

Les directions d'établissement au cœur du changement

Pilotage,
collaboration et
accompagnement
des équipes
éducatives

**Laetitia Progin,
Caroline Letor,
Richard Étienne,
Guy Pelletier
(sous la direction de)**

**Préface de
Claude Lessard
Postface de
Michèle Garant**

**Les directions
d'établissement
au cœur du
changement**

Animée par Philippe Jonnaert (Université du Québec, Montréal), voici une collection en sciences de l'éducation créée pour soumettre à la critique des praticiens les réflexions théoriques et les résultats de recherches et de travaux actuels et pour offrir aux enseignants et aux professionnels de l'éducation des outils pour leur pratique quotidienne et une réflexion sur ces derniers.

Les directions d'établissement au cœur du changement

Pilotage,
collaboration
et accompagnement
des équipes
éducatives

Préface de Claude Lessard
Postface de Michèle Garant

**Laetitia Progin,
Caroline Letor,
Richard Étienne
et Guy Pelletier (dir.)**

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : mars 2021

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/013

ISSN 1373-0258

ISBN 978-2-8073-3321-5

*À Yves Dutercq
À sa riche et diversifiée contribution
aux recherches en sciences de l'éducation
À sa minutieuse et généreuse contribution à cet ouvrage*

S O M M A I R E

PRÉFACE

- Diriger un établissement scolaire :
un leadership plus affirmé, mais multiforme 11**
Par Claude LESSARD

INTRODUCTION

- Diriger au temps du changement 19**
Par Laetitia PROGIN, Caroline LETOR, Richard ÉTIENNE et Guy PELLETIER

PREMIÈRE PARTIE DIRIGER UNE ÉCOLE POUR TOUS

CHAPITRE 1

- Diriger une école en milieux autochtones au Québec :
défis de pilotage, défis d'accompagnement,
défis de formation 33**
Par Émilie DESCHÊNES et Guy PELLETIER

CHAPITRE 2

- S'engager dans une visée inclusive: quel processus
de développement et quel accompagnement
pour la direction d'un établissement scolaire ? 51**
Par Frédérique REBETEZ et Serge RAMEL

CHAPITRE 3

**Le leadership axé sur les apprentissages :
sous quelles formes et à quelles conditions? 69**

Par Laetitia PROGIN et Sandrine BREITHAUPT

**DEUXIÈME PARTIE
SE FORMER ET SE METTRE EN RÉSEAU**

CHAPITRE 4

**La formation continue des directions d'établissement
d'enseignement au Québec: construire un partenariat
entre l'université et le milieu scolaire. 91**Par Emmanuel POIREL, David D'ARRISSO et Pierre LAPOINTE,
en collaboration avec Huguette DROUIN

CHAPITRE 5

**Travail collaboratif entre directions
et mise en place d'une réforme 109**

Par Fabienne RENARD, Jean CASTIN et Marc DEMEUSE

**TROISIÈME PARTIE
SUSCITER ET SOUTENIR LA MOBILISATION DES ENSEIGNANTS**

CHAPITRE 6

**Tensions et stratégies de mobilisation
des enseignants par des directions d'école :
apports de la théorie de l'activité 131**Par Catherine LAROUCHE, Denis SAVARD,
Rénald BEAUCHESNE et Pauline JEAN

CHAPITRE 7

**Participation, confiance et leadership :
le cas de directions en écoles fragilisées
en Belgique francophone. 149**

Par Caroline LETOR

CHAPITRE 8

**Dynamique de changement, développement
professionnel et emprise managériale: une étude
de cas dans un district de la baie de San Francisco . . . 167**

Par Romuald NORMAND

**QUATRIÈME PARTIE
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES POUR ENCADRER
ET ÉVALUER LE TRAVAIL ENSEIGNANT**

CHAPITRE 9

La conduite des rendez-vous de carrière Enjeux et empêchements de l'action du chef d'établissement en France	187
Par Richard ÉTIENNE	

CHAPITRE 10

Visites de classe et entretiens d'évaluation, quels enjeux ?	207
Par Julien CLÉNIN	

CONCLUSION	223
-----------------------------	------------

Diriger au temps de la participation	223
Par Caroline LETOR, Laetitia PROGIN, Richard ÉTIENNE et Guy PELLETIER	

POSTFACE	231
Par Michèle GARANT	

TABLE DES SIGLES	237
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE	241
--------------------------------	------------

NOTICES BIOGRAPHIQUES	271
--	------------

P R É F A C E

Diriger un établissement scolaire : un leadership plus affirmé, mais multiforme

Claude LESSARD

Il est vrai qu'on tient souvent des discours extrêmes sur l'école : tantôt, elle change tellement et si rapidement, au gré des modes pédagogiques et des diktats politiques, qu'on y perd son latin ; tantôt, elle est un monstre d'immobilisme, manifestant le statu quo le plus anachronique !... Alors qu'en fait il serait plus juste de dire qu'elle évolue, peut-être plus lentement que d'aucuns ne le souhaiteraient, mais probablement plus profondément qu'un regard trop rapide et superficiel ne le laisse entrevoir. Cette évolution n'est pas aisée à saisir, à nommer et à accompagner : pour ses contemporains de l'interne – enseignants et directions –, elle apparaît souvent embrouillée, offrant divers visages et plusieurs directions, sans que l'on puisse dégager aisément une cohérence d'ensemble nette. En pareille circonstance, il n'est pas toujours facile d'agir à bon escient. C'est pourtant ce qui est attendu des directions d'établissement scolaire.

Dans les sciences humaines et sociales, dans un contexte social marqué par la multiplicité et par l'accélération des changements (Rosa, 2012), la tâche d'identifier et de bien cerner les évolutions en cours, surtout lorsqu'on entend les saisir telles qu'elles se manifestent dans les pratiques réelles des acteurs, et non pas uniquement dans les discours, s'avère des plus complexes. En effet, la diversité des changements et des logiques qu'ils mettent en œuvre rend hasardeuse la lecture claire des pratiques sociales, celles-ci devant prendre en compte des demandes multiples et parfois contradictoires. De plus, cette difficulté est accrue du fait que les acteurs sociaux produisent des discours normatifs et justificatifs sur leurs pratiques qui n'en révèlent seulement qu'une partie, laissant dans l'ombre une part immergée ou empêchée, non négligeable.

