

LES RESSOURCES SYMBOLIQUES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT SECONDAIRE

François Baluteau

Université Lyon 2
Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation
86 rue Pasteur, Lyon, 69365.
francois.baluteau@univ-lyon2.fr

Mots-clés : *management, chefs d'établissement, mobilisation des ressources, organisation scolaire, direction pédagogique*

Résumé : *En France, le gouvernement de l'école par les résultats a redéfini le rôle du personnel de direction des établissements secondaires en mettant en avant la figure du manager censé construire une organisation performante. Cette recomposition organisationnelle a complexifié la question du changement puisqu'il est désormais plus à concevoir dans les établissements qu'à appliquer selon des règles bureaucratiques. Ce texte s'attache à dresser, à partir d'entretiens semi-directifs avec des directeurs (42), le répertoire des ressources symboliques mobilisées par ces « cadres » dans le management des établissements secondaires (collège, lycée). Au travers des questions de mixité sociale, de changement pédagogique et de mobilisation des enseignants, cette étude conclut à un répertoire de ressources hétéroclites, intériorisées et extériorisées, de nature institutionnelle et stratégique, diversement utilisées selon les directeurs.*

1. Problématique

Le mode de gouvernement de l'école française fondé sur les résultats a fait de l'établissement secondaire un espace relativement autonome au centre duquel le personnel de direction a vu sa responsabilité élargie, notamment dans le domaine pédagogique depuis les années 1980. A la figure de l'administrateur, chargé de veiller à l'application des règles bureaucratiques, s'associe, voire se substitue, celle du manager censé construire une organisation performante sous le contrôle de la hiérarchie.

Le « pilotage par les résultats » a ainsi complexifié la question du changement pour les directeurs puisqu'il n'est pas en principe précisé par des normes et des règles mais à concevoir dans l'établissement. Le gouvernement par les objectifs implique plutôt d'inventer (plus qu'appliquer) des règles et de mobiliser (plus que contraindre) les enseignants pour concevoir le changement.

Si dans le contexte bureaucratique, le personnel de direction, administrateur d'une organisation standardisée, avait pour référence principale les règles qu'il devait (faire) appliquer, la modernisation appelle un autre dirigeant avec des ressources d'une autre nature.

Posant le postulat que le travail du personnel de direction relève principalement d'une activité cognitive ou réflexive, voire « immatérielle » commune à tous les « cadres » (Cousin, 2004), cet article propose une approche originale en étudiant les *ressources symboliques* mobilisées par le personnel de direction dans le gouvernement des organisations scolaires (collège et lycée). Ces ressources sont appelées symboliques pour les distinguer de ressources d'une autre nature (matérielle, financière ou sociale...), mais ces dernières ne seront pas néanmoins écartées lorsqu'elles assurent leur transport (réseau, formation, documentation...). Le terme de ressources symboliques présente l'avantage de prendre en compte des réalités « immatérielles » porteuses de significations (savoirs, valeurs, règles, croyances...) dont le point commun, par-delà leur

hétérogénéité de nature et d'origine, est d'être mobilisables par les acteurs pour régler leur conduite ou prendre une décision.. Cette étude s'attache ainsi à montrer l'intérêt de s'inspirer de la mobilisation des ressources développée en sciences sociales à partir de la sociologie protestataire (Tilly, 1978) où elles font l'objet d'une catégorisation (Blin, 2005). L'étude consiste à esquisser le répertoire symbolique qui soutient l'activité professionnelle du personnel de direction.

Les appuis théoriques résident principalement dans la sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1990 et 1991...) où les ressources, notamment politiques et morales, équipant les compétences des individus ou inscrites dans les objets, occupent une place essentielle pour comprendre comment les acteurs agissent et se coordonnent.

2. Méthode

Compte tenu du caractère « immatériel » et « individuel » des données recherchées pour répondre à la problématique, la collecte du matériau empirique a été réalisée par entretien semi-directif avec des directeurs d'établissements secondaires (Principaux pour les collèges, Proviseurs pour les lycées). La technique s'inspire de l'entretien compréhensif (Kaufman, 1996) pour privilégier une démarche réflexive chez les personnes interrogées tout en exerçant une contrainte de description des situations afin d'être au plus près des pratiques. L'entretien s'est appuyé sur un guide dont la trame invitait les directeurs interrogés à décrire les choix pédagogiques de l'établissement et à indiquer les appuis « subjectifs » des prises de décision : la constitution des classes, la conception des dispositifs d'enseignement ou de remédiation, le projet pédagogique de l'établissement, les pratiques pédagogiques des enseignants.

