

Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif
Leadership: "Letting go" for productive collective action
Liderazgo: «ceder el control» para que se manifieste el acto productivo colectivo

Christophe Mauny et Adeline Frantz

Volume 46, numéro 1, printemps 2018

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1047135ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1047135ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mauny, C. & Frantz, A. (2018). Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif. *Éducation et francophonie*, 46(1), 50–66.
<https://doi.org/10.7202/1047135ar>

Résumé de l'article

Dans un contexte politique, administratif, éducatif et pédagogique qui se complexifie, l'apport du leadership peut contribuer à faire converger les pratiques individuelles vers la construction de compétences collectives pour des orientations partagées en faveur de l'éducation des élèves. Partant du contexte éducatif français, cet article théorique et expérientiel appréhende le leadership dans sa dimension collective et pose l'hypothèse que le « lâcher-prise » constitue un levier important du pilotage dans la gouvernance des systèmes. Par conséquent, il doit faire l'objet d'une attention particulière. Plus qu'une simple posture caractéristique de la définition du leader, le « lâcher-prise » est une démarche aux formes multiples au regard des stratégies déployées et des objets de réflexion. En ce qu'elle est d'abord l'expression de relations intrapersonnelles et interpersonnelles, la mobilisation collective est nécessairement liée au processus de négociation et conjugue une diversité de gestes professionnels. C'est au travers de ce prisme que nous identifierons quatre situations typiques amenant à s'interroger sur le « lâcher-prise » pour que l'acte de pilotage s'exprime collectivement et localement.

Leadership: « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif

Christophe MAUNY

Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

Adeline FRANTZ

Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

RÉSUMÉ

Dans un contexte politique, administratif, éducatif et pédagogique qui se complexifie, l'apport du leadership peut contribuer à faire converger les pratiques individuelles vers la construction de compétences collectives pour des orientations partagées en faveur de l'éducation des élèves. Partant du contexte éducatif français, cet article théorique et expérientiel appréhende le leadership dans sa dimension collective et pose l'hypothèse que le « lâcher-prise » constitue un levier important du pilotage dans la gouvernance des systèmes. Par conséquent, il doit faire l'objet d'une attention particulière. Plus qu'une simple posture caractéristique de la définition du leader, le « lâcher-prise » est une démarche aux formes multiples au regard des stratégies déployées et des objets de réflexion. En ce qu'elle est d'abord l'expression de relations intrapersonnelles et interpersonnelles, la mobilisation collective est nécessairement liée au processus de négociation et conjugue une diversité de gestes professionnels. C'est au travers de ce prisme que nous identifierons quatre situations

typiques amenant à s'interroger sur le «lâcher-prise» pour que l'acte de pilotage s'exprime collectivement et localement.

ABSTRACT

Leadership: “Letting go” for productive collective action

Christophe MAUNY, Department of National Education – Board of Departmental Services of National Education of Ardèche – Grenoble Academy, Grenoble, France

Adeline FRANTZ, Department of National Education – Board of Departmental Services of National Education of Ardèche - Grenoble Academy, Grenoble, France

In an increasingly complex political, administrative and pedagogical context, the influence of leadership can contribute to bringing individual practices together to build collective competences for shared orientations favouring student education. Starting with the French educational context, this theoretical and experiential article comprehends leadership in its collective dimension and suggests that “letting go” is an important lever for steering systems governance and deserves special attention. More than a simple leadership posture, “letting go” is a multi-faceted approach to the many possible strategies and subjects of reflection. Since collective mobilization is mainly the expression of intrapersonal and interpersonal relations, it must be linked to the negotiation process and combine a variety of professional actions. Through this prism we will identify four typical situations leading to a reflection on “letting go”, so that the act of leadership can be expressed collectively and locally.

RESUMEN

Liderazgo: «ceder el control» para que se manifieste el acto productivo colectivo

Christophe MAUNY, ministerio nacional de Educación – Dirección de servicios departamentales de Educación nacional de Ardecha - Academia de Grenoble, Grenoble, Francia

Adeline FRANTZ, ministerio nacional de Educación – Dirección de servicios departamentales de Educación nacional de Ardecha - Academia de Grenoble, Grenoble, Francia

En un contexto político, administrativo y pedagógico cada vez más complejo, el aporte del liderazgo puede contribuir a que converjan las prácticas individuales con la construcción de competencias colectivas con orientaciones compartidas en beneficio de la educación de los alumnos. A partir del contexto educativo francés, este artículo, teórico y basado en la experiencia muestra el liderazgo en su dimensión colectiva y avanza la hipótesis que postula que «ceder el control es una procedimiento con múltiples facetas con respecto a las estrategias desplegadas y los objetos

de réflexion. Debido al hecho que se trata sobre todo de la expresión de relaciones intrapersonales e interpersonales, la movilización colectiva está necesariamente ligada al proceso de negociación y conjuga una gran variedad de gestos profesionales. Es a través de este prisma que hemos identificado cuatro situaciones típicas que nos conduce a cuestionarnos sobre la dicha «cesión del control» para que el pilotaje se ejerza colectiva y localmente.

INTRODUCTION

Nous vivons dans un monde qui se complexifie, qui se transforme rapidement au rythme d'un mouvement permanent. Dans des champs multiples, les connaissances scientifiques ne font que croître, ce qui augmente notre incertitude à réellement savoir et contrarie notre quête de sens. L'imprédictibilité du futur (Morin, 2000) complexifie le processus décisionnel. Pour se préparer à agir dans un monde incertain, il faut s'attendre à l'inattendu. Parce que, si «les sciences nous ont fait acquérir beaucoup de certitudes, [elles] nous ont également révélé au cours du XX^e siècle d'innombrables domaines d'incertitudes» (Morin, 2000, p. 14).

