LE LEADERSHIP PEDAGOGIQUE : UN LEVIER POUR TRANSFORMER L'ORGANISATION DU TRAVAIL AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

Laetitia Progin, Monica Gather Thurler

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Laetitia.Progin@unige.ch
Monica.Gather-Thurler@unige.ch

Mots-clés : *organisation du travail, échec scolaire, leadership pédagogique*

Résumé. *Cette contribution propose d'étudier l'influence qu'exercent des directrices et directeurs d'établissements*[1] *pour transformer les pratiques de leurs collaborateurs, dans le but d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage. Dans un collectif tel que l'établissement scolaire, si chacun des collaborateurs y organise son propre travail, les directeurs d'établissement ont un pouvoir particulier pour l'influencer : celui de prescrire et, en partie, de structurer les tâches des autres. Afin de mieux comprendre comment ils fixent leurs priorités, nous mettrons l'accent sur la manière dont ils parviennent à exercer différentes formes de leadership et, notamment, un leadership pédagogique et distribué, dont les recherches récentes n'ignorent plus l'importance en matière de lutte contre l'échec scolaire.*

Dans un collectif tel que l'établissement, si chacun organise son travail, les directeurs d'établissement ont un pouvoir particulier : celui de prescrire et de structurer en partie les tâches des autres (Gather Thurler & Maulini, 2007). On attend de plus en plus de leur part qu'ils sachent y exercer un leadership *pédagogique*, de manière à inciter leurs collaborateurs à évoluer vers des communautés professionnelles d'apprentissage (Gather Thurler & Herzog, 2010 ; Paquay, 2005 ; Strittmatter, 2006), qui présentent cinq caractéristiques majeures influant non seulement sur le degré d'investissement du personnel, mais également sur le niveau des apprentissages des élèves (Louis & Leithwood, 1998 ; Gather Thurler, 2000) :

- *Le partage de normes et de valeurs* : le personnel de l'école partage des normes et des valeurs communes, particulièrement la conviction que les apprenants peuvent acquérir des connaissances de haut niveau et que les enseignants peuvent les aider dans cette quête ;
- *Un focus sur l'apprentissage des élèves*, avec des discussions et des projets d'établissement qui sont centrés sur les activités d'apprentissage ;
- *Une déprivatisation de la pratique*, avec des enseignants qui s'engagent dans une analyse de l'efficacité des pratiques, notamment en lien avec la difficulté qu'ils rencontrent lorsqu'il s'agit d'amener les élèves les plus démunis à (re)construire le rapport au savoir ;
- *Une collaboration entre enseignants* visant d'une part l'élaboration commune d'outils d'enseignement et d'évaluation et, d'autre part, une identification et meilleure mise en valeur et utilisation des compétences des uns et des autres ;

[1] Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés de femmes et d'hommes.

- *Un dialogue réflexif visant à analyser et à évaluer la qualité de l'enseignement* donné dans l'établissement, sur la base d'informations fournies a) par les évaluations externes et b) par une systématique récolte de données à l'interne.

Dans de nombreux systèmes éducatifs, cette évolution vers un leadership pédagogique va de pair avec l'émergence de communautés professionnelles d'apprentissage. Elle refaçonne le métier des cadres scolaires, en exigeant de leur part qu'ils réorganisent leur propre travail et développent les compétences nécessaires de manière à pouvoir y intégrer cette nouvelle composante pédagogique, tant pour eux-mêmes que pour leurs collaborateurs (Gather Thurler & Progin, 2009). Dans sa configuration la plus ambitieuse, le leadership pédagogique n'est en outre pas uniquement porté par une personne (le directeur d'établissement, dans le cas présent), mais est partagé entre différents acteurs de l'établissement. Cette vision « *distribuée* » du leadership incite à reconnaître le travail réalisé par chaque individu impliqué dans le développement organisationnel, exerçant ou non une fonction formelle de direction (Harris & Spillane, 2008). Dans cette perspective, un modèle distribué du leadership pédagogique se centre sur les interactions en tenant compte de tout exercice de leadership visant à faire évoluer l'organisation et à améliorer l'enseignement-apprentissage (Spillane, 2006) de façon durable (Hargreaves & Fink, 2006). *A contrario* des structures traditionnelles, cette conception du leadership semble ainsi offrir des réponses inédites aux exigences de réalités scolaires qui se complexifient de jour en jour : une importance accordée aux partenariats, aux communautés d'apprentissage travaillant en réseau, une efficience accrue des systèmes scolaires, etc. (Harris & Spillane, 2008). En même temps, cet aspect reste encore considéré comme un terrain d'action difficilement accessible aux cadres scolaires (Gather Thurler, De Rham & Progin, 2009). La fragmentation de leur travail quotidien, au travers de tâches de nature différente, soumises à des temporalités plurielles (Barrère, 2008), ne favorise certainement pas une centration sur cette dimension de leur métier. Entre la part la plus administrative et la part la plus pédagogique de leurs activités, il est ainsi intéressant de savoir comment se situent les directeurs d'établissement lorsqu'ils sont confrontés à choisir, au quotidien et souvent dans l'urgence, entre :

