

**Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**  
**Leadership: a process distributed within schools? The case of Francophone Switzerland**  
**El liderazgo: ¿un proceso distribuido en el seno de un establecimiento escolar? El caso de Suiza francófona**

Laetitia Progin et Olivier Perrenoud

Volume 46, numéro 1, printemps 2018

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1047134ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1047134ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Progin, L. & Perrenoud, O. (2018). Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone. *Éducation et francophonie*, 46(1), 33–49. <https://doi.org/10.7202/1047134ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, nous étudions la manière dont le leadership est distribué au sein d'établissements scolaires de la Suisse francophone en mettant en parallèle les résultats de deux enquêtes. La première enquête porte sur le leadership des directions d'établissement scolaire débutantes et la seconde, sur le leadership des enseignantes et enseignants. Cette dernière enquête s'intéresse aux processus d'influence en place dans les établissements scolaires, en mettant l'accent sur l'influence exercée par les personnes qui ne bénéficient pas d'un statut formel de leader. Notre objectif, ici, est d'analyser la manière dont le leadership est partagé au sein des établissements, aussi bien auprès des personnes ayant un statut formel de leader (les directions) que des personnes qui n'en ont pas (les enseignants) dans la hiérarchie de l'école. Nos résultats mettent en évidence des réactions et des pratiques ambivalentes au sujet du partage du leadership, tant du côté des directions que du côté des enseignantes et enseignants. Ces résultats permettent également d'entrevoir une conceptualisation du leadership partagé en tant que transaction incertaine qui confronte chaque actrice ou acteur aux limites de son influence sur autrui.

# Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone

**Laetitia PROGIN**

Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

**Olivier PERRENOUD**

Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

## RÉSUMÉ

Dans cet article, nous étudions la manière dont le leadership est distribué au sein d'établissements scolaires de la Suisse francophone en mettant en parallèle les résultats de deux enquêtes. La première enquête porte sur le leadership des directions d'établissement scolaire débutantes et la seconde, sur le leadership des enseignantes et enseignants. Cette dernière enquête s'intéresse aux processus d'influence en place dans les établissements scolaires, en mettant l'accent sur l'influence exercée par les personnes qui ne bénéficient pas d'un statut formel de leader. Notre objectif, ici, est d'analyser la manière dont le leadership est partagé au sein des établissements, aussi bien auprès des personnes ayant un statut formel de leader (les directions) que des personnes qui n'en ont pas (les enseignants) dans la hiérarchie de l'école. Nos résultats mettent en évidence des réactions et des pratiques ambivalentes au sujet du partage du leadership, tant du côté des directions que du côté des enseignantes et

enseignants. Ces résultats permettent également d'entrevoir une conceptualisation du leadership partagé en tant que transaction incertaine qui confronte chaque actrice ou acteur aux limites de son influence sur autrui.

---

## ABSTRACT

### **Leadership: a process distributed within schools? The case of Francophone Switzerland**

Laetitia PROGIN, Canton de Vaud University, Lausanne, Switzerland

Olivier PERRENOUD, Canton de Vaud University, Lausanne, Switzerland

In this article, we study how leadership is distributed within schools in Francophone Switzerland, comparing the results of two surveys. The first survey focuses on the leadership of beginning school principals and the second, on the leadership of teachers. The latter survey focuses on the influence processes in place in the schools, with emphasis on the influence of those who do not have formal leadership status. Our objective here is to analyze the way in which leadership is shared within institutions, both with people who have formal leadership status (principals) and those who do not have it (teachers) in the school hierarchy. Our findings highlight ambivalent reactions and practices related to leadership sharing, both among principals and teachers. These results also provide a glimpse of a conceptualization of shared leadership as an uncertain transaction that confronts stakeholders with the limits of their influence on others.

---

## RESUMEN

### **El liderazgo: ¿un proceso distribuido en el seno de un establecimiento escolar? El caso de Suiza francófona**

Laetitia PROGIN, Escuela superior de pedagogía (HEP) del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

Olivier PERRENOUD, Escuela superior de pedagogía (HEP) del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

En este artículo abordamos la manera en que el liderazgo se distribuye en el seno de los establecimientos escolares en Suiza francófona, poniendo en paralelo los resultados de dos investigaciones. La primera investigación abordó el liderazgo de las direcciones debutantes en los establecimientos escolares, y la segunda focalizó el liderazgo de los maestros y maestras. Esta última investigación estudió los procesos de influencia que tienen lugar en los establecimientos escolares. Subrayando la influencia ejercida por personas que no benefician de un estatus formal de líder. Nuestro objetivo es analizar la manera en que el liderazgo se comparte en el seno de dichos establecimientos, así como su reparto entre las personas que poseen un estatus

formal de leader (les directions), así como entre personas que no poseen dicho estatus (los maestros y maestras) en la jerarquía escolar. Nuestros resultados muestran reacciones y prácticas ambivalentes sobre el reparto del liderazgo, tanto del lado de las direcciones como de los maestros y maestras. Estos resultados permiten entrever una conceptualización del liderazgo compartido como una transacción incierta que lleva a cada actor hasta los límites de su influencia sobre los otros.