Dans le cadre de cette contribution, nous aborderons successivement le contexte évolutif du système scolaire français et la problématique du leadership au sein d'un environnement en changement, l'intérêt du concept de «lâcher-prise» et de sa contribution potentielle à un pilotage souple du système et, enfin, de son apport à la gestion de quatre situations de tensions sociales et locales.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Depuis plusieurs décennies, la structuration administrative française est en constante transformation. Les lois de décentralisation successives depuis 1982¹ ont délégué certaines compétences aux régions (définition des orientations en matière de développement économique, aménagement durable, transports, construction, entretien, fonctionnement des lycées) et aux départements (construction, entretien, fonctionnement des collèges, voirie, promotion des solidarités et de la cohésion territoriale) pour mieux faire s'accorder décisions politiques et besoins locaux. Dans un même mouvement, la dimension territoriale de l'éducation s'est affirmée (Bouvier,

1. Avec les lois de 1982, 1983 et 1985, une vingtaine de lois et une centaine de décrets, différents niveaux de pouvoirs politiques locaux (communes, départements et régions) ont été qualifiés de «collectivités territoriales», recevant alors un transfert de compétences et confirmant une forme d'émancipation des pouvoirs locaux.

2007). À chaque échelon (académie, département, établissement), le pouvoir décisionnel s'est renforcé, impliquant plus fortement les acteurs locaux pour une meilleure adaptation aux spécificités territoriales. Cette structuration administrative² avec ses résonances éducatives et pédagogiques suppose de penser le pilotage de manière interactive, telle une intelligence collective typique des « organisations apprenantes » (Zara, 2004) autonomes dans leur fonctionnement, qui reconnaissent et acceptent le principe des compétences complémentaires. En conséquence, le leadership est une approche du pilotage qui ne se limite pas à appliquer des orientations descendantes, mais qui conformément au principe de décentralisation s'inscrit dans une dynamique de négociation pour s'assurer d'un mouvement collectif dans la mise en œuvre des décisions. Car l'acte de décision est un processus qui dépend moins d'une rationalité absolue que de la situation dans laquelle et pour laquelle la décision est prise. Sous l'influence d'éléments externes (objets, autres personnes...) et internes (émotions, expérience, compétences...), la situation présente un champ de contraintes susceptibles d'infléchir l'engagement individuel et collectif.

Notre contribution théorique et expérientielle conçoit le leadership comme un processus aux multiples activités qui engage diverses personnes pour impulser une modification positive et contextualisée de leur environnement professionnel. En effet, « le leadership ne se résume pas aux actes et connaissances du [leader] ou de tout autre groupe ou personne. Il englobe les activités des leaders en interaction avec d'autres dans des situations et autour de tâches spécifiques » (Spillane, Halverson et Diamond, 2008 : 124). La complexité et la diversité des interactions vécues convoquent divers gestes professionnels et appellent parfois à « lâcher prise » pour parvenir à une mobilisation collective. Dès lors, la question de l'acte de pilotage ne se situe-t-elle pas dans la volonté d'accorder les positionnements de chacun en direction d'une intention commune et, par conséquent, ne produit-elle pas nécessairement des formes différentes du « lâcher-prise »?

À notre connaissance, la notion de « lâcher-prise » est abordée surtout dans des travaux à dominante psychosociologique traitant du bien-être ou du développement personnel, comme une nécessité pour s'alléger des pressions sociétales (Ehrenberg, 1998) et du fardeau parfois d'être soi (Le Breton, 2015). Nous émettons l'hypothèse sociologique que le « lâcher-prise » est un moment clé de l'acte de pilotage collectif, un geste professionnel à part entière pour libérer les initiatives et mobiliser les dispositions pour agir des acteurs. Le « lâcher-prise » ne se confond pas avec le « laisser-faire ». Il n'est pas un désengagement du leader, mais une forme de dévolution décisionnelle conjointe entre les acteurs pour rechercher l'efficacité et l'efficience de

2. Le système éducatif français est structuré en un premier degré et un second degré. Le premier degré concerne l'enseignement primaire pour les élèves de 3 à 10 ans. Le second degré réunit les collèges et les lycées et accueille les élèves de 11 à 15 ans pour le collège et ceux de 16 à 19 ans environ pour le lycée. Seuls les établissements du second degré sont des entités de droit public dotées de la personnalité morale pouvant donc exprimer une certaine autonomie de fonctionnement. Pour ce qui concerne leur gestion, le collège est rattaché au conseil départemental, le lycée au conseil régional.

l'action collective et *a fortiori* individuelle. Il constitue un moment clé dans l'acte de négociation et traduit une forme de distanciation décisionnelle pour mieux accorder les acteurs, sans pour autant aller contre les valeurs et les objectifs poursuivis.

Après avoir posé le « lâcher-prise » comme un acte de négociation et un geste professionnel, nous adopterons une démarche situationnelle pour appréhender quatre moments typiques qui caractérisent au sein du système éducatif français des variations du « lâcher-prise » dans l'acte de pilotage. En appui d'une observation participante interne, nous avons souhaité comprendre ce qui se joue au cœur de chaque situation. Il s'agissait d'observer du dedans les interactions entre différents acteurs sur le terrain de l'éducation. Le contenu des échanges, les enjeux politiques et éducatifs, le statut et le rôle des personnes présentes, l'objet de la rencontre, les attitudes observées ont été autant de caractéristiques permettant de comprendre l'effet du contexte sur la façon d'appréhender le pilotage en général et le « lâcher-prise » en particulier.