- Faire en sorte que leur établissement « fonctionne » : en veillant à ce que les objectifs d'apprentissage soient respectés et que l'évaluation des élèves soit juste sans, en même temps, soulever des vagues ; en gérant les grilles horaires et la répartitions des élèves à la satisfaction de toutes les parties concernées ;
- Tenter de « transformer » l'organisation du travail au sein de leur établissement scolaire, en promouvant, voire en initiant des projets pédagogiques visant à rompre avec la traditionnelle forme scolaire (Vincent, 1994) ? Autrement dit : agissent-ils comme des conservateurs de l'ordre établi ou comme des agents de changement ?

En lien avec ce qui précède et à partir de données issues de recherches sur le travail réel des directeurs d'établissements scolaires en cours, nous proposons de structurer l'analyse de nos résultats en trois parties :

- Une analyse du leadership au sens large (représentations, travail réel, épreuves) adopté par les directeurs, lorsqu'ils sont amenés à organiser le travail scolaire au sein de l'établissement dont ils sont responsables (choix entre une dominante gestionnaire et/ou dominante pédagogique) ;
- Une description de la manière dont certains cadres scolaires partagent le leadership pédagogique avec l'équipe d'enseignants qu'ils dirigent. A partir des travaux menés par Harris & Spillane (2008) et en se centrant sur l'organisation du travail scolaire, nous tenterons plus précisément de répondre à la question suivante : de quelle manière le leadership pédagogique est distribué dans un certain nombre d'établissements primaires ?
- Quelques considérations sur les dilemmes, contradictions et paradoxes que les directeurs scolaires risquent de devoir affronter dès lors qu'ils s'engagent dans cette transformation de leur rôle et de leur fonction.

1. Terrain et méthodologie d'enquête

Nos analyses se réfèrent à deux cohortes de données :

- La première partie des données a été récoltée auprès d'un échantillon parmi 93 directeurs d'établissements primaires, entrés en fonction en 2008 dans le Canton de Genève[2], dont le poste a été créé dans le but de soutenir la nouvelle politique de développement des autorités politiques, qui vise, parmi ses 13 priorités de développement de *renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire* et de *lutter contre l'échec scolaire*. Ces données sont en en parties issues d'une recherche doctorale en cours[3] qui se fixe comme objectif d'observer l'émergence d'un métier dont le genre et les styles professionnels (Clot & Faïta, 2000) se trouvent encore en période d'affinement (Progin, 2010) ;
- La deuxième partie des données a été récoltée auprès d'une quarantaine de directeurs des établissements de la scolarité obligatoire et secondaire inférieures situés dans les cantons suisses de Genève et de Vaud, dans le contexte d'une recherche et d'un contexte suisse-romand plus larges[4].

La récolte des données a été effectuée à partir de cinq dispositifs de recherche qualitatifs :

- Entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 1996), qui invitent un large échantillon de chefs d'établissement (débutants et chevronnés) à décrire leur travail, leur expérience, leurs modes de pensée et d'action, enfin les dossiers et épreuves qui ont marqué ou continuent à marquer leur vie professionnelle ;
- Observations directes non participantes d'un échantillon réduit de ces répondants, selon la technique du *shadowing*, afin de pouvoir observer comment ils font et se comportent dans leur quotidien professionnel ;
- Nouvelle série d'entretiens compréhensifs et individuels (dans une perspective d'auto-confrontation), qui invitent les personnes observées à réfléchir sur les éléments mis en lumière au gré des observations ;
- Observations participantes lors de journées de formation centré sur le leadership[5] auxquelles ont participé tous les chefs d'établissements primaires du Canton de Genève et dans laquelle enseignent les auteures de cette contribution ;
- Validations collectives auprès de plusieurs groupes de référence.