---

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

L'autorité formelle dévolue aux directions d'établissement ne semble pas suffisante à elle seule pour leur permettre d'assurer le bon fonctionnement de leur école. En effet, depuis plusieurs décennies, la substitution d'une relation hiérarchique unidimensionnelle et univoque à un réseau des relations humaines a engendré une rupture avec le mythe du chef, en fondant les relations de pouvoir sur de nouveaux principes de légitimité (Boltanski, 1982). Le pouvoir n'est en effet pas toujours incarné par la personne qui détient l'autorité formelle (Foucault, 1987; Friedberg, 1993; Heller et Firestone, 1995; Ogawa et Bossert, 1995; P. Perrenoud, 1996), mais plutôt par la personne qui convainc et mobilise les actrices et acteurs de l'établissement en exerçant du leadership ou, autrement dit, en exerçant une certaine influence. Gather Thurler, Kolly Ottiger, Denecker et Meyer (2016) rappellent que « l'autorité, aussi formelle et légitime soit-elle, n'est donc jamais qu'une promesse de pouvoir, une virtualité qu'il reste à réaliser, à confirmer. À la limite, ce n'est qu'un atout de plus dans les jeux quotidiens du pouvoir » (p. 208).

Nous privilégions le terme *leadership* à *pouvoir* ou *autorité*, principalement en raison de l'absence d'une expression de langue française désignant l'influence en milieu scolaire. Les définitions d'autorité renvoient parfois à une influence effective, parfois à une position hiérarchique, ou encore aux qualités d'une personne (« autorité naturelle »). Cette ambiguïté nous incite à renoncer à traduire *leadership* par *autorité*. On pourrait traduire *leadership* par *pouvoir*, mais en anglais *power* et *leadership* sont distincts, notamment parce que *leadership* renvoie à *leader*, ce qui permet de nommer celui qui exerce une influence sans pour autant le confondre avec une directrice ou un directeur (Gather Thurler, 2000; Progin, 2017).

Dans cette perspective, le leadership correspond à l'influence exercée par une ou plusieurs personnes sur d'autres individus afin d'atteindre des objectifs fixés par une organisation (Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015; Garant et Letor, 2014). Le leadership n'est pas considéré comme un attribut personnel réifié, mais comme un processus dynamique d'influence sociale par lequel une personne (ou un groupe) exerce

une influence délibérée sur d'autres personnes pour structurer des activités et des relations dans un groupe ou une organisation (Garant et Letor, 2014; Yukl, 2006).

L'attention n'est donc plus portée sur le sommet d'une organisation ou sur une seule personne qui décide, mais sur des dynamiques à appréhender de manière systémique. Depuis les années 2000 est ainsi apparu le concept de « leadership distribué », considéré comme une nouvelle manière d'envisager l'exercice du pouvoir au sein des organisations. Cette conception ne se focalise pas sur un individu qui sortirait du lot, mais repose sur deux postulats : d'une part, le pouvoir est inconstant et relatif et, d'autre part, chaque personne peut exercer de l'influence sur l'un ou l'autre des dossiers, des projets ou des situations, quels que soient son statut et son niveau de responsabilité. Ainsi, au-delà du statut formel de leader octroyé à certaines personnes, une pluralité d'actrices et d'acteurs peut être amenée à exercer du leadership au sein d'une organisation.

Comme le soulignent Spillane, Halverson et Diamond (2008), une telle conception du leadership implique « de définir et d'étudier la réalisation des tâches de leadership dans la mesure où celles-ci sont exécutées par de multiples leaders, formels et informels » (p. 134). Elle amène donc à s'interroger sur la manière dont les pratiques de leadership sont partagées « en situation » entre les diverses personnes exerçant un leadership, qu'elles aient un statut formel ou informel de leader ou qu'elles soient des affiliées et affiliés (Spillane *et al.*, 2008). Selon ces mêmes auteurs, « les affiliés peuvent orienter les stratégies des leaders par des moyens subtils telle "l'insubordination créative" pour résister aux contrôles administratifs (Crowson et Morris, 1985; Blasé et Anderson, 1995) » (Spillane *et al.*, 2008, p. 137) et, ainsi, exercer à leur tour une influence. Les affiliés sont donc les personnes qui exercent une influence sans que celle-ci soit forcément régulière et répétitive, en réaction à l'influence d'autrui, en s'appuyant notamment sur leurs caractéristiques personnelles ainsi que sur les informations et les connaissances dont elles disposent. Autrement dit, le leadership est un processus social (Bolden, 2011) qui ne dépend pas d'une seule personne, mais qui suppose des mécanismes d'influence mutuelle entre les directions et le personnel enseignant (Dutercq *et al.*, 2015; O. Perrenoud, 2014).