L'analyse du corpus discursif est thématique et s'organise en plusieurs rubriques et sous-rubriques : types de problèmes liés à la pédagogie (hétérogénéité des élèves, évaluation des élèves, gestion du personnel enseignant, pilotage pédagogique), types de ressources mobilisées (valeurs, savoirs savants, savoirs d'expérience, informations officielles, croyances, règles), modes et lieux d'appropriation des ressources (hiérarchie, collègues, site officiel, associations, lectures libres, activités professionnelles, formation...).

Les entretiens ont une durée comprise entre 50 minutes et 2h15. Les extraits introduits dans ce texte ont une valeur d'illustration conformément à la présentation empirique d'une recherche qualitative. Ces entretiens se sont déroulés sur une période de trois ans (2007-2009) avec la participation de trois enseignants-associés, formés à l'administration des entretiens au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique. La population comprend 42 directeurs (ou leur adjoint) de différents types d'établissement secondaire français (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel) de 3 départements français (Rhône, Hauts-de-Seine et Isère). La collecte a porté, pour mieux saisir la diversité des ressources symboliques mises en oeuvre par ce personnel, sur des sujets différenciés par l'âge (35 à 61 ans), par l'ancienneté dans le statut (1 à 32 ans), la fonction antérieure (Enseignant, Conseiller principal d'éducation, Documentaliste, Psychologue scolaire...), le contexte scolaire (Etablissement d'éducation prioritaire à établissement ordinaire) et le genre (15 femmes et 27 hommes). Ces dimensions, étant associées à des différences portant sur l'expérience, la formation et le contexte professionnels, peuvent être considérées comme des variables stratégiques susceptibles de réunir un matériau diversifié.

3. Résultats

3.1 De la règle aux valeurs

La conversion des directeurs au service de l'État est au centre de la formation initiale (Obin, 2005) et fait comprendre une loyauté institutionnelle :

- Le personnel de direction (« représentants de l'État » selon la formule souvent évoquée lors des entretiens) est pensé (et se pense) le garant des valeurs républicaines et des politiques éducatives ;

- Les directives hiérarchiques ne sont jamais vécues comme inapplicables, même si elles leur paraissent contestables en raison du manque de moyens, de leur nature ou de l'absence d'évaluation des dispositifs antérieurs auxquels parfois ils croient.

Cependant une des conséquences de ce nouveau gouvernement se voit déjà dans l'interprétation de la règle hiérarchique selon les directeurs :

- Soit elle est une contrainte impérative impliquant même les enseignants : « Par rapport à la loi, il y a des choses qui n'étaient pas faites [PPRE, heure de vie scolaire...], donc il a fallu recadrer [...]. Les collègues doivent comprendre que, moi et eux, on est les représentants de l'État, même si on n'est pas toujours d'accord » (*Aramis M, Principal*).

- Soit une contrainte relative autorisant une marge de manoeuvre par rapport aux instructions et rendant ainsi plus « viable » la contrainte hiérarchique lorsque par exemple son contenu n'est pas partagé : « Je n'ai pas la lucidité d'appliquer purement et simplement une circulaire par exemple. Si son application ne me paraît pas opportune, j'aurai tendance à la reporter dans le temps », *Gris V., Principal*).

Mais le mode de pilotage des établissements scolaires s'appuie désormais moins sur la règle bureaucratique que les directeurs doivent mettre en oeuvre, comme le montre la question de la laïcité ou de la mixité sociale dans les établissements scolaires. La position officielle rappelée par le Ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, lors de son intervention au Congrès de la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (mai 2007) - dans un contexte d'abolition de la carte scolaire qui affectait chaque jeune à un établissement - indique explicitement que l'obligation doit « passer des parents aux établissements » : « Tout en supprimant progressivement la contrainte qui pèse sur les familles, je demanderai aux établissements scolaires de veiller à une plus grande diversité sociale et géographique de son recrutement ». Autrement dit, la mixité sociale relève désormais de la responsabilité des personnels de direction. Ce faisant, la mixité sociale ne pourra plus s'appuyer sur une règle impersonnelle et universelle, objectivée par la carte scolaire, mais sur un principe idéal dont l'application revient au personnel de direction.

