méthodologique.

³ Gandhi est un exemple de leadership transformationnel, portant l'espoir d'un peuple au fil d'un processus qui l'a lui-même transformé (Burns, 1978).

1.1. Équipe de travail et leadership

Le modèle du leadership d'une équipe de travail, thème exploré au moins depuis les années 1920 avec le courant des relations humaines, envisage la capacité du leader à modéliser mentalement un problème relatif au groupe (Zaccaro *et al.*, 2001) : analyse de la source des difficultés, techniques ou relationnelles, puis choix entre une intervention interne, au sein de l'équipe, ou recherche d'un support hors des frontières de l'organisation (Kogler Hill, 2007). La maîtrise de processus organisationnels participe au leadership d'une équipe ; le traitement et la circulation de l'information, mais aussi la cohésion et la coordination du groupe sont déterminants. En ce sens, le *sensemaking* est décisif (Zaccaro *et al.*, 2001). Influençant la façon dont les individus perçoivent l'organisation, leur identité et l'environnement, le *sensemaking* correspond à l'utilisation de références, au développement d'images qui rationalisent ce que les gens font, surtout si une situation réelle diffère de celle prévue. Il s'agit d'organiser le flux d'informations, de le comparer avec des références et de suggérer des actions. La construction du sens est une démarche sociale, liée aux relations entre les acteurs dans le passé et à leurs anticipations. Elle s'appuie sur une mise en scène, *enactment*, comme une réunion, permettant aux membres de l'organisation de fixer leur attention sur un événement donné (Weick *et al.*, 1995, 2005). Si le leader influence son équipe, la réciproque existe sous l'effet de la cohésion interne et des normes du groupe ; le leadership est ainsi fonction des modes de légitimation et de la culture⁴ organisationnelle (Bass, 2008).

1.2. Organisations publiques et leadership

Le leadership est un objet de recherche ancien dans les organisations publiques. Selon Wart (2003), la latitude décisionnelle des responsables de ce secteur est étudiée dès la première moitié du XX^e siècle. Lors des années 60 à 80, l'intérêt se tourne vers leur formation, les différences avec leurs homologues du privé ou leur rôle en matière d'innovation. Dans les années 90 sont envisagés, entre autres, les liens entre leadership et complexité ou valeurs du service public. Mais le principal courant de réflexion sur le leadership dans l'administration reste la liberté de décision des acteurs, avec des évolutions notables. De la fin du XIX^e siècle à la seconde guerre mondiale, il est admis que les responsables administratifs prennent des décisions techniques, les questions politiques relevant d'un autre niveau, clairement séparé. Ensuite, les questions politiques et administratives apparaîtront plus entrelacées. Ainsi, de l'après-guerre aux années 80, la reconnaissance de la responsabilité administrative ouvre la voie à une utilisation, modeste, de la latitude décisionnelle. Depuis les années 90, les réformes des Etats ayant trait au coût, au fonctionnement des structures ou aux mécanismes de responsabilité incitent à une utilisation plus marquée de la latitude décisionnelle, dans une optique plutôt transformationnelle. En parallèle, des questions se posent sur la manière de tenir compte des usagers, de l'intérêt général et de conjuguer efficacité administrative et idéal démocratique. Le risque est d'envisager une approche monolithique au lieu d'accepter différents leaderships, selon le contexte.

⁴ La culture se manifeste dans la production du groupe, comme dans ses croyances, ses valeurs et, pour la part la plus profonde, dans les idées dont-il semble inconcevable de s'écarter (Schein, 2004).

1.3. L'effet dirigeant discuté

Compte tenu des effets espérés du leadership, il semble approprié d'envisager l'impact d'un leader sur la performance de l'organisation qu'il pilote, son *effet dirigeant*. Ce thème est fondamental afin de comprendre le fonctionnement d'une structure et la manière dont sa performance est influencée par un acteur situé à son sommet hiérarchique (Mackey, 2008). L'effet dirigeant s'appuie sur la *théorie des échelons supérieurs*⁵ (Hambrick *et al.*, 1984), reliant performance d'une organisation et caractéristiques de ses responsables. Ces derniers prennent des décisions menant au succès ou à l'échec, en fonction de leur interprétation de la réalité à laquelle ils sont confrontés. L'interprétation est influencée par l'âge, la compétence, l'expérience, la formation, les origines socio-économiques, la rémunération. Grâce à ces facteurs observables, la théorie ambitionne de mieux prévoir la performance d'une organisation et de disposer de repères pour agir sur les caractéristiques de ses dirigeants. À l'origine, ce courant de recherche s'est opposé à celui de *l'écologie des populations d'organisations* (Hannan *et al.*, 1977). Selon cette approche, les choix stratégiques sont contraints par des facteurs internes, les décisions passées, l'information disponible, la résistance au changement, mais aussi par des facteurs externes : barrières juridiques, accès aux ressources, comportement des autres acteurs du secteur. Ici, quelle que soit la stratégie adoptée, le succès ou l'échec dépend de l'action de l'environnement ; le comportement des dirigeants est relégué au second rang.

Afin de rapprocher ces perspectives opposées, les tenants de la théorie des échelons supérieurs vont s'appuyer sur la *latitude décisionnelle*⁶ (Hambrick *et al.*, 1987). Elle représente la capacité d'un chef à peser sur l'organisation qu'il dirige, soit concrètement, par allocation de ressources, choix d'activités, constitution d'équipes, soit symboliquement, par sa conduite et ses valeurs. Cette latitude n'est pas absolue, le responsable étant contraint par des forces contextuelles et ses propres limites. L'environnement pèse ainsi par la réglementation, la demande, la concurrence, alors que l'organisation présente de l'inertie et des ressources contingentes ; quant aux limites du responsable, elles sont liées à ses capacités et aspirations. Si la latitude est forte, alors les caractéristiques du décideur se reflètent dans la stratégie et la performance de l'organisation, dans le cas contraire elles importent peu. Au fil du temps, la théorie des échelons supérieurs s'est affinée. Ainsi, les *attentes vis-à-vis du dirigeant*⁷ rendent nécessaire de moduler l'analyse selon les difficultés liées à l'environnement, aux objectifs de l'organisation et à l'ambition personnelle du responsable (Hambrick *et al.*, 2005). Il est souhaitable de tenir compte aussi d'aspects socio-économiques propres à chaque pays : l'effet dirigeant semble ainsi plus marqué aux États-Unis qu'en Allemagne ou au Japon (Crossland *et al.*, 2007). Enfin, Hambrick (2007) invite à des recherches pour saisir comment les caractéristiques d'une personne située en haut d'un organigramme influencent ses décisions.

La mesure de la responsabilité d'un dirigeant dans la performance d'une organisation est discutée. Les tentatives de calcul et les critiques sur les méthodes utilisées se sont multipliées depuis l'article, jugé fondateur sur ce point, de Lieberson *et al.* (1972). Ces premiers travaux relativisaient l'effet dirigeant, mais la méthode employée sera mise en

⁵ *Upper echelons theory*.

