

- Page 2 : Vers des enseignants leaders ?
- Page 7 : Une position formelle de leadership
- Page 18 : Des pratiques de leadership plus diffuses
- Page 26 : Bibliographie

LE LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS AU CŒUR DE L'ÉTABLISSEMENT

Après deux dossiers sur les liens entre leadership et changements éducatifs (Gaussel, 2007) ● puis sur le leadership dans les établissements scolaires, et plus particulièrement le métier de chef d'établissement (Endrizzi & Thibert, 2012), nous vous proposons dans ce Dossier de veille d'aborder le leadership des enseignants, dans et au-delà de l'établissement scolaire.

Les travaux de recherche sur le leadership dans l'éducation, majoritairement anglo-saxons, se focalisent de plus en plus sur la nécessité d'une dimension collective du leadership dans des établissements scolaires ayant davantage d'autonomie (courant du leadership distribué ou partagé dans lequel nous situerons notre dossier) et montrent que l'engagement de chacun des acteurs éducatifs au niveau de l'établissement peut avoir des répercussions sur la réussite des élèves, voire sur l'amélioration globale du système.

Cette notion de leadership ainsi abordée se centre davantage sur la mise en place de conditions pour favoriser au mieux les apprentissages des élèves que sur le fonctionnement hiérarchique ou la personnalité d'un leader unique que serait le chef d'établissement. Comment cela se traduit-il pour les enseignants ? Y a-t-il un leadership spécifique pour cette profession, située au cœur des problématiques d'apprentissage des élèves



Par Catherine Reverdy
et Rémi Thibert



*Chargés d'étude et de
recherche au service
Veille et Analyses de
l'Institut français de
l'Éducation (IFÉ)*

mais qui sont souvent appréhendées de manière individuelle ? Les enseignants sont-ils tous des leaders existants ou en devenir, souhaitent-ils réellement l'être et ont-ils des difficultés à l'être ? Comment développer ce leadership et l'articuler au développement professionnel des enseignants ?

Après avoir présenté les différentes caractéristiques que donne la littérature de recherche à la notion de leadership des enseignants et les différents rôles ou missions possibles des

- Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

enseignants leaders, nous nous intéresserons successivement à deux aspects de ce leadership : un aspect plutôt formel, pour lequel les enseignants ont des positions de leadership définies et reconnues dans ou en dehors de l'établissement ; et enfin des pratiques de leadership moins clairement définies, plus diffuses, situées dans une vision de l'établissement en tant que communauté d'apprentissage professionnelle.

VERS DES ENSEIGNANTS LEADERS ?

Le concept de leadership est multiple et peut s'accompagner de nombreux qualificatifs (Endrizzi & Thibert, 2012 ; Gaussel, 2007). Comme ce n'est pas le cœur de ce dossier, centré davantage sur les enseignants, les différents types de leadership sont explicités dans un [article complémentaire](#) sur le blog Éduveille. Retenons pour nos propos que le leadership distribué (ou partagé) correspond au fait que le chef d'établissement n'est pas le seul leader et qu'il y a une interaction dynamique entre les acteurs de l'établissement, chacun s'engageant à son niveau. Nous évoquerons également le leadership pédagogique, qui est davantage centré sur les processus d'enseignement et nécessite un travail en collaboration pour créer les conditions les plus favorables possibles à l'apprentissage (Bernal & Ibarrola, 2015). Nous verrons que le leadership des enseignants, quant à lui, recouvre une diversité de définitions et une diversité de rôles ou de missions assumées par les enseignants.

QU'EST-CE QUE LE LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS ?

Dans le cadre du leadership distribué, la vision du leadership des enseignants est fondée sur l'influence et les interactions plutôt que sur le pouvoir et l'autorité (Poekert, 2014 ; Shelton, 2014). En effet, ce leadership n'est pas forcément lié à une fonction ou à une responsabilité des enseignants, mais à une **action collec-**

tive dans une visée pédagogique, action qui comporte des dimensions formelles et informelles (Muijs & Harris, 2006).

Émergence du concept

Beaucoup de travaux portent dans la littérature sur l'évolution des missions des chefs d'établissement, qui s'orientent notamment sur leur rôle d'agent de changement ou de promoteur du leadership pédagogique, et qui s'ajoutent aux autres missions (gestion, reddition de comptes), déjà très lourdes. De ce point de vue, la nécessité de partager le leadership dans l'établissement est de plus en plus prégnante, pour alléger le service des chefs d'établissement, mais aussi pour les aider à appréhender la complexité du leadership, (« activité cognitive et sociale » d'après Roegman *et al.*, 2012), et à l'exercer dans le contexte de l'établissement ●. Ces constats ont encouragé la recherche sur le leadership des enseignants.

Par ailleurs, des discussions autour de la professionnalité enseignante sont apparues aux États-Unis dans les années 1980, faisant émerger un lien entre la qualité de l'enseignement et de l'enseignant et les performances économiques du pays. D'où l'idée de promouvoir l'excellence de l'enseignement à travers une amélioration continue, une reconnaissance des savoirs professionnels des enseignants et une participation accrue de ces derniers aux prises de décisions relatives à leur travail dans la classe et au niveau de l'établissement, car une culture enseignante isolée ne semble pas favoriser le professionnalisme des enseignants. La notion de **leadership des enseignants (teacher leadership)** était ainsi apparue. Les travaux sur le leadership se sont alors orientés vers une approche collaborative du leadership scolaire (York-Barr & Duke, 2004), impliquant que la plupart des enseignants développe des responsabilités de leadership dans leur établissement.

Pour Monica Taylor *et al.* (2011), les enseignants sont les mieux placés pour exercer un leadership qui ne serait pas seulement basé et influencé par les indicateurs, comme c'est le cas pour les directions d'établissement,

Voir pour plus de précisions l'article complémentaire « [Chefs d'établissement et leadership pédagogique](#) » sur notre blog Éduveille.

● Lire notamment le dernier livre de Meirieu (2015) : *Comment aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde*.

puisqu'ils sont aux prises avec les apprentissages des élèves : on espère ainsi qu'ils puissent influencer la réussite des élèves (Poekert, 2012). Cette notion de « réussite des élèves » est néanmoins à questionner. Dans la littérature anglo-saxonne, elle correspond à la réussite aux évaluations standardisées. On peut bien entendu s'interroger sur d'autres types de réussite, comme l'engagement des élèves dans leur apprentissage ou dans le fonctionnement de l'établissement ●.

Le « leadership intermédiaire » (*middle leadership*), qui existe dans les pays anglo-saxons depuis plusieurs décennies et qui concerne les fonctions autres que l'enseignement occupées par des enseignants dans l'établissement, se rapproche fortement du leadership des enseignants mais il est ancré dans une vision hiérarchique du leadership, et non dans une approche collective.

Tentative de définition

Il n'y a pas de consensus tout à fait clair sur la définition du leadership des enseignants dans les travaux de recherche, assez peu nombreux d'ailleurs sur ce sujet précis. Les définitions s'orientent vers deux objectifs du leadership des enseignants, en privilégiant parfois l'un centré sur l'apprentissage des élèves ou parfois l'autre centré 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* ». Ils indiquent cinq dimensions dans le leadership des enseignants, qui s'inscrivent au niveau de l'établissement :

- une culture de partage des décisions prises au niveau de l'établissement ;
- une collaboration avec les autres acteurs de l'établissement ;
- une participation active dans l'établissement ;
- un développement professionnel individuel et par les collègues ;
- un « activisme » qui engage l'enseignant dans l'évolution de l'établissement.

Bernal et Ibarrola quant à eux précisent que le **leadership des enseignants** doit se comprendre comme l'influence que l'enseignant exerce sur ses collègues, directeurs et autres membres de la communauté scolaire afin de « *transformer positivement les dynamiques éducatives et de travail d'un établissement* » (Bernal & Ibarrola, 2015). Ils le distinguent du leadership vu comme l'influence exercée par l'enseignant dans sa classe sur ses élèves, en considérant la classe comme une communauté d'apprentissage autonome, qu'ils nomment plutôt « leadership d'enseignement » (*liderazgo docente*).

Pour conceptualiser davantage la notion de leadership des enseignants, York-Barr et Duke (2004) ont avancé un modèle de leadership des enseignants, le « Teacher Leadership Learning Conceptual Framework », qui prend en compte trois dimensions :

- les conditions de faisabilité du leadership des enseignants dans l'établissement ;
- l'influence du leadership des enseignants sur l'amélioration de l'enseignement-apprentissage ;
- les résultats attendus des efforts d'amélioration globale de l'école par le leadership des enseignants.

Sur le terrain, aux États-Unis, il semblerait que le concept de leadership des enseignants fasse consensus dans les salles des professeurs, même si le terme n'est pas utilisé en tant que tel (Muijs & Harris, 2006).

Contexte français

La question de leadership n'est pas très populaire en France, elle est associée à un rapport hiérarchique que les enseignants ne souhaitent pas voir modifier, de peur de perdre leur liberté pédagogique ●, même si celle-ci a toujours été rappelée dans les différents textes de loi. Il en est de même dans d'autres pays, comme au Portugal. Aux yeux des enseignants, le leadership est associé à des rôles formels et à des niveaux de hiérarchie supplémentaires (Flores, 2013).

● « Le leadership d'un chef d'établissement vise 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 » (Brest, 2011).



Dans les pays anglo-saxons, le leadership s'est imposé dans le cadre d'une obligation de résultats. En France, cette conception est bien moins prégnante et ne répond pas aux priorités des familles qui privilégient la tranquillité, la sécurité ou encore la prise en charge éducative sur les résultats aux examens. La notion de leadership est plutôt en lien avec celle d'autonomie de l'établissement (Derouet & Normand, 2014).

Les dernières réformes françaises ont par exemple soulevé la crainte de la part des enseignants du renforcement du pouvoir des chefs d'établissement, même si une large part de l'autonomie concerne l'établissement dans son ensemble, avec l'instauration d'instances (comme le conseil pédagogique abordé plus loin) qui permettent une gestion plus collective. Les enseignants n'ont jamais vraiment revendiqué d'avoir des responsabilités politiques collectives, ils ont souvent préféré installer un « *contre-pouvoir local, peu propice à la reproduction d'une dynamique de projet* ». Dans ces conditions, l'autonomie de l'établissement est rapidement ressentie comme une autonomie du chef d'établissement, comme si « *cette autonomie ne pouvait se concevoir que contrôlée par un chef désigné* » (Dutercq, 2015).

QUE FONT LES ENSEIGNANTS LEADERS ?

Ce qui pousse les enseignants à devenir leaders, pour Sato *et al.* (2014), est l'envie de s'impliquer davantage dans leur établissement, mais aussi le fait qu'ils pensent que cela peut apporter des opportunités de développement professionnel ou qu'ils identifient des liens spécifiques entre le leadership et leur travail quotidien auprès des élèves. Il existe dans la littérature sur le leadership des enseignants quatre stratégies par lesquelles les enseignants deviennent réellement leaders (Poekert, 2012) :

- ils se positionnent « par défaut » sur un poste que personne n'a brigué ;
- ils ne travaillent qu'avec des petits groupes d'enseignants intéressés, pour ne pas forcer les enseignants qui ne le souhaitent pas à travailler avec eux ;

- ils prennent des risques et n'hésitent pas à défendre l'intérêt des élèves avant tout, même si ce n'est pas évident pour ces enseignants leaders informels ;
- ils travaillent main dans la main avec leurs collègues pour leur montrer que leur leadership n'est pas hiérarchique et pour ouvrir à la discussion.

Intéressons-nous maintenant aux différentes missions ou rôles pris par les enseignants leaders dans différents pays.

Leadership formel et leadership plus informel

Pour Dutercq (2015), les enseignants leaders au sein des établissements ont la capacité d'influencer les attitudes et les comportements des autres enseignants, en ayant un rôle à la fois formel et informel ●. Dans cette acception du concept, l'enseignant leader est un rouage du leadership du chef d'établissement ●.