Cette évolution fait comprendre pourquoi les directeurs mobilisent des principes plutôt qu'une règle pour traiter cette question. La mixité sociale se justifie dans les entretiens non pas en raison du « droit » mais en raison de l'intérêt général et plus précisément d'une attention que l'on doit accorder aux élèves défavorisés. Le maintien de la diversité des élèves, selon leur origine sociale, se présente comme une valeur devant soutenir l'organisation de l'établissement. Ce choix s'énonce ici au nom d'une vision unifiée de l'espace social. L'établissement doit tendre vers une petite société où se réuniraient différents groupes sociaux appelés à vivre pacifiquement ensemble. Dans cet esprit, la mixité de l'établissement scolaire est perçue comme un contexte favorable à la formation du citoyen d'une société multiculturelle. Autrement dit, le personnel de direction se pose en garant de la mixité sociale dans les établissements scolaires selon une conception civique (Boltanski, 1990 ; Boltanski & Thévenot, 1991 ; Derouet, 1992) de l'organisation visant à unifier le corps social. C'est ici que la mixité sociale prend la forme d'une valeur chez les directeurs. La ressource symbolique au fondement de cette position est de type *institutionnel* au sens où elle est une ressource portée d'abord par une « institution », qui, si elle ne gouverne pas autant par les règles bureaucratiques traduisant l'intérêt général, veille par d'autres voies à l'application des idéaux républicains.

Or la conversion des personnels de direction à la mixité sociale est d'autant plus importante qu'ils sont devenus les remparts aux « forces marchandes » qui tendent à la réduire (Ballion, 1991 ; van Zanten, 2001). En effet, la mixité sociale peut les conduire à vivre des tensions avec d'autres acteurs de l'école, en particulier les parents lorsque ces derniers souhaitent des classes plus homogènes, perçues plus performantes pour leurs enfants. Plus globalement, la « parentocratie » (van Zanten, 2009) constitue un obstacle à l'égalité des chances et tend à influencer sur les décisions des chefs d'établissement soumis aux enjeux de performance et de concurrence. De plus, l'épreuve peut s'engager également avec des enseignants lorsqu'ils réclament des conditions plus confortables de travail avec des unités non mixtes. Cette question constitue d'ailleurs un point de

désaccord, en général, entre les enseignants et les directeurs (Combaz, 2004). Ces tensions entre plusieurs logiques d'action (civique et marchande) s'expriment également en tensions subjectives, internes au directeur, lorsqu'il considère que la mixité sociale présente à la fois une organisation juste pour les élèves défavorisés et un problème pour l'établissement face à la concurrence.

Le personnel de direction a donc à traduire les valeurs républicaines dans l'organisation des établissements. C'est dire l'importance pour l'institution scolaire d'une forte socialisation civique de ce personnel. Ce point fait comprendre pourquoi la formation professionnelle initiale est sous le contrôle de la hiérarchie scolaire qui se charge de cette conversion institutionnelle (Obin, 2005). Comme elle justifie un rapport direct entre la hiérarchie et les directeurs, impliquant les Inspecteurs d'Académie, pour veiller à ce que, en l'occurrence, l'abandon de la carte scolaire ne conduise pas à renforcer la ségrégation sociale dans et entre les établissements scolaires (Laforgue, 2005).

En faisant du personnel de direction, non seulement les porteurs mais surtout les « opérateurs » des valeurs civiques (mixité sociale, égalité des chances...) d'une école soumise à des pressions (marchandes notamment), l'organisation s'impose de les leur faire intérioriser fortement, par la formation ou la pression hiérarchiques. C'est pourquoi, il convient d'interpréter la place majeure accordée aux valeurs républicaines, dans les déclarations des directeurs, plus comme un repère intériorisé qui signale en premier lieu l'importance que lui accorde l'institution pour le personnel de direction, qu'une ressource structurante, fidèlement appliquée quels que soient les personnes et les lieux.