Le « lâcher-prise », un acte de négociation en faveur de la responsabilisation de tous et chacun

La volonté de renforcer le lien de proximité avec les acteurs locaux au motif que le sens de l'action se construit dans un contexte précis plaide en faveur d'une plus grande autonomie des organisations et de la responsabilisation des individus. Le leadership ne peut donc dépendre d'une seule personne, car « l'accomplissement est subordonné à la participation des membres d'un collectif, que le caractère collectif de ce leadership relève de la distribution, de la participation ou encore du partage » (Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015, p. 97).

Ce qui peut alors sembler être une évidence se heurte pourtant à un obstacle majeur. Le milieu de l'Éducation nationale en France est une organisation, régie par les statuts, qui met les individus en situation de dépendance réciproque (Maurin, 2009). En conséquence, le principe d'autonomie n'est pas profondément contesté en soi, mais chacun n'est pas forcément prêt à s'y engager et surtout à en assumer la responsabilité, ainsi qu'on peut à l'occasion le percevoir dans les discours syndicaux.

Au cœur de la relation hiérarchique, on distingue le leadership de droit et le leadership de fait (Plane, 2015). Autrement dit, le pilotage d'un établissement ou d'un département s'appuie sur un lien de subordination instauré par le statut hiérarchique ou, encore, sur un lien plus informel, fondé sur la perception collective des attributs, qualités et compétences du pilote. Mais c'est surtout la dynamique collective installée qui participera du processus d'amélioration. Deux questions importantes se posent : Comment agir plutôt que réagir ? Comment construire des compétences collectives sur la base de compétences individuelles ? Ces questions renvoient à la problématique de la négociation pour accorder les visées recherchées

avec le positionnement de chaque individu dans l'acte collectif. Ainsi, l'efficacité du fonctionnement d'une institution, d'un établissement scolaire ou d'un département est un ordre social toujours négocié (Strauss, 1992). Bien que les organisations soient des ensembles structurés par des règles normées prescrites, les actions qui s'y déroulent s'expriment par les acteurs pourvus de valeurs, d'émotions, de qualités personnelles, de compétences et d'expériences. Le « lâcher-prise » est alors une démarche qui encourage cette libération expressive de chaque individu inscrit dans un collectif.

C'est cette interférence entre le système social et le système personnel (Simmel, 1995), notamment sa fonction socialisante, qui permet à chacun de trouver sa place dans le groupe et de participer à sa dynamique. Les désaccords doivent être identifiés pour qu'ils constituent le point d'ancrage d'une négociation et aboutissent ainsi à des ajustements et à des points d'accord. Dans la négociation, qu'elle soit formelle ou informelle, on doit pouvoir s'accorder sur les valeurs partagées, le sens commun auquel chacun adhère et qui fait que « le soi est peu, mais il n'est pas isolé. Il est pris dans une texture de relations plus complexe et plus mobile que jamais » (Lyotard, 1979, p. 31). Pour le leader, laisser s'exprimer chacun, accorder les points de vue, mais aussi prendre une position de retrait momentanée sont des actions pleinement constitutives de la négociation et plus largement de l'acte de pilotage lui-même.

Piloter un système : entre identité professionnelle et gestes professionnels

Le sens du leadership peut prendre deux directions majeures : soit produire de l'ordre pour que le système fonctionne, soit produire du mouvement pour le modifier. Cette alternative directionnelle revient à distinguer le management du leadership, tout en admettant en réalité que l'acte de pilotage concilie les deux postures selon les circonstances. Si le manager sait ce qu'il doit faire pour maintenir l'efficacité de l'organisation, le leader sait ce qu'il faut faire pour engager le changement (Kotter, 1990). Ce dernier exprime sa capacité à faire face de manière appropriée à des situations imprévues, complexes et incertaines (Pluchard, 2006). Le manager est davantage imposé par la hiérarchie qui lui attribue un pouvoir décisionnel ; en revanche, le leader est surtout reconnu par ses pairs, car son influence s'impose par ses compétences reconnues.

Plusieurs conceptions du leadership prévalent. Pensons, par exemple, à celle où un individu vise à obtenir l'adhésion volontaire et la mobilisation coopérative des personnes au moyen de son magnétisme professionnel suscitant la dévotion (leadership charismatique – Weber, 1971) ; ou à celle d'une relation d'échanges réciproques (leadership transactionnel – Burns, 1978) ; ou, encore, à celle qui repose sur des valeurs et des croyances partagées (leadership transformationnel – Bass, 1985). Dans notre perspective, le leadership est un processus social interactif. En conséquence, il faut créer les conditions d'une dynamique continue, indépendamment de la présence ou de l'intervention d'un leader reconnu. Il y a donc une volonté d'autosaisine

individuelle ou collective qui s'exprime dans le leadership. Le « lâcher-prise » consiste à créer ou à s'approprier les conditions de cette autosaisine décisionnelle.

