

Diriger collectivement un établissement scolaire ?

Enjeux et perspectives de la participation
des équipes éducatives et des partenaires de l'école

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT



Sous la direction de
Caroline Letor
et Laetitia Progin

Préface de
Richard Étienne

Diriger collectivement un établissement scolaire ?

Enjeux et perspectives de la participation
des équipes éducatives et des partenaires de l'école

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

Préface de
Richard Étienne

Sous la direction de
Caroline Letor
et Laetitia Progin

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

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

© De Boeck Supérieur s.a., 2025
rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

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

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale, Paris: février 2025
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles: 2025/13647/029

ISSN 0777-5245
ISBN 978-2-8073-6835-4

Richard Étienne
Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Laboratoire LIRDEF

1. PARTICIPEZ, PARTICIPEZ, IL EN RESTERA QUELQUE CHOSE

Depuis l'invention de la démocratie dans l'Athènes du ^{vi}^e siècle av. J.-C., les dirigeants se posent une double question : comment faire en sorte d'obtenir de toutes et tous une efficacité liée à une coordination volontairement consentie ou, si l'on reprend Guy Le Boterf, à la mise en œuvre de « compétences collectives » (2000) ? Qui impliquer dans le processus décisionnel puis dans l'action ? *L'Assemblée des femmes* d'Aristophane a dénoncé l'exclusion de la moitié de l'humanité sans parler des *métèques* et des esclaves. Et pourtant, l'échec patent du taylorisme et du fayolisme a ouvert la voie à cette évidence révélée par Kurt Lewin (1943) : l'efficacité dépend de l'implication des personnes et de leur *management* au sens premier de ménagement (voir l'étude sur les aménagements des ateliers de la *General Electric*). Comment agir et développer le pouvoir d'agir dans l'entreprise et dans les services au public ?

2. PEUT-ON DÉFINIR LA PARTICIPATION EN MILIEU SCOLAIRE ?

Dans cet ouvrage, il ne sera question que des institutions d'éducation et du recours à un modèle que je qualifierai provisoirement d'intermédiaire : la participation. En effet, les quelques systèmes qui ont expérimenté l'élection des cheffes et chefs d'établissement (CE) comme l'Espagne, Portugal, la Grèce et le Brésil (Salamé Sala et Dutercq, 2015) y ont plus ou moins rapidement renoncé. À l'inverse, le recrutement par petites annonces pratiqué au Royaume-Uni ne correspond pas à la mentalité européenne (*ibid.*). Dès lors, une solution intermédiaire est à rechercher : participer et faire participer aux orientations de l'établissement scolaire. Quelle direction prendre ? Telle est la question qui a fédéré l'équipe réunie par Caroline Letor et Laetitia Progin.

La démarche collective commence par la nécessité de préciser autant que faire se peut la nature et les modalités de la participation, but

aussi noble que concept flou et forme d'auberge espagnole où tout un chacun peut se retrouver. C'est d'ailleurs l'objet de la deuxième partie qui étudie ce qu'il en est sur le terrain.

Il nous sera permis d'évoquer le discours du président de la République française, Charles de Gaulle. Il annonçait aux Français, le 24 mai 1968, la «nécessité d'une mutation de la société française», qui devait se traduire par la «participation plus effective de chacun à la marche et au résultat de l'activité qui le concerne directement». Comme il renonça au référendum envisagé sur le sujet et dut organiser à la place des élections législatives, cette ambition est restée marquée du sceau de l'ambiguïté. Dans le premier chapitre, Caroline Letor propose cette définition :

La participation comprend un rapport entre au moins trois entités [...] : un contexte de participation (une institution, une organisation, un réseau, un capital, etc.), des personnes ou des instances de pouvoir (gouvernement, direction, responsable politique) et des personnes ou des collectifs au pouvoir restreint – appelés dans la littérature comme «personnes ordinaires». Dans ce contexte, un rapport de force s'établit entre celles et ceux détenant *a priori* un pouvoir et celles et ceux qui en sont éloignés.