Dans le cadre de la présente recherche, nous étudions la manière dont le leadership est partagé au sein d'établissements scolaires en Suisse francophone afin de cerner les mécanismes d'influence existants. Il est important de souligner que les directions d'établissement scolaire en Suisse francophone suivent depuis 2008 une formation certifiée de la Formation en Direction d'institutions de formation (FORDIF). Cette formation est assurée par un consortium de quatre institutions de niveau tertiaire. Elle est organisée sous la forme de quatre modules thématiques, dont l'un porte sur le leadership. Ainsi, les directions en fonction sont initiées aux différentes théories et modèles de leadership existants, entre autres le leadership distribué. Les influences du *New Public Management* sont également étudiées même si la Suisse s'inscrit dans

un contexte de reddition de compte que nous pouvons qualifier de «soft» en référence aux travaux de Dutercq et Maroy (2017).

Afin d'étudier la manière dont le leadership est partagé, nous proposons de mettre en parallèle les résultats de deux enquêtes menées en Suisse romande. La première porte sur le leadership des directions d'établissement scolaire débutantes et est issue d'une thèse de doctorat soutenue en 2014 à l'Université de Genève (Progin, 2017). La seconde – en cours – porte sur le leadership des enseignantes et enseignants; elle s'intéresse aux processus d'influence dans les établissements scolaires, en mettant l'accent sur l'influence exercée par les personnes qui ne bénéficient pas d'un statut formel de leader. En fait, tant les résultats de la thèse de Progin (2017) que les travaux récents sur le leadership en milieu scolaire semblent indiquer qu'il n'est plus possible aujourd'hui d'isoler une catégorie d'actrices ou d'acteurs, tels que les membres des directions (leaders formels), si l'on veut étudier les phénomènes de pouvoir au sein des écoles et répondre aux questions suivantes: Comment le leadership est-il réparti entre les différents individus? Existe-t-il des frontières perméables ou, au contraire, infranchissables? Quels sont les jeux d'influence existants et comment les personnes exerçant du leadership se situent-elles par rapport à ceux-ci? Autour de quels enjeux majeurs les questions relatives au leadership se cristallisent-elles?

Dans les sections qui suivent, nous commencerons par présenter les principaux concepts de notre recherche en faisant référence aux études menées dans le contexte de la Suisse francophone. Puis, nous exposerons les aspects épistémologiques et méthodologiques de nos enquêtes. Nous analyserons ensuite les résultats obtenus quant à la manière dont le leadership est partagé au sein des établissements scolaires en Suisse romande à partir de nos recherches sur les directions et à partir de notre recherche sur les enseignantes et enseignants. Dans la discussion, nous tenterons de comprendre ce que ces résultats révèlent au sujet des processus d'influence existants dans les établissements. Enfin, nous proposerons quelques pistes d'exploration dans ce domaine.

## **LE LEADERSHIP DISTRIBUÉ AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ROMANDS**

Nous présentons ici une revue de la littérature sur les spécificités des établissements scolaires en Suisse francophone; établissements au sein desquels le leadership, tout comme le pouvoir, est souvent considéré comme un sujet tabou. Puis, nous proposons une conceptualisation du leadership distribué comme une transaction incertaine.

## Les spécificités culturelles des établissements scolaires romands

Le paradigme et la terminologie du leadership en établissement scolaire sont plus familiers dans les milieux anglo-saxons qu'en Suisse romande, où ils sont souvent perçus avec suspicion et associés à des rapports de force. Lors de nos enquêtes, nous avons régulièrement dû euphémiser nos questions afin de pouvoir engager avec nos interlocutrices et interlocuteurs une discussion franche et ouverte sur la question du leadership au sein de leur école. Notre premier réflexe de chercheurs a alors été d'adopter le terme *pouvoir*, plus proche des usages communs en Suisse romande. Mintzberg (1990) considère que *pouvoir* et *influence* sont synonymes tout en précisant qu'ils recouvrent tous deux des dimensions formelles et informelles. Nous avons donc pensé que nous pourrions utiliser le terme *pouvoir*, sans doute plus courant en Suisse francophone, pour interroger les directions d'établissement au sujet des processus d'influence au sein de leur école.

À partir des travaux menés par des sociologues des organisations (Mintzberg, 1990; Salancik et Pfeffer, 1977), nous avons dès lors demandé à quelques directions d'établissement du secondaire et du primaire de nommer les personnes qui exercent du pouvoir au sein de leur école. Les sociologues cités ci-dessus avaient en effet entamé leur travail d'enquête de cette manière, sans que cela pose problème aux directions interrogées. Or, dans le cadre de nos enquêtes, il en a été autrement : soit les directions d'école ont refusé de répondre à la question, soit elles y ont répondu en utilisant un autre terme pour faire référence au « pouvoir » : « Disons, moi je n'utiliserais pas le mot *pouvoir* pour l'instant, mais plutôt [...] *responsabilité* » (Directeur d'établissement primaire). L'usage du terme *pouvoir* n'a ainsi pas suffi à faire parler davantage les personnes que nous avons interrogées. Il faut relever que la culture des établissements scolaires romands s'apparente à une « culture des pairs », voire à celle d'une « grande famille » (Gather Thurler, 1994, 2000; Progin et De Rham, 2009) au sein de laquelle les conflits sont soigneusement évités pour préserver une coexistence pacifique. Dans ce type de fonctionnement, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que le leadership et le pouvoir sont considérés comme des notions taboues.