Du côté du leader, libérer les initiatives individuelles et collectives suppose qu'il convoque un certain nombre de gestes professionnels. Ces gestes sont constitutifs de macro-préoccupations, à savoir des techniques corporelles et cognitives révélant des pouvoirs d'agir qui associent efficacité, efficience et sens de l'action (Clot, 1995). Ce sont des actions de communication inscrites dans des codes et dans une culture partagée qui prennent sens dans et par le contexte de leur expression et de leur mise en œuvre (Bucheton et Soulé, 2009).

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette perspective, notre approche méthodologique s'appuie sur notre expertise et sur notre expérience du métier de chef d'établissement et d'inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'éducation nationale (ci-après IA-DASEN) et de chargée de mission pour déterminer les préoccupations professionnelles et les conditions d'installation d'un pilotage mobilisateur des acteurs et plus largement du système. Les écrits et les échanges verbaux dans le cadre de rencontres professionnelles, telles que les entretiens professionnels des personnels de direction, l'élaboration, le suivi et l'évaluation des contrats d'objectifs, les instances paritaires, les rencontres avec les élus ainsi qu'avec les représentants des collectivités territoriales sont autant d'occasions de relever les éléments de langage utiles à la compréhension des postures et positions de chacun. Parler d'expertise revient à atteindre le niveau le plus élevé dans l'analyse des faits. L'expertise est « une image accomplie des traits de la professionnalité » (Paradeise, 1985, p. 25). Elle est un niveau qualitatif de conceptualisation. Parler d'expérience revient à faire référence aux lieux, de même qu'aux situations vécues dans la diversité des espaces et dans la durée.

L'efficacité d'un système dépend de l'implication de tous les acteurs ainsi que du climat social dans lequel ces derniers exercent. Conjuguer les intérêts particuliers avec l'intérêt général est difficile en soi. Il convient de provoquer la rencontre entre les acteurs en installant les conditions favorables au dialogue. Il est alors important de prendre en considération les émotions et les sentiments (Damasio, 1995)³. Si les premières sont la source de la perception personnelle du contexte relationnel, les seconds relèvent davantage de la construction mentale par l'individu de sa valeur personnelle au sein du collectif et de son éventuel engagement dès lors qu'il y a accord sur les motifs d'agir. Faire que chacun puisse s'exprimer est un préalable pour

3. Dans cet ouvrage, Antonio Damasio montre le rôle de l'émotion et du sentiment dans la prise de décision. Les émotions sont des expressions corporelles physiologiques visibles non conscientes, alors que les sentiments sont la conscientisation des émotions au moyen de leur transformation en images mentales.

créer une atmosphère positive favorable à la dynamique collective et à sa créativité (Haag et Laroche, 2009).

Si les finalités éducatives nationales ne sont pas discutables en soi pour tout fonctionnaire d'un service public, chacun peut en revanche avoir sa propre vision de l'éducation et ne pas être guidé par les mêmes principes. Ce qui se négocie alors, c'est l'entente explicite sur la part contributive de chacun dans sa discipline d'appartenance pour mener le projet collectif. Il importe donc que les stratégies et les objectifs collectifs soient déterminés précisément et permettent à chacun de s'exprimer, de se reconnaître et d'être reconnu dans son expertise propre.

L'efficacité et l'efficience des échanges dépendent du moment et de la forme choisis, car la réceptivité des acteurs et la qualité de leur implication sont liées à leur disponibilité physique et psychologique. Or, la durée et le rythme des disponibilités comme des engagements varient d'un individu à l'autre. En conséquence, il est nécessaire de ne pas rigidifier l'organisation en permettant des engagements à des moments différents. Si le temps peut être une contrainte pour les individus, il ne peut le devenir sur le plan collectif, surtout si le sujet de réflexion engage une diversité d'acteurs (enseignants, parents, élus...). La négociation s'effectue également sur les aspects purement organisationnels du fonctionnement collectif et donc de son pilotage. Le leadership peut contribuer à installer cette souplesse sans nuire à la dynamique globale.

Une fois l'implication des acteurs obtenue, il est important de l'accompagner pour la conserver ou l'accroître, le cas échéant. Car chaque obstacle rencontré peut remettre en question le niveau d'engagement individuel ou collectif. Le leader, en même temps qu'il crée les conditions de l'impulsion collective, doit penser aux indices prévenant le risque d'essoufflement et organiser l'autonomie de fonctionnement du système en s'appuyant sur certaines personnes enclines à assumer leur part de responsabilité décisionnelle. Néanmoins, dans un système régulé par les mutations professionnelles annuelles, on constate la fragilité récurrente d'une dynamique lorsqu'elle repose sur un nombre limité de personnes. Les leaders de demain pourront être différents des leaders d'aujourd'hui, car un système est en mouvement permanent et les réseaux d'influence peuvent se modifier avec certains aléas. L'acquisition de connaissances et la construction de compétences par la formation constituent des leviers pour rendre le système adaptable aux modifications.

En complément de la formation, la démarche réflexive fait accéder chacun à un niveau supérieur de compréhension des pratiques individuelles et collectives. Pour Donald Schön (1994), la réflexion sur le processus entamé est une démarche d'auto-formation qui distingue la réflexion *a posteriori* de l'action de la réflexion conduite en cours d'action. Au cœur de cette réflexivité, quatre questions se posent. 1) Quels sont les objets de réflexion? Cette question vise à dépasser le cadre fixé par les programmes scolaires pour lequel la transposition didactique (Chevallard, 1985) est une

première réponse pour projeter la réflexion sur des préoccupations éducatives plus larges. 2) Comment réfléchir? Cette question détermine les outils pour retranscrire la réflexion. 3) Quelles sont les conditions pour valider le contenu de la réflexion? Cette question cible les indices et indicateurs pour apprécier la valeur de la réflexion. 4) Pourquoi réfléchir? Cette dernière question doit permettre d'arrêter collectivement des principes de fonctionnement collectif.