Ceci nous amène à distinguer deux types de leadership des enseignants, qui structureront notre dossier. Pour Newton *et al.* (2013), le **leadership formel** renvoie à une position claire dans l'administration scolaire (chef d'établissement, coordinateur pour définir le curriculum, *superintendant...*), alors que le **leadership plus informel** se réfère une situation sans hiérarchie ni responsabilité formalisée. Pour ces auteurs d'ailleurs, **le plus souvent, le leadership des enseignants est informel** (Newton *et al.*, 2013), mais la frontière entre les deux est parfois difficile à établir, ce que nous aurons l'occasion de constater tout au long du dossier. Il existe par exemple des postes de leaders définis dans des textes officiels (conseillers pédagogiques, coordinateurs, professeurs principaux, etc.), et où des aspects informels de leadership peuvent apparaître. Inversement, les enseignants n'attendent pas une position formelle de leadership pour exercer un rôle ayant une influence sur leurs collègues. Par contre, l'efficacité de ce rôle dépend de l'appui qu'ils reçoivent de leur hiérarchie (Akert & Martin, 2012 ; Derouet & Normand, 2014), ce que nous détaillerons plus loin.

« La sociologie des organisations a depuis longtemps mis en évidence l'opposition virtuelle entre l'organisation formelle et l'organisation informelle, que Reynaud (1999) propose de reformuler en régulation autonome et régulation de contrôle (Terssac, 2003). Cette leçon nous semble importante pour le champ de l'administration scolaire dont les courants du leadership semblent parfois reposer sur le principe d'intégration des finalités organisationnelles et des besoins des individus » (Poirel & Yvon, 2012).

« Là où le rôle de leader intermédiaire a le plus de pertinence, c'est dans le fait de rendre possible et de maximiser les effets du leadership de la direction sur l'objectif d'apprentissage des élèves » (Penailillo *et al.*, 2013).

Les différents rôles des enseignants leaders

En ce qui concerne les enseignants français, outre la préparation des cours, la correction des copies, les dispositifs de personnalisation, la participation aux examens, les validations d'acquis de l'expérience ou le suivi des périodes de formation en milieu professionnel les enseignants ont de plus en plus de missions diversifiées.

Aux États-Unis, selon Shelton (2014), le leadership des enseignants a évolué selon trois phases distinctes :

- les enseignants leaders ont d'abord occupé des positions administratives, en étant par exemple à la tête d'un groupe disciplinaire (coordonnateurs) ;
- puis ils ont été leaders dans des groupes de travail et ont aidé à la mise en place du curriculum dans les établissements ;
- et enfin ont été agents de changement par la mise en place de tutorat, pour favoriser l'émergence d'autres leaders et résoudre les problèmes quotidiens de l'établissement.

On est ainsi passé d'une vision assez hiérarchique des enseignants leaders comme étant des enseignants chevronnés, reconnus par leurs pairs et étendant leurs savoirs et compétences au sein de leur communauté éducative via une fonction reconnue (York-Barr & Duke, 2004) à une vision plus « partagée » des enseignants leaders mutualisant leurs compétences avec les autres enseignants, avec une expertise qu'ils puisent dans les pratiques quotidiennes en classe, dans l'objectif d'une amélioration globale du système.

Pour voir un peu plus clair dans les rôles que peuvent occuper les enseignants leaders, le découpage suivant, non forcément très opératoire, tente de faire un premier tri parmi tous les rôles d'enseignant leader (formels et informels) évoqués dans la littérature ● : les missions pédagogiques référant à l'enseignement, les missions comportant une responsabilité au niveau de l'établissement, et les autres

types de missions, la plupart relevant du volontariat.

Missions liées à l'enseignement

Elles ont pour objectif de favoriser les échanges centrés sur les problématiques d'enseignement et d'apprentissage, et peuvent être très diverses. Voici quelques exemples en France et dans les pays anglo-saxons :

- professeur principal, dont les fonctions se sont largement alourdies et complexifiées ces dernières années (régulation de la vie de classe par exemple) ;
- leader pédagogique, spécialiste de l'enseignement de sa discipline (*subject leader*) ;
- enseignant expérimenté qui aide à la mise en place du curriculum (*curriculum specialist*) ;
- tuteur auprès des enseignants stagiaires ;
- activités pour d'autres classes (développement durable, sciences à l'école, sécurité routière, brevet informatique et internet, etc.) ;
- remplacement des collègues ;
- aide aux élèves et conseil personnalisé dans l'objectif de les accompagner et de faciliter leur apprentissage.

Missions comportant une responsabilité au niveau de l'établissement

Certaines missions des enseignants leaders sont davantage tournées vers l'aspect administratif, avec des responsabilités organisationnelles pour les enseignants leaders. Ces missions peuvent avoir pour objectif l'instauration d'un climat de confiance, la participation et l'engagement des enseignants, mais également l'accompagnement des réformes. Citons quelques exemples variés dans différents pays :

- responsable d'une discipline (*head of department*) ;
- leader expérimenté (*senior leader*), position formelle de l'équipe de direction en Angleterre comme en Nouvelle-Zélande ;
- personnes ressources en France,

● Voir par exemple André et al., 2012 ; Ministry of Education, 2012 ; Harisson & Killion, 2007 ; Thorpe & Melnikova, 2014 ; Penailillo et al., 2013.

qui ont souvent une responsabilité particulière : mise en cohérence de l'enseignement disciplinaire (coordonnateurs de disciplines), maintenances diverses (informatique, ENT) pour pallier notamment le manque d'agents de laboratoire, de techniciens, expert des élèves à besoins éducatifs particuliers ;

- gestion de projets pédagogiques (sorties scolaires, voyages à l'étranger, projets culturels, rencontres sportives, etc.) ;
- participation aux instances de l'établissement ;
- spécialiste des indicateurs (*data coach*) en appui à l'équipe de direction aux États-Unis par exemple.

Autres missions

Elles concernent plutôt le **tutorat** des enseignants ou l'aide au **développement professionnel** de l'enseignant leader lui-même ou des autres enseignants, ce qui peut passer par la construction de groupes de travail composés d'enseignants, ou de réseaux formels et informels pour soutenir et alimenter le travail des enseignants. Pour prendre un exemple en France, les enseignants leaders peuvent s'impliquer dans le plan académique de formation en tant que formateur ; ou encore, dans les pays anglo-saxons, accompagner les enseignants sur un plan pédagogique, pour du tutorat par exemple (ils sont alors *pastoral leader*).

Enfin un dernier type de mission concerne le **lien avec l'extérieur** de l'établissement ●. Il peut s'agir de :

- travailler sur les valeurs et la vision de l'école, sur le lien avec les familles, sur l'environnement scolaire ;
- faire le lien avec les instances hors établissement et avec la communauté scolaire au sens large ;
- participer à des forums (des métiers par exemple).

En Nouvelle-Zélande comme en Angleterre, on distingue les *senior leaders* (qui font partie de l'équipe de direction et qui incluent en plus du chef d'établissement les *associate, deputy* et *assistant principals*) et les *middle leaders* qui sont des enseignants qui interviennent sur un plan pédagogique, mais qui peuvent aussi avoir des fonctions plus administratives. Ces positions de *middle* et de *senior leadership* peuvent être temporaires et concernent une responsabilité pour un domaine particulier. Le but recherché est toujours l'amélioration des résultats des élèves, au niveau de leur éducation, leur bien-être et leur développement (Ministry of Education, 2012).

QUELS APPORTS DU LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS ?

Les effets du leadership distribué ne sont pas appréciés de la même façon par les chercheurs : certains estiment qu'il a un impact significatif sur les résultats des élèves, d'autres sur le développement professionnel des enseignants, d'autres encore sur l'amélioration globale au niveau de l'établissement, ou encore sur l'aspect organisationnel. Un rapport néo-zélandais (Ministry of Education, 2012) avance qu'il existe un lien positif entre les changements organisationnels, l'amélioration des résultats des élèves et l'implication des enseignants dans leur établissement en tant que leader.

Les recherches sur les **effets du leadership des enseignants** sont réalisées pour la plupart dans le contexte des États-Unis, sont peu souvent quantitatives, et ne s'intéressent qu'assez peu aux processus par lesquels le leadership des enseignants se développe, est utilisé dans les établissements, et a une influence sur les différents acteurs de l'établissement et sur l'enseignement et l'apprentissage (Poekert, 2012 ;

Les enseignants leaders font preuve de compétences qui leur sont utiles dans et en dehors de l'établissement : « [Teacher leadership is a] set of skills demonstrated by teachers who continue to teach students but also have an influence that extends beyond their own classrooms to others within their own school and elsewhere » (Danielson, 2006, cité par Akert & Martin, 2012).

Muijs & Harris, 2006). Une revue de littérature souvent citée (York-Barr & 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. Quant aux effets sur les résultats des élèves, l'enseignant leader qui se concentre davantage sur l'analyse des pratiques pédagogiques en classe semblerait être plus efficace que celui qui s'intéresse au niveau organisationnel de l'établissement.

Les enseignants leaders auraient alors tout intérêt à rester centrés sur l'enseignement et l'apprentissage et à construire des relations de confiance avec les autres acteurs de l'établissement, pour favoriser leur plus grande participation et pour faire reconnaître à juste titre l'expertise enseignante au niveau de l'établissement (Taylor Monica *et al.*, 2011 ; Shelton, 2014). Mais un peu partout, et pas seulement en France, le leadership distribué (et a fortiori le leadership des enseignants) se heurte aux traditions de l'institution scolaire qui datent de plusieurs siècles et aux conditions d'exercice (York-Barr & Duke, 2004).

Comment les enseignants d'Afrique du Sud perçoivent-ils le leadership des enseignants ?

Les résultats d'une enquête portant sur plus de 1 000 enseignants sud-africains exerçant en primaire ou dans le secondaire (Grant *et al.*, 2010) montrent que tous les enseignants pensent qu'ils ont le potentiel d'exercer un leadership et que ce dernier peut améliorer leur pratique enseignante. Mais ce leadership reste le plus souvent limité à la classe et n'est pas utilisé au service de l'établissement ou du développement professionnel des autres enseignants. Deux raisons sont avancées : un contexte scolaire encore particulièrement marqué par des relations hiérarchiques héritées de l'apartheid, et un manque de distribution du leadership par la direction des établissements, qui se traduit par un faible soutien aux expérimentations et aux projets des enseignants et une faible prise de décision dans les instances. Les auteurs appellent à un « réveil » de ce leadership dormant, par une introduction du leadership dans les établissements et un travail davantage collaboratif.

L'Institut Aspen a publié un document d'accompagnement sur le leadership des enseignants, « [Leading from the front of the classroom : A roadmap for teacher leadership that works](#) » (Aspen Institute, 2014), qui préconise de s'interroger sur quatre dimensions :

- les objectifs du leadership des enseignants qui doivent être en cohérence avec les priorités de l'établissement ;
- le contexte d'exercice ;
- les moyens d'évaluer les processus d'implantation et sur le long terme les bénéfices du leadership des enseignants ;
- un cadre stratégique qui pose clairement les responsabilités et les rôles de l'enseignant leader.

Pour l'Institut Aspen situé aux États-Unis, le leadership des enseignants le plus efficace est celui qui répond aux besoins du système et pour lequel les rôles de l'enseignant leader sont clairement établis et soutenus dans l'établissement. Sans ces conditions, les bénéfices du leadership des enseignants sont limités ou les enseignants leaders peuvent facilement être débordés (Aspen Institute, 2014) ●. En Nouvelle-Zélande, les enseignants leaders (*middle leaders* et *senior leaders*) réussissent davantage lorsqu'ils s'engagent et qu'ils sont accompagnés pour l'exercice de leur leadership, lorsqu'il existe une culture du travail collectif dans l'établissement, lorsque leurs missions sont clairement définies (Ministry of Education, 2012). À cela s'ajoute la qualité des relations interindividuelles, à tous les niveaux, aussi bien horizontales que verticales, avec les autres

leaders, les enseignants, le personnel, les parents et les familles élargies, les communautés et les élèves.

UNE POSITION FORMELLE DE LEADERSHIP

L'aspect formel du leadership des enseignants, c'est-à-dire lié à des fonctions officielles, est en général bien établi. Certaines fonctions ont été mises en place bien avant que l'on parle de leadership, comme les professeurs principaux en France. Mais depuis les années 1980, d'autres fonctions se sont développées dans les établissements scolaires au fur et à mesure des réformes engagées.



QUELLE ORGANISATION DANS L'ÉTABLISSEMENT ?

Évolution du métier d'enseignant en France

En France, peu d'enseignants se reconnaissent dans des positions de leadership formel, si ce n'est la fonction de professeur principal historiquement bien installée, même si la complexité croissante de la fonction la rend moins enviable aujourd'hui. De manière générale, les **fonctions** de leadership sont souvent suspectées d'être associées à une position hiérarchique intermédiaire ●, il semble plus facile d'assumer des **rôles** de leadership. Mais il s'agit d'un leadership plus diffus, dont il sera question dans la dernière partie du dossier.