⁶ *Managerial discretion, latitude of action* ; thème également évoqué ici au sujet du leadership dans les organisations publiques.

⁷ *Executive job demands*.

cause par Hambrick *et al.* (1984). Depuis, il est reproché aux travaux successifs de minorer ou d'exagérer l'effet dirigeant, en fonction du mode de calcul ou de la constitution des échantillons (Mackey, 2008). Le sujet reste donc ouvert et proche de questions majeures dans la fonction publique, comme l'évaluation des personnels, le développement des primes de résultats et la construction d'indicateurs de gestion pertinents (Guérard *et al.*, 2008). Dans les EPLE, l'*effet chef d'établissement* est évoqué comme une composante de l'*effet établissement*. Ce dernier ambitionne de montrer comment, à identité de contexte, certains lycées et collèges seraient plus performants que d'autres en termes de scolarité et de socialisation des élèves. L'effet établissement résulterait d'une synergie de paramètres, comme l'équipe pédagogique, la culture organisationnelle ou l'effet chef d'établissement. La mesure de cet effet dirigeant semble particulièrement controversée.

2. Les limites du leadership transactionnel en milieu scolaire

Dans la construction de l'échange propre au leadership transactionnel, il est possible d'user de récompenses et de sanctions (Bass, 1985). Au titre des premières, des chefs d'établissement font état, lors des entretiens, de leur recherche auprès du rectorat d'heures supplémentaires effectives⁸, à distribuer aux enseignants s'engageant dans des projets remarquables. Ils notent aussi les limites de cette action, l'attribution de telles heures semblant contingentée par le rectorat. Cependant, le personnel de l'EPLE peut être sensible au fait que le chef d'établissement en obtienne au moins quelques-unes, comme en témoigne une principale au sujet de la rémunération d'un agent s'étant investi au-delà de ses obligations : « *je me suis battue pour pouvoir rétribuer, peut-être pas à la hauteur du nombre d'heures faites, mais sur le principe (...) il faut que nous soyons en capacité de dire : j'ai trouvé quelque chose* ».

La notation des enseignants est un autre moyen d'envisager le leadership transactionnel. Mais certains chefs d'établissement rencontrés regrettent de ne pouvoir récompenser plus qu'ils ne le font les enseignants les plus méritants. À ce titre, le rapport Pochard (2008) envisageait une rémunération intégrant mieux le mérite, y compris sous un angle collectif. La question des indicateurs de performance, comme les progrès des élèves plus que leur niveau, reste cependant délicate. Par ailleurs, si la note attribuée par le chef d'établissement demeure administrative, un rapprochement avec les inspecteurs pédagogiques se dessine, au travers de ce qu'il est convenu d'appeler le pilotage partagé. Celui-ci renvoie au rôle pédagogique des chefs d'établissement ; il ne s'agit pas d'intervenir sur le plan de la didactique, mais de l'organisation des enseignements et de leur évaluation. La différence est importante, car si des enseignants peuvent attendre du chef qu'il impulse un projet et soude les équipes, ils ne sont pas prêts à accepter que celui-ci régule leurs pratiques dans la classe (Boissinot, 2005). En définitive, un chef d'établissement se positionnant sur le seul terrain du leadership transactionnel risque d'être rapidement à court de ressources.

⁸ Attribuées notamment lors de l'accompagnement hors des cours ; se distinguent des heures supplémentaires annuelles, liées à la réalisation d'une heure supplémentaire par semaine, pendant toute l'année scolaire.

3. L'apport du leadership transformationnel : l'importance des caractéristiques personnelles

Le dirigeant peut chercher à se positionner comme leader transformationnel. Sa crédibilité dépend de la façon dont on peut croire en lui et le suivre en confiance. Ceci peut passer par un comportement jugé exemplaire par le groupe, par la compétence, l'honnêteté, une vision partagée de l'avenir de l'organisation et la capacité de motiver les autres en reconnaissant leurs talents (Gabris *et al.*, 2001).

3.1. L'éthique, un concept flou ?

Burns (1978) envisage le leadership en liaison avec le bien commun. L'approche transformationnelle est ainsi basée sur l'engagement du leader avec ceux qui le suivent autour de valeurs et de buts partagés, afin de dépasser les conflits pouvant découler des revendications et attentes de chacun. La première étape pour le leader est d'aider les autres à prendre conscience de ces éléments. Puis, la connexion entre les individus peut amener un changement répondant aux aspirations fondamentales de tous et pas seulement du leader. Cette vision éthique au cœur du leadership transformationnel le distingue du versant transactionnel où l'intérêt économique peut suffire à maintenir un lien entre les individus. La perspective visant à construire une communauté n'est pas la seule vision éthique possible, d'autres existent, autour de la capacité à respecter les autres, à se mettre à leur service, à faire preuve de justice, à manifester de l'honnêteté (Northouse, 2007). En pratique, nous privilégierons ici des aspects du leadership tournés vers la construction d'une communauté éducative en mesure de répondre aux difficultés des élèves. En contrepoint, les propos suivants, issus des entretiens, illustrent plutôt le manque d'éthique.

Encadré 1

Un inspecteur général : *« un chef d'établissement qui dérive, il faut qu'il aille loin pour être sanctionné. (...) Si le chef est habile, il peut être récompensé pour cela ! C'est la carte scolaire, c'est le chef d'établissement qui pique les meilleurs élèves des établissements moins cotés et qui déstabilise ses collègues ».*

Un principal, sur d'anciennes pratiques dans son collège : *« il a fallu la visite de l'inspecteur général pour mettre fin à ce système. Donc, il y avait les classes paires et les classes impaires. Tous les mauvais élèves étaient dans les classes impaires, tous les bons étaient dans les classes paires ».*

Les parties prenantes dans les EPLE ayant des objectifs différents, les conflits sont potentiellement courants. Si certains peuvent être ponctuels, avec des parents par exemple, ceux avec les enseignants peuvent s'étaler dans le temps (Barrère, 2006). Gérer les conflits, agir dans l'intérêt général, le chef d'établissement doit répondre à des questions concrètes où l'éthique, ce *souci des autres* selon l'expression du philosophe Roger-Pol Droit (2009), tient une place. Par exemple, quelle sera l'hétérogénéité des élèves d'une classe, avec quels enseignants ? Quels arbitrages sur le nombre d'élèves par classes afin de conserver

des ressources, ou pas, pour d'autres niveaux⁹ ? Bien que l'action du chef d'établissement combine l'obéissance aux normes, la recherche d'efficacité et l'éthique, pour cette dernière l'institution peine à fixer un cadre opérationnel (Obin, 2006). Si la notion d'intérêt général (Conseil d'État, 1999) et les grands principes du Code de l'éducation¹⁰ peuvent être des repères, l'approche éthique du leadership reste fonction du point de vue des acteurs. Une limite importante alors qu'il s'agit d'éviter coercition ou despotisme dans la mise en œuvre du leadership (Northouse, 2007) ; le recrutement, la formation et l'affectation des décideurs peuvent en ce sens être des étapes déterminantes¹¹.