3.2 *Faire une organisation performante*

Mais la relation à la hiérarchie n'est pas uniquement de type institutionnel, elle est de nature également stratégique sous la forme de « contrats d'objectifs ». Or fabriquer une organisation plus performante implique de recourir à des ressources symboliques d'un autre type, des *ressources stratégiques*. Ces ressources sont dites stratégiques parce qu'elles participent à la conception du changement et non à son application par la voie hiérarchique. Ce ne sont plus les règles bureaucratiques qui font l'organisation, mais d'autres appuis qui en permettent la conception et la réalisation. Pour les expliciter, nous aborderons : les produits des évaluations nationales, de la connaissance établie et les apports de l'expérience professionnelle.

Les informations issues des évaluations (nationales) des acquis des élèves sont pour des membres du personnel de direction des ressources évoquées afin de concevoir des dispositifs pédagogiques. Les résultats aux tests effectués par exemple en sixième dans les collèges (au moment de la recherche) sont utilisés pour identifier les difficultés des élèves qui devront être réduites par les enseignants ou d'autres acteurs au sein de dispositifs de remédiation. Ces évaluations nationales sont ainsi, aux yeux de certains directeurs, un outil pour engager une lecture pédagogique des difficultés des élèves, autre que sociale ou psychologique. Ces informations, même centrées sur le Français et les Mathématiques, constituent un moyen de déplacer le personnel d'enseignement d'une explication sociale (problèmes familiaux, milieu culturel) ou individuelle (manque de travail...) vers des phénomènes intrinsèques à l'apprentissage (compréhension, mémorisation, rédaction...), domaine relevant de leur responsabilité. En ce sens, les évaluations nationales fonctionnent, dans le discours de directeurs, comme des outils de management pédagogique visant à produire de nouveaux dispositifs et des pratiques professionnelles chez les enseignants.

De même, les connaissances issues de l'observation spontanée, c'est-à-dire d'une lecture de l'établissement effectuée dans le déroulement et à partir de l'activité professionnelle, occupent une place notable. L'observation spontanée se présente à la fois comme une identification des problèmes et une étiologie à partir de quoi se construit une connaissance.

La compréhension d'un phénomène (échec scolaire, violence des élèves...) s'élabore à partir d'informations internes à l'établissement conduisant à des interprétations élaborées à partir

d'observations personnelles, de rencontres avec d'autres acteurs de l'école ou des échanges dans les diverses réunions (conseil de classe, conseil d'enseignement, conseil pédagogique, assemblée générale...). L'interprétation des difficultés pédagogiques, par exemple, peut impliquer le rôle des familles, parents et élèves (manque de travail des élèves, suivi des parents...) ou/et les enseignants (évaluation sévère des enseignants, pédagogie inappropriée...), voire l'environnement social. Cette interprétation des problèmes et des causes est déterminante puisqu'elle conditionne les solutions qui seront envisagées, en direction de tels ou tels acteurs et de tels problèmes. Or, par définition, l'observation étant spontanée, elle ne s'appuie pas sur une procédure d'enquête (questionnaire, entretiens...). Les solutions sont donc envisagées sur la base d'une représentation, éventuellement débattue et partagée mais peu objective, ce qui peut conduire à une compréhension erronée ou partielle des phénomènes et par suite à des solutions inadaptées.

La compréhension des phénomènes convoque d'autres ressources, extériorisées, cette fois, disponibles dans des supports variés de connaissance, internes ou externes à l'Education nationale, à caractère savant ou scientifique, souvent surabondants. Sur ce point, les chefs d'établissement se différencient nettement dans leur déclaration entre deux types idéaux. Les sources externes en particulier (presse généraliste, revues sur l'éducation, ouvrages spécialisés, conférences...), comparativement aux sources internes que constituent les publications de l'Education nationale (*Lettre de l'Education, Repères et références statistiques, Rapports d'inspection...*), forment des supports dits essentiels chez certains directeurs pour accomplir leur rôle, alors qu'elles sont minorées par d'autres en raison du manque de temps ou encore de la priorité accordée à l'observation spontanée de l'établissement. On a ainsi la figure du *chef d'établissement exocentré* qui montre son programme de lectures empilées sur son bureau, énonce ses ouvrages en cours ou les revues à caractère universel (*Les Cahiers pédagogiques, Le Monde de l'éducation...*) ou catégoriel (*Association Française des Administrateurs de l'Education Nationale, Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education Nationale...*). A cette figure s'oppose celle du *chef d'établissement introcentré* plus intéressé par son établissement et tourné en partie vers l'empirisme, soit une connaissance fondée sur l'expérience personnelle.