Ces dernières décennies, le travail des enseignants s'est largement modifié au fur et à mesure des lois relatives à l'école, qui élargissent le panel d'activités qui leur incombent. Un rapport de l'inspection générale en dresse un rapide historique (André *et al.*, 2012). La loi du 11 juillet 1975 liste des activités inhérentes à tous les enseignants sur le plan pédagogique, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 donne une définition plus large de l'activité enseignante, puis le code de l'éducation avec un article issu de la loi du 23 avril 2005 stipule que les enseignants « *contribuent à la continuité de l'enseignement sous l'autorité du chef d'établissement en assurant des enseignements complémentaires* ». Cette même loi va instaurer le socle commun, la validation des acquis, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), toutes choses rendant le travail en équipe et la concertation nécessaires. Il convient de compléter cette liste avec les dernières réformes, que ce soit la rénovation de la voie professionnelle (2009), la réforme du lycée (2010) ou celle en cours du collège (2016) dans le cadre de la loi de Refondation de l'école initiée en 2013.

Les compétences que les enseignants doivent maîtriser dans le cadre de leur activité ● sont multiples. Différents rap-

ports (Dubet *et al.*, 1999 ; Pochard, 2008) plaident pour une redéfinition des missions des enseignants, car le « face-à-face pédagogique » n'est pas la seule facette de leur métier. Le rapport Pochard distingue ce qui relève de l'enseignement et tout ce qui s'y rapporte de ce qui relève d'activités « modulables ». Il préconise la création d'emplois particuliers, notamment de fonctions d'encadrement intermédiaire, pour certaines missions comme les fonctions de coordination au sein des établissements. Dans le primaire, la fonction de « coordinateur de cycle » pour les écoles les plus importantes aide à animer et assurer le suivi des travaux décidés en conseil de cycle. Dans le secondaire, certaines de ces fonctions existent déjà : coordinateur de niveau d'enseignement, responsable en charge d'usages pédagogiques, coordinateur de discipline, chef de travaux, etc. (André *et al.* 2012). Les enseignants leaders peuvent être des tuteurs, des formateurs, ils peuvent participer à la gestion et l'animation de collectifs de travail, à l'organisation et le management de l'établissement. Le leadership peut aussi être exercé par un enseignant, un coordonnateur, mais aussi par les « innovateurs » ●.

L'éducation prioritaire est un véritable laboratoire en ce qui concerne ces fonctions intermédiaires ●. Les professeurs référents ont été introduits pour aider au développement professionnel des enseignants. Ce rôle devrait être plutôt assuré par les inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), mais ces derniers, dans le secondaire, sont plutôt éloignés des classes et des établissements (Robert, 2009). C'est moins vrai dans le primaire où les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et les conseillers pédagogiques sont plus proches de ce qui se passe dans les écoles.

Conseil pédagogique et coordonnateurs

Le [conseil pédagogique](#) est une instance de consultation des établissements français du second degré qui réunit le chef d'établissement et un ou plusieurs représentants de disciplines, ainsi que le CPE

Le terme de « caporalisation » a été utilisé dans la presse syndicale à propos notamment de la création des conseils pédagogiques : voir par exemple le [communiqué de presse](#) du SNES (en 2010) et ce qu'en dit un [article des Cahiers pédagogiques](#) (en 2015).

Voir le [référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation](#).

« Cette répartition des rôles et des responsabilités, même prescrite par des textes officiels est très variable d'une unité éducative à l'autre. Ces évolutions doivent bien sûr avoir des répercussions sur la reconnaissance des qualifications, les conceptions du métier, les évolutions de carrière, et aussi parfois les rémunérations. Mais l'établissement scolaire et surtout les élèves en sont les premiers bénéficiaires alors que les activités se décloisonnent et que les membres de la communauté éducative échangent et coopèrent davantage » (Derouet & Normand, 2014).

Voir le [référentiel de l'éducation prioritaire](#).

et qui a pour objectif notamment de préparer la partie pédagogique du projet d'établissement. Sa composition est cadrée à minima, en laissant une certaine latitude pour une organisation qui correspond aux besoins des établissements.

Encore décrié ou absent dans certains établissements, le conseil pédagogique peut pourtant réellement être « *une fabrique de bien commun* » ●. Institué avec la loi de 2005, il participe au renforcement de l'autonomie des établissements et se veut être une « *instance de liaison entre les politiques pédagogique et éducative* » (Saget, 2011). Rappelons que l'autonomie des établissements reste très limitée et encadrée en France (Mons, 2007) comparativement aux autres pays. Si ce conseil est investi par les équipes, il peut s'avérer un véritable outil de décision collective.

Dans une table ronde animée par Matringe ● pour la *Revue internationale*

d'éducation de Sèvres, les interlocuteurs s'accordent sur l'importance du conseil pédagogique, même s'il s'est parfois créé en catimini (Barrère *et al.*, 2012). Dans certains établissements, sa création a été refusée par les enseignants, même si des communautés pédagogiques ont pu être créées sur le même fonctionnement (Lorcerie, 2012).

Au niveau des établissements existent aussi des fonctions de coordonnateurs (que ce soit par niveau d'enseignement, par discipline, par pôle, etc.). Dans l'enseignement agricole se trouvent des coordonnateurs d'équipe dont la mission est peu régie par des textes réglementaires, mais est plutôt le fruit de négociations internes. Cette fonction permet de développer le pouvoir d'agir, et il est possible qu'elle devienne davantage institutionnalisée. Cela préfigure peut-être l'émergence d'une nouvelle hiérarchie intermédiaire (Marcel, 2014).

● Expression empruntée à Pierre Javelas, dans un [article de 2007](#) paru dans les *Cahiers pédagogiques*, qui reste d'actualité.

● Ghislaine Matringe a rédigé un [rapport](#) sur l'expérimentation du Conseil pédagogique dans les EPLE en 2005.

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. Voici une liste de ce que doivent prendre en charge les SSA : faire le lien avec la recherche pour modifier les pratiques pédagogiques ; améliorer les compétences d'évaluation des enseignants ; favoriser la réflexivité ; promouvoir les communautés d'apprentissage professionnel ; soutenir les nouveaux leaders enseignants notamment dans la perspective de travailler en réseau avec d'autres établissements, à partir de leur propre expertise. L'année de détachement leur a permis de développer des compétences de leadership notamment dans l'optique de partager des nouveaux savoirs avec leurs collègues. 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 Mike *et al.*, 2011).

En Suisse, où il n'y a pas de conseil pédagogique, existe une hiérarchie intermédiaire, que certains souhaiteraient voir en France « *pour éviter les fissures et parfois les fractures entre direction et enseignants* » (Barrère *et al.*, 2012). Pour Perrenoud, l'existence de cadres intermédiaires n'impliquent pas nécessairement un échelon hiérarchique supplémentaire : « *Une professionnalisation accrue des enseignants et de leur mode de coopération pourrait rendre inutile toute*

forme de coordination hiérarchique [...]. Nous assistons peut-être à la création d'un échelon de l'organisation qui pourrait fonctionner sans ce dernier, au prix de quelques aménagements » (Perrenoud, 2014). Il ne suffit donc pas que les enseignants leaders soient expérimentés pour mener à bien ces nouvelles missions (Perrenoud parle même de « *nouveau métier* »), mais il leur est nécessaire d'avoir des compétences supplémentaires. Ce qui revient à dire comme



Frost, que le leadership des enseignants fait partie intégrante de l'identité professionnelle et de la pratique de chaque praticien de l'éducation (enseignants et autres donc), qu'il ait ou non une position avec une responsabilité spéciale. L'auteur parle de **professionnalité étendue**.

En Lituanie, après vingt années de réformes importantes dans l'éducation, des projets favorisant le leadership ont été mis en place : « Improvement of school structure » (2006-2009), « Time for leaders » (2007-2013). Ce dernier projet met l'accent sur l'importance du leadership distribué pour améliorer le système éducatif (sous l'inspiration directe de ce qui se fait en Angleterre et qui est préconisé par les organisations internationales) et entraîne des modifications profondes, puisqu'en Lituanie, il n'y a pas de position formelle de leadership autre que les chefs d'établissement et leurs adjoints. Le manque de niveau intermédiaire formel de leadership semble empêcher dans ce pays que se développent des compétences de leadership et de management. Des rôles de leadership émergent alors sous différentes formes, comme des responsables de « cercles méthodologiques » (c'est-à-dire leaders pédagogiques), pour rendre plus efficace l'action des enseignants et des chefs d'établissements. Mais ce ne sont que des fonctions, sans reconnaissance en termes de salaire, d'avantages, etc. (Thorpe & Melnikova, 2014).

Conseillers principaux d'éducation

L'Éducation nationale en France se distingue des autres pays par la présence au sein des établissements de conseillers principaux d'éducation (CPE) qui

s'occupent de ce qui relève de l'éducatif, tandis que les enseignants prennent en charge ce qui relève du pédagogique. C'est ainsi que s'est établi un cloisonnement entre ces deux domaines que l'on ne retrouve pas dans les autres pays ni dans la plupart des établissements dits « innovants » (dans lesquels les enseignants s'occupent du pédagogique et de l'éducatif), qui s'adressent souvent aux élèves en situation ou à risque de décrochage scolaire ●. En assurant ces tâches, les CPE participent au fonctionnement collectif de l'établissement et mettent en œuvre des compétences de leadership. C'est pourquoi nous considérerons la fonction de CPE comme une position formelle de leadership des enseignants.

En France, l'enseignement agricole a réussi une rénovation pédagogique qui allie les aspects éducatifs et pédagogiques alors que l'Éducation nationale a préféré mettre en place des dispositifs périphériques, qu'il s'agisse de tutorat ou d'accompagnement personnalisé ●, sans toucher à la forme scolaire.

Le corps des CPE a été créé en 1970, amenant la fin des « surveillants généraux ». Leurs missions ont été mises à jour en 1989 et réactualisées en 2015. Le référentiel de compétences du CPE en 2013 mentionne trois missions : « **conseiller de la communauté éducative** et **animateur de la politique éducative de l'établissement**, **accompagnateur** du parcours de formation des élèves et **acteur** de la communauté éducative ». Or la fonction éducative a toute sa légitimité dans les établissements et croît même en importance : « *Le rôle social et éducatif de l'école pèse souvent autant désormais, en poids relatif, que sa mission première d'enseignement et de transmission des connaissances* » (rapport de l'IGEN de 2006, cité par Saget, 2011).

Il est question ici des établissements publics qui font partie de la [fédération des établissements scolaires publics innovants](#).

Voir l'article de Thibert (2012) « [Enseignement agricole et Éducation nationale : deux façons d'articuler le pédagogique et l'éducatif](#) » sur le blog Eduveille.

« La construction d'une vie scolaire (ce que d'autres appellent culture de l'établissement, mêlant objectifs éducatifs et pédagogiques) cohérente devrait pouvoir faciliter le pilotage des établissements en en assurant un bon fonctionnement » (Dubet, 1996, cité par Barthélémy, 2014).

Dans ces circonstances, le CPE n'assume plus un rôle uniquement disciplinaire mais devient médiateur des relations entre élèves et adultes dans l'établissement. Il est sous la responsabilité du chef d'établissement mais il est responsable de la gestion de la vie scolaire, ce qui renforce son rôle managérial.

Pourtant Barthélémy, qui tente de comprendre en quoi la vie scolaire est un élément de la construction du pilotage d'un établissement scolaire et quelles en sont les implications professionnelles, constate que **les CPE sont cantonnés à un rôle administratif**. En effet, le rôle disciplinaire (au sens de matière scolaire) est l'apanage des enseignants ; le rôle administratif celui des chefs d'établissement, qui considèrent les CPE comme faisant partie de l'équipe de direction. Il y a une **hiérarchisation des rôles** : le pédagogique prime sur l'éducatif, qui est encore vu comme la « *basse besogne de faire régner l'ordre* ». Il y a peu de participation ou de collaboration des acteurs de l'établissement à la vie scolaire, même si l'on constate malgré tout quelques changements timides : les CPE sont plus impliqués dans les temps de projets, dans l'inclusion de tous les élèves, ou dans la prise en charge collective des troubles d'apprentissage (Barthélémy, 2014).