3.2. L'importance de la considération individuelle

La considération vis-à-vis d'autrui est une clé du leadership transformationnel. Pour le responsable, plusieurs voies sont possibles ; il peut s'agir de permettre aux individus d'accéder à plus de responsabilités, de s'intéresser sincèrement à leurs motivations individuelles, d'encourager le partage d'information (Bass, 1985), de s'assurer de l'équilibre entre vie professionnelle et familiale, de veiller à la satisfaction des individus (Trottier *et al.*, 2008). L'attention à porter aux autres met en relief un paradoxe des EPLE entre le nombre d'instances où se retrouvent la direction, les représentants du personnel, des collectivités, des parents et des élèves et leur réelle efficacité. Une communication mal maîtrisée et des formations non adaptées semblent générer un décalage entre le nombre d'instances, de représentants et le sentiment des parties prenantes de ne pas être écoutées (Pair *et al.*, 1998). Les visites de l'inspection générale au sein des EPLE donnent régulièrement lieu à des recommandations à ce sujet (IGAENR, 2005). Plus radical, le rapport Thélot (2004) préconise une refonte totale, avec la suppression de tous les organes de consultation existants, sauf le conseil d'administration et le conseil pédagogique, complétés par la création d'un conseil de la communauté éducative. Mais les difficultés évoquées sont-elles liées aux structures ou au comportement des uns et des autres ? Témoignage :

Encadré 2

Un proviseur : « *quand j'ai décidé d'ouvrir un bureau pour les élèves, avec un téléphone, Internet, etc... Il n'y en avait pas dans les autres lycées. On m'a dit que j'allais mettre la révolution dans le lycée. Si on regarde tous les mouvements sociaux de lycéens qu'il y a eu ces dernières années, c'est ici qu'il y en a eu le moins. Mais, la maison des lycéens fait partie du truc, le CVL¹² fonctionne, ce n'est pas juste sur le papier. (...) Et on tient compte de leurs remarques, de leurs envies, de leurs avis. (Auparavant) on ne leur demandait pas de s'exprimer. Si on ne demande pas aux gens, ils ne disent pas* ».

⁹ Ainsi, pour 120 élèves en sixième, des classes de 30 ou de 24 collégiens mènent à 4 ou 5 divisions, laissant plus ou moins de ressources disponibles.

¹⁰ Les titres de la première partie du Code de l'éducation dressent une liste de principes généraux : droit à l'éducation ; obligation scolaire et gratuite ; laïcité de l'enseignement public ; liberté de l'enseignement.

¹¹ Cf. Conclusion.

¹² Conseil de la vie lycéenne.

En entretien, le médiateur de l'Éducation nationale évoque la nécessité de faire vivre les instances de l'établissement pour avoir un climat apaisé. « *Parce que les gens sont considérés et que chaque individu est préservé, mais dans un travail collectif. (...) Il y a une suspicion forte entre l'enseignant et le parent (...) si le parent s'en mêle un petit peu trop, l'enseignant se sent agressé dans sa pédagogie. (...) Il y a trop souvent des parents agressifs et encore trop souvent des enseignants qui ne répondent pas aux parents. Les deux se combinent et c'est le choc* ». Le chef d'établissement doit veiller à ce que chaque partie prenante soit considérée avec la même importance, au risque de rompre la communication entre les acteurs de la vie éducative et, finalement, de saper son propre leadership.

3.3. Le style de leadership

Si le leadership transformationnel peut être directif ou participatif, le débat sur les avantages de l'un ou l'autre style subsiste, dans les établissements scolaires comme ailleurs. Pour Somech *et al.* (2006), les avocats du style participatif mettent l'accent sur la combinaison des connaissances ou la motivation, les défenseurs du style directif soutenant qu'il permet aussi l'échange d'informations, la fixation de buts élevés stimulant de plus les acteurs. Dans l'encadré ci-après, un inspecteur général (1) expose sa vision du style directif, puis les propos d'un principal (2) illustrent la construction d'un processus participatif.

Encadré 3

(1). (Le chef d'établissement) « ne va pas afficher des interrogations, mais des certitudes. C'est-à-dire qu'il ne va pas se contenter de mettre les chiffres en face du regard de ses chers collègues professeurs en disant : « que pensez-vous de cela ? » Il va dire : « (...) j'analyse ces chiffres de cette manière-là » (...) « je vous propose de faire ceci », c'est-à-dire qu'il indique le chemin (...) « J'ai une expérience, voilà ce que j'ai fait dans mon précédent établissement, je vous propose un an d'expérimentation (...) et au bout d'un an, je suis d'accord, je vous écouterai, on regardera ce qu'on fera. Mais tout d'abord, rentrons dans l'action ».

(2). « J'ai posé le diagnostic. Après, on a essayé de constituer des groupes de travail, avec réunions, bilans, comptes rendus. (...) Pour chaque groupe, j'avais identifié une personne qui était censée restituer. (...) la conseillère d'orientation (...) pilotait un groupe, le CPE13 en pilotait un, un prof a piloté un groupe. Après, on a fédéré tout ça. Et les parents d'élèves : il y en avait un dans chaque groupe. (... Associer les élèves ?) Cela me paraît très compliqué dans un collège. Ce sont des gamins. Ou alors, sur des choses très précises concernant la vie scolaire. (...) Par contre, j'ai rencontré des collègues qui sont en lycée et qui ont fait intervenir des élèves pour une partie de l'auto-évaluation ».

Le principal (2) construit des équipes hétérogènes, sur la base des fonctions exercées par les membres ou de leur place dans la communauté éducative. Dans ce cadre, il existe un potentiel pour la réflexion et le style participatif est adapté. Si l'équipe est homogène, les ressemblances réduisent la capacité du groupe à la réflexion ; le supérieur peut être

¹³ Conseiller principal d'éducation.

plus directif, afin d'encourager critiques et débats (Somech, 2006). À d'autres moments de l'entretien, ce principal montre qu'il sait aussi être directif. Dans ce cas, l'interlocuteur (1) laisse entendre comment, pour assurer sa crédibilité, un chef d'établissement peut s'appuyer sur son expérience. Il peut aussi se référer à des sources institutionnelles de pouvoir, normes nationales, textes obligatoires, habitudes issues de leur interprétation. Ces normes donnent des bases stables pouvant paradoxalement servir le leadership, pourtant tourné vers le changement. Ainsi, la planification de réunions entre enseignants peut être favorable à l'innovation (Spillane *et al.*, 2008). Enfin, la logique de type objectif-résultat, inscrite dans le cadre de l'évaluation des chefs d'établissement et pilotée par le rectorat (MEN, 2002) est un autre moyen d'imposer une décision.