L'intérêt essentiel des démarches exploratoires et ethnographiques entreprises par le collectif CADRE consiste à accéder à une meilleure compréhension de la réalité du sujet interrogé et observé *in situ*, au travail. Elles permettent également une familiarisation progressive avec la réalité et avec la construction de cette réalité, telle que préconisée par la théorie fondée, « *grounded theory* » dans son appellation anglo-saxonne (Glaser & Strauss, 1967). Ce courant

---

[2] A Genève, la fonction du directeur primaire, qui n'existait pas auparavant, a donc remplacé depuis 2008 celle d'inspecteur et de responsable d'école. Les premiers exerçaient une autorité formelle sur les enseignants, mais ne résidaient pas dans les établissements. Les seconds étaient des enseignants déchargés de quelques heures afin d'assumer des tâches tant administratives que pédagogiques (dont la nature pouvait varier selon les établissements et leur organisation). Désormais, chaque établissement scolaire primaire est doté d'un directeur censé exercer un pilotage de proximité censé modifier le fonctionnement au quotidien des établissements. L'on peut présumer que ce pilotage, pour être efficace, sera tôt ou tard conduit à toucher, plus précisément, à de nombreux aspects du fonctionnement des établissements, dont : l'organisation et la division du travail scolaire, les territoires et les frontières des divers champs d'action, le leadership et les modes d'exercice du pouvoir, le partage des responsabilités, la culture et le climat d'établissement, le style des relations professionnelles et personnelles entre acteurs impliqués, etc.

[3] Thèse en cours de Laetitia Progin intitulée « *Devenir chef d'établissement, le désir de leadership à l'épreuve de la réalité : enquête sur l'entrée dans un métier émergent* », réalisée sous la direction du prof. Monica Gather Thurler.

[4] Une recherche conduite par le Collectif CADRE (une équipe de recherche formée par des chercheurs appartenant à trois Hautes Ecoles Suisse-Romandes) et co-financée par le Fonds National de Recherche Suisse, intitulée Le travail réel des chefs d'établissements scolaires et socio-sanitaires en Suisse romande. Site internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/CADRE_index.html .

[5] Site internet : http://www.fordif.ch/fordif.nsf/vwbasedocuments/fdfdf01?OpenDocument&lng=fr

repose en effet sur le postulat selon lequel il s'agit de développer la théorie en partant des représentations aussi bien que des pratiques des acteurs, puisque ces derniers construisent leur réalité (Berger & Luckmann, 1966). Cette approche a été retenue dans la mesure où elle a semblé être la mieux adaptée au caractère de cette recherche, permettant entre autres de prendre en compte les contextes socio-culturels divers au sein desquels opèrent et évoluent les sujets observés.

2. Premiers résultats issus de la recherche

2.1 Le leadership adopté par ces directeurs

Dans un premier temps, notre recherche nous a tout d'abord conduit à nous intéresser aux conceptions de l'enseignement-apprentissage des directeurs fraîchement nommés de notre échantillon. Nous partions en effet de l'idée qu'elles sont l'expression d'une certaine vision du rôle et du leadership et de leur volonté d'exercer leur influence sur la manière d'enseigner des enseignants et, si possible, sur (l'amélioration) des performances des élèves exercé par ces personnes au sein de leur établissement. Analyser les pratiques des directeurs en matière d'organisation du travail de leurs collaborateurs devait donc également nous permettre d'étudier leurs représentations concernant leur manière dont ils pouvaient, devaient exercer un leadership pédagogique.