Directeurs d'école primaire

Les directeurs d'école primaire en France sont un cas particulier : ils ne s'inscrivent pas dans un rapport hiérarchique avec leurs collègues, la hiérarchie se situant au niveau de la circonscription avec l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) qui a

en charge plusieurs écoles dans son secteur. La position des directeurs est sous tension : ce sont des enseignants en exercice qui ont une fonction particulière et qui sont déchargés de quelques heures ou de la totalité de leur charge d'enseignement selon la taille de l'école. Ils n'ont pas le statut de chef d'établissement (comme dans le secondaire) et ne le souhaitent pas en général, mais manquent souvent de reconnaissance et de formation dans une fonction de plus en plus professionnalisée. Déjà en 2004, Talbot remarquait que la représentation que les enseignants ont des directeurs d'école était très disparate et manquait de cohérence : « *serait-ce la manifestation d'une incapacité à construire une identité collective commune, le signe d'une professionnalité propre en devenir ou le décalage entre la réalité d'un fonctionnement proche de celui du chef d'établissement du second degré et le refus idéologique d'une telle reconnaissance ?* » (Talbot, 2004).

En Espagne, le cadre législatif fixant la fonction de directeur d'école n'a pas beaucoup évolué ces dernières années, la dernière loi organique sur l'éducation (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE de 2013) faisant apparaître une fois le mot « leadership » contre 17 fois le mot « gestion », même si il est noté qu'un des rôles des directeurs de primaire est la direction pédagogique de l'établissement (la loi de l'éducation de Catalogne précise : « direction pédagogique et leadership »). Les directeurs d'école primaire ont vu leurs missions fortement évoluer depuis 25 ans, de la seule gestion administrative à un équilibre entre ce qui relève du pédagogique, de la gestion de moyens et de l'administratif (Barrios-Arós *et al.*, 2015). Les résultats d'une enquête portant sur la province de Tarragone (une des quatre provinces de Catalogne) montrent que les directeurs d'école se retrouvent davantage dans un modèle de direction basé sur la gestion (à 46 %) que sur le leadership (29 %) ou sur la coordination (17 %). Le leadership leur paraît très difficile à exercer, d'autant plus qu'ils sont, comme en France, *primus inter pares* (premier parmi les pairs) puisqu'ils font partie du corps enseignant et leur rôle de directeur n'est pas reconnu comme une



profession à part. Une formation portant sur les compétences à développer pour exercer un leadership, une coordination interne et portant sur le travail en réseaux avec d'autres directeurs est nécessaire pour vaincre une certaine forme d'inertie bureaucratique (Barrios-Arós et al., 2015).

LES ENSEIGNANTS LEADERS AU-DELÀ DE L'ÉTABLISSEMENT

Outre les activités d'appui à l'organisation de l'établissement et au développement professionnel des collègues que les enseignants leaders peuvent exercer dans l'enceinte de l'établissement, d'autres fonctions de coordination au niveau des rectorats (ou des *districts*), voire au niveau des régions, peuvent être confiées aux enseignants leaders.

Ces fonctions servent souvent à « mettre de l'huile » dans les rouages administratifs et à favoriser les échanges entre le niveau supra-local ou sous-régional (rectorats, bassins d'établissements, circonscriptions ou autres) et les établissements, notamment lorsque la coordination entre les actions académiques et locales est nécessaire. Hill (2012) évoque ainsi un maillon manquant (« *the missing middle* ») qui puisse faire un lien réel et efficace entre le ministère, les autorités locales et les directions d'établissement, en la personne d'un responsable d'une commission dédiée à l'éducation, par exemple à l'échelle d'une grande agglomération. Hill insiste sur la nécessité d'un leadership qui puisse arbitrer les tensions entre les différentes institutions (y compris celles dédiées à la formation des enseignants) et avoir une vision globale, en étant dégagé de la gestion locale pour éviter une couche bureaucratique supplémentaire.

Le leadership des enseignants au niveau des réseaux d'établissements : l'exemple français

La mise en place de la politique de refondation de l'[éducation prioritaire](#) en mai 2014 en France prévoit des enseignants « *experts de terrain pour accompagner les équipes* » et « *coordonnateurs pour appuyer le travail en équipe* » dans les

établissements d'éducation prioritaire. Ces enseignants « *prenant en charge des missions d'intérêt collectif toucheront également une indemnité supplémentaire* » (l'[indemnité de mission particulière](#)), qui n'est pas réservée aux seuls enseignants exerçant en éducation prioritaire. En fait, l'influence des enseignants leaders s'exerce dans des réseaux divers, au-delà de l'établissement d'exercice : réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+), liaisons école-collège, circonscriptions (regroupements d'écoles), associations disciplinaires, etc.

Selon Armand, la fonction de professeur référent, introduite en éducation prioritaire, devenue « *préfet des études* », puis actuellement « **coordonnateur de niveau d'enseignement** » a permis une évolution de la conception du métier d'enseignant ●, dans la mesure où l'enseignant ne se définit plus uniquement par rapport à un nombre d'heures de présence devant élèves, ou par rapport à la discipline universitaire dans laquelle il a été formé. Son recrutement se fait sur profil, une fiche de poste est donnée ainsi qu'une lettre de mission : cette mission d'animation vise à favoriser la réflexion pédagogique et à améliorer la professionnalité des enseignants du réseau d'éducation prioritaire concerné. Il est ainsi chargé de favoriser les échanges et la continuité entre école et collège, puis entre collège et lycée, faire un diagnostic étayé de la difficulté scolaire pour permettre une meilleure prise en charge de celle-ci et aider à la mise en place de projets et de pratiques de co-intervention dans les classes (Armand, 2012).

Les trois quarts de ces enseignants ont conservé parallèlement une charge d'enseignement : « *leur légitimité s'est assez rapidement construite sur cette double mission : enseignement en classe "ordinaire" et missions au service du réseau* » (Armand, 2012). Il semble que cette légitimité soit très importante aux yeux des enseignants leaders, puisqu'elle leur permet de mieux dialoguer avec les enseignants et d'être au plus près des besoins réels des élèves. Mais ce besoin de légitimité se retourne parfois contre les enseignants impliqués, puisqu'ils sont inspectés à 90 % sur leur activité traditionnelle, dans

Voir sur ces questions les travaux du Centre Alain Savary (IFÉ-ENS de Lyon), et notamment sur « [Le travail réel des préfets des études](#) », la conférence de Françoise Lantheaume sur « [Quels défis pour les métiers en éducation prioritaire ?](#) » ou encore le dispositif « [Plus de maîtres que de classes](#) ».

Voir [les missions des conseillers pédagogiques du premier degré](#).

« La fonction de référent, largement (re)déployée ces deux dernières années [2010 et 2011], constitue un exemple particulièrement significatif de l'évolution des lignes de la responsabilité pédagogique de différents acteurs, des nouvelles attentes vis-à-vis de l'inspection dans le pilotage de proximité, des potentiels de renforcement de la qualité du pilotage pédagogique, mais aussi des types de difficultés auxquelles se heurtent ces évolutions » (Doriath & Hédoïn, 2012).

Dans un souci d'unification des évaluations standards sur tout le territoire des États-Unis, la plupart des États ont décidé de créer de nouveaux standards communs permettant à la fois de fixer et d'évaluer les connaissances et compétences qu'un élève doit savoir à la fin de la scolarité obligatoire (l'équivalent de notre socle commun) et celles qu'il doit maîtriser pour poursuivre ses études ou entrer dans la vie active.

leur classe, et très peu souvent sur leurs missions spécifiques, mettant ainsi en lumière la difficulté des corps d'inspection à reconnaître ces nouvelles professionnalités (Armand, 2012).

Dans le premier degré, il existe une autre fonction d'enseignant leader : celle de **conseiller pédagogique**, nommé pour favoriser les expérimentations et soutenir le développement professionnel des enseignants de toutes les circonscriptions de chaque académie. Ces enseignants sont déchargés de leur enseignement et sont le plus souvent détenteurs d'un certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur. Ils représentent un maillon essentiel de la circonscription, entre le pilotage assuré par l'inspecteur de l'éducation nationale, les directions d'école et les enseignants, et les nouvelles Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) dans lesquelles ils contribuent à la formation des enseignants du premier degré.

Dans le second degré, pour pallier la faible articulation entre « l'action de la ligne hiérarchique [...] et l'exercice de l'expertise pédagogique », des **inspecteurs référents** ont été mis en place, sous l'égide d'une direction de la pédagogie au sein de chaque rectorat, confiée à un DASEN (Directeur académique des services de l'Éducation nationale), au doyen des inspecteurs pédagogiques régionaux ou au doyen des inspecteurs de l'éducation nationale. Il s'agit d'un véritable chef de service, ce qui montre l'importance prise par la dimension pédagogique dans le quotidien des rectorats. Cette fonction d'inspecteur référent est en plein essor, que ce dernier soit référent pour un réseau, un bassin, une circonscription ou un établissement. Elle vise à une collaboration entre les acteurs de l'encadrement de proximité qui prennent en compte la plus grande autonomie des établissements. Un équilibre reste à trouver dans les missions de ces inspecteurs, entre appui aux chefs d'établissement (notamment pour la construction des projets d'établissement) et accompagnement pédagogique des enseignants.

Les enseignants leaders au cœur des réformes éducatives

Lorsqu'une réforme éducative se met en place, tous les acteurs sont mobilisés, souvent dans une logique descendante, et les niveaux intermédiaires entre le ministère et les établissements sont les plus sollicités. En France, le nouveau découpage des régions et la création des [recteurs de région académique](#) pourraient encourager la logique de **régulation intermédiaire**, concept utilisé par Robert et qui traduit l'idée que l'État donne davantage de pouvoir aux recteurs : « in fine, le niveau de la régulation intermédiaire apparaît comme une variable d'ajustement des politiques d'éducation » (Robert, 2009). Cela semble laisser aux futurs nouveaux recteurs la tâche complexe de l'adaptation des politiques nationales à leurs particularités régionales.

En étudiant le rôle des enseignants leaders dans la mise en place en 2009 de la réforme des « [Common Core State Standards](#) » dans six établissements aux États-Unis, Amore et al. (2015) ont focalisé leur attention sur la nécessité du leadership des enseignants à se situer à plusieurs niveaux du système éducatif :

- certains enseignants leaders sont impliqués dans la **gouvernance du district** dont dépend leur établissement (par l'intermédiaire d'organisations syndicales le plus souvent), ou font partie de groupes de travail au niveau du *district*, créés pour travailler sur un domaine particulier des « Common Core State Standards » ;
- d'autres enseignants sont détachés au niveau du *district* (ils sont appelés « *Teachers on special assignment* », TOSA, chargés de mission en quelque sorte) pour faire des **actions de formation** auprès de leurs collègues, ou pour **développer des ressources** avec l'appui des enseignants du *district* ;
- enfin des enseignants leaders qui sont en poste dans un établissement peuvent également jouer le rôle d'**intermédiaire**, pour aider à la mise en place des « Common Core State Standards », entre les groupes de travail des *districts* et les enseignants de leur établissement. Ils identifient les besoins de formation qui



sont ensuite validés par les groupes de travail et sont organisés sous forme d'universités d'été ou de collaborations programmées de manière hebdomadaire dans l'établissement.

Hoeflich et Pennington (2015) recommandent de créer des rôles de leadership des enseignants aux différents niveaux de la classe, de l'établissement et du *district* : positions de leader « hybride » (enseignant qui enseigne et qui a un rôle particulier hors de son établissement) ou position de leader « chargé de mission » (à temps plein au niveau du *district*). Ils insistent également sur la nécessaire implication des enseignants dans la mise en place des réformes, et sur le fait de leur donner les moyens d'intervenir dans ce processus, ce qui passe par un temps de concertation, un rôle actif dans le choix des ressources pédagogiques et un développement professionnel qui parte des besoins des enseignants et qui prenne en compte leur expérience.

La réforme New Tech Model dans l'Indiana est fondée sur trois éléments clés : un fort développement de l'apprentissage par projet, le développement d'une culture de « confiance, respect et responsabilité » pour les acteurs éducatifs afin qu'ils s'impliquent dans la prise de décision au niveau de l'établissement, et une prise en charge par les élèves eux-mêmes de leur apprentissage (par le numérique notamment), avec un accompagnement de cet apprentissage par les enseignants. Cet exemple montre que la réforme New Tech Model a apporté aux enseignants de cet État des opportunités d'engagement dans le leadership, à condition toutefois qu'ils aient été associés à tous les stades de la mise en œuvre de cette réforme (Bradley-Levine *et al.*, 2014).