Ce livre relève ce défi d'étudier des pratiques de directions d'établissement et de tenter d'en discerner les cohérences construites et le sens donné par les acteurs eux-mêmes. Il indique qu'après presque un demi-siècle d'injonctions en ce sens, un changement de pratiques est en cours. Il tente de cerner ce changement dans cinq contextes nationaux différents (Belgique francophone, France, Québec, Suisse francophone et États-Unis d'Amérique). Cette dimension internationale donne à l'ouvrage une réelle puissance d'illustration des tendances observées ici et là.

Ce changement de pratiques s'ancre dans des évolutions sociétales de longue durée. En effet, avec la remise en cause de l'État-Providence dans les années 1980, la critique des systèmes bureaucratiques lourds et lents a convaincu tout un chacun (parmi les décideurs) qu'une meilleure éducation passait par une gouvernance « décentralisée », qui valoriserait l'initiative des acteurs, qui répondrait aux attentes des usagers et qui se montrerait efficace, flexible et adaptée. On reconnaît là le discours du Nouveau Management Public, un discours assez général et apparemment consensuel pour se greffer sur des systèmes et des contextes historiques divers. En effet, un peu partout, les élites politiques et administratives semblent désormais considérer comme désirable et nécessaire l'avènement d'écoles « autonomes et entrepreneuriales », insérées dans un système aux régulations de contrôle plus faibles. D'ailleurs, l'Organisation de coopération et de développement économiques (2001), au tournant du millénaire, avait fait de ce développement le scénario 4 des six scénarios d'avenir qu'elle proposait à ses pays membres. Partie prenante d'une orientation dite de « rescolarisation », ce scénario avait été nommé à l'époque « l'école comme organisation apprenante ciblée ». Il y avait là la reconnaissance du fait que l'affaiblissement partiel des régulations systémiques de contrôle ouvrait un espace d'autonomie et augmentait les degrés de liberté au palier local, et qu'à certaines conditions cela pouvait avoir des effets positifs.

Un certain optimisme était alors de mise. Peut-être ce dernier était-il un peu naïf. Car, les anciennes régulations sont demeurées en place ; et les nouvelles n'ont pas éliminé tous les problèmes d'antan ; au surplus, elles sont venues complexifier le travail des directions d'établissement, en leur imposant des injonctions contradictoires. C'est ainsi que les directions demeurent les relais de la hiérarchie, tout en devant dorénavant accompagner des changements plus endogènes, et les acteurs locaux qui les initient et les soutiennent ; aussi, on voudrait que les directions soient capables d'opérer des ruptures nettes et définitives dans les manières de travailler des enseignants en classe, et ce, dans un milieu qui évolue la plupart du temps par des transformations modestes et successives, produites par des traductions itératives ; dans certains contextes, comme le montre Étienne pour la France, les directions doivent combiner d'une manière ou d'une autre l'évaluation formative et sommative des enseignants ; ailleurs, comme Normand l'analyse à San Francisco, aux États-Unis, elles doivent trouver des compromis entre des logiques industrielle et civique, adopter une ligne d'action qui ne sacrifie pas à la performativité la justice et l'équité. Cet ensemble de dilemmes et de tensions, induit par les nouvelles politiques publiques, conduit les directions à exercer ce que Letor appelle un *leadership hybride* ou *ambivalent*.

Cela s'avère difficile et pas toujours aisé, forçant les directions à investir des domaines – comme la pédagogie telle qu'exercée en classe – qui jusqu'à récemment étaient vécus comme du ressort quasi exclusif des enseignants. Nous y reviendrons. Constatons pour le moment qu'il est désormais attendu des directions qu'elles soient en mesure de faire de chaque établissement un lieu de forte mobilisation collective vers la réussite scolaire.

Cette capacité de mobiliser les acteurs devient une composante centrale de l'exercice du *leadership* (cf. Larouche, Savard, Beauchesne et Jean). Pour tout agent de changement, mobiliser c'est, entre autres choses, intéresser les acteurs aux processus susceptibles d'améliorer une situation, les amener à reconnaître et à participer à la résolution d'un problème, ou se rapprocher d'une finalité importante ; non seulement intéresser les acteurs concernés, mais aussi les enrôler, les amener à s'y engager. Mobiliser, c'est donc se placer au point de rencontre d'une situation problématique reconnue comme réelle et importante, et détecter les processus et dispositifs connus, à adapter ou à créer, susceptibles d'améliorer ou de transformer la situation problématique. Cela rend nécessaire de détourner le regard des acteurs de l'existant vers ce qui, grâce à leur action, peut et pourrait advenir, si l'adhésion, la connaissance et l'appropriation du changement se développent et se généralisent. Cette position « en sandwich », selon l'expression d'Étienne, n'est pas de tout repos, mais elle participe à mon sens du *leadership* effectif.