2.1.1 Une volonté clairement exprimée d'accorder la priorité au leadership pédagogique

D'une manière générale et *a priori*, les résultats révèlent que les directeurs semblent avoir des représentations relativement identiques de leur nouveau rôle : D'une manière générale et *a priori*, les résultats révèlent que les directeurs semblent avoir des représentations relativement identiques de leur nouveau rôle : un chef d'orchestre qui, en harmonisant les pratiques et en recentrant l'attention des enseignants sur leur classe, contribue à la lutte contre l'échec scolaire et à la qualité du système. A travers l'analyse des pratiques les plus emblématiques émergeant de notre matériau, nous pouvons pourtant déjà nuancer ces premiers éléments.

Dès le début de notre enquête, la lutte contre l'échec scolaire est un slogan scandé par de nombreux directeurs en quête d'une légitimité auprès de leurs nouvelles équipes enseignantes. En analysant plus finement leurs propos, ils mettent cependant en évidence la diversité possible des représentations liées à l'échec scolaire. Pour le combattre, il s'agit pour certains d'optimiser les mesures d'appui externe alors que pour d'autres il s'agit de penser à une façon de différencier l'enseignement afin que chaque élève soit pris en compte en fonction de ses besoins.

Ces conceptions ne s'opposent pas – même si l'appui et la différenciation ne doivent pas être confondus – et seraient à analyser plus finement. Elles indiquent en revanche déjà que le leadership pédagogique des directeurs n'est probablement pas le même dès lors qu'ils souhaitent que le travail des maîtres d'appui soit centré sur la lecture ou qu'ils désirent organiser le travail scolaire autrement, nécessitant « *de hiérarchiser les objectifs, d'adapter les moyens aux problèmes rencontrés, de décloisonner les classes pour créer des groupes de besoin, de partager et de coordonner autrement les tâches dans l'établissement et dans chaque équipe responsable d'un cycle d'enseignement* » (Maulini, 2008, p. 3).

2.1.2 Une organisation personnelle du travail complexe, qui ne laisse pas forcément le temps voulu au leadership pédagogique

Pour mieux comprendre la manière dont les directeurs (débutants et chevronnés cette fois-ci) découpent leur temps de travail, nous avons demandé aux sujets de notre échantillon de catégoriser leur travail à faire en « dossiers ». Les analyses effectuées à ce jour ainsi qu'une première taxonomie implicite de ces dossiers établie à partir de ces analyses (CADRE, Bilan intermédiaire 2010) montrent que les découpages opérés par leurs soins (dossiers « administratifs », dossiers

« cas individuels », dossiers « projets » ou dossiers « développement », dossiers « relations internes », dossiers « relations externes ») ne laissent pas beaucoup de temps ni d'espace à l'exercice d'un leadership pédagogique.
Ce qui incite les auteurs de ce bilan à conclure (p. 4) qu'il :

> peut sembler étonnant que cette division du travail en dossiers ne reflète pas les préoccupations pédagogiques des directeurs. […] La mention – très rarement faite – d'un « dossier pédagogique », montre en effet que que l'action pédagogique du directeur est problématique. Il semblerait que l'un des premiers apprentissages dans ce métier, conformément à ce que nous avons écrit dès les débuts de cette recherche, est de faire le « deuil de la pédagogie ». Le directeur n'est pas un « pédagogue en chef ». Il n'intervient pas à tout moment dans les classes pour montrer le « bon geste professionnel ». Il ne peut agir qu'en employant des biais, en procédant par influence. Ainsi que l'indique Barrère (2004), ne pouvant entrer dans les classes à l'exception de quelques visites de routine ou au contraire en cas de crise, le directeur soucieux d'agir en pédagogie cherche à en faire sortir les professeurs : ainsi, les projets de développement sont souvent des manières d'influer sur les pratiques.

Les directeurs saisissent visiblement de nombreuses occasions pour faire le lien avec la « pédagogie ». Lors du traitement de cas individuels (élèves ou professeurs) ou de la gestion de conflits de toutes sortes, ils y font référence et n'hésitent pas, parfois, à porter des jugements ou à rappeler les bonnes pratiques. Mais il n'empêche que le débat sur l'impact pédagogique réel des directeurs n'est pas actuellement un vrai débat, bien qu'il se pose et continue à se poser au quotidien. Elle renvoie en même temps à l'organisation du travail au sein des équipes de direction, où ce dossier est souvent dévolue aux doyens qui ne jouissent pas réellement d'une position de pouvoir et d'autorité ; elle renvoie également à la à la problématique du contrôle du travail des enseignants[6] que les directeurs sont censés – certaines fois à leur corps défendant – exercer au sein de leurs établissements scolaires.