Un chef d'établissement doit sans doute favoriser les initiatives locales. Nous avons constaté qu'il existe dans les lycées et collèges une profusion d'actions, touchant localement un nombre variable d'élèves et de parties prenantes, de manière plus ou moins coordonnée autour de projets d'établissement dont la précision et l'ambition varient. La motivation des acteurs est ici un point clé et le leadership transformationnel apporte des leviers d'action, en particulier par l'utilisation de structures participatives s'appuyant sur la motivation intrinsèque¹⁴ des acteurs (Paarlberg *et al.*, 2010). Ceci semble d'autant plus justifié en raison des limites évoquées de l'approche transactionnelle dans les établissements scolaires.

4. Leadership et processus organisationnels

En complément des facteurs personnels précédents, le chef d'établissement peut s'appuyer sur des processus collectifs et les structures afin de générer des changements organisationnels favorables aux élèves.

4.1. L'incidence interne des réseaux et partenariats

Il peut être nécessaire de rechercher des ressources hors de l'organisation. C'est l'une des facettes du leadership d'une équipe de travail ; développer réseaux et alliances, représenter l'équipe, négocier, faire circuler l'information sont des tâches que le leader doit maîtriser (Kogler Hill, 2007). Ces relations interorganisationnelles permettent aussi de renforcer son pouvoir ou de le légitimer en se rapprochant d'organisations symboliques (Galaskiewicz, 1985). Dans le milieu éducatif, réseaux d'organisations publiques ou actions conjointes avec des acteurs privés sont souvent désignés par le vocable *partenariats*. Au MEN, citons les dispositifs institutionnels suivants :

- les bassins d'éducation et de formation, cadre de mise en œuvre des politiques académiques, sous la prééminence des chefs d'établissement (IGEN, 2003) ;
- les politiques interministérielles locales, reliant établissements scolaires, collectivités territoriales, autres ministères, associations (IGEN, IGAENR, 2003) ;
- la formation professionnelle, source de partenariats privilégiés avec les entreprises ;
- les agréments du MEN aux associations intervenant dans les établissements scolaires.

¹⁴ La motivation extrinsèque est liée à un comportement destiné à éviter une chose ou dans l'espoir d'une autre. La motivation intrinsèque permet de mener une action pour elle-même ; le sentiment d'autodétermination est alors essentiel (Deci *et al.*, 1985).

L'approche dialectique de ces relations permet d'envisager leurs contradictions, confiance vs vigilance, contrôle vs autonomie, mais aussi les conséquences internes de l'ouverture d'une organisation vers d'autres (De Rond *et al.*, 2004). Ainsi, nos interlocuteurs sont sensibles à la notion de contrôle des relations partenariales ; leur crainte est la perte de pouvoir et la soumission aux buts du partenaire. Le risque est inhérent à ces opérations, le succès du partenariat n'étant pas garanti ; certains de nos interlocuteurs évoquent donc le droit à l'erreur pour ceux qui les initient. L'engagement personnel du chef d'établissement peut être déterminant pour la réussite d'un projet ; d'une part, en amont du partenariat, pour l'initier ou le légitimer et, d'autre part, en cas de problème de fonctionnement, pour le réguler. Cet engagement semble nécessaire si les relations interorganisationnelles ne sont pas développées lors de la prise de fonction du chef d'établissement. Il peut montrer ce qu'il attend et, fort de quelques succès, le processus peut ensuite être entretenu par les enseignants eux-mêmes.

Nos entretiens corroborent, en effet, l'idée que les partenariats peuvent modifier l'organisation interne de leurs membres. L'un de nos interlocuteurs évoque ainsi comment, à mesure que des actions se développent dans son EPLE, leur visibilité accrue semble attirer d'autres acteurs de la communauté éducative. Si certains se sont montrés méfiants au départ, ce sentiment paraît diminuer peu à peu, alors que les partenariats initiés par les enseignants se multiplient. Plus largement, associées à d'autres modes de gestion tels que le projet, l'évaluation, l'autonomie des établissements, la globalisation des crédits, ces actions tendent vers l'apparition d'un modèle alternatif à l'organisation bureaucratique traditionnelle. Plutôt que de suivre des procédures définies par la hiérarchie, l'action se définit sur le terrain, modifiant les relations entre les personnes concernées, qui sont amenées à négocier (Larrouy, 1995). Le partenariat modifie également l'identité professionnelle des enseignants, qui se rapprochent d'autres personnes, alors que le travail n'est pas, traditionnellement, réalisé en équipe. Le changement est plus fort s'il s'agit d'être en relation avec des acteurs extérieurs à l'École. Le chef d'établissement doit alors disposer de compétences adaptées au pilotage des réseaux. Par exemple, repérer chez les partenaires les personnes ayant un pouvoir décisionnel et leur montrer l'intérêt de s'engager (Pelletier, 1997).

4.2. La délicate intégration de l'apprentissage organisationnel

L'apprentissage organisationnel¹⁵, favorisé par les effets du leadership transformationnel sur la circulation et le traitement de l'information (García-Morales *et al.*, 2008), repose sur une investigation où les individus acceptent de remettre en question leur manière d'agir. Certains chefs d'établissement rencontrés semblent combiner *sensemaking* et apprentissage organisationnel. Le premier concept intervient dans la mise en œuvre du second, lors de la collecte, de l'interprétation des informations et des actions qui en découlent (Thomas, 2001). Au titre de l'investigation organisationnelle, trois grands dispositifs participent au système d'information dans les lycées et collèges :

- le diagnostic de l'établissement associé à l'évaluation de son chef par le rectorat ; ce processus débouche sur une lettre de mission confidentielle ;

¹⁵ Il ne s'agit pas seulement de changer un comportement, sous forme d'apprentissage en simple boucle, mais de faire évoluer également les valeurs qui sous-tendent l'activité, ce qui constitue un apprentissage en double boucle (Argyris *et al.*, 1996 [2002]).

- le diagnostic attaché à la construction du projet d'établissement, lors d'une procédure participative, le projet devant être celui de tout l'EPLÉ ;
- enfin, un rapport doit être présenté chaque année par le conseil d'administration au sujet du fonctionnement de l'établissement.

Cependant, comme la multiplication des instances, l'accumulation de procédures ne garantit pas l'efficacité. Ainsi le double diagnostic semble être marqué d'une ambiguïté fondamentale : les objectifs de l'EPLÉ résultent-ils ensuite de la lettre de mission du seul chef d'établissement ou du projet collectif (Lecoïnte, 2006) ? La construction du projet laisse, de plus, l'impression d'une commande hiérarchique peu fédératrice (IGAENR, 2003). Un constat évoqué au sujet du projet d'établissement lui-même ; l'omission fréquente du rapport du conseil d'administration évitant d'en faire le bilan (IGEN, IGAENR, 2006, 2008).