Les effets de l'action collective sur les transformations des élèves et les modifications du système sont autant de traces à conserver en mémoire. Car les acquis des élèves comme la modification d'un système sont difficilement prédictibles en raison des interactivités permanentes. Cette étape permet à chaque individu de s'écarter de la seule relation de pouvoir hiérarchique. Elle le positionne comme un acteur du changement en lien avec l'environnement local dans et pour lequel il se produit. Cette étape est contributive du sens construit collectivement et individuellement, une représentation mentale spécifique à une situation effectuée « par inférence à partir d'actes ou de discours observés ou à partir d'interrogations explicites » (Barbier, 2000, p. 81).

Le leadership conjugue la conduite d'équipe en proximité pour engager une dynamique de décision collective avec une démarche de négociation permettant d'élargir le champ d'action à l'ensemble des acteurs impliqués sur un territoire ou sur le sujet de politique éducative. Le contexte décisionnel étant différent en fonction des enjeux et des acteurs, il semble entendu que l'acte du « lâcher-prise » ne peut être en ces circonstances un acte uniforme.

« LÂCHER PRISE » POUR GÉRER LES TENSIONS SOCIALES ET LOCALES

La vision nationale de l'éducation se heurte parfois à la vision locale, ce qui suppose de possibles négociations que les leaders doivent mobiliser au moyen de gestes professionnels afin de réduire les tensions entre acteurs. En appui de quatre situations typiques de la gouvernance du système éducatif français, nous proposons d'analyser quatre formes de « lâcher-prise » décelées dans les pratiques professionnelles des chefs d'établissement ou de l'IA-DASEN. Nous voulons montrer que le « lâcher-prise » est un geste professionnel négocié qui allie la dynamique collective du système avec la responsabilisation des acteurs.

Sur la question de l'offre éducative sur le territoire : un « lâcher-prise » nécessaire

Le problème de la gouvernance au sein de l'Éducation nationale constitue un véritable enjeu au regard des configurations historiques, géographiques et sociales très différentes des territoires éducatifs. L'éducation de la jeunesse implique diverses

personnes (parents, enseignants, élus locaux et partenaires associatifs), chacune ayant un avis sur le sujet, teinté peu ou prou d'enjeux politiques. À l'échelle d'un territoire, l'Éducation nationale n'a pas et ne peut avoir le monopole décisionnel pour ce qui concerne l'éducation des jeunes, surtout lorsque les moyens investis proviennent de différentes sources. Outre les acteurs locaux, l'éducation est une question à dominante interministérielle⁴. Le « lâcher-prise » favorise le principe d'ouverture afin de permettre à chaque représentant de trouver sa place, d'affirmer ses prérogatives, de construire les relations collaboratives utiles et, en conséquence, de limiter les tensions potentielles.

Le contexte économique actuel incite à engager des réflexions autour de procédures de restructuration ou de mutualisation (regroupements d'écoles, fermetures de classes voire d'écoles, redéploiements de personnes vers d'autres lieux). En outre, le caractère rural de certains départements français, aux situations d'isolement plus ou moins prononcées et aux temps de transport parfois importants, a pour conséquence de multiplier le nombre d'écoles au risque de les fragiliser sur le plan des effectifs. Pour les élus locaux et les familles, la fermeture est synonyme d'une mort symbolique de leur village qui traduit surtout, de leur point de vue, un désengagement politique de l'État sur leur territoire.

La présence du service public d'éducation sur l'ensemble du territoire français est une préoccupation politique qui doit s'accommoder des particularismes locaux et répondre au mieux à la demande sociale. Dans cet esprit et à titre d'exemple, la démarche de « convention ruralité⁵ » encourage les élus, les familles et l'IA-DASEN⁶ à s'interroger collectivement sur l'organisation de l'offre scolaire. Face à la spécificité toujours complexe de chaque situation, au risque de fermetures de classes, de coûts pour la collectivité, de redéploiement des postes d'enseignants et autres emplois ainsi que de redéfinition des circuits de transport des élèves, la démarche participative constitue une réponse idoine.

-
4. Plusieurs ministères en France sont investis de la question éducative. Pour ne citer que les plus significatifs, mentionnons le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, le ministère de la Culture et de la Communication, le ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, le ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, le ministère de l'Aménagement du territoire, de la Ruralité et des Collectivités territoriales, le ministère de l'Agriculture.
 5. Sur saisine par décret du 21 octobre 2015 du premier ministre, le sénateur Alain Duran a mené une mission portant sur la mise en place de conventions en faveur de l'école rurale et de montagne. Fondée sur la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013), cette mission a eu pour objet d'accompagner la démarche de convention pour le maintien d'une offre éducative de qualité. Outre les propositions soumises, le rapport signale une transformation majeure à opérer dans les réflexions des élus locaux, à savoir passer de l'école de la commune à l'école du territoire.
 6. Dans le cadre de l'organisation fonctionnelle et territoriale arrêtée par le recteur, l'IA-DASEN dirige les services départementaux de l'Éducation nationale du département dans lequel il est nommé. Adjoint du recteur, il participe à la définition de l'ensemble de la stratégie académique et la met en œuvre au niveau du département.