Comme le montrent les cas analysés dans ce livre, il n'y a pas une seule et unique forme de mobilisation des établissements : en certains endroits, on insiste sur une contractualisation contraignante entre l'autorité hiérarchique et l'établissement ainsi bien aligné sur les priorités et les cibles établies au sommet de la pyramide, une obligation de résultats et la menace de sanctions en cas de non-respect des attentes convenues ; ailleurs, on laisse jouer à fond la concurrence entre les établissements pour attirer les élèves et leurs familles, ainsi que des enseignants motivés, notamment par des primes à la performance ; on peut aussi apercevoir ici ou là des établissements où la mobilisation déborde dans la communauté et où celle-ci soutient et nourrit l'engagement des acteurs scolaires dans la réussite des élèves. C'est le cas, par exemple, parmi des écoles dites alternatives qui mobilisent direction, enseignants et parents autour d'un projet d'éducation spécifique. D'autres configurations sont aussi observables ou envisageables, comme une équipe-école soudée par une forte confiance réciproque entre la direction et l'équipe enseignante, et rendant possibles une réflexivité et une certaine professionnalisation du travail (cf. Letor). Il y a donc diverses formes de mobilisation et diverses logiques à l'œuvre : stato-centrées, managériales et dites d'alignement serré, quasi marchandes et concurrentielles, professionnalisantes ou communautaires et civiques. On observe aussi des situations hybrides où se combinent ces logiques et au sein desquelles les directions d'établissement doivent apprendre à construire de la cohérence sur le plan tant de la vision que de l'action effective, tout en naviguant entre des écueils. Ce livre donne à voir ces logiques et les manières dont les directions d'établissement les priorisent, les combinent, les amalgament et les intègrent dans l'exercice de leur fonction ainsi redéfinie. S'en dégage le portrait d'un univers ni blanc, ni noir, ni rose, ni désespéré, où des acteurs, aux prises avec des contraintes réelles, mais aussi conscients des quelques degrés de liberté qu'on prétend leur offrir et qu'ils désirent prendre, essaient d'y voir clair et d'agir à bon escient. Ce qui est, en dernier ressort, la plus importante des attentes que nous pouvons avoir à leur égard.

UN LEADERSHIP AUX FORMES MULTIPLES

Une part importante de la redéfinition du rôle des directions concerne l'injonction à l'exercice du leadership. Il fut un temps où cette qualité semblait de peu d'importance. En effet, dans un système à régulation bureaucratique forte, il importe de faire respecter les règles établies par l'autorité hiérarchique et, concrètement, de faire « tourner » le plus rondement possible l'établissement. Que dans certains contextes cela exige une bonne dose de leadership pour s'assurer que les règles soient suivies ne change pas la nature fondamentale du système bureaucratique. L'exception ici confirme la règle. Depuis qu'il est convenu qu'il faut s'éloigner du modèle

bureaucratique «inefficace et inefficent», l'injonction à l'exercice du leadership s'est partout considérablement renforcée. Il ne s'agit plus simplement de faire «tourner» l'établissement, il faut le faire «bouger», l'améliorer, voire le transformer en profondeur. Le statu quo et la répétition du même ne sont plus la norme, à moins que l'établissement soit reconnu excellent et qu'on soit convaincu qu'il «fonctionne tout seul».

Il n'y a pas si longtemps, on avait tendance à considérer le leadership comme la capacité personnelle qu'un individu apportait à un rôle ou une fonction, un supplément d'élan et de dynamisme contagieux, qui dépassait les exigences formelles de l'organisation et qui, dans certaines situations, pouvait apporter du neuf. Aujourd'hui, le leadership, pourrait-on dire, a pris du galon; il a de plus grandes ambitions: il est synonyme de capacité de mobilisation et de transformation d'un milieu de travail réputé conservateur et individualiste, voire en manque d'efficacité et d'efficience. Cette capacité est à la fois individuelle et collective, celle de la direction comme de l'équipe enseignante. On peut dire sans se tromper que la redéfinition de la fonction des directions d'établissement se focalise autour de l'exercice du leadership.

Au cours des dernières décennies, on a utilisé plusieurs adjectifs pour caractériser le leadership des directions d'établissements scolaires. Davantage le leadership idéal désiré (ou peu fréquent, exceptionnel) que le leadership réel (ou relativement commun, accessible au grand nombre), contribuant ainsi à la force de l'injonction au changement de rôle et à une réelle tension entre le travail prescrit et le travail réel des directions. Scheerens (2012) a placé ces types de leadership autour d'une roue, donnant à penser que sur le plan des conceptions et des approches, nous aurions opéré en un demi-siècle une révolution (au sens physique du terme). Au départ, sur le plan conceptuel, c'est la notion de bureaucratie professionnelle qui dominait, c'est-à-dire l'idée qu'une école (un système à couplage lâche, suivant la célèbre analyse de Weick, 1976) pouvait fonctionner avec peu de contrôles formels, dans la mesure où des enseignants bien formés et professionnels étaient en mesure d'accomplir leur mission, tout en se coordonnant entre eux suivant les besoins. Puis, les appels au leadership pédagogique affirmé (*instructional leadership*) se sont fait entendre dans les années 1980, encourageant les directions à pénétrer l'univers de la classe, c'est-à-dire la sphère professionnelle des enseignants, pour mieux l'orienter, la coordonner et la rendre plus efficace. On généralisa à l'ensemble des dimensions de l'organisation cette idée de leadership fort, en proposant le leadership transformationnel (de l'ensemble de l'organisation, et non pas seulement de l'activité des enseignants en classe). Puis, l'on mit en avant l'idée que le leadership, nécessaire dans toute organisation, ne devait pas être l'apanage d'une seule personne, mais qu'il était dans intérêt de l'organisation qu'il soit assumé par plusieurs acteurs, en fonction de divers objets. L'on monta d'un cran dans la formalisation et l'abstraction en proposant l'idée

d'un leadership organisationnel. Nous retrouvons ainsi, selon Scheerens, la notion de bureaucratie professionnelle. Selon ce point de vue, une école peut très bien fonctionner avec un minimum de coordination et de contrôle, reposant sur diverses formes de leadership distribué ou partagé et des dispositifs ou mécanismes qui se « substituent » au leadership formel. C'est en ce sens qu'il parle d'une « révolution » dans la conceptualisation du leadership.