De plus, lors des entretiens, certains chefs d'établissement évoquent comment l'informatisation du système d'information des EPLÉ semble surtout un moyen de contrôle, en temps réel, au service du rectorat. Parallèlement, face à certaines informations difficiles à transmettre, comme le rapprochement entre des taux de réussite au baccalauréat et tel enseignant, un chef d'établissement peut hésiter devant la réaction possible de l'intéressé. Ces situations suggèrent l'existence de routines défensives¹⁶, susceptibles de bloquer tout apprentissage organisationnel. Cependant, nos entretiens montrent aussi comment certains chefs d'établissement progressent dans la résolution des problèmes par l'analyse partagée d'une situation avec ses parties prenantes. Cette attention, tournée vers le *sensemaking*, se double de comportements destinés à éviter le développement de routines défensives ; ils prennent ainsi du temps pour expliquer leur action aux membres de la communauté éducative et instaurer la confiance. En matière d'*enactment*, les méthodes relevées lors des entretiens varient. Certains chefs se montrent très directs dans l'exposé d'une situation, là où d'autres sont plus diplomates et participatifs, s'adressant à un individu ou à des groupes plus ou moins grands, afin de générer l'interrogation pouvant mener à l'apprentissage organisationnel.

4.3. L'innovation hésitante

But de notre exploration d'actions visant l'émergence de réponses aux difficultés des élèves, l'innovation peut être la recombinaison d'idées anciennes, un schéma qui modifie l'ordre présent ou une approche perçue comme nouvelle par les individus impliqués (Van de Ven, 1986). Le leadership transformationnel favorise l'innovation par ses effets positifs sur la collecte et le traitement de l'information, conforté en cela par son impact favorable sur l'apprentissage organisationnel (García-Morales *et al.*, 2008). L'innovation participe aussi à la stimulation intellectuelle inhérente au leadership transformationnel (Trottier *et al.*, 2008). Face aux difficultés des élèves et en appont des grandes réformes, le chef d'établissement peut s'attacher à trouver des solutions novatrices à des problèmes quotidiens, qu'il s'agisse d'une innovation radicale ou du transfert d'une pratique observée ailleurs. Cette démarche tournée vers l'innovation ordinaire (Alter, 2005) peut s'appuyer

¹⁶ Face à une menace, les individus développent des actions semblant les protéger, mais qui évitent surtout de s'interroger sur les causes de la situation et donc de la corriger (Argyris *et al.*, 1996 [2002]).

sur des dispositifs institutionnels¹⁷, même si l'administration se montre, paradoxalement, hésitante face aux établissements semblant trop s'écarter des normes (Viaud, 2005). Les chefs d'établissement rencontrés valorisent néanmoins l'expérimentation et l'innovation. Ils sont parfois en amont du processus, amenant peu à peu les membres de la communauté éducative dans leur sillage, à l'image des partenariats. Si l'idée revient à un enseignant, ils déclarent soutenir cet intrapreneur (Burgelman *et al.*, 1987).

Nos entretiens nous ont permis de relever des pédagogies originales, voire reconnues comme innovantes par le MEN, portant sur l'organisation des cours, la discipline ou l'évaluation des élèves ; évitant d'exclure les plus décrocheurs, motivant les autres, ouvrant de nouvelles perspectives pour tous, elles peuvent renforcer localement la cohésion sociale. Mais les témoignages montrent aussi les interrogations de nos interlocuteurs sur la manière d'innover. Par exemple, faut-il regrouper les enseignants les plus créatifs, au risque de déséquilibrer l'organisation, ou les répartir avec les autres ? La question est relative au choix entre la création d'une entité dédiée à l'innovation ou la diffusion d'une culture entrepreneuriale dans toute l'organisation (Basso, 2006). De plus, l'innovation issue du terrain s'oppose à la vision traditionnelle de l'administration, sous sa forme bureaucratique (Weber, 1921 [2006]), d'où peut-être des hésitations. Pourtant, l'entrepreneuriat ne remplace pas l'approche juridico-administrative classique, mais peut cohabiter avec elle. Son succès dépend de sa capacité à défendre l'intérêt général, rendant le service public plus efficace, transparent et responsable. (Edwards *et al.*, 2002). Le rôle de la direction, sa vision et sa capacité de communication sont ici des facteurs déterminants (Osborne *et al.*, 2005).

5. Discussion

Des contraintes institutionnelles et culturelles pèsent sur le leadership des chefs d'établissement et la mesure des effets de leurs actions reste délicate.

5.1. Latitude décisionnelle et leadership : quelle acceptation ?

S'il est nécessaire d'intégrer (Lawrence *et al.*, 1967 [1989]) des établissements en partie différenciés, l'IGEN (2001) considère toutefois que les textes relatifs à l'EPL ont une conception restrictive de son autonomie, la subordonnant aux directives du ministère et du rectorat ou aux orientations de la collectivité de rattachement. « *L'autonomie des établissements ne résiste guère aux tendances profondes du système à la centralisation et à l'uniformisation, sauf à développer une très forte volonté tant des autorités politiques et académiques que des établissements eux-mêmes* » (p. 7) ; et un principal nous confie : « *on est autonome, mais avec une laisse très courte* ». Une situation identique existe en Angleterre, où la promotion du leadership transformationnel contraste avec les prescriptions réelles du gouvernement et son contrôle (Currie *et al.*, 2007).

En interne, proviseurs et principaux ressentent des difficultés face au développement de leur rôle pédagogique (IGEN-IGAENR, 2008). Le leadership d'un chef d'établissement vise

¹⁷ Entre autres l'art.34 sur l'expérimentation pédagogique de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (2005), les pôles dédiés dans les rectorats, des dispositifs comme l'aide personnalisée ou le programme « ambition-innovation-réussite ».

généralement la coopération entre enseignants, le changement pédagogique et l'évaluation des actions menées. Une démarche pas toujours bien acceptée en France, où elle est perçue comme une menace pesant sur l'autonomie individuelle, en particulier sur celle des enseignants (Normand, 2010). Le leadership des équipes de travail est donc délicat dans ce contexte. Les enseignants peuvent, en effet, être perçus comme des *street-level bureaucrats* (Lipsky, 1980), des fonctionnaires disposant d'une certaine liberté d'action dans la délivrance du service public. Cependant, la recherche sur le leadership des équipes de travail montre que les membres de groupes peu structurés peuvent souhaiter la présence d'un leader, clarifiant l'organisation et permettant de réaliser le travail comme il doit l'être (Bass, 2008). Ainsi, des enseignants peuvent attendre du chef d'établissement qu'il impulse un élan dans l'organisation et soit capable de les soutenir face à la complexité de leur tâche (Zanten, 2001).

Le leadership transformationnel peut alors être une réponse, néanmoins ses composantes, charisme, motivation, stimulation intellectuelle et considération pour autrui, ont des contours flous et une mesure incertaine. Cette approche tend, de plus, à transformer le leader en héros, guidant le groupe en s'appuyant sur une vision, peut-être discutable, de l'avenir (Northouse, 2007). Si l'EPL est une bureaucratie professionnelle, alors il est également possible de mettre l'accent sur les compétences professionnelles des enseignants, ce qu'ils sont susceptibles d'apprécier. Par ailleurs, une approche contingente semble souhaitable dans un contexte scolaire socialement déshérité, à condition pour le chef d'établissement de savoir manier un large répertoire de compétences (Currie *et al.*, 2007).