Cette notion de «rapport de force» entre trois entités possède l'avantage de s'inscrire dans ce que l'on peut assimiler à une approche systémique : la complexité tient à une hiérarchie descendante (les gouvernements et ministères) qui ordonne tout en concédant à un pouvoir local (la direction) le soin de piloter une institution dont les salariés déclinant la politique en action concrète, les enseignantes et enseignants, sont des cadres supérieurs bien que peu ou pas impliqués dans la gouvernance. Pour éviter les effets néfastes de la division du travail et s'efforcer de faire du «bon travail» collectif, le recours à la participation est-il du ressort du «bricoleur» tel que découvert et décrit par Claude Lévi-Strauss (1962, p. 32) ?

C'est ce que confirment dans le deuxième chapitre Sandrine Breithaupt et Laetitia Progin, car les CE sont contraints d'utiliser la ruse pour jouer la participation comme moyen de faire adhérer le corps professoral au projet, de développer le recours à l'information en se rendant visibles et compréhensibles dans leur fonction et fonctionnement, de libérer la parole, de faire prendre conscience du travail à effectuer et d'inciter à s'engager dans ce que l'on appelle désormais une «montée en compétences». Mais ce «vaste programme» se heurte au mur de la réalité :

Globalement, l'absence de participation, l'absence de collaboration – à tous les niveaux du système –, semble clairement constituer une difficulté particulière pour les dirigeants, qui se demandent comment s'y prendre pour « faire » participer, tout en gardant le pouvoir ou le contrôle sur le système.

3. UN TERRAIN FAVORABLE ?

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à la construction locale de la participation et commence par le chapitre de Christian Maroy qui souligne la primauté de l'ordre éducatif (préscolaire, primaire et secondaire) qui caractérise le territoire, tout au moins au Québec où les gens vont faire avec, parfois contre et parfois pour, mais en maintenant toujours une certaine distance à la « nouvelle gestion publique » (NGP) traduite officiellement sous la forme d'une Gestion axée sur les résultats (GAR) :

Dans ces trois ordres éducatifs, la logique de participation prend donc un sens très différent : arme de conviction et de contournement du narratif et de la résistance syndicale dans l'école des Montagnes, outil de construction de la confiance et d'un terrain d'action commun à l'école des Faubourgs, et enfin, à l'école des Champs, outil de légitimation en externe de l'implication formelle des enseignants et de préservation de la paix sociale en interne par l'usage de médiations protectrices de l'autonomie enseignante.

Autrement dit, il y aurait une instrumentalisation de la participation qui consisterait en une dérivation de sa définition institutionnelle au profit de ce que Jean-Louis Derouet avait déjà pointé comme étant des « compromis locaux » (1992).

Dans le chapitre suivant, Giannina Cenzano-Vilchez, Jean-François Marcel et Lucie Aussel tentent une avancée vers « le pilotage partagé » qui tiendrait du mariage entre le feu de la mobilisation et la glace de la participation. Tout se passe comme s'il y avait une nouvelle gradation entre la participation encore proche du simple recueil d'avis après information et une forme explicitement annoncée de démocratie :

[...] le pilotage partagé se construit dans un contexte social (ici, l'établissement scolaire) et collectif dans lequel les tâches et les pratiques s'articulent et sont articulées dans une dynamique de faire ensemble (Cenzano Vilchez, 2020).

Finalement, la recherche-intervention décrite dans ce chapitre constitue un ensemble qui peut paraître un peu trop optimiste, comme

cela se lit dans la conclusion, car c'est bien la participation des acteurs éducatifs au processus de recherche qui a déterminé sa réussite. Les apports des uns et des autres (acteurs et chercheurs) n'ont permis un travail de co-construction que grâce à leur collaboration. Faut-il alors encore se limiter à la participation ou au partage ou convient-il de s'engager dans une autre démarche plus tournée vers le développement de l'*établissement apprenant* (Bouvier, 2001), dont la mise en œuvre est grandement facilitée par l'intervention-conseil (Étienne, Mounoud et Corbalan, 2007) ?

