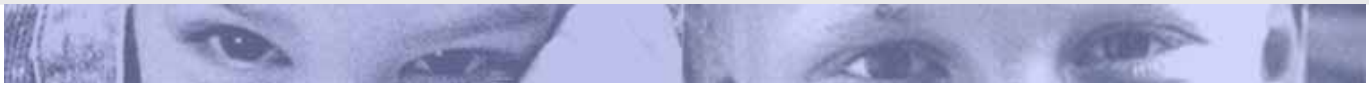

Cellule Veille scientifique et technologique **http://www.inrp.fr/vst**

la lettre d'information
n° 24 - janvier 2007

vous abonner
consulter la lettre en ligne

Leadership et changements éducatifs

Le contexte éducatif actuel réclame des réformes, si possible à grande échelle et surtout durables : ceci implique des changements dans l'organisation des établissements scolaires et nécessite, selon le terme employé par Alain Bouvier, une mobilisation collective. La question de la conduite du changement englobe celle de la direction d'établissement mais ne s'y réduit pas. Ainsi, les notions de leader et de leadership, présentes dans les pays anglo-saxons depuis une trentaine d'années avec le mouvement de l'école efficace (« *school effectiveness* »), reviennent sur le devant de la scène par l'intermédiaire de grandes enquêtes nationales ou internationales, de formations de cadres du système éducatif ou de publications scientifiques.

Le leadership en éducation, qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'un leadership réussi ? Quel rapport entre le leadership et les changements éducatifs ?

Toutes ces questions servent de trame à un grand nombre de travaux sur le sujet. Ce terme anglo-saxon, aujourd'hui passé dans la langue française, regroupe un ensemble de concepts peu aisés à fixer. Les experts dans ce domaine sont cependant unanimes sur le fait qu'il y ait peu de recherches empiriques sur les effets du leadership malgré les nombreux écrits sur le sujet.

Cette lettre tente de faire le point sur l'existence d'une corrélation forte entre des chefs d'établissement exerçant un véritable leadership pédagogique et des établissements efficaces, en présentant un aperçu des récents travaux de recherche. Elle montre comment ces modèles de leadership évoluent en fonction des besoins changeants de l'école dans un contexte de réformes éducatives.

Pour des raisons de simplification lexicale, nous utiliserons le terme de « principal » pour référer à l'ensemble des dénominations de chefs d'établissement sachant que, en France, le directeur dirige les structures du premier degré, le principal, les collèges et le proviseur, les lycées.

Dans les pays anglo-saxons, le « *principal* » dirige les structures du primaire et du secondaire. On trouve aussi le terme « *headteacher* » ou « *headmaster* » pour désigner un directeur d'école.

Merci à James Spillane, professeur à Northwestern University (Chicago), pour l'entretien qu'il nous a accordé et l'éclairage qu'il a apporté sur les pratiques du leadership et en particulier sur le concept de leadership partagé.

Concept international | Les pratiques de leadership | Du leader à l'expert | La conduite du changement dans l'établissement | Bibliographie

Avertissements au lecteur :

- *la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre base bibliographique collaborative, qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;*
- *sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans cette* Lettre *ont été réalisées par les rédacteurs ;*
- *vous pouvez faire part de vos réactions à cette* Lettre*, suggérer des pistes complémentaires ou demander des précisions, en laissant un commentaire sous l'article correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».*

Concept international

Faire du neuf avec du vieux : le rôle du chef d'établissement

Les pays de l'OCDE sont aujourd'hui confrontés à de nouveaux challenges face à la volonté affirmée des politiques à réformer les systèmes éducatifs. Les chefs d'établissement ne doivent plus « seulement » être de bons managers, ils doivent aujourd'hui endosser le rôle de leader, leur efficacité étant perçue comme primordiale pour l'implantation des réformes éducatives et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Pour James Spillane, le manager entretient les rouages quotidiens de l'organisation scolaire. Le leader, grâce à son influence, cherche à changer l'organisation, si possible vers le « mieux ». Il estime que ces deux compétences sont nécessaires à la réussite d'un établissement.

Comment a évolué le rôle du chef d'établissement et dans quelles circonstances ? Chaque auteur fait le tour de la question pour son pays respectif dans un numéro spécial de *Politiques d'éducation et de Formation* (n° 13, 2005) sur la direction des établissements scolaires. Les politiques de décentralisation, qui se sont développées un peu partout en Europe, entraînent une plus grande autonomie des établissements, compliquent les tâches de leur leader ou manager et renforcent les tensions entre le pédagogique et l'administratif. Cependant, le rôle grandissant du chef d'établissement, lui permet d'impulser une politique pédagogique spécifique et « *de faire de son établissement une organisation apprenante* » (Francine Vaniscotte, 2005)

La notion de leadership est abordée dans l'article de Lorenzo Fischer, Maria Grazia Fischer et Marco Masuelli concernant l'Italie (2005). Les auteurs évoquent l'apparition conjointe du terme « dirigeant », de l'augmentation de l'autonomie des établissements en 2000 et des évolutions des fonctions du principal, processus de transformation toujours en cours. Ils vont même jusqu'à évoquer **les similitudes des tâches d'un chef d'établissement et d'un chef d'entreprise**, argumentant que les initiatives du principal sont nécessaires au bon développement des missions éducatives, qu'elles sont partagées grâce à la participation des enseignants et qu'elles impliquent « *une conduite forte des systèmes d'interactions internes* ». Après avoir dirigé deux enquêtes sur les fonctions et les rôles des chefs d'établissement (en 1997 et en 2000), les auteurs attirent l'attention sur l'amplification des fonctions de direction éducative et pédagogique et de développement professionnel. Des résultats spécifiques portant sur la dimension du leadership indiquent que les principaux italiens sont conscients que ce concept fait désormais partie des qualités nécessaires pour diriger, organiser, promouvoir et encourager de meilleures conditions d'enseignement. Ils identifient quatre types de profils : les « *leaders novateurs* », les « *leaders modérés* », les « *indécis* » et les « *immobilistes* », les deux premiers constituant la vaste majorité (64%).
Leurs travaux ont mis en évidence **l'importance du leadership et « *l'habilité dans la gouvernance* »**, qui deviennent des éléments essentiels du profil du principal, ainsi que l'émergence d'une nouvelle typologie décrivant leurs rapports aux enseignants : conseiller les enseignants, valoriser leur travail et assurer leur orientation et promotion professionnelles.
Ils concluent que ces recherches ont permis de signaler l'amélioration des opinions et attitudes au sein de l'école et surtout l'évolution du rôle du principal qui devient un « ***leader transformateur et coopératif*** ». Ils ajoutent que ce concept peut fonctionner à condition de s'assurer de la collaboration d'une grande partie des enseignants et d'une politique scolaire de soutien.

La division *Education and training policy* de l'OCDE a mis en place depuis février 2006 un projet intitulé : *OECD activity on improving school leadership* et propose un site dédié.
Dans ce cadre, en juillet 2006, s'est tenu le colloque sur *« International perspectives on school leadership for systemic improvement »*. Deux conférences ont illustré cette volonté de mettre en valeur la notion de leadership : celle de Richard F. Elmore (Harvard University) et celle de David Hopkins (Institute of education, Londres). D'autres rapports détaillés seront publiés dès janvier 2007 afin de rendre compte des expériences mises en place dans ces pays. Toutes ces recherches ont un même objectif : améliorer les résultats des élèves et faciliter l'apprentissage.