5.2. L'effet chef d'établissement : quelle portée ?

Si les contraintes sur leur latitude décisionnelle n'empêchent pas certains responsables de construire des politiques d'établissement remarquées¹⁸ et s'ils peuvent influencer sur la motivation des enseignants (Leithwood *et al.*, 2008), l'impact des chefs d'établissement sur les élèves est discuté. Mais préalablement, peut-on envisager l'effet dirigeant dans le secteur public, celui-ci étant plutôt étudié dans le secteur privé ? La proximité des fonctions entre responsables du privé et du public est acceptée (Desmarais *et al.*, 2008), le transfert semble donc possible, au risque de transférer aussi les difficultés de la mesure de l'effet dirigeant.

Ainsi, des membres de l'IGAENR (2005) estiment que l'organisation d'un EPLE peut influencer sur la performance des élèves et l'effet chef d'établissement est revendiqué par des membres de la profession, en France (Picquenot, 2001), comme en Angleterre (Currie *et al.*, 2007). Lors de nos entretiens, un recteur d'académie et un inspecteur général expriment clairement l'importance à leurs yeux de cet effet. Pourtant, la recherche académique estime l'effet établissement plutôt modeste et l'effet chef d'établissement encore plus difficile à cerner, du moins en France (Barrère, 2006). Il pourrait en être différemment au Royaume-Uni ou aux États-Unis, où le style de direction mêlant respect d'objectifs, évaluation, participation, est mieux accepté comme variable clé des établissements performants (Meuret, 2003). Mais, même dans ce cadre, la difficulté de la mesure maintient la littérature dans le flou¹⁹. Pour réduire l'incertitude, il

¹⁸ Pour des exemples concrets : Chapon (2009), Vincent (2009), Forestier (2007), Dupuis (2006), La voix du Nord (2006). Au sujet de l'innovation pédagogique : Audoin *et al.* (2006), Viaud (2005).

¹⁹ Ainsi Currie *et al.* (2007) expriment un *optimisme prudent* sur la relation entre leadership et performance scolaire, mais font état de travaux ne trouvant pas de lien, ceci alors que Leithwood *et al.* (2008) affirment le contraire.

est proposé d'évaluer l'impact du chef d'établissement, non pas uniquement au travers des résultats des élèves mais, en tenant compte de toutes leurs connaissances, compétences et de leur développement (Barker, 2007). De plus, selon le contexte, le chef d'établissement voit son rôle varier : former des élites, comme dans certains lycées où la part d'élèves en classes préparatoires est forte, ou lutter contre les déterminismes sociaux dans des établissements plus modestes, mais aussi importants pour la démocratisation de l'enseignement ; la question de la performance s'apprécie alors de manière relative. Finalement, la réussite d'un élève passant par la combinaison de variables familiales, scolaires, comme *l'effet classe*, *l'effet enseignant*, mais aussi « *le climat de l'établissement* », la recherche laisse « *ouverte la question de la place des politiques menées par la direction* » (Felouzis *et al.*, 2007).

Conclusion

Les désaccords autour de la mesure de l'effet chef d'établissement peuvent être perçus comme une incitation à la recherche sur leur leadership plutôt qu'un obstacle. L'approche transformationnelle, qui trouve un écho important dans la littérature, peut servir un chef d'établissement, tout comme le leadership transactionnel et le leadership d'une équipe de travail. Un principal comme un proviseur peut exercer son leadership en s'appuyant sur des caractéristiques personnelles, son éthique, sa considération pour les autres, son style directif ou participatif. Sa maîtrise d'aspects structurels et collectifs, comme les réseaux et alliances, l'apprentissage organisationnel et l'innovation, peut renforcer son action. Afin d'améliorer le fonctionnement d'un établissement scolaire au profit des élèves, ces différentes perspectives peuvent se conjuguer, livrant nombre de combinaisons. Un agencement particulier est-il préférable ? Nos entretiens montrent des comportements variés face au diagnostic de l'EPL, au style directif ou participatif, ou encore des interrogations au sujet, entre autres, de l'étendue de l'autonomie des chefs d'établissement, des repères éthiques nécessaires, de la manière de stimuler l'innovation. Rien ne milite en faveur d'un modèle type de leadership dans les EPL, ce qui corrobore un constat de même nature réalisé en Angleterre (Currie *et al.*, 2007). Selon le contexte, les chefs d'établissement doivent savoir s'appuyer sur un aspect du concept ou un autre, guidés par leurs considérations éthiques.

La sélection des décideurs et le contenu de leurs formations sont alors des sujets fondamentaux (Mintzberg, 2005), tout comme leurs affectations. Or, au MEN, il existe des différences entre académies lors des formations initiales et continues des chefs d'établissement (Obin, 2007) et les affectations des personnels de direction semblent sensibles au genre et au corps d'origine des candidats. Ainsi, parmi les chefs d'établissement adjoints récemment nommés, les femmes le sont plutôt en collèges, les hommes agrégés plutôt dans les lycées les plus rémunérateurs. La disparité hommes-femmes se maintient au fil des carrières (Thaurel-Richard, 2007 ; MEN, 2010). Les débats sur la carte scolaire montrent que les établissements ont aussi des traits distinctifs (Dupuis, 2009). Il serait donc envisageable, lors des nominations, de lier le style de leadership d'un postulant à un EPL donné. En parallèle, la création d'un contexte favorisant l'innovation dans les EPL est une responsabilité du MEN et suppose d'accepter une organisation moins bureaucratique des établissements car, si l'innovation permet l'adaptation, elle transforme aussi les structures organisationnelles et les pratiques des acteurs (Van de Ven, 1986), ce que les témoignages recueillis corroborent.

La taille de notre échantillon, bien que composé de responsables nationaux, académiques et locaux du système éducatif, peut être une limite à la validité externe de cet article. Il est cependant soutenu par une littérature combinant sciences de gestion, de l'éducation et rapports du MEN. La difficulté de mise en œuvre du leadership est signalée au fil du texte, tout comme la méfiance, pour le moins, de certains acteurs face à cette approche. L'article peut contribuer à des résultats empiriques suggérant que les organismes publics ne sont pas complètement bureaucratiques (Wright *et al.*, 2009). Il tend à montrer que, même si l'autonomie des EPLE est limitée, l'émergence de pratiques relevant du leadership est possible. Ces éléments sur le leadership et l'effet dirigeant peuvent concerner d'autres organisations publiques.