Catherine Larouche, Denis Savard, Lucie Lavoie et Rénald Beauchesne reviennent sur l'injonction québécoise de Gestion axée sur les résultats (GAR) et sa rupture avec la logique traditionnelle de décentralisation dans la mesure où les commissions scolaires élues sont remplacées par des comités de suivi scolaire dépendant du ministère. D'où l'apparition assez soudaine d'un grand écart entre la centralisation d'une commande très détaillée et la délégation de la réalisation aux établissements qui doivent « faire avec ». Rupture que les chercheurs décrivent en ces termes avec des conséquences fortes pour les directions :

La tâche d'élaborer un projet éducatif est donc passée dans le temps d'un petit document élaboré de façon consensuelle autour de quelques valeurs à un document imposé qui s'inscrit dans un processus normé où la tâche de direction devient celle de coordonner l'élaboration d'orientations et d'objectifs avec la participation des parties prenantes pour que celui-ci soit adopté par le conseil d'établissement, qu'il soit attractif et qu'il suscite non seulement l'adhésion du personnel, mais aussi celle des parents, des membres de la communauté et des élèves.

Rien d'étonnant alors dans le constat d'un choix forcé entre trois stratégies : le pilotage partagé avec un groupe qui consiste essentiellement à faire avec les autres (partage de sens, collaboration, comportement modèle et animation du et par le projet dans une logique volontariste de *leadership*), mais le passage de ce groupe de projet à l'ensemble du personnel présente de gros risques, surtout si l'établissement a une taille importante. La logique rationaliste classique est plus fondée sur le respect de normes que sur l'implication dans l'étude et il faut respecter la forme pour être dans la norme. Or un document adopté, surtout dans un cadre aussi contraignant, devient rapidement « lettre morte » aux yeux des acteurs engagés dans l'action quotidienne. Enfin, la logique de dépendance repose sur le paradoxe, qui dépasse le Québec, d'une non-maîtrise des ressources alors qu'on est sommé de les transformer en moyens d'action et que la GAR fait pression sur les personnes et les organisations en faisant mine d'oublier lesdits moyens. La présence de conseillers pédagogiques formés et informés sur les démarches (tels des intervenants-conseils ou autres évoqués

ci-dessus) peut faciliter les choses s'ils sont aidants ou les compliquer s'ils sont intrusifs, voire contrôlants.

Tout cela induit un fonctionnement marqué par une forte dépendance à la commande. Les entretiens menés révèlent des comportements manquant de structuration. C'est comme s'il y avait différentes tâches sans rapport entre elles et des formes qui imposent de se concentrer sur l'acte d'enseignement tout en respectant des normes avec plus ou moins de bonheur. Est-il possible de définir de l'extérieur l'action de l'enseignant dans la classe? Enfin, si la participation des élèves est évoquée dans les documents, elle n'est pas développée dans les entretiens, ce qui détermine son absence de l'analyse et de l'interprétation des données. Autrement dit, la GAR se heurte à la nature profonde de l'activité humaine pour laquelle un cap peut être déterminé sans qu'il soit réaliste de vouloir la programmer dans le détail de son exécution (Perrenoud, 1996). Ce qui vaut pour les institutions comme pour les personnes.

4. DIRIGER ? OU LES AFFRES DU *LEADERSHIP*

Pierre Tulowitzki et ses collègues ont mené une recherche sur la collaboration entre directions et enseignants dans les vingt-six cantons suisses qui sont autant de systèmes différents, le tout avec quatre langues de référence, donc des cultures très contrastées. Le questionnaire en ligne adressé aux 4749 directions a permis d'obtenir plus de 2000 réponses aux questions fermées et de 1000 pour la question ouverte sur la vision de l'école du *xxi*^e siècle. L'intention, dans la logique développée ci-dessus, était de poser des questionnements sur les conceptions et les spécificités d'un éventuel *leadership* partagé

[en] nous centrant sur la manière dont les directions d'école envisagent de partager leur *leadership* en se centrant sur la question de la collaboration avec les enseignantes et enseignants et plus généralement sur la participation de chacune et chacun à l'école. Autrement dit, nous nous intéressons à la manière dont l'appel à un *leadership* partagé résonne chez les directions d'école.