Scheerens propose la notion de « *meta-control* », littéralement : le contrôle des contrôles. Il réfère aussi au « *lean leadership* », à ses yeux synonyme de métacontrôle. Ce qui signifie que celles et ceux qui pratiquent ce métacontrôle conservent une certaine distance des acteurs de première ligne, qu'ils s'assurent que les dispositifs et mécanismes de coordination sont bien en place, fonctionnels et efficaces – par exemple, les CAPs ou Communautés d'apprentissage professionnelles étudiées dans ce livre –, qu'ils ont des outils de monitoring et en partagent avec les intéressés les résultats, laissant à ces derniers l'inévitable travail d'ajustement. L'exercice du métacontrôle est un art, celui de faire jouer à distance les bons leviers, au bon moment, à bon escient. Je décèle quelque chose d'utopique dans cette dernière mouture du leadership, envisageable par exemple pour un recteur d'académie, mais plus difficilement pour une direction d'établissement qui pourrait ainsi risquer de se mettre hors-jeu, à la périphérie de l'activité de son établissement. Scheerens le reconnaît presque, car il mentionne qu'il y a des situations qui justifient des présences plus fortes et plus directives. Selon cet auteur, le leadership doit varier selon la situation des écoles. Les écoles qui fonctionnent en deçà de ce qui est normalement attendu (voire les écoles qui échouent – « *failing schools* ») ont besoin d'un leadership plus affirmé que les écoles qui réussissent et présentent les qualités des écoles dites efficaces. Je serais enclin à soutenir personnellement que tout établissement a besoin que s'y exerce un leadership fort, surtout dans le contexte actuel de changement accéléré et de multiples demandes faites à l'école.

Dans ce livre (notamment dans la contribution de Progin et Breithaupt), il est fréquemment question du leadership axé sur les apprentissages (Hallinger), ou pédagogique, à la fois assumé par une direction et partagé parmi les enseignants et la direction (leadership distribué). Il est clair que le changement en cours porte sur ces rôles et sur la redéfinition des frontières des territoires des uns et des autres. Car, mobiliser l'ensemble d'une équipe-école autour de l'amélioration des apprentissages des élèves amène chacun à modifier ses représentations et à changer certaines pratiques. La mobilisation de l'établissement implique que les classes s'ouvrent au regard d'autrui, celui de la direction comme celui des collègues enseignants. Et cela – l'alignement des niveaux de l'organisation – est une rupture significative avec l'école du xx^e siècle, telle que nous l'avons connue. Dans cette veine, rendre public le travail enseignant en classe, en faire un objet d'analyse objective et partagée par un collectif de travail ne se font pas en un tour de

main! Développer des compétences en travail d'équipe et en résolution de problèmes ne semble pas non plus se faire sans difficulté et coûts. Aussi, questionner des pratiques établies et les remplacer par des «pratiques avérées» ou «fondées sur la science» heurtent souvent le sentiment de compétences des enseignants et activent l'autodéfense de leur autonomie professionnelle.

Ce changement d'envergure souhaité par les politiques publiques s'appuie sur des processus typiques de l'organisation apprenante. En effet, la mobilisation souhaitée de l'établissement et de ses acteurs passe par une concertation plus forte facilitant l'alignement plus serré des actions des uns et des autres, par l'analyse contextualisée des processus et des résultats, la recherche, l'expérimentation et le partage de solutions viables, et l'amélioration continue des pratiques par le biais d'une formation continue pertinente.

Le changement s'appuie aussi sur des outils de l'organisation apprenante: les communautés d'apprentissage professionnelles, le développement professionnel et la réflexivité (par exemple, dans le cadre des rendez-vous de carrière, cf. Étienne), les tableaux de bord et l'analyse de données, la *Lesson Study* et l'analyse des pratiques, les communautés de pratiques, les dispositifs d'accompagnement, les réseaux de connaissance et d'échange d'expertise, la formation continue, la visite de classe et l'entretien d'évaluation (cf. Clénin), ou encore, le laboratoire de changement. On le comprend, il y a divers outils de mobilisation (auxquels on peut joindre le développement organisationnel, cf. Rebetez et Ramel) qui peuvent s'intégrer aux diverses logiques plus haut identifiées, des plus industrielles aux plus civiques et communautaires. Dans ce livre sont présentées des études de cas où ces outils sont mis à contribution et utilisés par des directions d'établissement dans une visée d'amélioration des apprentissages des élèves.

Pour le moment, il est difficile de jauger de manière un tant soit peu définitive la valeur de ces outils, car les processus qui les incorporent sont en cours et, surtout, leur appropriation dans une variété de contextes les transforme de diverses manières qu'il importe de bien documenter. Quoi qu'il en soit, ce livre révèle qu'il y a bel et bien quelque chose qui commence ici et là à bouger, et les directions d'établissement sont au cœur de cette évolution.

Pour y voir plus clair et pour y agir à bon escient, les directions se construisent des réseaux de connaissance et d'expertise partagée (Renard, Castin et Demeuse). Certaines universités développent des partenariats et participent à l'animation de ces réseaux, ainsi que Poirrel, D'Arrisso et Lapointe nous en informent dans ce livre. Les chercheurs en sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation ont tout intérêt à être présents à ces réseaux, comme observateurs, accompagnateurs ou formateurs. C'est ainsi qu'ils pourront développer une connaissance détaillée et fine des pratiques en émergence, ce que donne à voir l'ensemble des contributions de cet ouvrage, pour notre plus grand bénéfice.

INTRODUCTION

Diriger au temps du changement

*Laetitia PROGIN, Caroline LETOR,
Richard ÉTIENNE et Guy PELLETIER*

*« Rien n'est permanent, sauf le changement.
Seul le changement est éternel. »
Héraclite d'Éphèse*

*« Il faut que tout change
pour que rien ne change. »
Giuseppe Tomasi di Lampedusa*

Le nouveau mode de gouvernance des systèmes éducatifs mise sur des solutions pédagogiques locales et la responsabilisation des acteurs *via* la reddition des comptes pour une école promouvant la réussite du plus grand nombre d'élèves. Dans ce cadre, les chefs d'établissement, quelle que soit la dénomination adoptée, reçoivent des injonctions de leadership éducatif et organisationnel (Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015), quand ce n'est pas tout simplement « pédagogique » (Bertani et Saint-Do, 2017) ou les deux simultanément (Pelletier, 2013). Toutefois, suivant les pays et les ordres d'enseignement, ils ne sont souvent pas « sur le terrain » (dans les classes avec une intervention éducative directe) et leur formation ainsi que leur accompagnement diffèrent énormément entre les pays et

les missions de service public qui leur sont allouées (Boucenna, Charlier, Perréard-Vité et Wittorski, 2018).