Bibliographie

- ALTER N., (2005), *L'innovation ordinaire 2^e éd.*, PUF, Paris.
- ARGYRIS C., SCHÖN D., (1996 [2002]), *Apprentissage organisationnel*, De Boeck, Paris.
- AUDOIN M.-C., NADOT S., (2006), *Motiver, remotiver ; des pratiques innovantes de l'école au lycée*, CRDP académie de Versailles, Versailles.
- BALLION R., (1993), *Le lycée, une cité à construire*, Hachette, Paris.
- BARKER B., (2007), The leadership paradox: can school leaders transform student outcomes ?, *School effectiveness and school improvement*, 18 (1), 21-43.
- BARRERE A., (2006), *Sociologie des chefs d'établissement ; les managers de la République*, PUF, Paris.
- BASS B., (1985), Leadership : good, better, best, *Organizational dynamics*, 13 (3), 26-40.
- BASS B., (2008), *The Bass handbook of leadership*, Free Press, New York.
- BASSO O., (2006), Peut-on manager les intrapreneurs ?, *Revue française de gestion* 168/169, 225-242.
- BOISSINOT M.-M., (2005), *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires, 2^e éd.* Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.
- BOUCKAERT G., (2003), La réforme de la gestion publique change-t-elle les systèmes administratifs ?, *Revue française d'administration publique* 105/106, 39-54.
- BREST P., (2010), *Management stratégique et chefs d'établissement de l'enseignement secondaire : enjeux partagés, diversité des pratiques*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur en sciences de gestion. Université de Rouen, v. 1, 404 p., v. 2 (transcriptions).
- BURGELMAN R., SAYLES L., (1987), *Les intrapreneurs ; stratégie, structure et gestion de l'innovation dans l'entreprise*, McGraw-Hill, Paris.
- BURNS J., (1978), *Leadership*, Harper and Row, New York.
- CHAPON E., (2009), Prévention de la violence scolaire ; une approche socio-économique, *Revue française de gestion* 195, 29-42.
- CONSEIL D'ÉTAT, (1999), *L'intérêt général. Rapport public*, Documentation française, Paris.
- CROSSLAND C., HAMBRICK D., (2007), How national systems differ in their constraints on corporate executives : a study of CEO effects in three countries, *Strategic management journal* 28 (8), 767-789.
- CURRIE G., LOCKETT A., (2007), A critique of transformational leadership : moral, professional and contingent dimensions of leadership within public services organizations, *Human relations* 60 (2), 341-370.
- DECI E., RYAN R., (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York.
- DE ROND M., BOUCHIKHI H., (2004), On the dialectics of strategic alliances, *Organization science* 15 (1), 56-69.
- DESMARAIS C., ABORD DE CHATILLON E., (2008), Existe-t-il encore des différences entre le travail des managers du public et ceux du privé ?, *Revue française d'administration publique* 128, 767-783.

- DROIT R-P., (2009), *L'éthique expliquée à tout le monde*, Seuil, Paris.
- DUPUIS M., (2006), Et le Nord créa le lycée de toutes les chances, *Le Monde de l'éducation* 348, 37-39.
- DUPUIS M., (2009), Carte scolaire : la Cour des comptes pointe un risque de ghettoïsation, *Le Monde*, éd. du 6 novembre.
- EDWARDS C., JONES G., LAWTON A., LLEWELLYN N., (2002), Public entrepreneurship : rhetoric, reality and context, *International journal of public administration* 25 (12), 1539-1554.
- FAIRHOLM M., (2004), Different perspectives on the practice of leadership, *Public administration review* 64 (5), 577-590.
- FELOUZIS G., PERROTON J., (2007), Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation, *Revue française de pédagogie* 159, 103-118.
- FORESTIER Y., (2007), Les résultats exemplaires d'un collège ordinaire, *Cahiers pédagogiques* 458, 42-43.
- GABRIS G., GOLEMBIEWSKI R., IHRKE D., (2001), Leadership credibility, board relations and administrative innovation at the local government level, *Journal of public administration research and theory* 11 (1), 89-108.
- GALASKIEWICZ J., (1985), Interorganizational relations, *Annual review of sociology* 11, 281-304.
- GARCIA-MORALES V., LLORENS-MONTES F. VERDU-JOVER A., (2008), The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation, *British journal of management* 19 (4), 299-319.
- GUERARD S., PAILOT P., (2008), Notation et évaluation dans la fonction publique : éléments d'analyse critique. In GUERARD S., *La GRH publique en questions : une perspective internationale*. L'Harmattan, Paris, 397-419.
- HAMBRICK D., (2007), Upper echelons theory : an update, *Academy of management review* 32 (2), 334-343.
- HAMBRICK D., FINKELSTEIN S., (1987), Managerial discretion : a bridge between polar views of organizational outcomes, *Research in organizational behavior* 9, 369-406.
- HAMBRICK D., FINKELSTEIN S., MOONEY A., (2005), Executive job demands : new insights for explaining strategic decisions and leader behaviors, *Academy of management review* 30 (3), 472-491.
- HAMBRICK D., MASSON P., (1984), Upper echelons : the organization as a reflection of its top managers, *Academy of management review* 9 (2), 193-206.
- HANNAN M., FREEMAN J., (1977), The population ecology of organizations, *The american journal of sociology* 82 (5), 929-964.
- HARDOUIN J-C., HUSSENET A., SEPTOURS G., BOTTANI N., (2003), *Eléments pour un diagnostic sur l'école*, Haut Conseil de l'évaluation de l'École, Paris.
- HOYT C., (2007), Women and leadership. In NORTHOUSE P., *Leadership ; theory and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, 265-299.
- IGAENR, (2003), *Synthèse des visites d'EPLÉ effectuées par les membres de l'IGAENR durant l'année scolaire 2002-2003 : une analyse des conditions d'une plus grande autonomie des établissements scolaires*, MEN, Paris.
- IGAENR, (2005), *Synthèse nationale des visites d'EPLÉ effectuées en 2004-2005 ; une analyse des facteurs de la performance scolaire*, MEN, Paris.
- IGEN, (2001). *L'autonomie de l'EPLÉ en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire*, MEN, Paris.
- IGEN, (2003), *Les bassins d'éducation et de formation. Quelle plus-value pour le service public ?*, MEN, Paris.
- IGEN, IGAENR, (2003), *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*, MEN, Paris.
- IGEN, IGAENR, (2006), *L'EPLÉ et ses missions*, MEN, Paris.
- IGEN, IGAENR, (2008), *Rapport annuel des inspections générales ; 2007* La Documentation française, Paris.
- KOGLER HILL S., (2007), Team leadership. In NORTHOUSE P., *Leadership ; theory and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, 207-236.