Si les orientations politiques s'imposent à tous, c'est sur le plan de la mise en œuvre que les négociations s'engagent. Il convient d'analyser les possibles aménagements sans précipiter la décision pour parvenir à un accord collectif sur le format arrêté de la réorganisation de l'offre scolaire et sur le temps consacré à la reconfiguration globale du territoire. Le « lâcher-prise » prend ici une forme de consentement mutuel matérialisant des engagements sur une durée pouvant conduire, par exemple, à l'implantation d'un dispositif éducatif particulier sans le conditionner aux effectifs ou à un cadrage national.

De la sorte, la signature d'une convention ruralité formalise un engagement mutuel entre l'État et les élus locaux en faveur du maintien, voire de la redéfinition, de l'offre scolaire à la condition que se développe une réflexion collective des communes concernées. S'exprime ainsi une forme de transaction inscrite dans le temps autour de finalités partagées, mais c'est bien sur le mode opératoire que chacun consent éventuellement à « lâcher prise » pour que le lien de confiance entre l'État et les acteurs locaux soit maintenu.

Sur la question de la contractualisation des établissements: un « lâcher-prise » provoqué

Les évaluations internationales pointent régulièrement l'iniquité du système français. En réponse, les discours politiques évoquent souvent une plus grande autonomie des établissements et, par conséquent, la responsabilisation des acteurs locaux. Certes, les programmes scolaires garantissent l'harmonie des contenus enseignés dans tous les établissements français, mais chacun possède ses caractéristiques propres issues de son histoire, de sa culture locale, des compétences professionnelles et de l'identité de l'équipe pédagogique, du type de public scolaire et du mode de pilotage du chef d'établissement. Une démarche d'appropriation et de conception des programmes doit être entreprise pour répondre aux besoins de tous les élèves et ne laisser personne au bord du chemin. Mais comment s'assurer que chaque heure de cours s'inscrit dans une dynamique productrice de connaissances et de compétences?

En vertu de la loi d'orientation du 23 avril 2005, un cadre légal en faveur d'une démarche de contractualisation⁷ entre chaque établissement scolaire et l'autorité académique a été institué⁸. Le contrat d'objectifs est une forme de délégation décisionnelle

7. En cohérence avec le projet d'établissement, le contrat d'objectifs est un outil de dialogue entre le chef d'établissement et l'autorité académique représentée en département par l'IA-DASEN. Sur la base des caractéristiques propres à l'établissement, le contrat d'objectifs définit les objectifs à atteindre, les stratégies d'enseignement envisagées et les indicateurs pour apprécier leur réalisation. Le contenu du contrat est élaboré en concertation avec les équipes au sein d'un conseil pédagogique.

8. La démarche de contractualisation tend à devenir progressivement tripartite d'une académie à une autre en incluant la collectivité territoriale de rattachement dans les membres signataires. Il s'agit des conseils régionaux pour les lycées et des conseils départementaux pour les collèges.

aux équipes en établissement. Il s'agit de reconnaître leur expertise au regard de la situation locale et de créer les conditions de leur engagement actif à partir d'objectifs déterminés collectivement. La démarche de contractualisation conjugue trois formes de leadership (Normand, 2010). Elle est d'abord un moyen d'agir sur le travail des enseignants dans la classe (leadership pour l'instruction). Elle recherche ensuite l'action collective par la définition et la distribution des rôles (leadership transformationnel). Enfin, elle inscrit les échanges dans une dynamique de négociation pour aboutir à des accords explicites et ainsi avoir la garantie *a minima* de l'engagement actif de chacun (leadership transactionnel). La démarche de contractualisation amène le personnel enseignant à passer d'une logique d'actions souvent corrélative d'une perception individuelle de l'éducation à une logique d'objectifs poursuivis encourageant le collectif à projeter les transformations attendues des élèves. Enseignantes et enseignants sont enfin invités à « penser ensemble » pour conceptualiser un projet collectif et le mettre en œuvre selon un ordre de priorités éducatives. De la sorte, le contrat d'objectifs pose comme principe premier l'interdisciplinarité et la compétence collective supplantant les compétences individuelles (Mauny, 2013).

La codétermination des objectifs souhaités pour la formation des élèves constitue une démarche active de responsabilisation qui encourage chacun à s'associer aux autres. La contractualisation peut constituer une forme de professionnalisation des enseignants dans la mesure où ils sont conviés collectivement à apprécier non seulement les effets de leurs actions, mais aussi leur portée éducative dans l'atteinte ou non des objectifs. Ce suivi évaluatif s'effectue chaque année par l'intermédiaire du bilan dressé par le chef d'établissement et adopté en conseil d'administration. Ce bilan est évalué et rediscuté à mi-parcours, puis au terme de quatre années. Le dialogue en présentiel avec les enseignants est indispensable si l'on veut affirmer le versant pédagogique de la démarche. Le « lâcher-prise » vise ici à reconnaître leur autonomie en évitant de contraindre leur réflexion par un formalisme excessif de la rédaction du contrat ou par l'imposition institutionnelle de démarches à mettre en œuvre. Le choix des stratégies d'enseignement ou des éléments d'accompagnement en matière de formation par les acteurs eux-mêmes est volontairement laissé à leur libre initiative tant ces derniers participent du sens construit collectivement.