Le sociologue Friedberg (1993) explique pourtant que l'action organisée ne correspond pas à cette vision caricaturale du pouvoir. Il plaide pour l'abandon d'une vision exclusivement négative du pouvoir afin de l'envisager comme une dimension inévitable de l'action collective : un phénomène normal au sein de toute organisation (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993; Mintzberg, 1986). En dépit de ces considérations, le concept de « pouvoir » n'a pas majoritairement bonne presse dans le milieu éducatif, qui craint souvent son caractère arbitraire et ses dérives. Le principe de l'égalité entre pairs imprègne encore de manière importante la culture des établissements scolaires romands et permet de comprendre, du moins en partie, la complexité de penser le leadership dans les écoles, dès lors que celui-ci est une réalité largement sous-investie dans un milieu fortement marqué par ce principe d'égalité. P. Perrenoud (1996) écrit à ce propos :

Même le leadership informel, entre égaux, fait l'objet de tabous. Dans la culture professionnelle des métiers de l'humain [...], devenir « *primus inter pares* » peut être suspect. [...] Même celui qui accepte simplement d'animer un groupe, voire une seule séance, peut paraître suspect de « flirter avec le pouvoir » (p. 21).

Cette culture des métiers de l'humain, dans laquelle toute personne qui « flirte » avec le pouvoir est mal perçue, est également un facteur important pour appréhender le rapport au pouvoir des actrices et acteurs au sein des organisations scolaires. Les enseignantes et enseignants s'attendent à être soutenus et non pas à être encadrés, voire dirigés. Les cadres scolaires semblent l'avoir largement compris dans leurs discours. Quand ils s'expriment au sujet de leur rôle, ils évoquent avant tout le soutien à apporter aux enseignants, tout en étant conscient que ce n'est qu'un aspect de leur cahier des charges et qu'ils sont aussi placés en posture évaluative et contrôlante de l'activité enseignante (Buisson-Fenet, 2015; Maulini et Progin, 2016). La situation est quelque peu différente avec les cadres scolaires qui ont suivi la formation certifiée de la FORDIF, dont le leadership est l'un des thèmes traités. En effet, lorsque nous nous entretenons avec elles et eux, l'usage de concepts communs – et étudiés dans le cadre de la formation – facilite les échanges lors des cours et des séminaires, même s'il ne neutralise pas totalement la connotation négative qui peut être associée au leadership.

### **Le leadership distribué : une transaction incertaine**

Si le leadership est peu investi au sein des établissements scolaires romands, on peut s'interroger sur la manière dont il est partagé entre les différents individus de l'organisation. Si les actrices et acteurs en parlent peu, que peut-on apprendre sur la question par l'observation de leur quotidien et par des échanges conduits de manière plus ou moins détournée à ce sujet? En prenant soin de rester neutres sur le plan normatif, nous pouvons utiliser le concept de leadership distribué pour affiner notre compréhension du leadership à l'intérieur des écoles sans isoler un seul type d'acteur selon son statut. Comme nous l'avons exposé précédemment, l'étude de l'influence exercée uniquement par les leaders formels – tels que les directions – ne permet pas forcément d'obtenir une vision exhaustive des processus d'influence. Le concept de leadership distribué favorise une réflexion sur l'ensemble des actrices et acteurs. Harris et Spillane (2008) plaident en faveur de recherches qui ne soient pas — dans un premier temps — axées sur les meilleures pratiques de leadership distribué, mais qui tenteraient d'abord de décrire la réalité telle qu'elle est. L'optique d'une amélioration de l'enseignement-apprentissage et d'une évolution de l'organisation apparaît en filigrane des travaux consacrés au leadership distribué même si les auteurs de référence dans ce domaine insistent sur l'importance d'analyser les pratiques réelles avant de s'engager dans une réflexion sur leur efficacité.

Un modèle de leadership distribué se centre donc sur les interactions entre les personnes exerçant un leadership plutôt que sur les personnes elles-mêmes; il tient compte de tout exercice de leadership indépendamment du fait qu'il soit associé à un statut formel ou informel de leader (Spillane, 2006) en se fondant sur l'idée que de multiples personnes exerçant du leadership peuvent coexister au sein d'un même établissement. Tout comme Gather Thurler (2017), nous insistons également sur la confusion qu'il y a souvent entre la distribution du leadership et le partage des tâches. La délégation d'un certain nombre de tâches ou de dossiers — avec un contrôle strict à chaque étape de la réalisation de ces derniers — ne comporte pas la même signification que la véritable partage des responsabilités et du leadership.