Elmore (2006) examine la relation entre le « rendre-compte » ou *accountability* en anglais (par exemple le test d'évaluation *Adequate Yearly Progress* du programme national *No Child Left Behind*) et le leadership et propose un modèle de pratiques du leadership illustré par un schéma de fonctionnement de l'établissement en termes d'amélioration et de réussite. Cette étude est destinée à fournir des pistes aux décideurs afin qu'ils mettent en œuvre une véritable politique du leadership dans les établissements mal « notés » par le *AYP*.
La politique du « rendre-compte » ne peut pas améliorer les performances des élèves sans un investissement conséquent dans le capital humain de l'établissement et sans développer ou répartir les pratiques de leadership.
Les qualités du leadership se traduisent à la fois par la cohérence de l'organisation interne mais également en terme de « rendre-compte ». Elmore ne se contente pas de définir les critères du bon leadership mais les développe afin de comprendre les pratiques liées à l'amélioration.
La pratique du leadership lie la politique à la performance de l'établissement. Cette pratique se traduit par un ensemble d'actions basées sur des savoirs, des compétences et des qualités relationnelles qui peuvent être définies objectivement et enseignées dans des modules de formation dispensés aux dirigeants.
Les pratiques doivent être basées sur une série d'objectifs (« *theory of action* ») mis en œuvre par les leaders et visant à relier ces actions aux résultats et performances des élèves. Ces objectifs identifiés, pour être efficaces, seront partagés par la communauté.
Le modèle proposé par Elmore (2006) s'applique aux enseignants dans leur établissement, aux établissements dans leur système éducatif, au système éducatif dans son contexte national.

David Hopkins (2006) définit le type de leadership qui peut accompagner avec succès les réformes à grande échelle et en conséquence l'amélioration de l'école. Il fixe quatre vecteurs de changements nécessaires à la réforme des systèmes éducatifs : l'apprentissage individualisé, la formation professionnelle, les réseaux collaboratifs et une politique intelligente du « rendre-compte ».
Pour Hopkins, **le leadership sert de catalyseur pour la réforme des systèmes** car il peut élargir les actions au-delà des structures scolaires en impliquant tous les leaders éducatifs dans l'amélioration des performances des élèves tout en optimisant la notion de justice sociale en offrant à chaque enfant l'opportunité de saisir ses chances.
Hopkins considère que cette question de leadership possède une dimension morale.
Trois études de cas sont également présentées sur le site de l'OCDE :
- le Canada ;
- la Suède ;
- le Royaume-Uni.

D'autres travaux internationaux viennent compléter le tableau dessiné par l'OCDE. Lors de l'*International Congress on School Effectiveness and Improvement*, John MacBeath a présenté deux études récemment achevées (2006) :

- *Bridges over Boundaries* pour la Commission européenne ;
- *Leadership for Learning*, *the Carpe Vitam project* en Suède.

Ces deux projets questionnent le rôle du leadership dans la création d'une culture d'auto-évaluation, centrée sur l'apprentissage. Selon MacBeath, ces projets mettent à jour des processus d'amélioration dans des contextes très différents.

Les résultats mis en exergue par *Bridges over Boundaries* ont permis de proposer à la Commission européenne douze recommandations pour améliorer la qualité de l'école, dont :
– encourager l'auto-évaluation dans les établissements scolaires comme méthode pour promouvoir l'apprentissage et l'amélioration de l'école ;
– encourager une participation plus active de la part du personnel de direction, des enseignants, des élèves, des parents, des experts afin de partager les actions pour l'amélioration de l'école.

Carpe Vitam était un projet de recherche et de développement international dont l'objectif premier était d'évaluer les procédés avec lesquels les établissements créaient et maintenaient les relations entre l'apprentissage et le leadership. Cette étude a été financée pendant trois ans (2002-2005) par huit pays qui participaient également aux recherches : la Suède, l'Australie, Autriche, le Danemark, la Norvège, la Grèce, l'Angleterre et les États-Unis.
Pour chaque établissement étudié, *Carpe Vitam* adressait plusieurs questions intéressant tous les pays impliqués :
– comment le leadership est défini dans différents contextes ?
– qu'est-ce que l'apprentissage et comment est-il promu dans les différents contextes ?
– quelle est la relation entre le leadership et l'apprentissage ?

Selon MacBeath, ces études sont déterminantes pour mieux appréhender les contextes culturels, linguistiques, historiques et politiques de chaque pays participant afin de dégager des facteurs communs d'efficacité et d'amélioration. La notion de leadership est centrale à ces préoccupations et devient le moteur pour : organiser l'espace et le temps pour permettre aux leaders de réunir, planifier et penser, apprécier les dimensions locales, nationales et internationales des actions des pratiques d'amélioration, ouvrir l'organisation de l'école aux leaders potentiels de l'établissement, en particulier les enseignants.

Pour un leadership réussi :

Lors du congrès de l'association australienne pour la recherche en éducation (AARE), David Gurr a présenté les résultats de la recherche *The International successful school principalship project* (ISSPP) : *comparison across country case studies* (Gurr *et al.*, 2005), transcription de son article paru en 2005 dans le *Journal of Educational Administration* (*JEA*). C'est un projet en trois phases qui concernait huit pays : le Royaume-Uni, le Danemark, la France, la Norvège, la Chine, la Suède et l'Australie.

Dans la plupart des pays, **le principal est perçu comme le leader naturel de l'établissement scolaire**. Cependant, dans certaines régions de Chine par exemple, on attache peu d'importance à la présence d'un directeur. Les auteurs listent, d'après Leithwood et Rhiel (2003), plusieurs postulats, objets de recherche, communs à presque tous les établissements scolaires :

- un leader doit contribuer à l'amélioration de l'apprentissage ;
- la majorité des leaders provient du personnel administratif dirigeant et des personnels enseignants ;
- le « réservoir » de leaders devrait s'étendre à d'autres catégories (acteurs ou non-acteurs de la communauté éducative) ;
- le ou les leaders doivent contribuer à redéfinir l'organisation scolaire en mobilisant un maximum de personnes ;
- le ou les leaders doivent mettre en place des réformes durables promouvant la qualité de l'enseignement, l'équité et la justice sociale.

L'objectif ici est de tracer des caractéristiques communes et partageables de la notion de leadership quel que soit le pays : s'impliquer fortement dans la vie de l'établissement, considérer la réussite scolaire comme leur préoccupation principale, démontrer des qualités relationnelles importantes, rendre des comptes en utilisant les évaluations nationales ou régionales, motiver l'ensemble des acteurs de la communauté…
Pour l'ensemble des pays participants, **les notions de confiance et de respect au sein de la sphère scolaire sont primordiales**. Le système de valeurs morales et éthiques semble être au cœur des critères cités. Pour les Danois, la capacité du principal à développer un esprit d'équipe et à écouter ses partenaires semblent prévaloir sur les caractéristiques de l'établissement. Pour les Australiens, un leadership réussi passe par l'honnêteté, l'ouverture d'esprit, la disponibilité, l'intégrité et l'engagement du ou des leaders dans leur école. Les Chinois évoquent plutôt les mots discipline et responsabilité ce qui correspond à leur système scolaire plus hiérarchisé dans lequel il est plus difficile d'implémenter un leadership partagé.

La mise en place d'un leadership partage donc des concepts communs, quel que soit le pays, mais les critères d'implantation restent cependant liés aux interactions entre les facteurs culturels et contextuels propres à la structure scolaire.

En France

Suite aux recommandations du rapport Madringe (2005), le ministère de l'Éducation nationale a décidé de mettre en place les **conseils pédagogiques dans les EPLE** (Établissement Public Local d'Enseignement) : la loi fixe la composition minimale du conseil pédagogique mais il appartient à chaque établissement de « *déterminer sur cette base la composition précise du conseil pédagogique et les conditions de désignation de ses membres, en veillant au plus large consensus possible de la part des équipes pédagogiques* ».

Présidé par le chef d'établissement, le conseil est composé de :
– au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement ;
– au moins un professeur par champ disciplinaire ;
– le conseiller principal d'éducation ;
– le chef de travaux dans les lycées professionnels et les lycées technologiques.

Le conseil pédagogique a pour mission de **favoriser la concertation entre les professeurs**, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. Il est notamment appelé à étudier les propositions d'expérimentations pédagogiques, que souhaiteraient mettre en oeuvre les équipes pédagogiques.