Sur la question du dialogue social : un « lâcher-prise » contrôlé

La dynamique collective s'exprime également par la voix des représentants syndicaux. À chaque échelon hiérarchique, des instances de discussion permettent d'aborder les questions professionnelles portant sur le fonctionnement du système éducatif et leurs conséquences sur les conditions de travail des enseignants. Des sujets, tels que les moyens alloués aux établissements scolaires, la création ou la suppression des postes d'enseignant, les mutations, l'ouverture ou la fermeture de formations..., sont abordés lors du dialogue social non pas dans une dynamique de

cogestion, mais de discussion. Parmi ces moyens, signalons ceux attribués aux établissements scolaires qui prennent la forme d'une dotation globale composée d'heures postes (HP) générant des emplois, d'heures supplémentaires annualisées (HSA) qui offrent une souplesse au chef d'établissement pour établir les services des enseignants et des indemnités pour missions particulières (IMP) qui reconnaissent une responsabilité prise en dehors de toute intervention directe auprès des élèves (coordination de niveaux d'enseignement, référent culturel, pour donner quelques exemples).

Bien que les échanges s'inscrivent dans une relation hiérarchique respectueuse, les sujets souvent sensibles peuvent générer des tensions exprimant des désaccords, sans contraindre pour autant l'écoute réciproque. Chacun fait valoir des argumentations pour convaincre du bien-fondé de son point de vue.

On perçoit une réelle prudence de la part des représentants de l'administration, soucieux de ne pas prendre d'engagements actés en instance sans avoir mesuré concrètement les conséquences éventuelles. On peut donc légitimement penser dans ce cas que le leadership ne peut s'exprimer ou n'a pas intérêt à le faire sans réel contrôle *a minima*. Pour autant, face aux tensions éprouvées, il est important de chercher des moyens pour qu'un relâchement s'opère.

S'accorder sur les enjeux et leur lien avec les valeurs du service public d'éducation constitue un premier niveau pour situer le dialogue social. L'argumentaire développé pour expliquer les propositions est un deuxième niveau pour comprendre le désaccord éventuel et convenir de l'accepter ou non. La participation au processus décisionnel s'effectue par la confrontation des argumentaires susceptibles de faire évoluer les points de vue. Le temps du dialogue social témoigne bien d'une forme de dynamique collective portant sur le sujet de la politique éducative et qui place l'information au centre des débats. D'ailleurs, si les représentants syndicaux entendent le désaccord sur la décision finalement prise, ils sont moins enclins à accepter le manque d'informations.

Le dialogue social est un temps de transaction en direct qui comprend plusieurs phases complémentaires les unes des autres et significatives d'un leadership contrôlé: échange, négociation et imposition (Blanc, 2009). Il s'agit bien d'installer par l'échange un espace et un temps de dialogue ; de concéder par la négociation des points de vue et de répondre à certaines demandes, notamment d'informations ou de données supplémentaires, voire parfois de décisions ; enfin, d'accepter les désaccords en maintenant certaines positions, car il est parfois difficile de « concilier l'inconciliable » (Blanc, 2009, p. 31). *In fine*, le « lâcher-prise » peut s'exprimer dans ces temps syndicaux, car la transaction sociale est un mécanisme d'expression de gouvernance qui permet d'aboutir à des consensus tels qu'on puisse le percevoir sur l'organisation du mouvement des personnels ou encore la répartition des emplois.

Sur la question de l'éducation artistique et culturelle : un « lâcher-prise » régulé

Le leadership peut aussi s'exprimer dans un contexte partenarial mobilisant divers acteurs avec des exigences calendaires différentes. En dépit de valeurs, objectifs et principes partagés, les temps pour la décision diffèrent et peuvent positionner le pilote dans une tension entre vitesse et précipitation. C'est le cas par exemple de l'éducation artistique et culturelle ainsi que de sa valence interministérielle et territoriale. Entre attentes politiques imposées par les élus et attentes relatives aux apprentissages visées par les enseignants notamment, l'efficacité de la décision et ses implications vont dépendre du moment de la décision et des délais de sa mise en œuvre. Ainsi, précipitée, la décision risque par l'incompréhension provoquée de bloquer les initiatives. Alors que, vite prise, elle profite d'un mouvement enclenché ou d'un climat favorable. Il est courant de constater un nombre conséquent de partenaires investis dans le processus éducatif des élèves. Souhaitant valoriser un produit qu'ils estiment indispensable au développement des jeunes, comme un « art de faire » caractéristique d'un métier, un lieu de visite, un projet ou un concours, les partenaires s'attachent le soutien d'un ou de plusieurs élus et peuvent parfois obtenir des financements. Il s'agit dès lors de reconnaître la valeur du produit proposé et de justifier les engagements financiers. L'urgence de cette reconnaissance s'oppose alors au temps nécessaire pour sa mise en forme pédagogique.

Solliciter la curiosité culturelle des élèves est une démarche incontournable. Il suffit de constater le nombre important de sorties scolaires programmées dans différents lieux culturels (cinéma, théâtre, musée, voyages linguistiques) pour s'en convaincre. Les aides financières distribuées par les collectivités territoriales en faveur de l'ouverture artistique et culturelle dans le milieu scolaire imposent une prise de décision partagée. Il peut y avoir des intérêts politiques qui ne s'accordent pas toujours avec les intérêts pédagogiques et qui poussent à « lâcher prise » sur le temps de la décision, jamais sur les valeurs éducatives. C'est le cas lorsque, sur un territoire associant plusieurs communes, le développement artistique et culturel constitue un levier de dynamisation à destination de toute la population. Il convient alors d'accompagner l'exploitation du lieu culturel avant d'attendre la formalisation effective des contenus pédagogiques. Le travail partenarial de conception pédagogique peut se poursuivre dans le temps de l'action.