Malgré des résultats positifs sur la participation, la subsidiarité et la collaboration, les chercheurs se posent la question, qui parcourt l'ouvrage, de l'existence d'un concept-valise (la participation) qui convient à tout le monde tant ses définitions restent variées, voire contradictoires, ce qui permet à tout un chacun de continuer à faire comme avant : « En Suisse – et sans doute également ailleurs –, on fait toutes et tous comme si on se représentait de la même manière la question de la participation ». Quand il s'agit de vouloir faire participer les enseignants, le flou règne

aussi : « S'agit-il d'une collaboration libre, sur un pied d'égalité ? Ou plutôt d'une collaboration au sens d'une adhésion aux idées émises par la direction ? » Tout cela aboutit à une excellente remarque qui rejoint celle d'autres chapitres : « L'école en Suisse semble être marquée par la discrétion en ce qui concerne le *leadership*. » D'où la proposition de mettre en place une formation à la participation et à sa gestion. Mais sur la base de quelle clarification conceptuelle et opérationnelle ? Il s'agit de considérer le fait qu'il pourrait ne s'agir que d'une injonction supplémentaire sachant que ces injonctions sont bien connues pour satisfaire davantage celles et ceux qui les formulent que leurs destinataires.

Dans leur chapitre, Emmanuel Poirel, Louise Clément, Karyne Gamelin et Pierre Lapointe comparent le *leadership* instructionnel (Hallinger, 2018), fondé sur une distinction entre l'administratif et le pédagogique, avec les deux autres formes plus connues que sont le *leadership* partagé défini en référence explicite à la participation et le *leadership* de responsabilisation des enseignants dans lequel ce sont les résultats dont il faut rendre compte, ce qui n'étonne pas dans la province qui a mis en place la GAR. Fondée sur une enquête par questionnaire auprès de plusieurs centaines de directions, l'analyse interprétative des résultats confirme l'existence de distinctions de genre, de poste et d'ordre d'enseignement, ce que détaillent de nombreux tableaux. La discussion et la conclusion convergent pour établir, malgré la diversité, la primauté du *leadership* participatif axé sur l'implication des enseignants dans la réussite des élèves.

Sylvie Bos et Sébastien Chaliès se posent la question des pratiques réelles des directions et adoptent une méthodologie qualitative proche de l'analyse de l'activité par autoconfrontation qui devrait permettre d'interroger une éventuelle distance entre ce réel et le déclaratif sur le *management* d'établissement scolaire recueilli dans les enquêtes par questionnaires distribuées en ligne. C'est donc le premier chapitre qui s'intéresse au « réel » des pratiques (Clot, 2006), notamment à celles qui concernent l'implication du personnel enseignant dans le fonctionnement de l'établissement. La limite de cette approche réside dans le faible effectif des sujets ayant collaboré avec les chercheurs (ici trois personnels de direction : deux femmes et un homme). Outre la distance établie entre un modèle idéal de participation et la nécessité permanente d'ajustement, les résultats montrent la fragilité du recours à une nouvelle instance mise en place au début du siècle en France, le conseil pédagogique, car, si la participation entraîne un travail collectif spécifique en matière de réussite scolaire et d'engagement du personnel enseignant, sa place dans une zone floue de la définition des obligations de service peut se révéler un obstacle en cas de tensions au sein de l'établissement. La discussion des résultats relève aussi l'importance des représentations des CE sur les enseignants qui est déterminante dans le choix des stratégies. Ce dernier chapitre de la partie confirme le contraste,

parfois très fort, entre une injonction générale de participation visant l'amélioration des résultats de l'établissement selon une logique concurrentielle et l'activité déployée dans un lieu marqué par la complexité.

5. «L'ENFER, C'EST LES AUTRES» (SARTRE, 1947)... OU LE PARADIS ?