Enfin, et à partir des travaux cités précédemment, il nous semble que le leadership distribué correspond aussi à une transaction incertaine qui met chaque actrice ou acteur aux limites de son pouvoir réel sur autrui, sur un groupe ou sur une organisation. Il est en effet difficile d'influencer les autres, sauf lorsqu'elles ou ils s'approprient à faire spontanément ce qu'on leur demande. C'est difficile parce que les autres résistent, pour diverses raisons explicites ou sans raison bien claire, de manière ouverte ou plus sourdement. La rationalité humaine n'est pas totale (Simon, 1991), et il semble également parfois difficile de lâcher prise et de céder une part de son pouvoir à d'autres. Ces facteurs psychologiques sont à prendre en considération dans toute étude concernant les conduites et les pratiques des actrices et acteurs, d'autant plus lorsque l'on s'intéresse à un sujet aussi délicat que peut l'être celui du leadership exercé par les uns sur les autres et réciproquement.

## UNE RECHERCHE QUALITATIVE ET UNE DÉMARCHE INDUCTIVE

Afin d'accéder à l'expérience des actrices et acteurs quant au leadership au sein de leur établissement, nous nous sommes appuyés sur les résultats de deux enquêtes de type qualitatif s'inscrivant dans le courant de la théorie fondée (Glaser et Strauss, 1967), pour lequel il s'agit de construire la théorie en partant de la pratique des acteurs.

En ce qui concerne la première enquête, les données ont été récoltées de la manière suivante : des observations participantes de quatre-vingt-treize directions lors de six journées de formation; des observations lors de rencontres informelles entre directions (réunissant entre deux et quinze directrices et directeurs); des observations selon la technique du « shadowing<sup>1</sup> » au sein de deux établissements scolaires; des entretiens d'explicitation voire de confrontation à la suite des différentes observations réalisées au sein de deux établissements scolaires; et, enfin, des entretiens compréhensifs avec seize directions pour trouver des régularités ou des variations

---

1. La technique du « shadowing » consiste à devenir « l'ombre » du sujet observé, qu'il suit dans tous ses déplacements. Elle favorise une meilleure compréhension de la réalité professionnelle du sujet observé (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego et Maulini, 2016).

supplémentaires quant aux entretiens précédents. Ces données ont été complétées par des observations participantes menées depuis 2008 dans la formation romande des directions d'établissement (dont les principaux intéressés occupent un emploi de cadre) ainsi que par des entretiens effectués (une quinzaine) auprès de directions expérimentées. Le corpus de la seconde enquête a été recueilli lors de vingt-sept réunions de groupe réunissant de quatre à six membres du personnel enseignant pratiquant l'enseignement secondaire depuis un à cinq ans. Ces éléments ont également été discutés et éprouvés dans le cadre de formations à l'enseignement au sein des institutions dans lesquelles nous avons travaillé.

Nous avons procédé à une analyse du matériau récolté dans une logique de théorisation fondée, à l'aide de la méthode de catégorisation par induction croisée des variations et des régularités (Glaser et Strauss, 1967; Maulini, 2013). Strauss (1992) et Berthier (1996) précisent que la théorie n'est pas produite selon la méthode hypothético-déductive, mais qu'elle est découverte, développée et vérifiée provisoirement à travers une collecte et une analyse systématique des données. Dans le cadre de nos deux enquêtes, nous avons codé les données recueillies en recherchant des traces de leadership distribué par le repérage des régularités et des variations. Les principaux codes élaborés à partir des données tirées de l'enquête réalisée auprès des directions concernent principalement la manière dont les décisions sont prises au sein de l'établissement, les responsabilités et les conséquences à ce sujet. Notre enquête — plus récente — sur les enseignantes et enseignants nous a permis d'en savoir plus sur les personnes qui exercent un leadership dans les écoles, autant celles qui ont un statut formel de leader que celles qui n'en ont pas. Bien que le terme *pouvoir* soit généralement tabou auprès des enseignants, elles et ils semblent afficher une attitude plus détachée et ouverte face à cette notion, notamment lorsqu'elle est appréhendée sous l'angle de l'influence.

Au sujet du statut des extraits d'entretien présentés ci-dessous, il est important de mentionner qu'il s'agit « d'exemples paradigmatiques » de phénomènes mis en lumière par les deux enquêtes que nous avons conduites.

## LE LEADERSHIP DISTRIBUÉ : ENTRE INTENTION ET RÉALITÉ

En Suisse francophone, les équipes de direction sont progressivement outillées en formation pour travailler à optimiser les prestations offertes au sein de l'établissement, en adéquation avec des systèmes de régulation inspirés des principes du *New Public Management*. Cette évolution du rôle de direction d'établissement est corrélée avec le renforcement d'une culture professionnelle, dans laquelle l'engagement subjectif des enseignantes et enseignants apparaît central. Dans ce contexte particulier, l'émergence d'une gestion participative et les processus d'influence qui s'exercent donnent à voir la complexité actuelle du leadership distribué dans les établissements scolaires. Afin d'illustrer ces éléments, nous proposons ci-dessous

une approche du leadership dans la perspective des directions d'établissement, puis dans celle des enseignants.