PLUS DE HIÉRARCHIE OU PLUS DE COLLECTIF ?

Selon Struyve *et al.* (2014), l'alternance des rôles entre pratiques de classe et pratiques de leadership modifie les interactions des enseignants leaders avec les collègues et les chefs d'établissement, ce qui entraîne des difficultés de positionnement au sein de l'établissement. En effet, pour Fitzgerald et Gunter (2008), le concept de leadership des enseignants comprend deux aspects contradictoires :

- une face positive qui implique une plus grande participation des enseignants à la vie de l'établissement ;
- une face négative qui renforce malgré tout le système hiérarchique et qui a pour visée principale l'atteinte d'objectifs organisationnels.

De même, il tend à scinder les individus en deux catégories (« bons » et « mauvais » leaders) et clive aussi ceux qui sont leaders par rapport aux autres enseignants qui, de fait, semblent se contenter de suivre. Même si certains parlent de leadership distribué, qu'en est-il réellement de la distribution du pouvoir ?

L'enseignant leader vu par les enseignants : « maître + » ou « petit chef » ?

Les enseignants leaders sont la plupart du temps d'abord des enseignants en exercice. Ils sont donc au courant des problématiques enseignantes, qu'ils essaient de concilier avec les missions dans lesquelles ils exercent leur leadership. Mais cette position les amène à jongler constamment entre deux types d'intérêts : obtenir la reconnaissance de leur fonction par leurs collègues enseignants, en même temps qu'ils souhaitent maintenir leurs relations sociales et professionnelles avec eux. En effet, les enseignants ne savent plus qui détient l'autorité, voient les enseignants leaders comme ayant un rang hiérarchique plus élevé, font preuve de davantage de suspicion à leur égard (sont-ils encore « des leurs » ?) et donc de retenue envers eux (Struyve *et al.*, 2014), ce qui peut avoir pour effet de les isoler.

Ce sont les termes de Philippe Tournier, secrétaire général du syndicat UNSA des personnels de direction, repris par ToutEduC le 16 septembre 2015 ([La lettre de ToutEduC](#), n° 281).

À propos de la fonction de préfet des études, Armand (2012) soulignait, avant sa mise en place, qu'elle risquait d'être perçue par les enseignants comme un échelon hiérarchique supplémentaire et de provoquer un éloignement du cœur de la classe : référence au premier degré occultée ; abandon du terme « professeur » (par rapport à « professeur référent ») ; réorientation de la fonction de préfet des études vers des missions assumées antérieurement par les CPE. Il existe déjà des difficultés de positionnement des professeurs référents, « *difficultés à conjuguer réflexion didactique transversale, interdisciplinaire, et réflexion didactique disciplinaire* » (Armand, 2012 ; Robert, 2009) ou, pourrait-on dire, articulation entre le niveau micro-pédagogique (la classe, l'établissement) et le macro-pédagogique (système éducatif) ●.

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 reddition de compte, la charge de travail, le manque de temps, le manque de reconnaissance de leurs collègues et les attentes en termes de performance (Thorpe & Melnikova, 2014 ; Struyve *et al.*, 2014). Par ailleurs, le leadership est parfois invoqué pour inciter les enseignants à prendre en charge des responsabilités diverses sans avoir de reconnaissance, salariale ou en termes de temps alloué (Fitzgerald & Gunter, 2008).

Les enseignants leaders peuvent aussi ressentir de la frustration car leur autorité, leur poids réel dans les décisions prises dans l'établissement est relativement limi-

té, bien qu'ils assurent plusieurs fonctions, qu'ils soient un soutien actif pour atteindre les objectifs de l'établissement, et qu'ils aient un rôle de communication important (Thorpe & Melnikova, 2014). Dans le cas du premier degré, les conseillers pédagogiques sont en proie aux mêmes difficultés que les autres enseignants leaders.

Pour que les enseignants leaders soient acceptés et aient plus de crédit auprès de leurs collègues, qu'ils soient considérés comme de vrais pairs (et non pas comme ayant basculé du « côté obscur », voir Fairman & Mackenzie, 2014), Poekert pense qu'ils doivent être des **enseignants expérimentés**. Et c'est parce qu'ils sont expérimentés qu'ils ont suffisamment de confiance en eux pour prendre une part de responsabilité (Poekert, 2014).

L'enseignant leader vu par les chefs d'établissement

Les chefs d'établissement sont responsables de l'organisation matérielle et fonctionnelle de l'établissement, et ont une influence directe sur le climat scolaire qu'ils peuvent rendre ou non plus favorable à la prise d'initiatives. Ils jouent un rôle de facilitateurs, de régulateurs, notamment par le biais de l'auto-évaluation ou de l'évaluation interne à l'établissement. Mais les expérimentations ont plus de chances d'être efficaces si elles sont le fruit d'un travail en commun entre les personnels de direction et les inspecteurs (Becchetti-Bizot *et al.*, 2013 ; Thibert, 2011).

L'action des enseignants leaders est favorisée par les chefs d'établissements lorsque ces derniers soutiennent et favorisent le développement professionnel des enseignants, par la communication et par la mise en place de structures et de ressources adéquates (York-Barr & Duke, 2004). Les chefs d'établissements sont davantage persuadés de l'intérêt du leadership des enseignants et accordent plus d'importance à leur rôle et à leur impact sur l'amélioration de l'école que les enseignants eux-mêmes : l'organisation de l'établissement doit donc être pensée de manière à favoriser le dialogue avec les enseignants et la construction



d'une **culture commune** basée sur la confiance et la collaboration, qui autorise les enseignants à partager leurs valeurs et leur vision de l'école, en exerçant une influence sur leurs collègues afin d'avoir un impact positif sur les apprentissages (Akert & Martin, 2012).

DES FORMATIONS AU LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS

La recherche a mis en évidence le besoin d'accompagnement des enseignants et la nécessité d'un développement professionnel et de pratiques innovantes pour le leadership des enseignants, complexe à appliquer, comme nous l'avons déjà vu plus haut (Flores, 2013). La relation entre le leadership des enseignants et leur développement professionnel peut être abordée de différents points de vue ●. Il peut tout d'abord être encouragé par des formations institutionnelles qui préparent au développement du leadership chez les enseignants, vu comme maillon essentiel du fonctionnement collectif des établissements, comme cela se fait de plus en plus dans certains pays (qui ont établi des standards, voir plus loin), ou qui préparent indirectement à la prise de fonction de personnel de direction *via* un passage par la position d'enseignant leader.

Poekert (2012) propose de cibler le développement du leadership pour certains enseignants choisis et de concentrer ses ressources sur ce type d'actions de développement professionnel plutôt que de les éparpiller sur d'autres actions de développement professionnel que l'on sait inefficaces. Cela permettrait d'investir à long terme sur la capacité des établissements à s'adapter aux changements quotidiens. Des programmes de formation au leadership insistent sur le fait que les enseignants formés sont déjà des leaders dans différents domaines et qu'ils sont là pour s'interroger sur leur propre leadership et construire les compétences nécessaires à leurs actions (Fairman & Mackenzie, 2014). Pourtant, si certaines structures encouragent l'émergence d'enseignants leaders (en favorisant le développement professionnel ou les prises de décision directement dans les établissements), elles

ont cependant des difficultés à pérenniser ce leadership (York-Barr & Duke, 2004).

Évolution de carrière : devenir chef d'établissement

La pénurie de chefs d'établissement se fait particulièrement ressentir dans certains pays, et il existe une littérature abondante sur l'évolution de carrière des enseignants vers des postes de chefs d'établissement (Endrizzi & Thibert, 2012). Pour Newton *et al.* (2013), c'est une question de manque de qualification et de manque d'intérêt, la carrière de personnel de direction étant moins attractive qu'avant du fait des réformes lourdes à appliquer et de l'obligation de reddition des comptes. La motivation des enseignants semble être, plus que les compétences acquises, un facteur important pour le recrutement des chefs d'établissement, qu'elle soit liée au leadership ou non. Une autre étude (Stone-Johnson, 2012) indique qu'endosser des rôles de leader moins formels et travailler avec d'autres enseignants dans leur développement professionnel peuvent être des éléments clés pour occuper des positions de leadership plus formelles. Le leadership des enseignants est dans cette logique particulièrement développé pour créer un vivier de recrutement (en exploitant tous les leaderships des enseignants qui sont parfois inconnus de la hiérarchie), pour faire aborder aux enseignants les problématiques liées à l'établissement et pour créer, selon l'Institut Aspen (2014), une réelle progression de carrière.

Dans l'article de Flores, qui décrit la situation au Portugal (où les chefs d'établissement sont des enseignants élus par leurs pairs pour une durée déterminée, voir Endrizzi & Thibert, 2012), on constate une vraie culture du travail collaboratif entre enseignants, mais que la crise économique a contribué à éroder depuis 2010. À propos des formations qu'ils peuvent suivre, les enseignants se disent intéressés par les thématiques suivantes : la collaboration avec les collègues, le soutien aux étudiants, des pratiques plus réflexives et le développement professionnel plus largement. Par contre, ils ne montrent pas beaucoup d'intérêt pour

Selon la formule de Poekert (2014), « *effective professional development leads to teacher leadership leads to effective professional development.* »

des formations visant à l'application des réformes ou au développement des compétences de leadership (Flores, 2013).

D'autres études se sont intéressées aux parcours d'enseignants devenus chefs d'établissement : quels sont les éléments qui, dans les formations au leadership qu'ils ont suivies, ont décidé les enseignants à prendre un poste de direction ? En interrogeant une vingtaine d'enseignants anciens participants à un programme de développement du leadership et qui sont devenus chefs d'établissement (« Teacher leadership development initiative », entre 1997 et 2007), Newton *et al.* (2013) ont mis en exergue des éléments importants pour le développement du leadership : l'*empowerment* ●, l'aide, la confiance en soi, les opportunités d'expérimenter d'autres contextes scolaires que le sien, la prise de risque, assez faible dans le cadre du programme puisque les enseignants testent le leadership tout en restant en poste. À cela s'ajoute la création d'un réseau d'enseignants et d'enseignants leaders lors de la formation ; une vision plus large que dans le poste d'enseignant, ce qui entraîne un changement de pratiques ou une autre idée de l'influence que ces enseignants peuvent avoir dans leur fonction ; un dépassement de l'hésitation « classique » des enseignants ayant peur de perdre la connexion avec la classe grâce au programme de formation adapté ; le développement simultané des compétences d'enseignant et de leader ●.

Développer le potentiel de leadership chez les enseignants

Outre la perspective d'un développement de carrière, d'autres formations sont organisées à destination des enseignants, soit pour développer leur potentiel de leadership dans leur fonction quotidienne, soit pour former explicitement des enseignants leaders. Le plus souvent, l'exercice du leadership se fait sans quitter l'enseignement.

Par exemple, pour les enseignants volontaires, s'est créée à Baltimore une formation comprenant quatre niveaux : de

base, professionnel, de référence et leader (« *standard, professionnel, model and lead* ») et comportant des crédits cumulables. Un système de certification par les pairs permet d'atteindre le niveau suivant. À terme, les enseignants deviennent leaders et prennent un poste formel d'accompagnateur (« *coach* ») ou de formateur... tout en enseignant toujours à 25 % de leur temps de service (Amore *et al.*, 2015).

Une formation des enseignants leaders doit reposer sur certains principes pour Penaillo *et al.* (2013), chercheurs au Chili : une relation entre théorie et pratique, des échanges entre enseignants leaders, la prise en compte du contexte local. Cela se traduit par trois objectifs pour la formation : avoir une vision (et des connaissances) au niveau de l'organisation et du management, dans l'objectif d'améliorer les pratiques enseignantes ; mener le changement organisationnel ; prendre en compte le leadership comme moteur de l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage. La thématique du travail en équipe et l'amélioration des relations interpersonnelles sont considérées comme importantes par les participants à la formation ●. Il n'existe par contre pas suffisamment d'appui institutionnel pour encourager les enseignants qui participent à la formation et étendre ce programme de formation aux enseignants non encore leaders, ce qui pose question pour un programme visant le développement professionnel des enseignants.