Le déploiement du leadership demande d'être régulé dans la mesure où le système scolaire ne peut se priver des partenariats, riches d'expertises, de compétences et facilitateurs pour le montage financier des projets. Les orientations éducatives seules ne peuvent s'imposer. L'école est complètement impliquée sur son territoire. Elle ne peut ignorer les dynamiques et les orientations politiques locales. Les effets réels sur les élèves doivent être perceptibles de l'intérieur comme de l'extérieur par une évaluation qualitative la plus objective possible. Il s'agit de conserver une vigilance per-

manente, notamment sur les dépenses budgétaires ou le choix de l'intervenant, ce qui permet *in fine* de valider le partenariat.

CONCLUSION : « LÂCHER PRISE » POUR QUE LE LEADERSHIP S'AFFIRME

Réputé pour son centralisme, le système éducatif français s'est depuis une quarantaine d'années assoupli et il est dorénavant possible aux équipes d'établissement d'affirmer leur identité (Le Nevé et Toulemonde, 2017). Faire preuve de leadership dans une organisation publique, c'est accepter de jouer un rôle critique à propos des changements organisationnels tout en restant ferme sur les valeurs ; agir et faire agir dans des environnements complexes et incertains ; innover dans les façons de faire et faciliter l'adaptation de l'organisation.

Les tensions générées par un contexte politique et administratif français, conjuguant le niveau national avec l'échelon local, conduisent à opérer des démarches de négociation pour favoriser la participation de tous les acteurs autour d'objectifs partagés. Le leader ne peut être seul pour insuffler cette dynamique. Il a besoin de déléguer certaines décisions et de consentir à accepter des positions collectives. C'est pourquoi il nous a semblé opportun de poser en réflexion théorique le « lâcher-prise » comme un vecteur important de la posture de leader pour assurer sur un temps long la mobilisation collective.

Pour autant et parce qu'il n'est pas une délégation complète de la responsabilité, le « lâcher-prise » peut prendre différentes formes en fonction des objets éducatifs, des tensions liées au pilotage du système et des contextes. Nous avons vu qu'il est nécessaire pour accorder les visions politiques entre le national et le local. Il peut aussi être induit dans le cadre de la contractualisation des établissements afin de solliciter volontairement les enseignants dans l'acte de pilotage. Toujours contrôlé lors du dialogue social, il a également vocation à apporter de la souplesse malgré les engagements pris. Enfin, il est un moyen de réguler les partenariats indispensables pour l'éducation des élèves et le développement professionnel des enseignants. Le « lâcher-prise » est un acte modérateur qui permet d'échapper aux extrêmes de l'imposition ou du « laisser-faire ». Contrairement à une solution stratégique applicable en toutes circonstances, il conduit au compromis pour, en fonction de l'objet de la négociation et des enjeux, s'accorder collectivement sur les décisions et les mises en œuvre.

Nous ne pouvons conclure sans souligner l'importance de la démarche évaluative de l'exercice du leadership pour ne pas nous limiter à ses effets immédiats, mais mieux apprécier sa portée effective.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (p. 61-86). Paris : Presses universitaires de France.
- BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BENNIS, W. et NANNUS, B. (1985). *Diriger: les secrets des meilleurs leaders*. Paris : InterÉditions.
- BLANC, M. (2009). La transaction sociale: genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, 20, 25-36.
- BOUVIER, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris: Presses universitaires de France.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- DAMASIO, A. (1994). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi: dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- GATHER THURLER, M., PELLETIER, G. et DUTERCQ, Y. (2015). Autour des mots de la formation : leadership éducatif? *Recherche et formation* 78, 95-130.
- HAAG, C. et LAROCHE, H. (2009). Dans le secret des comités de direction, le rôle des émotions : proposition d'un modèle théorique. *M@n@gement*, 12(2), 82-117.
- KOTTER, J. (1990). *Le leadership, clé de l'avantage concurrentiel*. Paris : InterÉditions.
- LE BRETON, D. (2015). *Disparaître de soi: une tentation contemporaine*. Paris : Métailié.

- LE NEVÉ, S. et TOULEMONDE, B. (2017). Et si on tuait le mammouth. *Les clés (pour vraiment) rénover l'Éducation nationale*. Paris: Éditions de l'Aube.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Éditions de Minuit.
- MAUNY, C. (2013). Le contrat d'objectifs. Un outil d'opérationnalisation institutionnelle du leadership. *Administration et éducation*, 138, 49-57.
- MAURIN, É. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- NORMAND, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire: un nouveau partage des rôles et responsabilités entre chefs d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, 125, 188-195.
- PARADEISE, C. (1985). Rhétorique professionnelle et expertise. *Sociologie du travail*, 27(1), 17-31.
- PLANE, J.-M. (2015). *Théories du leadership*. Paris: Dunod.
- PLUCHARD, J.-J. (2006). Créativité et leadership des groupes de recherche. *Revue française de gestion*, 163, 31-44.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SIMMEL, G. (1995 [1908]). *Le conflit*. Paris: Circé Poche.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. R. et DIAMOND, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris: L'Harmattan.
- WEBER, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.
- ZARA, O. (2004). *Le management de l'intelligence collective: vers une nouvelle gouvernance*. Paris: M2 Éditions.