Bernard Toulemonde (2004) approuve cette orientation et pense **qu'il faut confier « *des responsabilités aux personnels enseignants et non enseignants, de façon à les associer à la marche de l'établissement, à les impliquer dans le fonctionnement non seulement pédagogique mais aussi administratif et financier*.** *Il existe déjà des fonctions assumées au sein des établissements (professeur principal, coordonnateur de discipline, conseil d'administration, conseil de vie*

lycéenne…) : aux chefs d'établissement de trouver les voies nouvelles et diverses d'association des personnels aux responsabilités (conseil pédagogique, responsable de niveau, groupe de travail…) ».

Yves Dutercq dans « *Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement* » (2006), retrace les transformations opérées en France depuis le début des années 1980 en matière de direction des établissements d'enseignement secondaire, qu'il met en perspective avec les tendances actuelles en Europe et en Amérique du Nord.

Dans le courant de la sociologie des organisations, **la recherche s'est intéressée dès le début des années 1980 au leadership et à l'effet-établissement**. Certains travaux ont montré l'impact du rôle et de la personnalité du chef d'établissement sur le climat et la réussite de son établissement. Cependant Dutercq estime que la recherche n'est pas parvenue à établir « *une articulation claire entre pratique du chef d'établissement et efficacité* », ses travaux (Derouet & Dutercq, 1997) ayant mis davantage en évidence l'effet des groupes ou réseaux de personnels plutôt que celui de la seule personne du chef d'établissement. **Les chercheurs s'accordent cependant sur le fait que l'influence du chef d'établissement tient plus à sa personnalité qu'à son pouvoir institutionnel effectif**.

Les chefs d'établissements estiment que leur autorité repose moins sur leur statut que sur la compétence que leur reconnaît collégialement leur personnel. En matière de gestion des ressources humaines, ils souhaiteraient davantage de pouvoir dans le choix des personnels techniques, ouvriers et de service ainsi que dans la désignation des membres de l'équipe de direction. En revanche, ils ne souhaitent pas intervenir dans le recrutement des enseignants, mais voudraient plutôt disposer de moyens pour différencier leurs profils, moduler leurs services et les récompenser au mérite. C'est pourquoi ils préconisent un nouveau système de notation des enseignants, ne reposant plus seulement sur une inspection pédagogique mais incluant également un entretien d'évaluation avec le chef d'établissement. Beaucoup souhaitent également promouvoir des échelons intermédiaires de coordination entre direction et enseignants, sur le modèle des « *senior teachers* » anglais qui, associés à l'équipe de direction, constituent un vivier de futurs chefs d'établissement.

Pour Dutercq (2005), les chefs d'établissements disposent de « **leviers de l'action** », d'outils, ce que Spillane (2006) appelle « ***tools and routines*** », qui leur assurent un certain contrôle sur l'organisation pédagogique. Cette idée se rapproche du concept de leadership et apparaît dans plusieurs recherches concernant la France. Il conclut que les chefs d'établissement sont des « *vecteurs obligés du changement* » qui consiste avant tout à mobiliser les enseignants et à transformer la structure existante. Répartir les responsabilités, impliquer les enseignants dans la construction efficace de l'organisation, susciter et encourager les collaborations, tout ceci se rapproche de la définition du leadership partagé (*distributed leadership*) soutenue notamment par Spillane (2006), et Timperley (2005).

❑ **Et aussi**

- L'Office for Standard in Education (OFSTED) a publié en 2003, un rapport intitulé *Leadership and management : managing the school workforce* ;
- Numéro spécial du *Cambridge journal of Education* (vol. 33, n° 3, 2003), consacré au leadership dans un contexte international ;
- Le dernier numéro de *School Leadership & Management* (vol. 27, n° 1, février 2007) est consacré au leadership et à l'équité, à travers une revue de littérature internationale sur le sujet. Sept pays (la Belgique, le Canada, la Grèce, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Slovénie et la Suède) ont participé à une étude comparative sur le challenge que représente l'accueil de populations issues de diverses ethnies au sein des écoles ;
- Numéro spécial de *Journal of Educational Administration* (vol. 44, n° 4, 2006) sur les nouveaux chefs d'établissement, perspectives internationales.

Les pratiques de leadership

Kenneth Leithwood, dans sa revue de littérature (2005), propose un aperçu des concepts primordiaux pour l'implantation d'un leadership éducationnel ou pédagogique (lié aux programmes) ainsi qu'un synopsis des expériences menées sur les effets des pratiques de leadership qui réussissent effectivement à améliorer les résultats des élèves.

Il associe trois savoir-faire indispensables à la définition du concept d'un bon leadership :

- savoir établir clairement les orientations ;
- savoir encourager le développement des compétences ;
- remodeler le schéma organisateur de l'établissement.

Ces qualités peuvent être exercées de multiples façons, ce qui crée plusieurs modèles de leaders. Dans tous les cas de figure, un leader, formel ou informel, exerce de l'influence dans la structure.

Il pose ensuite la question de la valeur et de l'utilité du leadership en détaillant plusieurs types de recherches sur la question. Tout d'abord, les recherches qualitatives menées dans des établissements affichant des résultats exceptionnels, attestent de l'impact du leadership sur la performance de l'établissement. Elles montrent aussi que **les mêmes pratiques, transposées dans un contexte différent, n'auraient plus aucun sens**. Ensuite, des enquêtes quantitatives de grande ampleur sur les effets généraux liés aux pratiques de leadership, qui montrent que ces effets sont peu manifestes en terme de résultats scolaires mais significatifs en terme de pédagogie. Enfin, un troisième type d'enquête, également de grande ampleur, s'intéresse aux pratiques spécifiques du leadership. Leithwood en identifie vingt et une et calcule les corrélations qui s'établissent entre elles et les mesures de réussite scolaire.

Comment ça marche ?

Pour que le leadership ait une chance de fonctionner, il est nécessaire d'identifier les sources d'influence qui jouent un rôle sur l'amélioration des résultats scolaires et les personnes qui exercent ces influences. Les chefs d'établissement par exemple, peuvent encourager directement la collaboration entre enseignants ce qui souvent entraîne un changement des pratiques pédagogiques, qui à son tour stimule l'apprentissage des élèves.

Plus récemment, dans une étude faite au nom de la NSCL et du ministère de l'Éducation britannique, Leithwood *et al.* (2006) font la distinction, tout comme Spillane (2006), entre management et leadership : le management (ou pilotage) a pour objec-

tif d'assurer la stabilité de ce qui fonctionne, le leadership a pour objectif l'amélioration de ce qui est déjà en place. La synergie de ces deux moyens de pilotage est indispensable pour faciliter l'implantation de réformes.

Il ajoute deux nouvelles sources d'études sur les effets du leadership : les effets sur la motivation des élèves et les effets liés aux changements de direction.
À partir de tous ces travaux, il conclut que les pratiques du leadership ont des effets très significatifs sur la qualité de l'organisation de l'établissement et sur l'apprentissage des élèves. **Le leadership sert alors de catalyseur pour déployer et organiser le potentiel des compétences déjà présentes dans l'établissement**.

Le leadership partagé

Tous les ans, un nouvel adjectif est accolé au terme « leadership », créant la fausse impression que la recherche a découvert un nouveau concept. En réalité, beaucoup de théories proposées ne reposent sur aucune recherche de terrain.

Le principe de leadership partagé (*distributed leadership*) n'est pas nouveau, c'est un thème en débat depuis les années soixante. Spillane (2006) confirme qu'il existe peu de recherches empiriques sur le sujet du leadership partagé mais quelques chercheurs, dont lui-même, proposent des structures conceptuelles basées sur des enquêtes de terrain qui décrivent la journée type d'un principal. L'enquête mise au point et orchestrée par Spillane, *The Distributed Leadership Study*, est menée dans le cadre de l'évaluation d'un programme de formation dispensé par le *National Institute For School Leadership* (NISL, partenaire du CPRE, Consortium for Policy Research in Education).
Pour Spillane, cette théorie repose sur les pratiques mises en œuvre par les leaders, identifiés ou non, leurs adeptes, « *followers* », et les caractéristiques constituées par ce qu'il nomme « *tools and routines* », c'est-à-dire l'organisation spécifique de l'établissement (système d'évaluation, statistiques, conseils pédagogiques…). Le chef d'établissement a souvent le rôle principal du leadership mais il est rarement seul dans cette tâche. D'autres administrateurs, enseignants et autres acteurs de l'organisation scolaire jouent également ce rôle.
Ce leadership est un maillage des différentes influences traitant des aspects pédagogiques et organisationnels de l'établissement. Il est cependant très difficile de définir la nature des interactions entre les leaders et co-performers. C'est un véritable réseau qui se crée ainsi avec des points d'intersection correspondants aux diverses interactions quotidiennes entre *leaders* et *followers*. Spillane parle de densité du réseau en mesurant la quantité d'activité du réseau, ces interactions formant la pratique.
Ainsi, il avance deux concepts clés, l'objectif étant de gérer la capacité à changer l'organisation ou au moins maintenir un statu quo fonctionnel :

- le concept du « *leader plus* » (plus d'un leader, formel ou non formel, identifiés ou non) ;
- la pratique du « *co-performance* » partagée avec les personnels administratifs et pédagogiques.