Ces figures sont bien sûr à prendre comme des types idéaux qui servent à différencier ces « cadres » sur les ressources utilisées dans la compréhension de l'école. L'interprétation informée (par la documentation officielle, la recherche...) ne se présente pas comme une exclusivité conduisant à écarter l'interprétation spontanée et ce réciproquement. Ces deux modes, bien qu'inégalement empruntés, sont jugés complémentaires parce que la compréhension par l'expérience a l'avantage de prendre en compte, à la fois, l'actualité à laquelle la science ne répond pas de façon immédiate et les spécificités locales que les généralités savantes ne peuvent entièrement retenir.

En outre, ce développement souligne, chez ces acteurs, l'importance d'une expertise que ne réclamait pas le rôle de directeur « administrateur » appuyé sur les règles et les normes officielles, mais qui constitue au contraire chez les « managers » scolaires une propriété nécessaire à la conduite du changement. Ce travail d'expertise suppose de savoir manipuler et articuler des connaissances savantes souvent peu unifiées et abondantes et des connaissances empiriques moins objectives et généralisables.

4. Conclusion

Le changement dans l'école dépend des ressources portées par les directeurs et des ressources mises à disposition des directeurs. Ce constat permet d'introduire une distinction entre *ressources intériorisées*, c'est-à-dire portées par l'individu et des *ressources extériorisées*, disponibles à l'extérieur des acteurs (dans une documentation officielle ou savante, un stage de formation...). Cependant cette distinction ne signifie nullement une séparation stricte puisque la mobilisation suppose que les ressources objectivées soient intériorisées même temporairement par les directeurs. Cette distinction souligne, en revanche, l'importance d'une circulation des ressources entre l'individu et l'extérieur (en particulier mises à disposition par l'organisation et la formation).

Enfin, une seconde distinction, également heuristique à mon sens, porte sur la nature de ces ressources en différenciant les *ressources cognitives* qui entrent dans la connaissance du monde scolaire (savoirs savants, croyances, savoirs d'expérience, conception managériale...), des *ressources déontiques* qui constituent une obligation pour les directeurs (règles, objectifs, valeurs scolaires).

L'ensemble de ces ressources forme un répertoire (Swidler, 1986), terme préférable à celui de culture (au sens d'un ensemble homogène de valeurs, de croyances et de normes réglant les comportements d'un groupe d'individus) pour désigner un ensemble hétéroclite, voire contradictoire de ressources. Cependant les dimensions institutionnelles et stratégiques constituent un répertoire certes contradictoire mais nécessaire dans un contexte d'organisation publique pensée à la fois comme une institution et une entreprise, une institution qui tire sa légitimité de la poursuite de l'intérêt général tout en adoptant des techniques de management issues de l'entreprise. Aussi être un manager scolaire suppose de maîtriser et de combiner ces diverses ressources symboliques.