### Point de vue des directions d'établissement

De nombreuses directions déclarent que le travail en équipe est une nécessité pour assumer leur rôle de cadre :

Il y a vraiment une responsabilité pour la direction de tenir compte, d'avoir une forme de coopération, de ne pas décider tout seul. Et il existe ce qu'on appelle des conseils qui réunissent des représentants de la direction, du personnel enseignant et du personnel administratif. (Directeur d'établissement secondaire)

Le travail en équipe n'est pourtant pas forcément synonyme de leadership distribué, même si discuter des problèmes avec l'ensemble des actrices et acteurs concernés et consulter les différents partenaires en sont sans doute l'une des étapes. Mais si, *in fine*, c'est la direction qui prend la décision, peut-on considérer qu'il s'agit d'un leadership distribué? À cet égard, les directions sont parfois ambivalentes entre leurs velléités de partage dans la gestion de l'établissement et leurs pratiques, qui se limitent à des consultations, qui sont parfois même reléguées au rôle d'alibi, puisque les décisions peuvent être prises indépendamment de ce qui a été dit lors de la consultation. Par exemple, un directeur du primaire envisageant de prendre les décisions de manière collégiale a, dans les faits, consulté les enseignantes et enseignants pour imposer par la suite ce qui lui semble être le plus approprié pour les élèves et la vie de l'établissement :

Je n'ai pas envie de décider tout moi tout seul dans mon coin, etc. Je demande toujours l'avis des enseignants [...] Mais je leur ai imposé le fait, quand ils font une sortie, de faire un talon-réponse avec une lettre aux parents et ce genre de trucs. Si ça se faisait pas avant comme ça dans l'école, tant pis. J'estime que c'est déraisonnable. (Directeur d'établissement primaire)

Ce directeur insiste pourtant sur l'importance qu'il accorde à la prise de décision collégiale en regrettant que les enseignants ne saisissent pas suffisamment — selon lui — sa volonté de ne pas agir seul. Ces éléments sont corroborés par de nombreuses directions qui se trouvent souvent démunies face à la non-réaction des enseignantes et enseignants au sujet de leurs tentatives de mise en place d'une gestion plus participative des établissements.

Ce que je regrette, c'est qu'à mon avis ils ne perçoivent pas forcément ma volonté de faire les choses avec d'autres et que les décisions ne sont jamais prises à la légère, qu'elles sont toujours prises collégialement. (Directrice d'établissement primaire)

En présence d'un régime de confiance qui postule une délégation importante des décisions, les directions craignent notamment le fait d'être tenues pour responsables d'une décision ou d'une action dont elles n'auraient pas connaissance ou qu'elles pourraient percevoir comme déraisonnables. Ainsi, la question de la responsabilité se situe au cœur de leurs préoccupations : « c'est moi qui suis responsable en toute fin de ça, donc, moi j'exige qu'il y ait ça » (Directeur d'établissement primaire), « j'essaie de prendre en compte les avis, mais je revendique le fait d'être responsable des décisions que je dois prendre » (Directeur d'établissement secondaire).

Même en étant convaincues de l'avantage d'une forme de leadership plus distribuée, les directions peuvent ainsi rencontrer des difficultés à *franchir le pas*, à *lâcher prise*, à faire confiance tout en endossant la responsabilité de leur établissement. Pelletier (2006) a depuis longtemps utilisé l'image du sherpa pour représenter le poids de ces responsabilités. Cette situation peut également exacerber un sentiment de solitude déjà présent dans la profession (Barrère, 2006) : « la décision prise, le problème résolu de telle ou telle manière, la solitude, elle est là parce que la responsabilité de sa bonne ou mauvaise résolution est néanmoins toujours imputée au directeur » (Directeur d'établissement secondaire).

Nous avons précédemment proposé une conceptualisation du leadership distribué comme transaction incertaine qui met l'actrice ou l'acteur devant les limites de son pouvoir, mais aussi devant ses propres limites, telles que le délicat lâcher-prise, par exemple. La lourdeur des « tâches toujours plus gourmandes en temps et en énergie » (Gronn, 2003) peut en revanche conduire les directions à dépasser leur inquiétude quant aux responsabilités à assumer, pour distribuer le leadership auprès des différentes actrices et acteurs en fonction de leur expertise respective (Gather Thurler, 2017). Les directions ont dès lors un autre défi à relever, celui de cartographier les champs de compétence au sein de leur établissement, une tâche peu anodine dans un milieu où l'égalité entre pairs reste le paradigme dominant.

### Point de vue des enseignantes et enseignants

Que nous apprend notre recherche en cours sur le leadership des enseignantes et enseignants? Le premier élément est relatif à la culture des établissements scolaires et plus particulièrement à son fonctionnement informel, que les enseignants mettent plusieurs années à décoder. En effet, ce qui peut paraître évident ou de l'ordre des habitudes ancrées et des modes de fonctionnement pour la majeure partie du corps enseignant, reste souvent de l'ordre de l'implicite non dévoilé pour les enseignantes et enseignants débutants :

À qui s'adresser en cas de difficultés rencontrées dans tel ou tel domaine, avec tel ou tel élève? Qui est responsable de tel dossier? Où sont disponibles les informations à ce sujet? Où commencent et où se limitent leurs responsabilités quant à la prise de décisions notamment? Etc. Tant de questions

qui révèlent la part relativement implicite du fonctionnement des écoles et de sa répartition des pouvoirs en son sein (Progin, 2016, p. 108).