Dans le cadre de son enquête, Spillane a présenté lors du colloque annuel de l'American Educational Research Association (AERA), un article (2006) qui rend compte des activités menées par les principaux et s'intéresse en particulier aux personnes qui le secondent ou l'accompagnent dans ces tâches. Il montre comment, grâce à un système de journaux de bord électroniques quotidiens (« *logs* ») et de questionnaires analytiques, son équipe a identifié les leaders de l'école. En effet, il arrive très fréquemment que le chef d'établissement soit secondé par un co-leader, voire même ne soit qu'un participant observateur des activités (dans les classes par exemple). Il émet cependant quelques réserves quant à ce système de « *logs* » qui ne permet pas de savoir si les activités dans lesquelles le principal est engagé apportent une transformation (leader) ou si elles maintiennent l'organisation actuelle (manager) ni de connaître les rôles de chaque co-leader, ni la nature exacte des interactions.
L'avantage premier de cette méthode est de permettre d'identifier des modèles de pratiques des leaders qui pourront être par la suite associés avec des structures types et des facteurs contextuels tels que le genre du chef d'établissement, son âge, le nombre et la provenance des élèves, …

Dans une perspective de leadership partagé, Hatcher (2005), associe les concepts de leadership et de pouvoir en indiquant qu'il existe une contradiction dans la notion de leadership partagé, plus de décideurs donc, et celle du pouvoir hiérarchique actuellement appliqué dans les structures scolaires. Pour faciliter le développement du leadership partagé, il faut réorganiser l'architecture interne de l'école. Il pense que cette perspective de leadership est réalisable si on permet aux enseignants de créer un réseau collaboratif d'apprentissage, non-hiérarchique, et séparé du réseau administratif.

Pour Anne Storey (2004) de l'Open University, **faire du prosélytisme forcené ne suffit pas pour transformer les comportements et implanter une vraie politique de leadership**. Vouloir à tout prix instituer des changements peut provoquer des divisions au sein des équipes éducatives et aboutir aux résultats contraires à ceux souhaités. La recherche commentée dans son article met en valeur la dynamique de compétition entre les différents leaders. En effet, il existe peu de recherches sur les difficultés d'implantation de changements dans des établissements « difficiles » et les cas étudiés, trop peu selon elle, montrent que des coordinations verticales et horizontales sont nécessaires et qu'il faut prendre en compte la difficile mise en relation des leaders multiples.

Helen Timperley (2005), de l'Université d'Auckland, pense que le leadership partagé, réparti sur plusieurs leaders, pas forcément identifiés par la hiérarchie, est le scénario le plus probable pour améliorer l'école. Cependant, elle dénonce elle aussi le manque de recherches empiriques sur le sujet. Elle fait allusion au rôle quasi héroïque du leader mais constate que **le leader unique doit être remplacé par des leaders multiples** : penser le leadership en termes d'interactions mises en place entre plusieurs personnes dont l'influence serait complémentaire et créant ainsi plusieurs modèles de leaders.
Elle souligne la difficulté qui consiste à maintenir les changements quand ils sont positifs et promeuvent une scolarité réussie dans la durée (*sustainable*).
Timperley illustre ses conclusions par une étude empirique menée au sein de sept établissements et en extrait les concepts clés. Elle constate que les leaders héroïques ont été principalement les *literacy leaders*, spécialistes de littératie dans un établissement, enseignants référents pour leurs collègues, ou encore chef de département disciplinaire. En acceptant de changer leurs méthodes pédagogiques, en prenant en compte les aspects spécifiques liés au contexte, plusieurs enseignants ont joué le rôle de leader. C'est cette activité et ces pratiques qui ont formé le réseau d'influence.
Cependant, ce réseau est à double tranchant et peut résulter en un partage d'incompétences car **« influence » ne veut pas forcément dire « expertise »**. Il est nécessaire d'établir un maillage d'influence de qualité visant à véritablement améliorer

l'enseignement et les résultats des élèves. Par ses recherches, Timperley souhaite identifier ces « qualités », dans des contextes précis et explique comment le leadership pourra être distribué.

Les enquêtes de terrain

Un numéro spécial de *School Effectiveness and School Improvement* (*SESI*, 2006) présente trois articles utilisant des méthodes de recherches quantitatives dans des pays différents. Ces grandes études s'avèrent de plus en plus utiles alors que les décideurs se posent la question de l'efficacité et de la valeur des approches transformationnelles. Cependant, ces recherches montrent souvent des résultats ambigus car **malgré l'assurance que le leadership transformationnel fonctionne bien en théorie, les preuves venant de la pratique sont plus rares**.

Dans son article co-écrit avec Doris Jantzi (2006), Leithwood, à partir des données d'une enquête britannique, étudie les effets d'implantation d'un leadership transformationnel sur des enseignants d'école primaire (en matière de motivation et contexte de travail), sur leurs pratiques pédagogiques et sur la réussite des élèves.

Cette enquête fut mise en place dans le cadre d'un vaste programme national, *The National Literacy and Numeracy strategies* (NLNS), visant à implanter des réformes éducatives avec pour ambition de hausser le niveau de littératie et de numératie dans les écoles primaire britanniques.

C'est en fonction d'une soixantaine de variables que Leithwood et Jantzy listent les domaines d'influence des leaders dans un questionnaire proposé aux enseignants sélectionnés sur un panel de 1000 personnes représentatives des différents contextes des écoles primaires britanniques.

Leurs recherches soulignent les points suivants :
- le leadership transformationnel a beaucoup d'influence directe sur l'environnement de travail et la motivation des enseignants et d'une façon moindre, sur leurs compétences ;
- le leadership transformationnel influence modérément les pratiques éducatives et malheureusement, le modèle ne peut préciser si ce changement induit une amélioration des résultats des élèves ;
- la capacité du leadership à augmenter le niveau d'apprentissage des élèves repose sur les spécificités des pratiques du professeur, stimulé, encouragé et promut par ce même leadership.

Les auteurs attirent également l'attention sur deux incidences liées à leurs travaux : les prochaines recherches sur ce sujet devront s'interroger sur les sources des pratiques du leadership. Leithwood et Jantzi avouent en effet que ses mesures suggèrent que de telles pratiques soient réparties sur plusieurs leaders (*distributed leadership*) dans et en dehors de l'école mais il avance peu de preuves quant à leur étendue et leur provenance.

Également, ils estiment que les prochaines recherches devront être empiriques, à grande échelle et conçues différemment afin de mieux estimer l'amplitude des effets liés à la pratique du leadership et en particulier dans des contextes spécifiques où l'influence du principal est considérée comme primordiale.

L'importance accrue donnée aujourd'hui aux effets du leadership montre l'intérêt grandissant des décideurs qui voient à travers ce concept un des moyens les plus directs d'implanter des réformes. Néanmoins, le manque de recherches empiriques sur la nature d'un leadership est un frein à toute tentative réformatrice dans ce domaine.