2.1.3 Le travail imaginé et son rapport aux idéaux

L'analyse des données effectuée par l'équipe CADRE montre que

> le travail des directeurs ne se réduit évidemment pas à ce qu'ils *font*. Il inclut tout ce qu'ils *pensent* devoir faire, soit en fonction des *attentes des autres* (leur hiérarchie, leurs subordonnés, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception du rôle (p. 4).

Pour mieux comprendre qu'il s'avère nécessaire de s'intéresser à leur « idéal du travail », à leur « imaginaire du rôle », en particulier à leur manière d'appréhender la fonction de conduite, de guidage, de leadership, qu'ils sont supposés assumer. Au vu des principales aspirations des directeurs observés (fonder et légitimer leur autorité, pratiquer une gestion participative, assurer une politique de l'information et de la communication efficace et acceptée par tous les acteurs concernés, être loyal à l'institution qui les emploie tout en prenant en compte les besoins de leurs subordonnés, maintenir et si nécessaire rétablir limage de leur établissement, parvenir à exercer de l'influence), il semblerait que les questions proprement professionnelles – dont la pédagogie dans les classes – soient largement laissées à l'initiative des enseignants. En même temps, ces *compétences spécifiques* sont considérées, selon les personnes interrogées, *comme une source importante de leadership (et de légitimité)*. Il semblerait ainsi qu'il existe une véritable crainte de certains de voir évoluer le rôle de directeurs vers l'unique travail de gestion, d'exécution, alors que

---

[6] Cette question a été notamment traitée dans le cadre d'un Colloque international organisé par le Laboratoire LIFE de l'Université de Genève, les 4-5 juin 2010 et sera l'objet d'une publication future (Maulini, O. & Gather Thurler, M. (à paraître). Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier.

d'autres perçoivent cette évolution « managériale » comme une transformation toute à fait intéressante de leur parcours professionnel et identitaire.

2.1.4 Entre travail effectué et travail espéré, les épreuves rencontrées

Les données dont nous disposons à l'heure actuel (CADRE, 2010) confirment que lors de l'exercice de leur travail, les directeurs traversent de nombreuses situations complexes, sources de stress et de défi, qui peuvent se multiplier dès lors qu'ils visent à élargir leurs modes de leadership, notamment dans domaine pédagogique. Au stade actuel, nous pouvons d'ores et déjà dégager quelques champs émergeants. Mais il faudra attendre la fin de la récolte des données – et des analyses successives - pour être à même de faire la distinction entre deux types de situations complexes : les premières sont certes vécues comme étant « lourdes, usantes et difficiles », sans pour autant représenter des *épreuves incontournables du métier*, à savoir un deuxième type de situations complexes qui représentent des épreuves naissant de l'écart entre une définition idéale du métier et ce que la réalité autorisé, autrement dit, associées aux contradictions et dilemmes qui sont inévitablement générés par la transformation permanente du système. Nous nous contenterons de rapidement énumérer quelques-unes parmi les principales situations complexes évoquées, qui illustrent cependant de manière parlante les difficultés. Le bilan intermédiaire CADRE (p. 6) permet d'ores et déjà de pointer les situations complexes suivantes qui peuvent, selon le mode plus ou moins difficile ou douloureux dont elles sont vécues exercer une influence sur la manière dont le directeur instaurera à court, moyen et long terme son leadership pédagogique : gestion des ressources humaines et des relations avec les collaborateurs ; tout savoir et savoir faire, tout de suite et d'emblée ; instaurer la « bonne distance avec les membres de l'équipe de direction et l'ensemble des collaborateurs ; exercice de son autorité sur des adultes, décalages perçus entre demandes institutionnelles et réalités du terrain.