L'expression de «communauté éducative» consacrée par la loi d'orientation française de 1989 traduit la reconnaissance de ce que l'on pourrait dénommer la «nef scolaire» avec son bord peuplé de permanents (l'ensemble des personnels), de passagers, les élèves. Elle navigue entourée de nomades qui viennent de temps à autre tenter d'imposer leurs lois : les parents, les autorités territoriales ou le pouvoir central. Celui-ci agit de manière plus ou moins pressante dans son cadre de souveraineté législative doublé de logiques de décentralisation ou de centralisation, le tout avec des subtilités qu'il n'est pas possible d'énumérer ici. Succédant à plusieurs siècles d'instructions descendantes et applicatives de normes décrétées au sommet des États, les progrès des pratiques démocratiques ont entraîné un développement de la concertation horizontale, d'où le succès de la notion de projet (d'établissement, d'école, pédagogique, etc.). Autrement dit, comme l'affirme l'intitulé choisi pour la quatrième partie : les autres doivent avoir leur part dans la détermination de ce que l'on va faire collectivement et donc individuellement.

Fabienne Renard, Jean Castin et Sandrine Lothaire se sont donné pour objet de recherche ce qui peut faciliter le fait de «participer, s'engager, se mobiliser au service de son établissement». Les termes fédérateurs du symposium se retrouvent là. Moins fréquente est l'hypothèse de recourir à la formation pour y parvenir, car les diverses formes de leadership étudiées font sans doute l'économie d'une rupture praxéologique avec la définition traditionnelle et individualiste du métier d'enseignant. La recherche menée en Fédération Wallonie-Bruxelles s'inscrit dans une démarche plus large incitant à passer un contrat visant la mise en œuvre d'un «Pacte pour un Enseignement d'excellence» entre le gouvernement et les établissements dont le comité de pilotage (instance dont l'appellation peut varier) a pour mission de mener à bien cette contractualisation. La dizaine d'entretiens semi-directifs et les questionnaires auto-administrés convergent vers une spécification particulière de cette éventuelle formation dont la vocation serait de nature différente de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances ou d'habiletés. Cela est confirmé dans la conclusion où il y a un glissement entre une démarche de contractualisation et une autre d'imposition plus ou moins douce : «Il s'agit également de favoriser leur capacité à répondre aux exigences du gouvernement quant à la nécessaire évolution

de leurs compétences.» Dès lors, il n'est pas surprenant de retrouver une mise en avant de la démarche d'accompagnement dans le cheminement des personnes vers un enrichissement de leurs compétences individuelles et collectives (Le Boterf, 2020), reprise à Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci, dont l'ouvrage de 2007 constitue une référence dans le domaine des métiers de l'humain. Reste une double question : qui détermine le chemin (l'État, l'établissement, le comité de pilotage, les membres de la communauté éducative?) et y en a-t-il un? Ou plutôt, comment définir la situation visée et diagnostiquer celle de départ puis le ou les parcours pour aboutir à la première sans oublier l'avertissement de Machado (1917) : «Il n'y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant.»

Enfin, Caroline Letor s'intéresse, dans le même contexte, au rôle joué par des cadres intermédiaires extérieurs qui sont, en quelque sorte, des intervenants-conseils, comme cela a été vu précédemment. Une subtilité très compréhensible aboutit à une répartition des rôles entre le «délégué aux contrats d'objectifs» (DCO) qui serait plutôt vu comme un contrôleur dans la mesure où la contractualisation est la condition première de l'excellence et le «conseiller de soutien et d'accompagnement» (CSA) qui serait nettement positionné du côté des acteurs de l'établissement. Mais l'équation est sans doute difficile à résoudre comme l'établit la chercheuse :

[...] le pouvoir de décision des enseignantes et enseignants, au sujet de leurs pratiques de classe, est en quelque sorte soumis aux décisions collectives, passant d'une logique discrétionnaire à une logique communautaire, voire organisationnelle. D'un côté, ils gagnent en pouvoir de décision sur les orientations de l'école, d'un autre, ils perdent en autonomie sur leur classe.