Au-delà de la familiarisation aux compétences de leadership, ce type de formation peut être bénéfique pour le développement professionnel global des enseignants. En effet, une période d'abaissement moral apparaît pour les enseignants entre 8 et 15 ans d'expérience : il faut leur offrir de nouvelles possibilités de changement, dont le leadership peut faire partie (Bernal & Ibarrola, 2015). Une formation au leadership a permis à certains enseignants qui envisageaient de démissionner de se maintenir dans la profession en les faisant « rebondir » (Coggins & McGovern, 2014).

Voir les [trois articles](#) de Feyfant (2015) sur le blog Eduveille.

Pour ces nouveaux personnels de direction, le leadership éducatif se présente finalement davantage comme une extension de leur pratique enseignante qu'une fonction purement administrative, l'« *educational leadership as being fundamentally about teaching and learning* » (Newton *et al.*, 2013).

« À cet égard, un programme de formation de leaders intermédiaires amène ses participants à envisager une définition plus large de leur rôle d'enseignant, une lecture plus complète du travail des chefs d'établissement, ainsi qu'à considérer l'établissement comme une organisation dans laquelle ils évoluent et ont un rôle à jouer » (Penaillo *et al.*, 2013).



Standards du leadership des enseignants

Aux États-Unis, la quasi-totalité des États a adopté le « Teacher Leader Model Standards » qui regroupe sept domaines de compétence du leadership des enseignants (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011 ; Shelton, 2014) :

- promouvoir une culture collaborative pour soutenir le développement de l'enseignant et l'apprentissage des élèves ;
- avoir accès et utiliser les résultats de la recherche pour améliorer les pratiques en classe et l'apprentissage des élèves ;
- promouvoir le développement professionnel des enseignants de manière continue ;
- améliorer les méthodes d'enseignement et l'apprentissage des élèves ;
- promouvoir l'utilisation des évaluations et des données pour l'amélioration du système éducatif (au niveau local) ;
- améliorer la collaboration avec les familles et les communautés ;
- s'engager pour l'apprentissage des élèves et pour défendre la profession enseignante.

En Écosse, il existe les « Standards for leadership and management » (General Teaching Council for Scotland, 2012), qui sont déclinés en trois champs principaux : les valeurs professionnelles et l'engagement personnel ; la vision stratégique, la maîtrise du champ professionnel et la maîtrise des relations interpersonnelles ; les actions professionnelles des enseignants leaders, comme favoriser l'auto-évaluation individuelle et collective, ou construire et consolider des partenariats avec l'ensemble des acteurs éducatifs (collègues, élèves, parents, partenaires extérieurs) pour répondre aux besoins identifiés de tous les élèves.

DES PRATIQUES DE LEADERSHIP PLUS DIFFUSES

Dans les pays anglo-saxons, l'organisation hiérarchique (dans laquelle chacun est responsable de quelque chose et qui s'inscrit dans une logique de reddition de comptes) a été renforcée par un rôle accru des chefs d'établissement et des échelons intermédiaires qui ont été mis en place (Fitzgerald & Gunter, 2008). Devant la complexité croissante des missions des chefs d'établissement, le leadership distribué permet de répondre plus efficacement aux exigences professionnelles. La participation de tous les acteurs est encouragée, les chefs d'établissement ont pour nouvelle mission de « *distribuer le pouvoir d'influence au sein des acteurs de l'école* » (Poirel & Yvon, 2012). Autrement dit, le leadership est trop complexe pour être laissé au seul chef d'établissement. Tous les enseignants, et plus largement les membres de l'équipe éducative,

y compris les élèves, peuvent (ou doivent pour certains chercheurs) être des leaders (Harrison & Killion, 2007 ; Matthews *et al.*, 2011).

Dans le cas de la Grande-Bretagne, Frost (2014) estime que le leadership formel tel qu'il existe depuis quarante ans dans ce pays reste inefficace si l'on se place dans l'objectif de faire changer les pratiques. L'auteur préconise un **leadership non positionnel**, c'est-à-dire une approche plus inclusive et démocratique dans laquelle chaque praticien peut développer ses compétences en termes de leadership. Le leadership est ici associé à une influence ou un effet d'entraînement qu'un enseignant peut avoir sur ses collègues, sur un collectif, dans l'établissement. D'autres chercheurs (Fitzgerald & Gunter, 2008) plaident pour un recentrage sur le concept de **leadership productif** relatif aux pratiques de leadership qui sont en lien direct avec les résultats et les apprentissages des élèves.

Le leadership des enseignants qui va de soi en Finlande

En Finlande, tous les enseignants sont des leaders (pédagogiques) puisqu'ils sont tous engagés dans la construction du curriculum et des objectifs d'apprentissage, qui ne sont pas évalués par des épreuves standardisées externes. Les enseignants ont une grande liberté pédagogique et ont le sentiment d'être efficace pour les élèves, même si le terme de leadership des enseignants n'est pas utilisé en Finlande : « *most teachers have a sense of leadership as members of a professional learning community in their schools* » (Salhberg, 2013). La formation initiale des enseignants, de niveau master (majeure en éducation, mineure dans la matière à enseigner), prépare les enseignants à une meilleure compréhension des élèves et à une posture de chercheur en éducation. Sahlbert détaille les conditions pour un système éducatif épanoui :

- un environnement d'enseignement et d'apprentissage qui encourage les enseignants et élèves à se dépasser, qui responsabilise les enseignants et leur donne les moyens. Les prescriptions, les compétitions, les redditions de comptes, les tests standardisés ont disparu pour ne pas « brider » les apprentissages ;
- une prise en compte de la complexité de la profession d'enseignant qui requiert une haute qualification.

ACTEURS D'UNE ORGANISATION APPRENANTE

Le leadership distribué est étroitement lié au concept d'organisation apprenante. Par exemple, en Suisse, pour les directeurs d'école, mettre en place un leadership distribué passe par un « *management approprié des savoirs et compétences en présence, qui renvoie à l'émergence d'une autre vision de l'organisation du travail scolaire au sein des établissements scolaires* » (Progin & Gather Thurler, 2010). La notion d'identité organisationnelle, qui vient du monde de l'entreprise, est de plus en plus pertinente pour les établissements scolaires au vu de leur évolution vers davantage d'autonomie. La collaboration enseignante « *est une des conditions organisationnelles à la source de représentations partagées et de dynamiques locales significatives dans les établissements scolaires* » (Draelants & Dumay, 2011). Les enseignants sont donc clairement des acteurs principaux dans cette culture organisationnelle.

Organisations apprenantes et communautés d'apprentissage : quelle place pour les enseignants leaders ?

Les **organisations apprenantes** sont basées sur les compétences de cha-

cun, mises en commun pour avoir une anticipation et une capacité d'adaptation plus efficace que s'ils sont tous seuls. Les compétences des individus, si elles sont nécessaires, ne suffisent pas à créer une organisation apprenante si elles ne s'accompagnent pas d'un travail collectif ●.

Dans le cadre scolaire, les **communautés d'apprentissage professionnelles** (CAP, ou *professional learning communities*) réfèrent à des « *processus d'apprentissage social lorsque des personnes ayant des sujets d'intérêt communs collaborent ensemble* » et entreprennent collectivement « *en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves* » (Isabelle et al., 2013). Pour Hord, le fondement de la notion de CAP porte sur « *l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs en étant constamment en situation d'apprentissage* » (Hord, 1997, cité par Isabelle et al., 2013).

Pour les différences entre une communauté d'apprentissage et une communauté de pratique définie comme un « *processus d'apprentissage social lorsque des personnes ayant des sujets d'intérêt communs collaborent ensemble* », c'est-à-dire une façon de travailler pour atteindre les principes de l'organisation apprenante, voir Feyfant (2013).



« Une communauté d'apprentissage est constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre enseignants. Le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage des expériences, l'échange de savoirs, de croyances et de valeurs ; qui permet aux enseignants de collaborer entre eux, tout en s'appropriant les contenus des réformes. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif, "grâce au partage collectif d'enseignants concernant leur pratique pédagogique" » (Feyfant, 2013).

Pour Progin et Gather Thurler (2010), les communautés professionnelles d'apprentissage ont cinq caractéristiques majeures :

- partage de normes et de valeurs ;
- focus sur l'apprentissage des élèves ;
- déprivatisation de la pratique ;
- collaboration entre enseignants (voir aussi Muijs & Harris, 2006) ;
- dialogue réflexif visant à analyser et à évaluer la qualité de l'enseignement ●.

Le défi du leadership, et en particulier du leadership distribué, est de développer une « *culture collective au service d'une organisation apprenante en constante re-définition* » (Endrizzi & Thibert, 2012). Les chefs d'établissement, avec la complexification de leurs tâches, ont des difficultés croissantes à créer et maintenir des communautés d'apprentissage professionnelles. Ils jouent un rôle de « **catalyseur** » dans la distribution du leadership car ils cultivent les compétences des enseignants leaders, développent des réseaux et créent des opportunités pour les enseignants pour se développer, apprendre et innover. De leur côté, les enseignants leaders sont indispensables pour qu'une CAP fonctionne correctement (notam-

ment par la mise en place du « *sens d'une responsabilité collective* », voir Shelton, 2014). Certains chercheurs comme Poekert (2012) parlent même ici de « leadership réciproque » (*leadership reciprocity*), en ce sens que les enseignants et l'administration ont une influence mutuelle les uns sur les autres.

Les pratiques collaboratives ont également des avantages sur le développement professionnel des enseignants : il se crée des échanges sur des problèmes complexes, avec une communication interprofessionnelle et du soutien mutuel, empêchant par exemple aux enseignants débutants de démissionner en fin de première année et augmentant la motivation des enseignants plus expérimentés (Poekert, 2012).

Les conditions de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle

Il convient de distinguer trois stades successifs pour établir une communauté d'apprentissage professionnelle (Isabelle *et al.*, 2013 ; Leclerc, 2012) : le stade d'**initiation**, avec un temps dédié aux échanges ; le stade d'**implantation** en vue de approprier le mode de fonctionnement d'une communauté de pratique ; le stade de l'**institutionnalisation** (ou intégration), pour lequel les CAP deviennent une pratique incontournable qui amène enrichissement mutuel et régulier. On peut ajouter un stade 0, préparatoire, qui garantisse l'instauration d'une modification progressive des représentations des acteurs, par la création d'un climat d'entraide et de reddition des comptes.

Pour réussir l'implantation d'une CAP, la revue de littérature de Isabelle *et al.* (2013) détaille les conditions suivantes :

- les directions partagent leur leadership avec les enseignants (opportunités pour les enseignants d'exercer leur propre leadership) ;
- le sentiment d'efficacité personnelle des directions doit être élevé, ce qui favorise la capacité de construire une CAP par tous ;
- l'étude systématique des données

Pour davantage de détails sur l'importance du dialogue entre les enseignants leaders et la communauté scolaire, voir Padrós & Flecha (2014).

d'apprentissage des élèves pour améliorer les résultats et préciser les objectifs.

DeMatthews (2014) ajoute comme conditions un focus sur l'apprentissage de chaque professionnel seul et en groupe et une responsabilité collective, et donc éventuellement une « *pression collective sur les collègues pour qu'ils s'engagent, apprennent et améliorent leurs pratiques* ».

D'autres conditions supplémentaires sont nécessaires pour arriver à une phase d'institutionnalisation des CAP, comme un **appui humain et financier**, par exemple la création d'une instance de consultation (le comité d'amélioration du rendement

des élèves dans le cadre de l'Ontario), la formation et le soutien de ses membres par des experts pédagogiques. Il faut également prévoir la **rédaction des objectifs** de l'établissement à partir des ressources et aménager les modalités de fonctionnement (protocoles pour réaliser des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives très régulièrement, pour suivre chaque élève à la trace et en discuter régulièrement). Enfin la **création de structures physiques et organisationnelles** aide au fonctionnement en CAP, comme par exemple l'organisation des réunions sur le temps de travail et non comme surcharge pour les enseignants, ce qui leur permet de s'engager davantage dans l'établissement ●.

Pour savoir comment mettre en pratique ces CAP de manière détaillée, on peut consulter avec profit le guide pratique de Leclerc (2012).