Leadership organisationnel, éducatif, pédagogique, transformationnel, authentique, distribué, etc. Les qualificatifs, voire les « incantations », sont nombreux et renvoient à des traditions et des paradigmes de recherches et d'interventions qui peuvent significativement varier. Dans le cadre de cet ouvrage, tout en valorisant la diversité adoptée par les auteurs, nous conceptualisons le leadership non comme un attribut personnel, mais comme un processus d'influence constant et itératif exercé par un individu ou un groupe d'individus, quel que soit le statut de ces derniers. Cette approche s'inscrit dans le croisement des recherches anglophones et francophones sur le leadership (Leithwood et Jantzi, 2008 ; Hallinger, 2011 ; Scheerens, 2012 ; Garant et Letor, 2014 ; Derouet et Normand, 2017 ; Pelletier, 2018) et des travaux sur le pouvoir inscrits dans le champ de la sociologie des organisations (Mintzberg, 1986 ; Friedberg, 1993 ; Dutercq, 2005). Cette perspective heuristique permet de s'intéresser à tous les acteurs exerçant de l'influence, quel que soit leur statut, même si dans cet ouvrage nous nous intéressons en priorité aux personnels de direction sans pour autant négliger l'influence exercée par tous les acteurs de l'établissement et notamment les enseignants. Comme les contributions de cet ouvrage le mettent en évidence, on ne peut, en effet, étudier les processus d'influence au sein des écoles en ciblant uniquement un type d'acteur et en particulier celui occupant une fonction formelle de direction.

Notre ouvrage précédent (Progin, Étienne et Pelletier, 2019) s'est intéressé aux « tensions, ressources et développement » de la direction d'établissement scolaire, dont le statut et l'exercice de la fonction sont en constante transformation. Il a notamment contribué à établir que la tension entre le prescrit (faire progresser le système par l'autonomie des établissements, améliorer l'efficacité et la prise en charge des usagers, des parents, des élèves, des apprenants, selon le vocabulaire adopté) et le réel (la gestion de ressources humaines et matérielles limitées, voire en diminution conformément aux recommandations du *New Public Management* [Nouveau management du service public]) est une des plus fortes. Dans bien des cas, la communication interne et externe des équipes de direction (Étienne et Amiel, 1995) est insuffisante ou source de malentendus et de mésententes. Au sein d'un tel contexte, comme le signalent Buisson-Fenet et Pons (2019, p. 46), « l'appel à l'autonomie se décline en pratique par une responsabilité fortement encadrée, qui aboutit à un management empêché ».

Le désarroi de bien des dirigeants est, notamment, attribué aux « résistances » du personnel enseignant et à un certain individualisme des

professionnels. Il se comprend également dans la nouveauté des rôles et des responsabilités et dans les tensions qu'ils engendrent entre des rôles de transformation en tant qu'accompagnateurs de changement et de conformation à des prescrits en tant que relais de la hiérarchie (Brossais et Lefeuvre, 2018; Étienne, 2019), entre des rôles de catalyseur et communicateur dans une prise de décisions partagées avec des partenaires multiples et de redevable ultime de celles-ci. S'y confrontant avec peu d'information, de formation et d'accompagnement, ils risquent l'épuisement professionnel et le *burn-out* définis comme une incapacité de travail menaçant la santé physique et mentale du personnel (Fotinos et Horenstein, 2017). Mais, ils s'exposent aussi à un stress professionnel pérenne (Poirel, 2010). Nos travaux montrent que l'accomplissement de leurs tâches managériales se heurte aux difficultés encore mal cernées du travail sur, avec et pour autrui dans le cadre d'un service public souvent mis en cause et ne bénéficiant plus du capital de sympathie qui a pu être le sien au siècle dernier.

Notre nouvel ouvrage est consacré à des recherches destinées à explorer les ingrédients et leurs combinatoires qui sont susceptibles de diminuer cette tension, voire d'en «sortir par le haut» en traitant à leur racine les causes des «malaises des personnels de direction» pour paraphraser Barrère (2017) et ses «malaises enseignants».

1. LE CHANGEMENT: UNE RÉALITÉ QUI S'ACCÉLÈRE

La succession des réformes scolaires – devenue la norme dans nos systèmes éducatifs (Lessard et Carpentier, 2015; Huguenin, Yvon et Perrenoud, 2019) – n'est sans doute pas étrangère au malaise des personnels des directions et encore moins à la complexité des défis qu'ils ont à relever. En effet, suivant Yvon, Béguin et Bareil :

Si les projets de réformer l'école, ses contenus et son fonctionnement sont loin d'être récents, leur poids semble s'être accentué depuis une trentaine d'années dans les établissements éducatifs. Les directeurs et directrices d'institution de formation sont doublement exposés, à la fois comme agents du changement et comme titulaires d'une fonction que ces changements font évoluer (2019, pp. 285-286).

Les personnels de direction ont ainsi à exercer un rôle d'agent du changement tout en voyant celui-ci évoluer constamment. Dans ce contexte, les personnels de direction – tout comme les enseignants – peuvent vivre différemment les épreuves qu'ils rencontrent :

De même, le rapport à la charge de travail, à la dispersion, à l'envahissement éventuel de la vie privée est lui aussi très individualisé, voire intime.

Face aux prescriptions impossibles à réaliser, certains se culpabilisent et d'autres les mettent à distance. Face à l'accélération des temporalités, certains arrivent à ralentir et d'autre pas; face à l'accumulation des mails, certains arrivent à «couper» et d'autres moins. Face à la multiplicité des demandes relationnelles, certains se laissent envahir, et d'autres sont mieux protégés par leur contexte de vie privée, ou tout simplement en meilleure santé (Barrère, 2019)¹.