Dans les écoles primaires

Coral Mitchell et Joyce Castle (2005) présentent une étude basée sur des entretiens, des observations et des discussions de groupe avec des directeurs d'écoles. Le degré d'importance accordé à tel ou tel aspect pédagogique par le directeur influence les orientations de l'école en la matière. **Les priorités du directeur deviennent celles du reste de l'équipe**. Cette idée confirme que le leadership devient un aspect clé du rôle de directeur. La problématique étudiée montre à quel point les directeurs sont conscients de leur influence sur les questions pédagogiques abordées à l'école. Comment l'utilisent-ils et pourquoi le font-ils ? Les recherches précédentes abordaient plutôt cette question du point de vue de l'efficacité du rôle de leader endossé par le directeur. La conduite du leadership est cependant liée au contexte, la difficulté étant de décrire scientifiquement ce contexte, de lui donner des attributs quantifiables et évaluables.
Le contexte d'établissement n'est pas qu'un phénomène culturel mais décrit un maillage de relations et d'influence. La fonction de leader, qu'elle soit associée aux enseignants ou au directeur, doit donner une ligne de conduite globale à l'ensemble des acteurs de l'école, dans une perspective de leadership réparti.
Enfin, les auteurs ont décelé l'importance des liens entre le climat cognitif et affectif qui règne dans l'établissement : le cognitif ne peut s'améliorer qu'en passant par un bon climat affectif (les conditions d'apprentissage, la culture, les leviers d'action). Elles pensent qu'il ne faut pas enlever au chef d'établissement ses responsabilités pédagogiques, car cela nuirait au climat intellectuel de l'école.

Le leadership enseignant

Aux États-Unis, au Canada et en Australie, le concept de « leadership enseignant » (*teacher leadership*) est bien débattu dans les recherches. Pour Daniel Muijs et Alma Harris (2006), il existe bien au Royaume-Uni quelques exemples de leadership enseignant qui émergent grâce à des initiatives telle que le *Networked Learning Communities*, mais pas de réelles enquêtes sur le sujet.
Les auteurs présentent une étude basée sur les pratiques de leadership enseignant déjà fonctionnelles dans des établissements anglais du premier et second degré. Cette recherche fait suite au projet lancé en 2003 par le *General Teaching Council for England* (GTC) sur les formes de collaboration professionnelle entre enseignants et comment cela améliorait l'école.
Muijs et Harris souhaitent : identifier les différents types et pratiques de leadership, montrer comment ces pratiques sont développées et encouragées et montrer le lien entre le leadership enseignant et l'amélioration de l'école.
Dans les écoles, le terme « leadership » n'était pas utilisé comme tel pour décrire les activités des professeurs. Cependant, **le concept de leadership enseignant a été accepté pour décrire les collaborations et les initiatives professionnelles comme le développement de matériel pédagogique, des curricula ou la préparation des inspections**.
La recherche a permis d'identifier cinq dimensions de leadership enseignant : le partage de responsabilités, la collaboration, la participation aux projets pédagogiques, la formation professionnelle, l'engagement dans le développement et les changements concernant l'établissement.

Ce leadership est reconnaissable par la participation de ces enseignants à des programmes collaboratifs (tels que *Improving the Quality of Education for All*, IQEA, par exemple). Ces groupes de travail fédèrent plusieurs écoles et permettent d'échanger sur les pratiques (recherche-action).
La relation entre le leadership enseignant et l'amélioration de l'école a été constatée quand les actions de l'enseignant sont perçues comme positives et en particulier quand ce dernier prend en charge la responsabilité d'appliquer tel ou tel changement dans les stratégies d'apprentissage pédagogiques. Les principaux se sentent alors, pour la plupart, soulagés d'être secondés activement dans leurs stratégies d'amélioration.
Afin d'encourager ce type de leadership, il est nécessaire que la culture et le contexte de l'école le permettent. **Il faut que les enseignants soient guidés par un principal leader et que le leadership soit partagé**. Enfin, il est préférable que ces efforts soient reconnus et récompensés.
Les freins à ces actions sont souvent la conséquence d'une trop grande rigidité du système éducatif et des hiérarchies locales et nationales qui essayent d'imposer des réformes pyramidales.
Muijs et Harris concluent que **le leadership enseignant implique une redistribution du pouvoir** (plus démocratique) et un réalignement de l'autorité à l'intérieur de la structure scolaire. S'il est réussi, ce leadership est un très bon moteur pour l'amélioration et le changement de l'école à condition d'y associer la notion de durabilité.

Dans *Leading the Teacher Work Group*, William Greenfield (2005), reprend l'idée du travail collaboratif entre enseignants et explique l'importance de la dynamique socioculturelle d'un tel groupe. Pour lui, faire travailler les enseignants ensemble, leur faire accepter de changer leurs pratiques, représente le véritable challenge d'un leadership réussi. Il s'agit pour le principal d'identifier et de comprendre les rouages qui forment les équipes, identifiées ou non et quelles sont les influences qui les font fonctionner.

Christian Maroy (2006) partage cet avis quant à la nécessaire mobilisation interne et le travail collectif des enseignants qui dépend « *des stratégies d'établissement impulsées par le principal qui peut valoriser le travail en équipe* ». Il liste trois types de travail collectif dont les modes d'organisation diffèrent : le travail de routine (conseil d'enseignement), le travail pragmatique (action concertée) et le travail réformateur (projet pédagogique). Ce dernier type de travail collaboratif requiert un soutien institutionnel spécifique et l'adoption d'un consensus pédagogique partagé.

❑ **Et aussi**

- Deux réseaux d'enseignants américains pratiquant le leadership dans leur établissement : le Teacher Leaders Network et Leadership Teacher ;
- Une revue anglaise éditée à Cambridge : Teacher Leadership.

Du leader à l'expert

Dans leur article « School Principal Expertise : Putting Expert-Novice Differences in Problem Solving Processes to the Test » (à paraître), James Spillane, Kathryn Weitz White et Jennifer L. Kaplan avancent aujourd'hui le concept d'**expertise scolaire**. Définir la nature de l'expertise du principal est un nouveau challenge pour l'administration scolaire. La recherche sur l'efficacité des formations professionnelles est quasiment inexistante (Smylie & Bennett, 2006). Sans une connaissance empirique approfondie sur la nature de cette expertise, il est très difficile d'améliorer les conditions du leadership et de mettre au point un programme de formation spécifique. Une des difficultés rencontrées pour cette recherche a été d'identifier les experts et de comparer les établissements dont les résultats avaient progressés à trois dates précises. La méthode est complexe mais les auteurs ont distingué **trois types de principaux : les experts, les typiques et les novices**.
Par ailleurs, l'identification des experts a beaucoup d'importance pour le modèle de leadership partagé. Définir plus avant la nature de l'expertise du principal et établir une cartographie de l'expertise en matière de capacité à affronter les difficultés et résoudre les problèmes devient un challenge important pour les responsables des systèmes éducatifs. Même si l'expertise du principal se rapporte en général à un domaine précis et restreint (relations humaines, pilotage de projet, communication…), la compétence mobilisée peut être transposable à plusieurs secteurs d'activité.

L'équipe de Christopher Rhodes présente un projet (2006) soutenu par le *National College for School Leadership* (NCSL) sur l'identification des leaders efficaces, de leurs caractéristiques et la façon de garder et encourager les leaders talentueux dans la structure scolaire. L'idée de « *growing our own leaders* », (fabriquer nos propres leaders) est centrale dans le document. Les auteurs suggèrent que les leaders identifiés parmi la direction et les enseignants reçoivent une formation en matière de gestion des ressources humaines. Ils devront être capables d'assurer la continuité d'un leadership de qualité, de repérer et encourager les leaders talentueux et influents, d'aider et de conseiller les personnes en terme de carrière, de promouvoir la création de réseaux de travail, …
Suite à cette multiplication des tâches, le recrutement, la formation et la gestion des principaux doit devenir une priorité des instances politiques.