2.2 Le leadership pédagogique : exercé par le directeur uniquement ou distribué ?

Le concept du *leadership* distribué doit son existence à plusieurs constats, qui s'appliquent dans une large mesure à la réalité du travail des directeurs :

- L'augmentation constante de ce que Gronn (2003) a appelé les « tâches toujours plus gourmandes en temps et en énergie » des personnels de direction – qui les amènent, soit, à s'épuiser à la tâche, soit à négliger les tâches les plus importantes ;
- L'obligation actuelle des établissements scolaires à s'engager dans des projets visant à améliorer les taux de réussite de leurs élèves, les conduit à développer des dispositifs toujours plus complexes et collaboratifs, qui ne peuvent fonctionner sans une diversification des possibles formes d'un leadership, sans dépasser les cloisonnements existants, sans « *parvenir à partager les idées et les compétences développées par les uns et les autres »* (Wenger, Dermott & Snyder, 2002, p. 103) ;
- Selon Harris (2004), le *leadership distribué* vise la reconnaissance et mise en synergie des multiples leaderships – jusqu'alors informels et souvent inexploités – présents au sein d'une collectivité. Le but est de parvenir à une communauté des pratiques à même de systématiquement développer la qualité de l'enseignement-apprentissage proposé, au service d'une constante amélioration des performances des élèves.

Pour y parvenir, il est sans doute important que les établissements scolaires se transforment à leur tour en « organisations apprenantes » (Gather Thurler, 2000). Un modèle qui ne peut être prescrit, comme Paquay (2005) s'attache à le rappeler, mais ne se met en place qu'au prix d'un travail persévérant, de la constitution de l'établissement en acteur collectif cohérent et stratège. Pour que ce processus puisse aboutir, de nombreux auteurs (Gather Thurler & Herzog, 2010 ; Hargreaves, 2007 ; Harris & Spillane, 2008) insistent sur l'importance de la mise en place d'un leadership distribué.

L'analyse de nos données indique que tous les directeurs tentent de mettre en place ce type de pratiques au sein de leur établissements scolaires, sans pour autant vérifier si la distribution réalisée est optimale, voire si les effets produits sur les équipes, sur l'établissement et, à terme, sur l'évolution du système dans sa globalité correspondent réellement aux objectifs visés. Dans cette perspective, le leadership distribué s'associe toujours plus étroitement au mangement approprié des savoirs et compétences en présence (Huber & Hader-Popp, 2008), qui renvoie à l'émergence d'une autre vision de l'organisation du travail scolaire au sein des établissements scolaires. Face aux défis multiples auxquels se voient confrontés les établissements scolaires, il devient donc pressant, non seulement d'envisager une redéfinition des responsabilités et fonctions des divers acteurs, mais également de valoriser la coopération au sein d'équipes multiprofessionnelles (Herzog & Leutwyler, 2010), afin de pouvoir libérer les potentiels nécessaires pour devenir capables d'agir en fonction des problèmes et situations complexes au quotidien. Il est actuellement difficile de prédire si les marges d'action des directeurs s'élargiront dans ce sens dans un avenir proche. A ce propos, il sera sans doute utile de vérifier dans quelle mesure leur travail – et leurs représentations de leur travail – évolueront au vu des développements en cours au sein du système éducatif suisse : multiplication des évaluations nationales et internationales, introduction des nouveaux plans d'études selon les régions linguistiques, définition de standards de formation, harmonisation des structures scolaires et, surtout, insistance sur une plus grande autonomie des établissements scolaires, respectivement sur la professionnalisation des métiers de l'éducation.

2.3 Les dilemmes, contradictions et paradoxes des directeurs scolaires souhaitant exercer un leadership pédagogique

Aucun emploi et aucune situation de travail ordinaire n'échappe à la complexité caractérisant tout autant les individus que les systèmes d'action collective (Morin, 1977). Cette complexité se traduit par la présence de contradictions omniprésentes et difficilement évacuables, mais avec lesquelles chacun des travailleurs, quel que soit son lieu de travail, son rôle et sa position, est amené à composer. En s'intéressant aux cadres de proximité, on s'aperçoit que les contradictions sont particulièrement significatives pour caractériser leur réalité du travail au quotidien, dans des organisations au sein desquelles ils vivent les tiraillements d'une position prise entre : la prise en compte des prescription de leur hiérarchie et les besoins et revendications de leurs subordonnés (« *on se trouve pris enter le marteau et l'enclume* ») ; les pressions exercées d'en haut et celles d'en bas ; les intérêts de l'organisation, des collaborateurs, des partenaires et ceux de leurs supérieurs ; leurs propres convictions et obligations formulées à leur égard. Mispelblom Beyer (2006) affirme à ce propos qu'encadrer « ne consiste pas à occuper un poste ou à exercer une fonction, mais à "tenir une position", dont les tensions, les divergences et les conflits sont le pain quotidien » (p. 25). Les cadres ne sont pas les seuls à vivre ces contradictions, mais leur position particulière semble en revanche les renforcer.