Dans tous les cas, les professionnels de l'école ont à développer des compétences et à relever des défis leur permettant de durer dans le métier et, si possible, de s'y épanouir. Notre ouvrage s'intéresse justement aux principaux défis qu'affrontent les personnels de direction dans leur travail quotidien. Le sous-système direction est donc examiné dans son rapport avec le système établissement entendu au sens large d'unité de service public. Nos hypothèses reposent sur le constat de Le Boterf (2013) selon lequel «aucune stratégie de management n'assure avec une certitude absolue l'action pertinente au bon moment» (p. 81). Dès lors, les prescriptions générales d'augmentation de la qualité, de «zéro défaut» et de gestion axée sur les résultats ne peuvent dépendre d'une seule responsabilisation des personnels de direction fondée sur l'autonomie des établissements (Poirel et Yvon, 2012; Maulini et Progin, 2016).

La formation, l'intervention, qu'elle vise le conseil (Étienne, Mounoud et Corbalan, 2007) ou des formes d'audit (Lecointe et Rebinguet, 1990), et l'accompagnement (Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin, 2007) constituent les trois principales ressources complémentaires à la disposition des personnels de direction en vue de faire face à l'accroissement de la demande sociétale et politique.

Nos travaux mettent en relation «l'activité réelle» ainsi que le «réel de l'activité» des personnels de direction, voire leur «activité empêchée» (Clot, 2010), les ressources utilisées dans les domaines énoncés ci-dessus et l'évolution du métier de direction dans le cadre du travail d'une organisation humaine où le travail se fait avec autrui et pour autrui. Sont plus particulièrement concernées les activités concrètes et quotidiennes, mais aussi, dans la perspective de bilans séquencés, l'évaluation de l'atteinte d'objectifs multivariés, polymorphes et parfois incompatibles: la réussite scolaire et l'orientation professionnelle, la qualité du soin aux personnes, l'efficacité du travail social, la gestion des ressources humaines, l'engagement des personnels, la qualité de vie au travail, etc.

1. Tribune – parue dans *Le Monde* le 8 octobre 2019 – intitulée «Suicide d'une directrice d'école: "Pourquoi des enseignants se retrouvent-ils aussi isolés?"»

2. PLAN DE L'OUVRAGE : QUATRE DÉFIS CLEFS

En croisant des recherches issues de Belgique, des États-Unis, de France, du Québec et de Suisse, cet ouvrage s'intéresse aux quatre principaux défis – identifiés dans nos travaux – assumés par les dirigeants dans un contexte d'accélération des temporalités commune à ces différents systèmes éducatifs et à notre société contemporaine plus généralement :

- Diriger une école pour tous ;
- Élaborer des partenariats et des collaborations ;
- Susciter et soutenir la mobilisation des enseignants ;
- Développer des compétences pour encadrer et évaluer le travail enseignant.

Notre ouvrage est donc structuré en quatre parties qui correspondent aux défis majeurs auxquels se confrontent les directions. Un texte rédigé par les coordinateurs de cet ouvrage introduit chaque partie et les chapitres portant sur la situation dans l'un des contextes nationaux cités précédemment. Cette perspective comparative permet de mettre en évidence autant de convergences que de tensions inhérentes à la fonction de dirigeant et aux contextes locaux et nationaux étudiés. Elle permet de cerner les tendances dominantes, leurs tenants et aboutissants dans la conclusion de notre ouvrage.

2.1. Diriger une école pour tous

Les personnels de direction font face à une école qui se veut plus inclusive, autrement dit à une école pour tous les élèves quelles que soient leurs différences. Cette visée inclusive nécessite une attention particulière accordée aux apprentissages de ces derniers. Sachant que l'influence des dirigeants sur l'espace classe est indirecte (Gather Thurler, Dutercq et Pelletier, 2015 ; Progin, 2017 ; Progin, Étienne et Pelletier, 2019), ils ont à trouver le chemin souvent sinueux d'un leadership axé sur les apprentissages au sein de leur établissement. Par ailleurs, le leadership se déploie différemment selon les contextes (Leithwood, Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004 ; Derouet et Normand, 2014 ; Pelletier, 2005, 2018). Certaines composantes formelles comme l'organisation du travail scolaire, les instances de concertation, le rapport institutionnalisé aux autorités et d'autres composantes plus informelles dont font partie les coutumes de l'établissement, les hiérarchies implicites, les tabous, les non-dits, les réseaux de communication colorent, avec des nuances différentes, l'expérience vécue par chaque acteur (Grin et Progin, 2010 ; van Zanten, 2010 ; Mons, 2014). La culture de l'établissement joue ainsi un rôle prépondérant dans l'exercice d'un leadership visant une école pour tous (Schein, 2017).

Le premier chapitre de cette partie, rédigé par Émilie Deschênes et Guy Pelletier, s'intéresse justement à un contexte particulier, celui des écoles en milieux autochtones au Québec. Plus précisément, cette contribution porte sur les enjeux et les défis de la direction dans ce type de contexte. Si certaines écoles relèvent de commissions scolaires, d'autres relèvent de la gouvernance locale de la « bande ». Toutefois, de façon paradoxale, l'école autochtone demeure peu autochtone pour l'Autochtone et trop autochtone pour le non-Autochtone, ce qui crée pour des directions d'établissement une difficulté majeure et constante à exercer leurs fonctions, y compris pour des directions autochtones qui peuvent ressentir une certaine « imposture » devant les efforts à déployer au regard de pratiques qu'elles jugent aisément assimilationnistes.

Dans un deuxième chapitre, Frédérique Rebetez et Serge Ramel mettent l'accent sur la Suisse romande et plus particulièrement le canton de Vaud qui s'est engagé à inscrire l'école dans une visée inclusive. Dans ce cadre, chaque établissement scolaire doit co-construire avec l'ensemble des professionnels de l'école des pratiques de prise en charge de tous les élèves s'articulant entre les champs de la pédagogie, du socio-éducatif et de la santé. Si les établissements sont pour beaucoup d'entre eux engagés depuis plusieurs années dans l'intégration d'élèves à besoins particuliers, cette nouvelle orientation amorce des changements, voire des bouleversements, tant organisationnels que culturels. La recherche-intervention analysée porte sur le processus de développement d'un établissement scolaire piloté par sa direction accompagnée par des intervenants-chercheurs.