Formation des leaders

Une des problématiques à laquelle doivent faire face une grande majorité d'administrations scolaires est le manque de candidats au poste de principal. Les décideurs politiques ont placé une grande pression sur leurs épaules, et le nombre de tâches a tellement augmenté qu'il apparaît parfois impossible pour une seule personne de les mener à bien. Aujourd'hui, un chef d'établissement devrait être pédagogue, expert en curriculum, expert en évaluation, rassembleur, autoritaire, expert en relations publiques et communication, analyste financier, garant de la légalité et de l'équité…

Chercheur allemand en éducation, Huber (2004) a coordonné une enquête sur la formation des chefs d'établissement dans quinze pays : neuf en Europe (dont la France), deux en Asie, deux en Océanie et deux en Amérique du Nord. Il présente dans son livre les tendances dans l'évolution des systèmes de formation des chefs d'établissement (avant d'interpréter les résultats, il convient de noter la sur-représentation des pays anglophones et scandinaves) :

- la formation est délivrée dans des institutions régionales mais soumises à une accréditation nationale ;
- la formation combine approches théoriques et pratiques, autour de la résolution de situations concrètes (c'est l'interrogation de la pratique qui mobilise la théorie plutôt que l'inverse) ;
- certains programmes sont plus axés sur les valeurs éthiques, la capacité à développer un projet global, la capacité d'apprendre à partir de sa pratique ;

- la formation est moins centrée qu'avant sur les compétences légales et administratives, et davantage sur les compétences de communication et de coopération. Les méthodes utilisées mettent en œuvre le principe d'« *apprendre ensemble et les uns des autres* » ;
- la formation vise à aider le chef d'établissement à construire un cadre favorable à l'amélioration continue de l'école, réactive aux changements externes. Le chef d'établissement est formé comme « conducteur du changement », capable de faire de l'école une « organisation apprenante » dans laquelle les enseignants sont des « praticiens réflexifs » ;
- de plus en plus, les formations associent dans leur public l'équipe de direction et les enseignants en position de responsabilité et d'influence.

Les recommandations du HayGroup, une société de consultants sur les questions de management et de direction (HayGroup, 2003), vont également dans ce sens : les principaux doivent impérativement être formés spécifiquement pour développer des compétences de leadership et devenir de vrais vecteurs de changement.

Selon Arthur Levine (2005), les quelques recherches effectuées sur la qualité du leadership concluent invariablement que la formation des chefs d'établissement est insuffisante, bien trop déconnectée de la pratique et ne repose sur aucun savoir empirique. Pour lui, la recherche menée dans le domaine de l'administration éducative ne répond à aucune question, si fondamentale soit-elle, comme : « *les programmes de formation des chefs d'établissement ont-ils un impact sur la réussite des élèves* ? ».

Commanditée par le Stanford Educational Leadership Institute, une étude (2006) analyse huit programmes de formation en place dans cinq états américains en suivant le parcours professionnel de principaux fraîchement diplômés dans leur prise de fonction. En croisant leurs résultats avec les recherches existantes sur le sujet, les auteurs présentent quatre domaines de travail pour l'amélioration de ces formations :

- les facteurs conduisant à un leadership de qualité ;
- la conduite de programmes efficaces ;
- les axes multiples pour le développement d'un leadership réussi ;
- les réformes et le financement.

Davis et son équipe, en partant du postulat posé par Leithwood (2006) montrent comment la recherche s'est penchée en particulier sur trois aspects du métier de principal : comprendre comment aider les enseignants, travailler sur les programmes de façon à encourager l'apprentissage et développer la capacité à transformer l'école en organisation apprenante efficace.
Les standards officiels des pratiques des chefs d'établissement établis en 1996 par l'*Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC) et adoptés par quarante états américains sont pour la plupart respectés par les formations. Cependant, il semble que ces standards n'accordent pas assez d'importance aux pratiques d'un leadership efficace et **les formations des chefs d'établissement apparaissent donc aujourd'hui inadaptées**.
Les recherches ont pourtant pointé des thématiques à intégrer dans les programmes destinés aux leaders comme l'aspect collaboratif des stratégies de décision, le leadership partagé, la culture collégiale, les processus de changement et d'innovation ainsi que l'utilisation des TICE pour la gestion des tâches courantes. Une des clés serait, pour les auteurs, **d'intégrer dans les formations plus de stages en établissement** afin de fournir aux novices une plus grande expérience de terrain. Autre proposition déjà étudiée dans l'article de Spillane cité plus haut : intensifier les expériences basées sur le « *problem-based-learning* », qui place le principal en situation de problème à gérer et le mène à une réflexion sur ces pratiques et sa capacité à résoudre les difficultés.

En France, l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN) forme, notamment, les personnels de directions et les inspecteurs ; elle intervient dans la formation initiale et la formation permanente qui a pour objectif de « *favoriser l'adaptation des compétences de l'ensemble des cadres aux évolutions des enjeux éducatifs* ». Des dossiers documentaires sont proposés comme accompagnement dans les tâches quotidiennes des principaux (par exemple ce dossier sur l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants, 2006). L'ESEN propose cependant peu de réflexion menées sur les pratiques de leadership, concept qui reste encore très anglo-saxon.

Le leadership durable

En novembre 2006 se tenait à Boston la conférence *Leadership for Sustainable Innovation*, sponsorisée par *l'International Networking for Educational Transformation* (Inet), qui soulignait l'importance de la notion de durabilité dans la conduite du changement et les pratiques de leadership.

Pour Andy Hargreaves (2005), la **question de la succession des chefs d'établissements est un vrai problème** en terme de leadership. D'après son enquête, beaucoup de principaux raisonnent aujourd'hui plus en fonction de leur plan de carrière et moins pour l'établissement. La continuité ou la discontinuité des orientations pédagogiques des systèmes mis en place peut fragiliser l'implantation de changements. Pour Hargreaves, cette question doit être prise en compte et planifiée rigoureusement par les politiques éducatives.

Hargreaves et Fink (2005) abordent également un des aspects les plus importants du leadership : sa durabilité. Les auteurs listent sept principes indispensables au maintien de la qualité d'un leadership réussi.

Le leadership durable :

- génère un apprentissage de qualité ;
- garantit les actions réussit sur le long terme ;
- maintient le leadership des autres ;
- s'intéresse à la problématique de la justice sociale ;
- développe les ressources humaines et logistiques plus qu'il ne les réduit ;
- développe la diversité des contextes grâce à l'innovation ;
- engage les leaders dans les actions bénéfiques à leur établissement.

Les leaders qui essayent de pérenniser les améliorations apportées au contexte d'apprentissage ont une chance de voir leurs efforts perdurer. Ils doivent encourager la diversité car les standards, selon Hargreaves, sont l'ennemi de la durabilité.

❑ **Et aussi**

- David Reynolds, (2001) présente trois études sur l'efficacité des recherches en éducation à travers les caractéristiques du leadership ;
- Étude de Hargreaves et Fink (2003) sur les sept principes clés d'un leadership durable ;
- Dans *Leadership succession : an overview* (2006), la NCSL prône également une planification réfléchie de la répartition des chefs d'établissement et des permutations des postes ;
- École de la fonction publique au Canada, cours de leadership et développement de carrière ;
- Pélage Agnès (2003). « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 21–36.

La conduite du changement dans l'établissement

Dans « *Améliorer l'école* », Gaëtane Chapelle et Denis Meuret (2006) affirment en introduction à l'ouvrage : « *une transformation radicale de l'école n'est pas possible* ». Helen Timperley, quant à elle, dit : « *hopes that the transformation of schools lies with exceptional leaders have proved both unrealistic and unsustainable* » (2005), (Espérer que la transformation des écoles va être menée par des leaders exceptionnels n'est ni réaliste ni viable). Pour ces chercheurs, il existe aujourd'hui un paradoxe sur la conduite du changement à tenir pour réformer le système éducatif car ces réformes n'opèrent pas partout de la même façon, selon le contexte ou la culture de l'établissement. Antoine Prost (2006) explique pourquoi certains changements sont très difficiles à mettre en place et en particulier ceux nécessitant un travail d'équipe ou plus simplement « **une concertation entre les professeurs** ». La conduite du changement fait donc face à deux résistances : celle des individus et celle du système éducatif.