« La collaboration entre enseignants suppose confiance partagée, sentiment de compétence élevé et recherche "d'une amélioration de son travail pédagogique" qui ne peuvent s'entendre que s'il y a articulation entre travail dans l'établissement et travail dans la classe. Le changement d'échelle de cette articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective, entre un travail d'équipe informel, d'opportunité, et un travail collectif formalisé, conduit à un processus d'apprentissage "organisationnel". L'établissement scolaire devient un milieu de professionnalisation où il devient possible de créer des conditions et un contexte favorables aux pratiques collaboratives. Ce processus n'est en aucune manière uniforme d'une école à l'autre, d'une équipe à l'autre et semble tenir par la seule bonne volonté des acteurs, enseignants, chefs d'établissement et pilotes » (Feyfant, 2013).

Pourtant, la mise en place des CAP ne semble pas toujours donner satisfaction. Dans l'exemple de l'Ontario, les directions d'école ont été invitées à implanter une CAP, mais il s'est avéré que cela nécessitait des compétences spécifiques (de diplomatie, mais aussi de management, des connaissances des politiques éducatives globales). Le manque de formation, les difficultés à comprendre qu'une CAP est quelque chose de plus complexe que le travail en équipe, font dire à certains que ces communautés ne fonctionnent pas (Isabelle *et al.*, 2013). Par ailleurs, la forme scolaire s'oppose assez naturellement à une « *mobilisation en termes d'apprentissage organisationnel ne s'inscrit pas dans la forme scolaire classique correspondant à une classe/un niveau selon le modèle décrit par certains auteurs comme celui de la "boîte à œufs"* »

et les fonctionnements par cycles, projets ou ateliers sont bien plus chronophages et demandent plus d'énergie à mettre en œuvre (Garant *et al.*, 2010).

LEADERSHIP ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

D'après Feyfant (2013), la professionnalisation des enseignants est un concept qui peut être abordé selon plusieurs dimensions :

- se constituer en tant que profession pour les enseignants ;
- côté organisations, développer de la flexibilité et de l'efficacité ;
- côté formation, développer des savoirs et des compétences.



On verra que ces trois dimensions sont souvent liées quand on s'intéresse au développement professionnel des enseignants.

Poekert (2012) précise que les recherches ● sur un développement professionnel efficient montrent, outre le fait qu'il doit être maintenu sur le long terme, qu'il doit être collaboratif, cohérent, centré sur les contenus d'enseignement et sur les pratiques quotidiennes et doit se faire de manière routinière dans le temps de service des enseignants, comme cela se fait déjà dans de nombreux pays d'Europe (Belgique, Danemark, Hongrie, Irlande, Suisse...). Mais il est difficile de réserver ce temps au seul développement professionnel des enseignants (Fairman & Mackenzie, 2014 ; Shelton, 2014).

Un programme commun de formation au développement de compétences pour devenir enseignant expérimenté, enseignant leader ou enseignant impliqué dans des actions de recherche a été mis en place en Floride : il s'agit du « Teacher Leadership for School Improvement ». Ce programme met en avant la réflexion sur la pratique quotidienne (« *job-embedded coursework* ») par la réalisation de mini-enquêtes portant sur un aspect de la profession d'enseignant, la collaboration entre les stagiaires et un travail sur l'organisation des établissements. Les enseignants ayant participé à ce programme abordent d'une autre manière à la fois leur enseignement et le leadership. Mais le contexte scolaire contraint beaucoup la capacité des enseignants à mettre en pratique ces changements d'approche, du fait d'une résistance administrative par exemple, ou d'une culture d'établissement peu propice au développement de l'engagement collectif des enseignants sous forme de leadership (Ross et al., 2011).

Dans cette dynamique d'échanges qui se crée dans certains établissements, que Poekert (2012) nomme les « *hubs of professional learning* » (centre, foyer de développement professionnel), les enseignants leaders ont plus particulièrement un rôle à jouer dans le développement professionnel de leurs collègues de l'établissement ou en dehors de l'établissement, en étant par exemple des personnes ressources sur certaines thématiques, ou par leur expérience dans des groupes de travail, de recherche-action ou lors des observations de classes de collègues (Bernal & Ibarrola, 2015 ; Poekert, 2014 ; Muijs & Harris, 2006).

L'établissement comme « foyer de développement professionnel » des enseignants

Les relations entre leadership des enseignants et développement professionnel existent dans le fonctionnement quotidien de l'établissement en organisation apprenante, puisque les échanges informels entre enseignants leur permettent de se former ●, de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'avoir une réflexion globale liant connaissances et pratiques et de s'engager éventuellement davantage dans l'établissement en exerçant une forme de leadership. Cela fonctionne pour tous les enseignants, qu'ils soient leaders ou non. C'est par exemple à travers des projets au niveau de l'établissement que des 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. La construction du savoir est une activité sociale en mouvement perpétuel, qui se fait collectivement (Frost, 2014).

Dans certaines écoles décrites par Hulpia et Devos (2010, cités par Poekert, 2012), même si un leader prend la responsabilité de la gestion globale, le leadership est réellement réparti entre enseignants et administration, et chacun est impliqué à son niveau dans ce leadership. Pour aller plus loin, le lea-

Dans le cadre du leadership des enseignants, les recherches sur le développement professionnel souffrent d'un manque de résultats expérimentaux (quantitatifs et qualitatifs) quant à une éventuelle amélioration des pratiques enseignantes, un meilleur apprentissage des élèves et une amélioration globale du système (Poekert, 2012).

Pour Poekert (2012), le leadership des enseignants est en réalité une des formes de développement professionnel des enseignants, intrinsèquement liée à l'exercice du métier (« *job-embedded professional development* »).

dership de l'établissement devrait se centrer sur « *la création d'un environnement construit sur le développement professionnel et la collaboration, qui en retour amèneraient à un plus grand engagement des acteurs, une meilleure efficacité et une meilleure performance* » (Poekert, 2012).

Pour les enseignants européens (Eurydice, 2015, utilisant les données de « Teaching and Learning International Survey » ou TALIS 2013), les établissements dans lesquels se pratique un leadership partagé contribuent à donner une image sociale de l'enseignant positive, et plus précisément ceux dans lesquels sont développés un soutien mutuel entre enseignants et un partage de responsabilités des problématiques de l'établissement. Dans ces établissements, le taux de satisfaction des enseignants est élevé, puisque les enseignants qui sont satisfaits de leur environnement professionnel sont aussi satisfaits de leur profession, et vice-versa.

Pour aider au développement du travail collectif et du développement professionnel des enseignants, il est nécessaire de mettre en place des structures et des habitudes de travail, telles que des groupes de travail, des préparations de cours collectives, qui puissent donner du temps aux équipes pédagogiques pour échanger (Poekert, 2012). Le travail collectif et pédagogique des enseignants se diversifie, cela nécessite une « *adaptation des modalités d'exercice du conseil et de l'accompagnement par les inspecteurs* », et donc un changement d'expertise de la part des corps d'inspection pour accompagner les enseignants au plus près de leurs préoccupations pédagogiques (Doriath & Hédoin, 2012).

Des enseignants leaders au service du développement professionnel global de l'établissement

Le leadership des enseignants nécessite pour être exercé des compétences que l'enseignant a acquises lors d'une formation spécifique, comme nous l'avons vu plus haut, ou dans l'exercice quotidien de sa profession. Par exemple, la certification passée par certains enseignants aux États-Unis (National Board Certification) lors de leur carrière ne les a pas forcément encouragés à adopter une nouvelle position de leadership dans leur établissement, mais leur a permis de mieux comprendre à la fois l'importance de créer une culture collaborative dans leur établissement et les raisons qui les poussaient à s'engager dans certaines formes de leadership plutôt que d'autres, par une mise en cohérence de leurs objectifs professionnels (Sato *et al.*, 2014 ; Shelton, 2014). Cette réflexion sur les raisons qui amènent chaque enseignant leader à exercer un leadership et sur ce qu'il attend de son leadership peut aussi servir collectivement à soutenir le développement professionnel des autres membres de la communauté professionnelle : le leadership se transformerait alors en « *stewardship* », un leadership au service de la communauté d'apprentissage professionnelle. Le fait de pointer cet objectif du leadership des enseignants, par exemple dans des formations, aideraient les enseignants leaders à affirmer leur rôle et à approfondir leur « voix professionnelle » : modelant ainsi leur leadership à leur image. Et cela aurait des impacts sur leur action dans l'établissement et leur sentiment d'appartenance, leur rôle étant d'encourager le plus souvent possible le dialogue entre les enseignants, créant de manière non linéaire et petit à petit des « *cercles d'influence et d'impact qui s'élargissent* » (Taylor Mike *et al.*, 2011).

Pour mettre en œuvre cette professionnalité enseignante et qu'elle s'exerce pour tous les acteurs de l'établissement, DeMatthews (2014) indique qu'il est possible de créer plusieurs petites communautés d'apprentissage profession-



nelles dans les établissements (qu'on pourrait appeler en France groupes de travail), gérées par des enseignants volontaires qui deviendront experts d'une thématique précise (comme la gestion de classe, les difficultés d'apprentissage en classe, les difficultés rencontrées à la maison, etc.) et participeront à la formation continue des autres enseignants de l'établissement, parce qu'un retour réflexif sera apporté de manière collective dans chaque petite communauté d'apprentissage. Le chef d'établissement a plutôt pour rôle d'apporter les ressources nécessaires pour accompagner ou apaiser les conflits (DeMatthews, 2014) et il doit créer les conditions pour que chaque enseignant volontaire puisse exercer son leadership propre : il peut s'agir de **micro-leaderships** pour assumer des responsabilités (Bernal & Ibarrola, 2015).

PAS DE LEADERSHIP DISTRIBUÉ SANS MOBILISATION DES ENSEIGNANTS

La logique de reddition des comptes aux États-Unis a eu un effet pervers : au lieu de partager la responsabilité de la réussite des élèves, les acteurs se découragent et rejettent sur d'autres la responsabilité du manque de résultats et se détachent ainsi de la politique de l'établissement. Cela a pour conséquences le repli des enseignants sur l'enseignement dans le seul contexte de la classe et le développement du sentiment d'être en compétition avec les autres enseignants et de n'avoir pas de responsabilité vis-à-vis du reste de l'établissement. Et il est vrai que certaines équipes de direction ont du mal à partager leur leadership, à accepter ou à mettre réellement en œuvre des prises de décision collectives ou à encourager effectivement les moments de développement professionnel des enseignants (Fairman & Mackenzie, 2014). Sans compter que l'augmentation du nombre de tâches que les enseignants doivent assumer est source d'épuisement, qu'ils soient leaders ou non (Garant *et al.*, 2010).

Quand la culture des enseignants est mise à mal

Le terme « leadership » est lié pour les enseignants à la direction de l'établissement et ils ont du mal à utiliser ce terme pour décrire leurs activités de leadership, qu'ils qualifieraient plutôt de travail commun, de participation à un laboratoire d'idées, d'innovations, d'expérimentations : le leadership correspond bien à ce qu'ils font, mais non à ce qu'ils sont (Fairman & Mackenzie, 2014). C'est pour cela que le leadership informel, où les rôles sont peu explicités, leur convient mieux que le leadership formel, qui reste malgré tout très lié à une position hiérarchique.

L'identité des enseignants est encore appréhendée de manière collective, dans une norme égalitaire dans laquelle personne ne se distingue lui-même en tant que leader. Cela provient aussi d'une vision datée du leadership (plus administrative que pédagogique) et d'un manque de confiance en ses propres compétences de leadership, souvent ignorées ou dévalorisées (Flores, 2013 ; Fairman & Mackenzie, 2014).

« On constate une réticence de la part des acteurs à considérer qu'ils sont des "apprenants". Pour certains, cela remettrait en cause leur identité professionnelle et leurs compétences, soupçonnées d'être incomplètes » (Feyfant, 2013).

Les difficultés liées à l'implantation de CAP ou plus généralement d'un leadership distribué dans les établissements résultent d'un changement d'organisation, de routines, mais aussi de valeurs pour les enseignants, comme pour tout changement de politique éducative. On le sait bien, il ne suffit pas de décréter le changement pour qu'il soit appliqué en profondeur et qu'il modifie les valeurs des enseignants (Rey, 2015).

On peut faire le parallèle avec les projets d'établissement dans le secondaire : « Plus que le produit final attendu (le projet d'établissement) [...] c'est le processus de son élaboration et son pilotage qui va produire du sens et de la convergence. Travailler ensemble à la recherche d'un socle commun minimal d'intérêts sera de nature à créer des conditions d'exercice des missions plus sereines, plus épanouissantes » (David & Peltier, 2014).