Dans le cadre des travaux de recherche que nous menons, notre attention s'est portée sur les contradictions et les tiraillements auxquels sont soumis les directeurs d'établissement de notre échantillon. En observant plus précisément les nouveaux directeurs entrés en fonction dans le canton de Genève, nous avons identifié différentes contradictions[7] qu'ils rencontrent dès lors qu'ils souhaitent exercer un leadership pédagogique :

- Entre le souhait (voire le devoir?) d'exercer un leadership pédagogique et la prise en compte que la classe est désormais un terrain moins accessible ;
- Entre l'impatience d'agir (du point de vue pédagogique notamment) en assumant son nouveau statut et la nécessité de construire tranquillement ;
- Entre le désir d'innover et la prise en compte de ce qui se faisait auparavant dans l'établissement pour ne pas donner le sentiment qu'il faille repartir de zéro.

[7] Ces contradictions sont ici énumérées mais elles sont en partie traitées de manière plus approfondie dans le cadre d'une autre communication présentée le cadre du Colloque AREF 2010 : Progin, L. (2010). *Occuper une position avant d'exercer du leadership ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire*.

D'une manière plus large, ces contradictions s'inscrivent dans les contradictions inhérentes à la plupart des systèmes scolaires, qui ont été mises en évidence par divers auteurs (Gather Thurler,1998 ; Fullan, Miles & Taylor 1980 ; Strittmatter, 2006). Au stade actuel de nos analyses, nous n'avons pas encore pu clairement comprendre dans quelle mesure ce sont ces contradictions qui rendent difficile l'émergence d'un leadership pédagogique, distribué ou non.

3. Conclusion et perspectives

Le leadership pédagogique est aujourd'hui un thème à la mode. On attend des chefs d'établissement qu'ils exercent une influence sur les pratiques pédagogique des enseignants. En lien avec les nouvelles politiques de gouvernance (décentralisation, lutte contre l'échec scolaire, l'établissement scolaire perçu comme lieu – et cible – privilégié du changement), on leur attribue ainsi progressivement un rôle moteur dans l'innovation locale aussi bien que dans la mise en œuvre des réformes en général. Il leur appartient désormais de faire adhérer les enseignants aux nouveaux curricula, de les inciter à se former et de remettre en question leur manière d'enseigner, d'évaluer, de gérer la classe, de dialoguer avec les parents, de coopérer avec leurs collègues, de concevoir collectivement des projets d'établissement. On peut comprendre, en ces temps d'évaluation institutionnelle, de « démarches qualité », d'enquêtes internationales, de volonté de rendre l'école plus efficace, que les systèmes éducatifs soient tentés de faire peser sur les chefs d'établissements la responsabilité du changement. Est-ce leur vocation, leur raison de devenir directeurs ? Est-ce conciliable avec leurs autres missions, de gestion, de contrôle, de relations avec les parents et les collectivités locales ? Est-ce compatible avec leur travail réel au quotidien et leur identité professionnelle construite au gré des expériences personnelles et collectives, qui les situe si souvent davantage du côté du gestionnaire assurant l'ordre et le maintien plutôt que de celui du pédagogue ou de l'innovateur ? Leur en donne-t-on les moyens, la légitimité, les compétences pour jouer ce rôle différent ? Leur accorde-t-on l'autonomie et le soutien nécessaires ?

Pour mieux identifier les leviers d'action, il importe d'examiner les conditions institutionnelles, contextuelles, personnelles, collectives indispensables pour que les chefs d'établissements puissent exercer une influence sur les pratiques pédagogiques.