Culture, climat d'établissement et efficacité

Selon MacNeil (2005), les chefs d'établissement souhaitant piloter leur école plutôt que de l'administrer doivent d'abord comprendre et intégrer sa culture avant d'élaborer leur projet pédagogique. Cette notion de culture est complexe car elle est souvent propre à l'établissement, unique donc, et implique une façon singulière de fonctionner. Malgré le poids d'une administration très contraignante, le/les leaders doivent tout mettre en œuvre pour ingérer la culture de leur établissement et privilégier les interactions. **Le leadership doit être réparti entre plusieurs acteurs identifiés**. L'hypothèse est que les écoles qui possèdent un bon climat, une culture forte et reconnue, ont des enseignants plus motivés et des résultats meilleurs.
MacNeil différencie ainsi culture et climat : la culture offre un point de vue plus anthropologique alors que le climat offre une perspective plus psychologique. Le climat est lié aux comportements alors que la culture intègre les valeurs et les normes propres à l'établissement (on trouvera les définitions de ces deux concepts dans Lunenburg et Ornstein, *2004*).

Selon Olivier Rey (2007), parmi les facteurs d'efficacité qu'une école peut maîtriser (« *school effectiveness* »), les chercheurs ont identifié le leadership et tout ce qui tourne autour de la culture d'établissement (projet collectif, identité de l'école et sentiment d'appartenance, relations enseignants-direction-parents…). Edmonds (1979) avait également mis à jour cinq facteurs associés à de meilleures performances pour les écoles élémentaires des quartiers urbains défavorisés aux États-Unis :

- une direction forte : leadership ;
- des attentes élevées concernant les performances des élèves ;
- un climat discipliné sans être rigide ;
- un fort accent mis sur l'enseignement des savoirs de base ;
- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

L'école ne se réduirait pas à une somme de facteurs isolables ; **il faut faire émerger des configurations de caractéristiques articulées entre elles, qui mettent en évidence le système social de l'école (relation entre les personnes) ainsi que la culture propre à l'établissement (normes, valeurs, croyances…)**. Plusieurs facteurs et éléments extérieurs vont influencer les pratiques du leadership : facteurs personnels, contextuels, interventions politiques, pressions parentales et la capacité à construire un réseau de leaders référents, participants aux prises de décision.

Certaines études tendent à montrer que les écoles efficaces sont celles où les attentes des enseignants (et souvent aussi de la direction) vis-à-vis des performances des élèves sont élevées.

Leadership et réformes éducatives

Paru dans le *Journal of Educational Change*, l'article de Fullan (2006) nous montre comment la notion de durabilité des réformes éducatives est primordiale pour définir ce qu'est un bon leadership. Ce leadership ne devra pas se satisfaire de bons résultats en terme de réussite scolaire mais devra penser et développer une organisation pédagogique durable. Ce sont les leaders de l'organisation qui devront agir pour changer le contexte dans lequel ils travaillent.
Fullan parle de **« *Change knowledge* », la philosophie du changement** : comprendre les rouages d'une réforme réussie, intégrer les concepts clés qui permettent au changement d'être réussi en pratique, sur le terrain. Fullan dénombre huit clés de réussite pour implémenter une réforme :

- le dessein moral : comprendre l'objectif du changement : on change pour améliorer les performances des élèves, donc de la société en général grâce à un meilleur système éducatif, promouvoir l 'égalité des chances, réduire les différences ;
- le dessein collectif : développer la motivation collective afin de renforcer les infrastructures, développer de nouvelles compétences au niveau local, régional et national ;
- le dessein transformationnel : comprendre le processus de changement, prendre en compte le contexte et les difficultés liés au processus de changement qui permettent les innovations ;

- le dessein de la connaissance collective : développer une culture collective propre à l'établissement qui renforce le réseau de connaissance ;
- le dessein d'évaluation : rassembler des données sur l'apprentissage des élèves et rendre compte des évolutions ;
- le dessein de leadership : répartir les charges du leadership, encourager les interactions et les innovations ;
- le dessein de cohérence : rendre cohérents les interactions et les stratégies de changement ;
- le dessein tridimensionnel : la réforme à l'échelle locale, la réforme à l'échelle régionale et la réforme à l'échelle nationale.

Afin de mener avec succès toutes ces actions, le principal détient le rôle premier dans la conduite du changement. L'amoncellement des tâches confiées aux chefs d'établissement devient une épreuve surhumaine.

Le principal : une figure héroïque

Dans son article pour l'*Irish Primary Principals Network* (IPPN), Michael Fullan (2006), insiste sur l'importance de la personnalité du chef d'établissement, de son influence sur ses collègues et sur les élèves. Le système éducatif doit redéfinir le rôle du principal afin de rendre ses fonctions plus autonomes et efficaces. Sur ce point, la recherche est unanime : le principal reste la figure centrale qui agit sur les interactions et permet aux enseignants de travailler en collaboration à l'intérieur et à l'extérieur de la structure scolaire. Fullan revient en détail sur l'influence du principal sur l'apprentissage des élèves (il reprend les théories de Leithwood sur les trois facteurs de réussite), sur les obstacles au développement (et paradoxalement sur la montée en puissance des charges dévolues aux chefs d'établissement). Une étude menée dans trois districts américains (Chicago, Seattle et Milwaukee) en 2005 (Cross City Campaign), sur les réformes éducatives implantées dans les écoles publiques, souligne les difficultés qui peuvent en découler et la responsabilité engagée des chefs d'établissement.

Anne Barrère (2006) qui décrit le quotidien des chefs d'établissement en France retranscrit bien ce même sentiment d'impuissance face aux tâches à la fois très nombreuses mais également très différentes (de l'administratif au pédagogique) auxquelles ils doivent faire face.

Le chef d'établissement endosse souvent le costume du leader principal mais il est rarement seul dans cette tâche. Des administrateurs, des enseignants et d'autres acteurs de l'organisation scolaires jouent également ce rôle que Spillane (2006) définit par le concept du « *leader plus aspect* », qui signifie que plusieurs personnes seront impliquées dans la conduite du leadership et qu'elles devront construire un système d'interactions entres les différents leaders.

Cependant, Gordon Donaldson (2006) se pose la question de la **nécessité d'un leader à la tête des établissements scolaires** et quel modèle de leader ? L'auteur fait le portrait du leader idéal qui combinerait trois types de compétences (qu'il dénomme le « *three stream model* ») : le relationnel, la capacité d'agir et le travail en action concertée (*action-in-common*). Sa définition du leadership est la capacité d'adaptation aux pratiques et convictions de l'établissement afin que la réussite scolaire de chaque élève soit optimisée. Le cœur de son propos est de montrer comment le leadership est en fait un ensemble de relations entre les acteurs de l'éducation qui ont pour effet de mobiliser ces personnes afin de réaliser les objectifs qu'ils estiment nécessaires à la réussite. Pour cela, il avance que seul un travail d'équipe entre personnels de direction et enseignant peut accomplir ces objectifs ambitieux. Plusieurs chapitres sont illustrés d'exemples concrets et de conseils afin de mieux appréhender les réformes et les implanter de façon durable.

Pour Spillane, en France, ce sont **les inspecteurs qui pourraient détenir les clés du leadership éducatif** car de plus en plus leur rôle est de guider, conseiller, observer, évaluer, animer, toutes ces qualités que les leaders anglo-saxons cultivent pour améliorer les performances des élèves.

❑ Et aussi

- Bibliographie analytique de Odile Jouanne, CRDP du Centre, académie d'Orléans-Tours ;
- Peter Gronn (2003), identifie trois changements majeurs dans le contexte actuel des pratiques de leadership : la distribution des pôles de leadership, le leadership « sur-mesure » (« *design leadership* ») et le désengagement des enseignants pour les rôles de leaders. Il analyse les pressions et les contraintes qui pèsent sur les leaders. Ses remarques s'appliquent principalement au contexte australien mais sont également valables pour les États-Unis et le Royaume Uni. Ce livre paru en 2003 est très fréquemment cité comme référence ;
- The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning : CASEL ;
- L'étude de Spyros Konstantopoulos et Larry Hedges (2006) s'intéresse aux méthodes d'évaluation des réformes scolaires dans le contexte américain, et tente de fournir un cadre opérationnel pour mesurer la magnitude des effets sur la réussite des élèves. Comment déterminer si telle ou telle réforme a des répercussions suffisamment importantes pour être qualifiée d'efficace ? Les logiques à l'œuvre suggèrent deux cadres méthodologiques : les décalages identifiables entre différents groupes sociaux, et ceux rapportés aux établissements mêmes.