Rich (2013) évoque même un « vide culturel professionnel », dû à l'absence de professionnalité des directeurs d'école, dont le statut n'est pas celui d'un chef d'établissement mais dont les missions ne sont pas non plus celles d'un enseignant.

En France, une étude faite auprès de 82 enseignants (travaillant dans 11 écoles primaires) a pour objectif de mieux appréhender le climat d'école à travers l'existence et la mesure de niveaux de leadership, pour savoir s'il existe des relais déterminants dans l'organisation scolaire et les performances de l'établissement. L'étude porte notamment sur le « *choix du projet d'école [qui] représente la cristallisation du travail en équipe* » (Rich, 2013), tâche où le leadership distribué serait observable ●. D'après les résultats, peu d'enseignants connaissent le projet d'école, il y a une « *absence de traces de processus de leadership distribué* » (Rich, 2013) et pas de culture réelle de leadership chez les directeurs d'école ● : à cause certainement d'un manque de formation et d'une absence de soutien de leur hiérarchie directe.

Focus sur le « Renouveau pédagogique »

Le cas du Québec nous semble intéressant comme illustration de la mise à mal de la culture des enseignants dans le cadre d'une réforme globale s'appuyant notamment sur la création systématique de CAP. L'idée de la réforme du « Renouveau pédagogique » est de passer d'un modèle bureaucratique à un modèle de mobilisation et de décentralisation en donnant notamment plus d'autonomie aux établissements. Cinq aspects sont retenus : marge de manœuvre augmentée ; décentralisation de l'organisation du travail, soutien de l'expertise pédagogique des enseignants ; renforcement des liens entre école et commission scolaire ; leadership pédagogique des directions d'école. Il est apparu qu'une condition de la réussite de la mise en place de ces éléments résidait dans le fait de « *partager le "leadership" au sein de la communauté éducative* » (Poirel & Yvon, 2012). Il s'agit de donner plus de place aux enseignants et de créer une « **culture de la formation continue** ». La réforme envisage clairement un leadership distribué.

Des chercheurs ont analysé les conséquences de ces nouvelles politiques dans les classes, et ont constaté des logiques de confrontation et d'opposition alors que les conditions favorables au leadership dis-

tribué étaient réunies : « *l'analyse montre non seulement le manque de solidarité et de mobilisation autour du Renouveau pédagogique au secondaire et des moyens mis en place, mais aussi le désengagement des enseignants dans la recherche collective de solutions, favorisant plutôt une confrontation nourrie par une culture de l'opposition.* » (Poirel & Yvon, 2012)

Comment expliquer ce désengagement des enseignants ? Pour ces auteurs, trois aspects entrent en jeu :

- un aspect idéologique interne à la profession d'enseignant : il y a à la fois une attente forte des enseignants pour du soutien de la direction et la volonté forte « *qu'elle ne s'ingère pas dans leur travail* ». En découle une différence de logique d'action et une absence fréquente de « *culture de l'engagement organisationnel* », alors qu'elle est indispensable à la distribution du leadership. Les changements sont trop brutaux et heurtent la « *conception individuelle et statutaire de l'autonomie professionnelle* » (Poirel & Yvon, 2012), entraînant un rejet de la culture bureaucratique et une réaction de méfiance ;
- la réforme du « Renouveau pédagogique » elle-même, qui est très complexe et dont la mise en place aurait nécessité davantage de formation des enseignants sur l'utilisation (et la définition) des compétences, et sur l'idée que c'est désormais à eux de définir les contours dans leur classe, en tant qu'experts ;
- la décentralisation : l'autonomie des établissements va de pair avec un certain contrôle. Depuis la réforme, « *les directions ont plus de responsabilités mais aussi moins de pouvoir* », ce qui est une ambiguïté des politiques éducatives actuelles.

Les auteurs mettent en garde contre « *une certaine naïveté concernant le concept de leadership distribué qui peut être facilement associé aux évolutions des politiques éducatives actuelles* » : il faut en effet que cette distribution de leadership soit voulue par les acteurs éducatifs et que ce pouvoir distribué soit mobilisé (Poirel & Yvon, 2012). On voit ainsi que le leadership des enseignants se situe dans un cadre de tensions permanentes : c'est un défi de chaque instant.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Akert Nancy & Martin Barbara (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, vol. 4, n° 4, p. 284-299.
- Amore Rew et al. (2015). *Teacher Leadership. The pathway to Common Core Success*. Washington : Center for American Progress.
- André Bernard et al. (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Armand Anne (2012). Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? *Revue française de pédagogie*, n° 177, p. 37-46.
- Aspen Institute (2014). *Leading from the front of the classroom: A roadmap to teacher leadership that works*. Washington : Aspen Institute.
- Barrère Anne et al. (2012). Des identités professionnelles en construction. Les chefs d'établissement en France. Table ronde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 60, p. 65-80.
- Barrios-Arós Charo et al. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España : el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de educación*, n° 67.
- Barthélémy Véronique (2014). Le conseiller principal d'éducation au cœur de la vie scolaire : Électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & éducations*, n° 11, p. 67-79.
- Becchetti-Bizot Catherine et al. (2013). *Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article L. 401-1 du code de l'éducation*. Paris : IGEN.
- Bernal Martínez de Soria Aurora & Ibarrola García Sara (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, n° 67, p. 55-70.
- Bradley-Levine Jill et al. (2014). Perceptions of teacher leadership within the New Tech High School Model. *International Journal of Teacher Leadership*, vol. 5, n° 1, p. 1-18.
- Brest Philippe (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et management public*, vol. 28, n° 3.
- Coggins Celine & McGovern Kate (2014). Five Goals for Teacher Leadership. *Phi Delta Kappan*, vol. 95, n° 7, p. 15-21.
- Collberg Dan (2012). Quelle identité pour les chefs d'établissement ? La Suède entre décentralisation et recentralisation. *Le métier de chef d'établissement*, n° 60, p. 117-128.
- DeMatthews David (2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, n° 2, p. 176-206.
- Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (2014). *La question du leadership en éducation : perspectives européennes*. Louvain-la-Neuve : Academia ; Paris : L'Harmattan.
- Doriath Brigitte & Hédoin Jean-Pierre (2012). *L'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Draelants Hugues & Dumay Xavier (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : PUF
- Dubet François et al. (1999). *Le Collège de l'an 2000 : rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Dutercq Yves et al. (2015). *Le leadership éducatif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Endrizzi Laure (2015). *Le développement de compétences en milieu professionnel*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Endrizzi Laure & Thibert Rémi (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 73, avril. Lyon : ENS de Lyon.

- Fairman Janet & Mackenzie Sarah (2014). Supporting teacher learning and leadership: Progress and challenge. Communication présentée à l'European Conference of Educational Research, Porto.
- Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Fitzgerald Tanya & Gunter Helen (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 11, n° 4, p. 331-340.
- Flores Maria-Assunção (2013). Teacher leadership in Portugal: Constraints and possibilities. Communication présentée à l'European Conference of Educational Research, Istanbul.
- Frost David (2014a). Non-positional teacher leadership: A perpetual motion miracle. Communication présentée à l'European Conference of Educational Research, Porto.
- Frost David (2014b). *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge : University of Cambridge.
- Garant Michèle et al. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 63-77.
- Gaussel Marie (2007). *Leadership et changements éducatifs*. Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 12, janvier. Lyon : INRP.
- General Teaching Council for Scotland (2012). *The Standards for Leadership and Management: Supporting leadership and management development*. Edimbourg : General Teaching Council for Scotland.
- Grant Callie et al. (2010). Teacher leadership: A survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, vol. 30, n° 3.
- Harrison Cindy & Killion Joellen (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, vol. 65, n° 1, p. 74-77.
- Hill Robert (2012). *The Missing Middle : The case for school commissioners - RSA*. Londres : RSA.
- Isabelle Claire et al. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Education et francophonie*, vol. 41, n° 2.
- Leclerc Martine (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lorcerie Françoise (2012). Le leadership pédagogique des chefs d'établissement. *Les cahiers pédagogiques*, n° 499, p. 34-36.
- Marcel Jean-François (2014). Les « règles du jeu » de la coordination : le cas du système d'enseignement agricole public français. In Michèle Garant & Caroline Letor (dir.), *Encadrement et leadership ? Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 109-124.
- Matthews Peter et al. (2011). *Prepared to lead: How schools, federations and chains grow education leaders*. Londres : Institute of Education.
- Meirieu Philippe (2015). *Comment aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Paris : Bayard.
- Ministry of Education (2012). *Leading from the middle: Educational leadership for middle and senior leaders*. Wellington : Ministry of Education of New Zealand.
- Mons Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- Muijs Daniel & Harris Alma (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 8, p. 961-972.
- Newton Paul et al. (2013). The Influence of Teacher Leadership in the Career Advancement of School-teachers: A Case Study. *Journal of Educational Administration and Foundations*, vol. 23, n° 2.
- Penailillo Lorena et al. (2013). La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos. *Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires*, n° 15, p. 49-59.



- Perrenoud Olivier (2014). Cadre intermédiaire dans une institution scolaire : visions d'enseignants. In Michèle Garant & Caroline Letor (dir.), *Encadrement et leadership ? Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 91-108.
- Perrenoud Philippe (2001). Piloter les pratiques pédagogiques ? *Le pilotage pédagogique, exercice partagé ?* Communication présentée à l'Université d'été de Montpellier.
- Pochard Marcel (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* (rapport public). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Poekert Philip (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, vol. 38, n° 2, p. 169-188.
- Poekert Philip (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.
- Poiriel Emmanuel & Yvon Frédéric (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, vol. 40, n° 1.
- Progin Laëtitia & Gather Thurler Monica (2010). Le leadership pédagogique : Un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ? Communication présentée à l'AREF (Actualités de la recherche en éducation et en formation), Genève.
- Rey Olivier (2015). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, à paraître. Lyon : ENS de Lyon.
- Rich (2013). Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires. *Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires*, n° 15, p. 7-18.
- Riveros Augusto *et al.* (2013). From teachers to teacher-leaders: A Case Study. *International Journal of Teacher Leadership*, vol. 4, n° 1.
- Robert Bénédicte (2009a). *Les politiques d'éducation prioritaire*. Paris : PUF.
- Robert Bénédicte (2009b). Une politique volontariste de correction des inégalités sociales. In *Les politiques d'éducation prioritaire : Les défis de la réforme*. Paris : PUF, p. 1-11.
- Roegman Rachel *et al.* (2012). Le leadership en des temps incertains : pratiques clés pour les chefs d'établissement aux États-Unis. *Le métier de chef d'établissement*, n° 60, septembre, p. 45-54.
- Ross Dorene *et al.* (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n° 8, p. 1213-1222.
- Saget Pierre (2011). *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Sahlberg Pasi (2013). Teachers as Leaders in Finland. *Educational Leadership*, vol. 71, n° 2, p. 36-40.
- Sato Mistilina *et al.* (2014). Learning to Lead with Purpose: National Board Certification and Teacher Leadership Development. *International Journal of Teacher Leadership*, vol. 5, n° 1, p. 1-23.
- Shelton Michael Patrick (2014). *Teacher Leadership: Development and Research Based on Teacher Leader Model Standards*. Edwardsville : Southern Illinois University.
- Stone-Johnson Corrie (2012). Not Cut Out to Be an Administrator: Generations, Change, and the Career Transition From Teacher to Principal. *Education and Urban Society*, n° 46, p. 606-625.
- Struyve Charlotte *et al.* (2014). About intended aims and unintended outcomes: The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices. *International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*.
- Talbot Laurent (2004). Les pratiques professionnelles des directeurs d'école. In Marcel Jean-François (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan, p. 87-113.
- Taylor Mike *et al.* (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n° 1, p. 85-94.

- Taylor Monica *et al.* (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n° 5, p. 920-929.
- Thibert Rémi (2011). *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 67, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Thorpe Anthony & Melnikova Julija (2014). The system of middle leadership in secondary schools in England and its implications for the Lithuanian education system. *Education in a Changing Society*, vol. 1, p. 33-39.
- York-Barr Jennifer & Duke Karen (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 3, p. 255-316.



This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 horizontal grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines or other markings present.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au coeur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=104&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Endrizzi Laure (2015). *Le développement de compétences en milieu professionnel*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=103&lang=fr>

- Feyfant Annie (2015). *L'apprentissage des nombres et opérations : les données du problème*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 102, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=102&lang=fr>

- Gaussel Marie (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774