Sur ce plan, nous devons attendre de disposer des analyses ultérieures de la recherche CADRE pour mieux comprendre quelles sont les compétences de leadership des directeurs réellement existantes et sollicitées, comment et dans quel contexte ils parviennent à les développer et à les mettre en œuvre. Il s'agit d'un aspect de notre recherche qui nous contraindra certes à problématiser les nouvelles pratiques de gouvernance avec leurs messages contradictoires et souvent paradoxaux dont les directeurs sont actuellement les cibles premières. Il est en même temps fort possible que la mise en œuvre des réformes à venir (HARMOS dès 2011), avec l'implémentation de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des systèmes (niveau national) ou des institutions (niveau local) entraînera des remises en question qui risquent d'aboutir à deux mouvements contraires :

- Absorption encore plus forte qu'à présent des directeurs d'établissements scolaires dans les tâches de management et de gestion;
- Remise en question générale de l'organisation scolaire au sein des établissements scolaires, avec l'émergence d'équipes multiprofessionnelles au sein desquelles le leadership deviendrait plus clairement et explicitement distribué, les directeurs assumant la responsabilité pour la mise en œuvre des visions de développement dans leur globalité.

4. Bibliographie

Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (dir.) Matériaux *pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats* (pp. 202-239). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.

Barrère, A. (2008). *Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. Travail et formation en éducation, 2*. Consulté le 19 mai 2009 dans http://tfe.revues.org/index698.html, consulté le 15 janvier 2010.

Beaud, S. & Weber, F., (1998, 2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London : Penguin Press.

Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique.* Paris : Economica.

CADRE (2010). Le travail réel des directions d'institutions scolaires et sociales en Suisse Romande. Bilan intermédiaire du collectif de recherche CADRE. Site internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/Actualites02.html.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 6*, 89-105.

Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor (1980). Organizational Development in Schools : The State of the Art. Review of Educational Research, Spring, 1980, Vol 50, Nº 1, 121-183.

Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. In G. Pelletier (Ed.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (pp. 101-131). Bruxelles : De Boeck.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au sein de l'établissement scolaire*. Paris : ESF. Gather Thurler, M. (2007). L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques. In Dupriez, V. & Chappelle, G. (Ed.), *Enseigner pp. 203-213*. Paris: PUF, coll. Apprendre.

Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes.* Québec : Presses de l'université du Québec.

Gather Thurler, M. & Progin, L. & (2009). Verteiltes Leadership und Empowerment von Lehrpersonen. *Journal für Schulentwicklung*, 3/2009, 37-45.

Gather Thurler, M., De Rham, C. & Progin, L. (2009). Gouvernance et professionnalisation : des cadres scolaires à l'épreuve du réel. In G. Pelletier (Ed.) *De la gouvernance en éducation : régulation et encadrement intermédiaire* (pp. 173-185). Bruxelles : De Boeck.

Gather Thurler, M. & Herzog, S. (2010). Warum widersteht Schulform so hartnäckig allen Entwicklungsabsichten ?. *Journal für Schulentwicklung*, 1/2010, 49-49.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research.* Chicago : Aldine.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders : Changing leadership practice in an era of school reform*. London : Paul Chapman.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.

Hargreaves, D. (2007). *System re-design – 1 : The road to transformation.* London : SSAT.

Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24.

Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 31-34.

Herzog, S. & Leutwyler, B. (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*. Bern: Haupt

Huber, S. & Hader-Popp, S. (2008). Professionnelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. Netzwerke auf verschiedenen Ebenen als Chance für Unterrichts- und Schulentwicklung. *SchVw spezial*, 3/2008, 35-38.

Kaufmann, J.-C. (2003). *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan.

Maulini, O. (2008). Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation. Version française d'une communication à la *Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER)* "*From Teaching to Learning* ?", University of Goeteborg, 12 septembre 2008. Network : Policy Effects.

Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible*. Paris : Hachette.

Obin, J.-P. (2000). Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques, Conférence donnée dans le cadre de *l'Université d'automne de Clermont-Ferrand*, octobre 2000.

Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, *2*, 111–128.

Progin, L. (2010). Occuper une position avant d'exercer du leadership : ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire. Communication prononcée à l'AREF, *Actualité de la recherche en éducation et en formation* à l'Université de Genève (Suisse), 13 - 16 septembre 2010.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.

Strittmatter, A. (2006). Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. *Journal für Schulentwicklung*, 2006/1, 12-18.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). Wenger, E., McDermott, R., and Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge.* Cambridge, MA : Harvard Business School Press.