❑ À signaler

Quelques revues :

- *Educational Management Administration & Leadership* ;
- *School Effectiveness and School Improvement* ;
- *Journal of Educational Change* ;
- *School Leadership and Management* ;
- *The Leadership Quarterly* ;
- *The Australian Educational Leader* ;
- *Journal of Educational Administration*.

Quelques sites :

- National Institute for School Leadership (NISL) ;
- Center for Educational Leadership (CEL).

Quelques conférences :

- Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the Era of Accountability, ICSEI 2007 conference ;
- Conférence de l'ECER 2007, network 26 : educational leadership.

Bibliographie

- (2003). *Leadership and management : managing the school workforce*. Office for Standards in Education (OFSTED).
- (2006). *Leadership succession : an overview*. Nottingham : National College for School Leadership.
- Barrère Anne (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bennett Albert & Smylie Mark A. (2005). « What do we know about developing school Leaders? ». In Firestone William A. & Riehl Carolyn (dir.). *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. New York : Teachers College Press.
- Cardno Carol (2006). « Leading change from within: action research to strengthen curriculum leadership in a primary school ». *School Leadership and Management*, vol. 26, n° 5, p. 453-471.
- Chapelle Gaëtane & Meuret Denis (dir.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Davis Stephen, Darling-Hammond Linda, LaPointe Michelle & Meyerson Debra (2005). *School Leadership Study: Developping Successful Principals*. Stanford : Stanford Educational Leadership Institute.
- Derouet Jean-Louis & Dutercq Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Donaldson Gordon A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose and practice*. New York : Teachers College Press.
- Drea Eamon & O'Brien Jim (2003). *Defining The Role Of The Primary Principal In Ireland*. Dublin : HayGroup Management Consultants.
- Dutercq Yves (2005). « Mobilisation des enseignants et régulation des établissements : les chefs d'établissement, vecteurs obligés du changement ». In *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dutercq Yves (2006). « Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement ». In Chapelle Gaëtane & Meuret Denis (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Edmonds Ronald R. (1979). « Some schools work and more can ». *Social Policy*, n° 9, p. 28–32.
- Elmore Richard F. (2006). « Leadership as the practice of improvement ». In *International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*. juillet 2006.
- Fischer Lorenzo, Fischer Maria Grazia & Masuelli Marco (2005). « Évolutions des tâches et nouveaux profils des directeurs d'établissement en Italie ». *Politiques d'éducation et de formation*, n° 13, p. 27-36.
- Fullan Michael, Cuttress Claudia & Kilcher Ann (2005). « Eight Forces for Leaders of Change: Presence of the core concepts does not guarantee success, but their absence ensures failure ». *Journal of Staff Development*, vol. 26, n° 4, p. 54-64.
- Fullan Michael (2006). « Quality Leadership, Quality Learning : Proof beyond Reasonable Doubt ». In IPPN. *Irish Primary Principals Network*. Cork, 26 janvier.
- Fullan Michael (2006). « The futur of educational change : system thinkers in action ». *Journal of Educational Change*, vol. 7, n° 3, p. 113-122.
- Fullan Michael (2006). *Turnaround Leadership*. San Francisco : Josey-Bass.
- Greenfield Jr William D. (2005). « Leading the Teacher Work Group ». In *Current Issues in School Leadership*. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.
- Gronn Peter (2003). *The new work of educational leaders : changing leadership practice in an era of school reform*. Thousand Oaks, California : SAGE Publications.
- Gurr David, Drysdale Lawrie & Swann Russell *et al.* (2005). *The International Successful school Principalship Project (ISSPP) : Comparison across country case studies*. Melbourne : Center for Organisational Learning and Leadership, University of Melbourne.
- Hargreaves Andy & Fink Dean (2003). « The Seven Principles of Sustainable Leadership ». *Educational Leadership*, vol. 61, n° 7, p. 1-12.
- Hargreaves Andy (2005). « Leadership succession ». *The Educational Forum*, vol. 69, p. 163-173.
- Hargreaves Andy & Fink Dean (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco : Josey-Bass.
- Hatcher Richard (2005). « The distribution of leadership and power in schools ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n° 2, p. 253-267.
- Hopkins David (2006). « Short Primer on System Leadership ». In *International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, juillet.
- Huber Stefan G. (dir.) (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London : Routledge Farmer.
- Konstantopoulos Spyros & Hedges Larry (2006). *How large an Effect can We Expect from School Reforms*. Bonn : Institute for the Study of Labor (IZA).
- Leithwood Kenneth & Riehl Carolyn (2003). *What we know about successful School leadership*. Nottingham : National College for School Leadership.
- Leithwood Kenneth (2005). *Educational leadership*. Philadelphia : Temple University Center for Research in Human development and Education.
- Leithwood Kenneth & Jantzi Doris (2006). « Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, n° 2, p. 201-227.

- Leithwood Kenneth, Day Christopher & Sammons Pamela *et al.* (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research report. Nottingham : National College for School Leadership.
- Levine Arthur (2005). *Educating School Leaders*. Washington : Education Schools Project.
- Lunenburg Fred C. & Ornstein Alan C. (2004). *Educational Administration : Concepts and Practices*Wadsworth Publishing.
- MacBeath John (2006). *Stories of improvement : exploring and embracing diversity*. Fort Lauderdale : International Congress on School Effectiveness and Improvement.
- MacNeil Angus J. (2005). « Culture, Climate, and School Outcomes ». In Hugues Larry W. (dir.). *Current Issues in School Leadership*. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.
- Madringe Ghislaine (2005). *Le conseil pédagogique dans Les EPLE*. Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Maroy Christian (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mitchell Coral & Castle Joyce B. (2005). « The instructional role of elementary school principals ». *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 3, p. 409-433.
- 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.
- Pélage Agnès (2003). « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire: changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 21-36.
- Prost Antoine (2006). « Réformes possibles et impossibles ». In Chapelle Gaëtane & Meuret Denis (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rey Olivier (2007). « Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages de recherches ». *Administration et Éducation*, vol. 1, n° 113.
- Reynolds David (2001). « Effective school leadership : the contributions of school effectiveness research ». En ligne : <http://newportalwww1.ncsl.org.uk/media/603/D7/effective-school-leadership-contributions-of-school-effectiveness-research.pdf> (consulté le 15 novembre 2006).
- Rhodes Christopher, Brundett Mark & Nevill Alan (2006). *The Identification, Development, Succession and Retention of Leadership Talent: An investigation within contextually different primary and secondary schools, part 1*. Manchester : University of Manchester.
- Spillane James P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco : Josey-Bass.
- Spillane James P., M Camburn Eric & Stitziel Pareja Amber (2006). *Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Work Day*. San Francisco : American Education Research Association Conference.
- Storey Anne (2004). « The problem of distributed leadership in schools ». *School Leadership and Management*, vol. 24, n° 3.
- Timperley Helen S. (2005). « Distributed Leadership : developing theory from practice ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 4, p. 395-420.
- Toulemonde Bernard (2004). « Pilotage pédagogique et pilotage par les résultats: quelle problématique ? ». *Conférence du 31 mars 2004*. En ligne : <http://perso.orange.fr/afae/region/040331confBT.doc>.
- Vaniscotte Francine (2005). « Pourquoi un numéro sur la direction des établissements scolaires : Éditorial ». *Politiques d'éducation et de formation*, n° 13, p. 7-10.

Rédactrice : Marie Gaussel

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- Vous abonner ou vous désabonner — http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm
- Nous contacter — http://www.inrp.fr/vst/Contact.php
- Consulter les nouveautés — http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique
Institut national de recherche pédagogique
19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93