Le risque encouru devient alors la déprofessionnalisation qui menace les enseignantes et enseignants, car il est difficile pour elles et eux d'imaginer le gain qu'ils obtiendront en agissant sur les décisions concernant leur institution locale, ensemble qui peut leur paraître assez virtuel, au prix d'une contrainte bien réelle dans leur pratique au sein de la classe qui leur est confiée. En revanche, les acteurs intermédiaires que sont les DCO et CSA développent une professionnalité qui met en évidence leur capacité à comprendre la complexité des jeux et des enjeux dans les établissements scolaires engagés dans une démarche de changement. Il reste que «l'injonction à participer limite l'épanouissement des personnes» révélant une sorte de quadrature du cercle impossible à résoudre puisque des tensions sont inévitables entre une volonté politique souvent marquée par le court terme (durée d'une mandature) et une évolution des métiers dépendant d'un temps plus long, comme ceux de la santé, du social et de l'éducation (Demarque et Le Blanc, 2019).

6. DES LIMITES DE LA PARTICIPATION

La plupart des auteurs et des autrices de ce remarquable ouvrage se trouvent contraints par le dilemme qu'ils dévoilent grâce à leurs recherches : la rationalité limitée reprise par Michel Crozier et Édouard Friedberg (1977) à Herbert A. Simon (1972) permet aux acteurs principaux de déjouer bien des injonctions venues du pilotage global des systèmes éducatifs. L'un des axes principaux repris aux théories du *management* et du *leadership* joue sur l'engagement des enseignantes et enseignants au niveau d'un double registre, d'une part celui des résultats obtenus à moyen terme par leurs élèves et, d'autre part, plus globalement, ceux de l'établissement une fois agglomérés, voire traduits en palmarès. Ces derniers rejoignent une logique commerciale, donc concurrentielle, et peuvent aboutir à la fermeture des écoles et établissements qui seraient en queue de « classement », à l'instar des mauvais élèves naguère éjectés du système. Les acteurs sont alors inventifs en stratégies d'évitement de cette invitation à une participation en vue d'un changement qui se révèle menaçant.

Y aurait-il une voie permettant d'échapper à ce jeu dangereux qui ne fonctionne dans beaucoup d'endroits qu'en raison de l'investissement des personnes qui en font plus que demandé et qui inventent de nouveaux genres pour essayer de ruser avec l'empêchement qu'ils éprouvent à tort ou à raison et rendre le travail supportable pour toutes et tous (Clot et Gollac, 2014).

Nous proposons de s'intéresser à une distinction judicieusement avancée par Jacques Ardoino (1993) :

D'une certaine manière, la découverte de l'acteur est la façon dont le sociologue entend réintégrer (et se réapproprier) le « sujet », celui des psychologues, dans son propre univers. L'intérêt, cette fois bien théorique, de la distinction apparaît toujours incontestable. Mais, alors, pourquoi s'arrêter en si bon chemin ? C'est, en fait, d'un triptyque : agent-acteur-auteur qu'il est besoin, beaucoup plus encore que du seul diptyque : agent-acteur. On peut effectivement se sentir acteur dans une situation donnée, et y assumer plus ou moins explicitement des rôles, sans s'y reconnaître, pour autant, en tant qu'auteur.

Il y a là sans doute matière à un nouveau symposium fondé sur de nouvelles recherches marquées du sceau de l'approche qualitative. Pourquoi ne pas s'intéresser dans les pays de la francophonie, voire à une échelle plus large, à ces écoles et établissements où, pour reprendre les termes utilisés ci-dessus, « les personnes s'y reconnaissent en tant qu'auteurs » ? Démarche que nous avons menée dans une dizaine d'écoles et d'établissements et qui a donné naissance à un ouvrage où la démocratie vécue à la fois comme

référence et comme visée n'est pas sans avoir d'impact sur le pilotage de l'école ou l'établissement, qu'elle ou il soit expérimental ou non, dans un ordre d'enseignement ou un autre (Amiel, Étienne et Presse, 2007).