Dans le troisième chapitre, Laetitia Progin et Sandrine Breithaupt présentent le concept de leadership au service des apprentissages, ou *leadership for learning*, comme un processus d'influence mutuel, pouvant fédérer une action collective visant l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves. Une revue de la littérature leur permet l'identification de quelques points centraux qualifiant la relation entre leadership et apprentissage des élèves. À partir d'une démarche favorisant le développement d'une communauté professionnelle apprenante, la *lesson study*, les auteures présentent les résultats d'une enquête exploratoire menée auprès de cinq directions. Elles identifient le positionnement des cadres intermédiaires qui semble être un élément central de l'exercice d'un leadership axé sur les apprentissages et ouvrent ainsi à de nouvelles réflexions quant au travail réalisé par ces acteurs particuliers des établissements.

2.2. Élaborer des partenariats et des collaborations

Les dirigeants ont à se former et à se mettre en réseau pour exercer un leadership qui ne se limite désormais plus aux seules frontières de l'établissement. À ce sujet, Pont, Nusche et Moorman (2008) se réfèrent à

l'exercice d'une « direction systémique » invitant les dirigeants scolaires à se préoccuper aussi des autres établissements et de leur réseau (Étienne, 2000). Par ailleurs, vivre et se développer en réseau a ses gains, mais aussi ses contraintes, voire ses dérives possibles. Pour Le Boterf (2013), pour que les conditions de réussite soient réunies, la présence d'une trilogie est essentielle, soit celle de savoir coopérer, pouvoir coopérer et vouloir coopérer.

Tout comme la fonction des personnels de direction a évolué (Pelletier, 2017; Huguenin, Yvon et Perrenoud, 2019) au sein des écoles qui se veulent davantage inclusives, la formation des directions a connu de nombreuses évolutions. Pour les personnels de direction, les formations suivies peuvent autant leur procurer une poche de temps pour penser que constituer une pression supplémentaire à leur emploi du temps (Desjardins, Neckers, Guibert et Maulini, 2017; Perrenoud et Progin, 2017). Au sein de cette partie, deux chapitres abordent cette problématique.

Dans un premier chapitre, Emmanuel Poirel, David D'Arrisso et Pierre Lapointe en collaboration avec Huguette Drouin présentent, à partir d'expériences de formation continue, les enjeux et les défis liés à l'accompagnement de directions dans un contexte où la pression de la demande sociétale et politique conduit à l'imposition d'injonctions souvent paradoxales. Dans un contexte où la fonction de direction d'établissement scolaire se professionnalise, les auteurs signalent la « prescription » de référentiels de compétences plus ou moins désincarnés s'appuyant sur des pratiques normalisées, trop souvent décontextualisées, qui tendent à ignorer les contraintes multiples liées au travail réel des directions. À la suite de deux projets de recherche formation, ils analysent la nature d'un partenariat permettant la prise en compte du travail prescrit et du travail réel des directions par les formateurs et le déploiement que cela exige de part et d'autre.

Dans un second chapitre, Fabienne Renard, Jean Castin et Marc Demeuse abordent la problématique du travail collaboratif entre des directions d'écoles fondamentales de Belgique afin de répondre aux exigences d'une réforme engagée depuis septembre 2017. À la suite de cette dernière, les directions d'écoles sont tenues de construire un plan de pilotage, support de l'implication des équipes pédagogiques dans la poursuite d'objectifs généraux et spécifiques visant l'amélioration de l'efficacité et de l'équité du système éducatif, en collaboration avec leurs équipes d'enseignants. Les auteurs analysent les stratégies et les pratiques favorisant un travail collaboratif et les apports de celui-ci afin de permettre aux directions de mieux réguler la tension entre les attentes de la réforme et le réel de l'école.

2.3. Susciter et soutenir la mobilisation des enseignants

À l'intérieur de l'établissement, les dirigeants ont à veiller à la mobilisation et à l'implication des enseignants ainsi que des différents intervenants. C'est un défi majeur à relever, car, entre autres, jusqu'à quel point les réformes engagées valorisant une gestion axée sur les résultats sont-elles compatibles avec une orientation invitant au travail collaboratif, voire à un leadership partagé (Poirel et Yvon, 2012)? Par ailleurs, bien des réformes demandent aux dirigeants des établissements de devenir des sherpas d'un changement au regard duquel ils ont, somme toute, peu de prise (Pelletier, 2007a).

Dans le cadre de la troisième partie de l'ouvrage, trois chapitres sont consacrés aux enjeux et défis de la mobilisation des enseignants dans un contexte de réformes, et cela, dans trois pays différents: la Belgique, les États-Unis et le Québec.

Dans un premier chapitre, Catherine Larouche, Denis Savard, Rénald Beauchesne et Pauline Jean signalent d'entrée de jeu que le système scolaire québécois vit au temps des changements multiples et permanents depuis plus d'une décennie. Ces changements ne sont pas sans effets sur les conditions de travail et les pratiques des enseignants et des directeurs d'établissement et c'est particulièrement le cas de l'implantation de la gestion axée sur les résultats depuis 2002. Cette dernière génère des tensions avec lesquelles les directions d'établissement doivent composer et recomposer, dont celles relatives à la mobilisation des enseignants. Une analyse de ces tensions est réalisée à l'aide d'un cadre théorique élaboré. L'analyse se concentre sur les conditions qui facilitent ou entravent l'adoption de pratiques innovantes dans la mobilisation des enseignants par les directions d'établissement.