5. Références et bibliographie

- Baluteau F. (2009a). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires, Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos*, n°4.
- Baluteau F. (2009b). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 28, 171-187.
- Ballion R. (1991). *La bonne école*. Paris : Hatier.
- Barrère A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barrère A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, 28, 199-214.
- Bartoli A. (2005). *Le management dans les organisations publiques*. Paris : Dunod.
- Blau P. (1955). *The dynamics of bureaucracy. A study of interpersonal relations in two government agencies*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Blin T. (2005). Ressources, stratégies et régulation d'un espace d'action collective : le cas des « réfugiés » de Saint-Ambroise. *L'année sociologique*, 55, 171-196.
- Boltanski L. (1990). *L'Amour et la Justice, comme compétences*. Paris : Métailié.
- Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Boudon R., Bouvier A. & Chazel F. (1997). *Cognition et sciences sociales*, Paris, Puf.
- Boussard V. (2008). *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*. Paris, Belin.
- Callon M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique. Numéro spécial, La sociologie des Sciences et des Techniques*, 36, 169-208.
- Combaz G. (2004). Entre chefs d'établissement et enseignants : des divergences à nuancer. L'exemple des collèges publics en France. *Carrefours de l'éducation*, 18, 20-41.
- Courpasson D. (1997). Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale. *Sociologie du travail*, 39, 39-61.
- Cousin O. (2004). *Les cadres : grandeur et incertitude*. Paris : Logiques Sociales.
- Demailly L. (2000). Management et évaluation des établissements. In A. van Zanten, (sous la dir.), *L'école, l'état des savoirs* (pp.130-138). Paris : La Découverte.
- Derouet J.-L. (1992). *Ecole et justice*. Paris Métailié.
- Derouet J.-L. & Dutercq Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.

- Dubet F. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30, 235–256.
- Duru-Bellat M. & Mingat a. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38, 759-789.
- Duru-Bellat M. & al. (2004). *Les effets de composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives*, Rapport pour le commissariat général au plan, IREDU-CNRS, Cahiers de l'IREDU, 65.
- Dutercq Y. (2003). L'évolution du métier et des missions des principaux de collège. In J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en question*. Paris : PUF.
- Duval P & Storti M. (1998). *La formation initiale et continue des personnels de direction*. Paris, Rapport du Ministère de l'Education nationale.
- Emery Y. & Giaque D. (2005). *Paradoxes de la gestion publique*. Paris :L'Harmattan.
- Engel P. (1997). Croyances collectives et acceptations collectives. In R. Boudon, A. Bouvier & F. Chazel, *Cognition et sciences sociales*. Paris : PUF.
- Gautherin J. (2000). Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry. In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Paris : De Boeck.
- Grellier Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*. Paris : ESF.
- Harchambault J. & Harnois L. (2009). Texte présenté au congrès de l'Association francophone pour le savoir, 11-15 mai, Ottawa, Canada.
- Hassani M. (2007). *Régulation interne des établissements scolaires : le chef d'établissement et la régulation des activités des enseignants*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, IREDU (Université de Bourgogne)
- Kaufman J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kepner C.H. & Tregoe B.B. (1972). *Le manager rationnel*. Paris : Editions d'organisation.
- Laforge D. (2005). *La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.
- Mamou G. (2002). *Suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction*. Paris, Rapport du Ministère de l'Education nationale.
- Mispelpom Beyer F. (2006). *Encadrer, un métier impossible*. Paris : A. Colin.
- Mulford W., Silins H & Leithwood K. (2004). *Educational leadership for organisational learning an improved students outcomes*. Boston, United States of America : Kluwer Academic Publishers.
- Obin J.-P. (2005). *La formation des personnels de direction 1999-2005*. Rapport pour le Ministre de l'Education nationale.
- Obin J.-P. (2007). *Améliorer la qualité des établissements scolaires*. Rapport pour l'OCDE.
- Pelage A. (1998). Des chefs d'établissement pédagogues ?. *Sociétés Françaises*, 10, 4-13.
- Pelage A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 145, p.21-36.
- Penlington C., Kington A. & Day C. (2008). Leadership in improving schools : a qualitative perspective , *School Leadership and Management*, 28, 65-82.
- Robinson V, Llyod C. & Rowe K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes : An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Swidler A. (1986). Culture in Action : Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51, 273-286.
- Thuderoz C., Mangematin V. & Harrison D. (1999). *La confiance. Approches économiques et sociologiques*, Levallois-Perret, Gaëtan Morin Editeur.
- Tilly C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. New-York, United States of America : Mac Graw-Hill.
- Van Zanten A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Van Zanten A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.

Van Zanten A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.

Van Zanten A. (2009). La fin de la méritocratie ? Les stratégies des classes moyennes. In J.-L. Derouet & M.-C. Derouet, *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Berne/Lyon : Peter Lang/INRP