Développer le pouvoir d'agir, mais aussi de décider et d'agir ensemble, quel beau défi pour les équipes, mais également pour les chercheuses et les chercheurs. Il faut donc féliciter et remercier celles et ceux qui viennent de poser le jalon que constitue ce riche ouvrage dans notre cheminement collectif vers cet idéal.

Diriger un établissement scolaire au temps de la participation : constats et enjeux

Caroline Letor

Université de Sherbrooke (Québec, Canada)

Laetitia Progin

Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Mots clés : gestion participative, réseaux,
mobilisation, engagement, leadership

Les symposiums du REF dont cet ouvrage est le fruit ont pour vocation de souligner les transformations et les perspectives en éducation des systèmes éducatifs francophones. Cet ouvrage s'inscrit dans une suite de travaux internationaux retraçant les transformations dans l'organisation du travail et la direction au sein des organisations scolaires.

1. DE LA COLLABORATION À LA PARTICIPATION

Depuis une vingtaine d'années, les politiques éducatives des systèmes éducatifs francophones appellent les personnels de l'enseignement à se concerter de manière à améliorer leurs pratiques de classe et, *in fine*, l'apprentissage des élèves (Corriveau et al., 2010; Gibert, 2018; Marcel et al., 2007, 2010; Portelance et al., 2011). D'un point de vue organisationnel, ces injonctions promeuvent une concertation renforcée des enseignements et le décroisement du travail de classe autour d'un projet éducatif partagé. Ces politiques visent dès lors le développement de dynamiques d'apprentissage organisationnel dans l'esprit d'un établissement qualifiant, apprenant, formateur (Bouvier et al., 2014; Étienne, 1999; Guillemette, 2021; Letor, 2015).

Cette tendance s'inscrit dans les nouveaux modes de gouvernance inspirés par le nouveau par le *New Public Management* (NPM) pour « nouvelle gestion publique » (Lessard et Carpentier, 2015; Dutercq et Maroy, 2017; Maroy, 2021). Elle combine trois actions, à savoir : la décentralisation, la concurrence et la reddition des comptes. Remettant en question les modes

traditionnels et bureaucratiques à gérer efficacement les politiques publiques, « la révolution managériale a donné naissance à un nouveau mode de penser et de réguler la société » (Draelants et Revaz, 2022, p. 16). Le postulat à la base de ce modèle est que l'action publique gagne en qualité si les acteurs ont davantage d'autonomie tout en renforçant leur responsabilité par rapport aux impacts de leurs actions et doivent rendre compte. La gouvernance de l'éducation incarnant ce « nouveau modèle de gestion publique », passe par un mouvement dit de décentralisation accordant davantage d'autonomie aux entités locales, les établissements scolaires. En contrepartie, elle promeut une culture de l'évaluation des actions et de reddition de comptes, une mise en concurrence par comparaison, un renforcement du marché scolaire, un encadrement plus contraignant du travail enseignant et éducatif à travers la formation, l'accompagnement, le travail collaboratif et la diffusion de (« bonnes ») pratiques basées sur des données de recherche. Dans un monde globalisé, ces mutations touchent la plupart des systèmes éducatifs tout en s'inscrivant avec des accents différents dans les contextes historiques des systèmes éducatifs.

Il serait judicieux de s'interroger sur ce mouvement de décentralisation, ou devrions-nous dire de déconcentration, quand les orientations confiées aux équipes éducatives concernent surtout les moyens des actions locales définies dans un cadre strict d'objectifs conçus par les autorités centrales. Ces mutations apparaissent dans cet ouvrage au détour de l'analyse de dispositifs de planification (Larouche et al., chap. 8) ou d'évaluation organisationnelle (Crocé-Spinelli et al., chap. 5), de démarches de formation (Breithaupt et Progin, chap. 2), du déploiement des Plans de pilotage en Belgique francophone (Lator, chap. 11 ; Renard et al., chap. 10). En ce sens, cette décentralisation annoncée s'accompagne dans les faits d'un mouvement de recentralisation à travers des mécanismes de contrôle des acteurs et des organisations.