Dans un deuxième chapitre, Caroline Letor porte son attention sur l'évolution de la fonction de direction d'école qui est un des piliers des réformes en cours en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). En tant que garante du pilotage de son école, la direction est chargée de définir avec l'équipe éducative des actions locales contribuant aux objectifs stratégiques définis par le pouvoir régulateur et visant principalement l'amélioration des résultats de tous les élèves. À partir de l'analyse de six établissements secondaires à indice socio-économique faible, la recherche réalisée étudie la manière dont les directions exercent leur leadership pédagogique dans la mise en œuvre en équipe d'un plan de pilotage. Les enjeux de la confiance et de la mobilisation sont au rendez-vous de l'analyse réalisée.

Dans un troisième chapitre, Romuald Normand aborde la problématique de la dynamique du changement et du développement professionnel au sein d'un contexte scolaire américain caractérisé par une emprise managériale

axée sur la performativité. Ayant à composer avec un tel contexte, les chefs d'établissement essaient de satisfaire aux exigences de la performance sans multiplier les situations de conflit avec les équipes enseignantes. Ils donnent priorité à des compromis et des stratégies de négociation. Puis, ils recourent à des techniques d'intervention afin d'amener les groupes d'enseignants à prendre initiatives et responsabilités en vue d'améliorer les résultats des élèves. À partir d'études conduites à l'échelle internationale et d'une dizaine d'entretiens avec des chefs d'établissement américains, l'auteur s'intéresse particulièrement à la mobilisation des enseignants et des chefs d'établissement face à des normes de performativité visant la transformation des pratiques professionnelles.

2.4. Développer des compétences pour encadrer et évaluer le travail enseignant

Cette quatrième et dernière partie aborde une thématique qui, à maints égards, est en symbiose avec les premières parties de l'ouvrage, soit celle pour les dirigeants de leur habilitation à l'encadrement et à l'évaluation du travail enseignant.

Dans un premier chapitre, Richard Étienne aborde la problématique de la conduite des « rendez-vous de carrière ». Cette politique du système scolaire de la France a pour but d'introduire une progression individualisée, liée au « mérite », pour remplacer l'ancienneté jusqu'alors un critère incontournable. L'implantation d'une telle politique a nécessité un déploiement majeur de formations préparatoires pour les chefs d'établissement concernés. En 2017-2018, chaque région a organisé sa formation de formateurs puis les chefs d'établissement formés ont formé leurs collègues. Sur cette base, les directions mènent des « rendez-vous de carrière » avec les enseignants (un tous les dix ans en moyenne). Ce chapitre pose les questions de la pertinence et de l'efficacité des formations mises en place, du sentiment d'efficacité des personnes concernées et de l'accompagnement tel qu'il est réalisé.

Dans le chapitre suivant, Julien Clénin aborde lui aussi la problématique complexe de l'évaluation des enseignants, mais cette fois-ci dans le contexte d'un canton de la Suisse engagé dans des pratiques de reddition de compte. L'évaluation du personnel enseignant, pratiquée dans le cadre des établissements scolaires, apporte son lot de questions, d'inquiétudes, de non-dits et de reconfiguration des professionnalités. Les approches déployées par les directions varient le plus souvent entre l'accompagnement, le conseil et le contrôle. La recherche présentée repose sur les observations réalisées lors d'entretiens d'évaluation périodique durant lesquels la direction évalue le travail de l'enseignant à la suite d'une visite de classe. Les constats observés révèlent des pratiques beaucoup plus polymorphes qu'attendu.

En conclusion, les quatre parties de l'ouvrage constituent un véritable tétraèdre itératif de la réflexion et de l'accompagnement des directions d'établissement scolaire. Car, «au temps du changement», on doit composer avec les réalités multiples de diriger une école pour tous, d'élaborer des partenariats et des collaborations, de susciter et soutenir la mobilisation des enseignants, de consolider et de développer des compétences pour encadrer et évaluer le travail enseignant. Chacun des éléments du tétraèdre est riche en défis, mais aussi en apprentissages partagés et à partager. Voilà les objectifs poursuivis par cet ouvrage collectif.

Les directions d'établissement au cœur du changement

Pilotage,
collaboration et
accompagnement
des équipes
éducatives

Diriger un établissement scolaire à l'ère du changement permanent représente un enjeu majeur. Dans ce contexte, la succession des réformes scolaires n'est sans doute pas étrangère à la complexité des défis que les cadres scolaires ont à relever.

Ce livre identifie les leviers sur lesquels peuvent agir les personnels de direction pour obtenir ce qu'on peut appeler du « vrai changement » qui respecte l'éthique éducative et opère des choix stratégiques mais aussi oriente l'action au jour le jour.

Les auteurs proposent des pistes concrètes pour construire un accord entre les acteurs et confier le pilotage aux directions. La recherche permet alors par sa diffusion d'envisager un « changement durable » et d'éviter ainsi une agitation inutile qui engendre stress et épuisement professionnel.

En croisant des recherches issues de Belgique, des États-Unis, de France, du Québec et de Suisse, cet ouvrage s'intéresse aux principaux défis assumés par les dirigeants dans un contexte d'accélération des temporalités commune à ces différents systèmes éducatifs et à notre société contemporaine plus généralement.

Laetitia Progin est professeure HEP associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse. Membre du laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE) à l'Université de Genève, elle mène des travaux de recherche portant sur le travail des directions au sein des établissements scolaires.

Caroline Letor est professeure au Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke (Canada) après une expérience en recherche, formation et conseil en Europe, en Amérique latine et en Afrique. Elle est également membre associée du Girsef (Université catholique de Louvain).

Richard Etienne est professeur émérite de l'Université Montpellier 3. Il poursuit ses recherches sur le changement en éducation scolaire et le travail en établissement avec une approche clinique dans le cadre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF).

Guy Pelletier est professeur titulaire associé au Département de la gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke. Il intervient auprès de ministères de l'Éducation de différents pays sur des thématiques portant sur le pilotage et le développement du système éducatif ainsi que sur la formation du personnel de direction et d'encadrement.

deboeck **B**
SUPÉRIEUR



ISBN 978-2-8073-3321-5
ISSN 0777-5245

www.deboecksuperieur.com