La compréhension des enseignantes et enseignants du fonctionnement de l'établissement est proportionnelle à l'influence qu'ils peuvent exercer. Moins ils comprennent les aspects formels et informels de ce fonctionnement, plus leur influence reste confinée aux frontières de la classe. Leur leadership est également tributaire du type de relations professionnelles (Gather Thurler, 1994, 2000) prédominant dans l'établissement. Plus les enseignants ont le sentiment de travailler dans une organisation marquée par l'individualisme, moins ils ont l'impression d'exercer de l'influence :

L'influence, je ne ressens pas tellement le fait d'en avoir ou de ne pas en avoir, parce que je n'ai pas énormément de relation avec les collègues que j'ai. Je pense que cela dépend vraiment des établissements. (Enseignante du secondaire)

Inversement, il semble que moins les enseignantes et enseignants fonctionnent de manière individualiste, plus les espaces et les lieux d'échange sont nombreux et plus ils ont l'impression que leur voix compte. À l'instar de ces établissements du secondaire où des « forums » voient le jour, de plus en plus d'enseignants sont consultés sur des questions précises concernant des problèmes rencontrés dans un établissement :

Et puis je suis arrivé, donc, dans ce forum ouvert et puis et puis cela a vraiment donné... Alors que des fois, face à tous ceux qui prennent toujours la parole, il y en a qui ne disent jamais rien. Là, le fait de pouvoir donner son avis a donné de l'importance à tout le monde. On était tous sur un pied d'égalité que cela soit doyens, directeur, enseignants et c'était assez intéressant. Je trouvais cela... nouveau. (Enseignant du secondaire)

Avec de tels dispositifs, les enseignantes et enseignants ont le sentiment d'être écoutés et consultés, ce qui rejoint les propos des directions présentés précédemment. Cependant, il peut apparaître des tensions entre les dynamiques de consultation et les dynamiques de prises de décision. Ainsi, il y aurait des enseignants qui se sentent dépossédés ou trahis lorsqu'une décision ne correspond pas à leur prise de position dans la phase de consultation. Dans d'autres cas, lorsque la décision concerne des situations délicates avec des élèves, les enseignantes et enseignants expriment un certain soulagement à ne pas être tenus responsables de la décision prise. Dans ce genre de cas, le leadership exercé par les directions semble les sécuriser.

D'une manière générale, lorsque les directions d'établissement soutiennent l'émergence d'un leadership auprès des enseignants, ces derniers sont, au même titre que les directions, confrontés aux limites de leur influence. Ces limites peuvent notamment se manifester lorsque la direction prend une décision que les enseignantes et enseignants n'auraient pas souhaitée ou encore lorsque ceux-ci proposent de nouvelles idées auxquelles leurs pairs n'adhèrent pas. Tant pour les enseignants que pour

les directions, le leadership distribué prend la forme d'une transaction incertaine qui met chaque acteur à la limite de son influence sur autrui.

Il ressort par ailleurs de nos entrevues que l'une des stratégies adoptées par les enseignantes et enseignants pour exercer du leadership est de s'impliquer davantage au sein de l'établissement :

J'ai remarqué que des fois, si on fait juste un pas de plus que ce qui nous est demandé, au niveau du travail, on a tout de suite plus d'influence en fait. Moi j'ai fait un projet européen, dans mon école. Ça m'a mis en relation avec le Directeur, avec tous les Doyens et tout. Le fait de faire des fois un petit plus dans son travail, cela nous ouvre pas mal de perspective et de moyens de communication avec d'autres personnes, dont les portes étaient fermées. Oui cela donne un autre statut. (Enseignant du secondaire)

Nous constatons ici une correspondance entre la volonté de cet enseignant de s'impliquer dans le projet d'établissement et les souhaits de certains directeurs de partager davantage la gestion de l'établissement. Enfin, de manière générale, il apparaît que les enseignantes et enseignants reconnaissent clairement au sein de leur groupe les pairs qui exercent du leadership, sans que ces dernières et derniers aient un statut formel de leader. Il s'agit principalement de deux catégories d'enseignants : ceux qui exercent de l'influence, car ils enseignent une branche valorisée dans l'établissement (comme la gestion dans une école de commerce) et ceux (appelés les « anciens ») qui ont enseigné au temps où l'un des membres de la direction était lui-même encore enseignant et qui ont, de ce fait, des « contacts de proximité » privilégiés avec la direction.