- LARROUY J., (1995), Un modèle anthropologique du partenariat : un cadre pour l'analyse, un guide pour l'action. In ZAY D., GONNIN-BOLO A., *Établissements et partenariats ; actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*, INRP, Paris, 229-244.
- LA VOIX DU NORD, (2006), *À Roubaix, le lycée Turgot est devenu un exemple !* Ed. du 25 janvier.
- LAWRENCE P., LORSCH J., (1967 [1989]), Organization and environment. *Adapter les structures de l'entreprise*, Editions d'organisation, Paris..
- LECOINTE M., (2006), Evaluer le projet, évaluer le chef d'établissement. In FORT M., REVERCHON-BILLOT M., *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*, CRDP de Bourgogne, ESEN, Dijon, 97-113.
- LEITHWOOD K., HARRIS A., HOPKINS D., (2008), Seven strong claims about successful school leadership, *School leadership and management* 28 (1), 27-42.
- LIEBERSON S., O'CONNOR J., (1972), Leadership and organizational performance : a study of large corporations, *American sociological review* 37 (2), 117-130.
- LIPSKY M., (1980), *Street-level bureaucracy ; dilemmas of the individual in public services*, Russell Sage Foundation, New York.
- MACKEY A., (2008), The effect of CEOs on firm performance, *Strategic management journal* 29 (12), 1357-1367.
- MEN, (2002), *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16-11-2000*. BO spécial n°1 du 3 janvier.
- MEN, (2010), *Bilan social 2009 ; corps des personnels de direction*, Direction de l'encadrement, Paris.
- MEURET D., (2003), Efficacité et équité des collègues ; l'effet établissement. In DEROUET J-L., *Le collègue unique en question*, PUF, Paris, 49-65.
- MINTZBERG H., (1979 [1982]), *Structure et dynamique des organisations*, Editions d'organisation, Paris.
- MINTZBERG H., (2005), *Des managers, des vrais ! Pas des MBA*, Edition d'organisation, Paris.
- NORMAND R., (2010), Le leadership dans l'établissement scolaire : un nouveau partage des rôles et responsabilités entre chef d'établissement et enseignants, *Administration et éducation* 125, 188- 193.
- NORTHOUSE P., (2007), *Leadership ; theory and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- OBIN J-P., (2006), Ethique des chefs d'établissement et pilotage du système éducatif. In FORT M., REVERCHON-BILLOT M., *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*, CRDP de Bourgogne, ESEN, Dijon, 187-199.
- OBIN J-P., (2007), *Améliorer la direction des établissements scolaires*, OCDE, Paris.
- OSBORNE S., BROWN K., (2005), *Managing change and innovation in public service organizations*, Routledge, London.
- PAARLBERG L., LAVIGNA B., (2010), Transformational leadership and public service motivation : driving individual and organizational performance, *Public administration review* 70 (5), 710-718.
- PAIR C., GEBLER J.-M., MOISAN C., RICAUD-DUSSARGET P., SIMON J., (1998), *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie*, MEN, Paris.
- PELLETIER G. (1997), Le partenariat : du discours à l'action. *La revue des échanges de l'AFIDES* 14 (3), 2-8.
- PICQUENOT A. (2001), Vers de nouveaux modèles et de nouvelles pratiques pour les chefs d'établissement. In DUTERCQ Y., *Comment peut-on administrer l'École ?*, PUF, Paris, 167-177.
- POCHARD M., (2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Documentation française, Paris.
- SCHEIN E., (2004), *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SOMECH A., (2006), The effects of leadership style and team process on performance and innovation in functionally heterogeneous teams, *Journal of management* 32 (1), 132-157.
- SOMECH A., WENDEROW M., (2006), The impact of participative and directive leadership on teachers' performance : the intervening effects of job structuring, decision domain, and leader-member exchange, *Éducational administration quarterly* 42 (5), 746-772.
- SPILLANE J., HALVERSON R., DIAMOND J., (2008), Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située, *Éducation et sociétés* 21, 121-148.

- THAUREL-RICHARD M., (2007), Les nouveaux personnels de direction lauréats des concours 2002 : origine, affectation et vision du métier en juin 2004 à l'issue des deux ans de stage, *Éducation et formation* 74, 161-185.
- THELOT C., (2004), *Pour la réussite de tous les élèves ; Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Documentation française, Paris.
- THOMAS J., WATTS S., HENDERSON J., (2001), Understanding "strategic learning": linking organizational learning, knowledge management and sensemaking, *Organization science*, 12 (3), 331-345.
- TOWNSEND R., (2006), Leadership et management : un point de vue anglais. In FORT M., REVERCHON-BILLOT M., *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*, CRDP de Bourgogne, Dijon, 299-308.
- TROTTIER T., WART M-V., WANG X., (2008), Examining the nature and significance of leadership in government organizations, *Public administration review* 68 (2), 319-333.
- VAN DE VEN A., (1986), Central problems in the management of innovation, *Management science*, 32 (5), 590-607.
- VIAUD M-L., (2005), *Des collèges et des lycées différents*, PUF, Paris.
- VINCENT E., (2009), Le collège selon Mme Lambert, *Le Monde*, ed. du 11 juin, p. 17.
- WART M-V., (2003), Public-sector leadership theory: an assessment, *Public administration review* 63 (2), 214-228.
- WEBER M., (1921 [2006]), *Économie et société ; t. 1, les catégories de la sociologie*, Pocket, Paris.
- WEICK K., (1995), *Sensemaking in organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- WEICK K., SUTCLIFFE K., OBSTFELD D., (2005), Organizing and the process of sensemaking, *Organization science* 16 (4), 409-421.
- WRIGHT B., PANDEY S., (2009), Transformational leadership in the public sector : does structure matter ?, *Journal of public administration research and theory* 20 (1), 75-89.
- ZACCARO S., RITTMAN A., MARKS M. (2001), Team leadership, *Leadership quarterly* 12 (4), 451-483.
- ZANTEN A-V., (2001), L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français, *Éducation et francophonie* 29 (1), 13-35.

Annexe méthodologique

Contexte : données recueillies par des méthodes qualitatives, combinant documentation, entretiens exploratoires et de validation, lors d'une recherche doctorale en sciences de gestion appuyée sur des travaux en sciences de l'éducation et soutenue en mars 2010 par Brest P., *Management stratégique et chefs d'établissement de l'enseignement secondaire : enjeux partagés, diversité des pratiques*. Parmi les propos de nos interlocuteurs, sont retenus ici ceux se rattachant au leadership.

Période : entretiens exploratoires, entre juin et septembre 2005 ; entretiens de validation, entre juillet et septembre 2008.

Sources : 17 entretiens semi-directifs, transcrits, avec 18 responsables : 1 recteur, 2 de ses conseillers techniques, 1 médiateur de l'Éducation nationale, 2 inspecteurs généraux, 6 proviseurs, 3 principaux, 1 responsable exerçant les deux fonctions précédentes, 2 directeurs de groupes scolaires privés. Les proviseurs dirigent des lycées généraux, tertiaires, industriels, professionnels. Certains établissements mènent des projets jugés innovants par l'institution, d'autres semblent faire preuve d'un certain conformisme. Les interlocuteurs ont été choisis sur un mode raisonné, basé sur notre jugement, notre sélection était guidée par l'objectif de couvrir au mieux la diversité des EPLE telle que nous la percevions.

Cadre épistémologique : l'analyse se situe dans un paradigme interprétatif, la méthode est basée sur l'abduction combinant, par allers-retours, théories et éléments issus des entretiens.