## CONCLUSION

Nos résultats permettent d'envisager le leadership distribué comme une transaction incertaine qui confronte chaque personne exerçant un leadership, quel que soit son statut, aux limites de son influence sur autrui. Nous avons plus particulièrement mis en évidence les ambivalences de chacune des actrices et chacun des acteurs au sujet du leadership distribué. Les directions affirment l'importance de travailler en équipe, de construire à partir des représentations et des pratiques enseignantes tout en conduisant parfois des consultations qui semblent servir d'alibi. Les enseignantes et enseignants, quant à eux, regrettent que leurs avis ne soient pas davantage pris en compte tout en prenant de la distance lorsque la direction souhaite plus d'implication de leur part et tout en pouvant s'affranchir de la responsabilité des décisions prises par la direction. Certains enseignants développent des stratégies pour exercer de l'influence, comme celle de s'impliquer davantage dans la vie et le fonctionnement de l'établissement. Cette implication correspond au souhait de certaines directions qui regrettent qu'une telle initiative ne se réalise pas plus souvent tout en ne parvenant pas toujours à lâcher prise pour partager réellement leur leadership.

Nos résultats soulignent aussi la dimension située et contextuelle du leadership (Spillane *et al.*, 2008) qui lui donne parfois les caractéristiques d'une nébuleuse et explique la difficulté à modéliser plus clairement la mise en parallèle des influences multiples qui s'expriment au sein de l'organisation scolaire. Il apparaît alors nécessaire de poursuivre nos recherches pour approfondir notre compréhension du leadership distribué au sein des établissements scolaires.

Dans cet article, nous avons mentionné la formation des directions d'établissement et les apports liés au leadership dans cette formation. Sur cette base, nous pouvons nous questionner sur le fait que les directions sont sensibilisées et formées aux dimensions du leadership distribué, mais que la formation des enseignantes et enseignants s'y intéresse peu, voire pas du tout ou pas encore. Si la gestion participative des établissements et un leadership réellement distribué postulent un régime de confiance professionnelle entre l'ensemble des actrices et acteurs, il semble paradoxal qu'on puisse confier unilatéralement aux cadres l'instauration d'un leadership distribué sans travailler avec les enseignants ces dimensions lors de leur formation initiale et continue.

---

## Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris, France : PUF.
- BERTHIER, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris, France : Economica.
- BLASÉ, J.J. et ANDERSON, G.L. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. New York, NY : Teachers College Press.
- BOLDEN, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- BOLTANSKI, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- BUISSON-FENET, H. (2015). Les chefs d'établissement français croient-ils au leadership? Incertitudes des conceptions et contingence des pratiques de mobilisation. Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction* (p. 71-85). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

- CROWSON, R.L. et MORRIS, V.C. (1985). Administrative control in large-city school systems: an investigation in Chicago. *Administration Quarterly*, 21(4), 51-70.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Seuil.
- DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. et PELLETIER, G. (dir.) (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- DUTERCQ, Y. et MAROY, C. (dir.) (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- FOUCAULT, M. (1987). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris, France : Seuil.
- GARANT, M. et LETOR, C. (dir.) (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- GATHER THURLER, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, (109), 19-40. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-02.html>.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris, France : ESF.
- GATHER THURLER, M. (2017). *Préface*. Dans L. Progin (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- GATHER THURLER, M., KOLLY OTTIGER, I., DENECKER, C. et MEYER, A. (2016). Une exigence reconnaissante. Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego et O. Maulini (dir.). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires* (p. 197-217). Berne, Suisse : Peter Lang.
- GATHER THURLER, M., KOLLY OTTIGER, I., LOSEGO, P. et MAULINI, O. (dir.) (2016). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- GRONN, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. Londres, Angleterre : Paul Chapman.

- HARRIS, A., et SPILLANE, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- HELLER, M.F. et FIRESTONE, W.A. (1995). Who's in Charge Here? Sources of Leadership for Change in Eight Schools. *Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- MAULINI, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations: une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>
- MAULINI, O. et PROGIN, L. (dir.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le management*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- OGAWA, R.T. et Bossert, S.T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- PELLETIER, G. (2006, octobre). *Diriger au temps des réformes éducatives... Un travail de sherpa*. Communication prononcée au Colloque international «La nouvelle gouvernance en éducation», Montréal, Québec.
- PERRENOUD, O. (2014). Cadre intermédiaire dans une institution scolaire: vision d'enseignants. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 91-107). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1996). Pouvoir et travail en équipe. Actes du symposium *Travailler ensemble, soigner ensemble* (p. 19-39). Lausanne, Suisse: CHUV, Direction des soins infirmiers.
- PROGIN, L. (2016). Le pouvoir d'agir au sein des établissements scolaires en Suisse romande. Dans O. Maulini et L. Progin (dir.), *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système* (p. 102-108). Paris: ESF.
- PROGIN, L. (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne, Suisse: Peter Lang.

- PROGIN, L. et De RHAM, C. (2009). *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire*. (Cahiers des sciences de l'éducation, n° 124). Genève, Suisse : Université de Genève.
- SALANCIK, G. R. et PFEFFER, J. (1977). Who Gets Power and How They Hold on to It: A Strategic Contingency Model of Power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- SIMON, H. A. (1991). Rationality in Political Behavior. *Political Psychology*, 16(1), 45-61.
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- SPILLANE, J., HALVERSON, R. et DIAMOND, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-1-page-121.htm>
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, France : L'Harmattan.
- YUKL, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson-Prentice Hall.