Ces modes de gouvernance s'accommodent bien des méthodes managériales et de leurs outils, procédures et dispositifs qui opérationnalisent les principes de gouvernance : définition d'objectifs précis et mesurables, procédures et protocoles, formulaires interactifs, feuilles de calculs préconçues, tableaux de bord, planification précise des actions, etc. Ces méthodes se matérialisent dans la fascination des techniques et des chiffres simplifiant et chosifiant la complexité des actions, ainsi que les personnes. La circulation d'outils d'aide à la décision sous la forme de schémas synthétiques et colorés en est un exemple. L'usage d'acronymes et de dénominations rigides, voire protégées, dans chacun des systèmes éducatifs pour désigner ces démarches de planification, régulation et évaluation en constitue un autre. Ces outils et dénominations apparaissent dans cet ouvrage : le concept de 360° dans le canton de Vaud en Suisse romande (Breithaupt et Progin, chap. 2), le Contrat d'objectif tripartite (COT) en France (Crocé-Spinelli et al., chap. 5) ; le Projet éducatif au Québec (Larouche et al., chap. 8), le Plan

de pilotage/Contrat d'objectifs en Belgique francophone (Letor, chap. 11; Renard et al., chap. 10).

Parmi ces outils aux allures néobureaucratiques (Maroy, chap. 3), le projet éducatif des établissements scolaires est converti en un plan stratégique fixant des objectifs précis, voire chiffrés, ainsi que des plans d'actions concrètes assumées par des pilotes de projet. La gestion participative au projet d'établissement constitue une démarche privilégiée de la gouvernance par les résultats. La définition et la mise en œuvre du projet éducatif, quels que soient les termes employés et les procédures prévues¹ par chaque système éducatif, sont idéalement collectives. Dans ce contexte, il ne s'agit plus uniquement de travailler ensemble pour améliorer les pratiques pédagogiques et éducatives. L'ensemble des personnels est invité à collaborer au-delà du travail de classe et à participer à la définition et à la mise en œuvre des finalités stratégiques de l'établissement scolaire (Cenzano et al., chap. 4). Dans ce cadre, les injonctions au travail collaboratif se sont muées graduellement en la promotion de la participation des équipes éducatives aux orientations stratégiques de l'établissement scolaire.

2. LES DIRECTIONS AU CŒUR DE LA RÉPARTITION DES PARTS

En parallèle à ces changements de gouvernance, le pilotage des établissements scolaires s'est profondément transformé en une vingtaine d'années. Dans la plupart des systèmes francophones, les directions étaient considérées comme des relais administratifs et logistiques au pouvoir-agir ténu. Dans certains systèmes éducatifs (Tulowitzki et al., chap. 6), il n'y avait pas de direction d'établissement scolaire. Certains enseignantes ou enseignants avaient la tâche de relayer les documents administratifs et de veiller à la commande des fournitures scolaires. En somme, les missions des cheffes et chefs d'établissements scolaires ont évolué – non sans difficulté – vers des rôles de gestion et de leadership auprès des équipes éducatives (Dutercq et al., 2015; Progin, 2017; Progin et al., 2019; Garant et Letor, 2014). Les injonctions qui leur sont faites de mobiliser leurs équipes éducatives et leurs partenaires afin de mettre en œuvre un projet éducatif convergent dans la promotion d'une gestion participative des établissements scolaires. C'est du moins ce qui transparaît à travers les analyses du dernier symposium du REF : les directions se retrouvent au cœur de ces changements et prennent ces missions à cœur (Progin et al., 2021).

1. Notons que dans les méthodes de production, le « PÉ » du Québec, le « COT » de France et le « PP/CO » sont similaires : état des lieux, détermination de plans d'action avec objectifs définis en alignement avec les objectifs du gouvernement, désignation de pilote d'action, modalités d'évaluation prévues.

Les directions sont amenées à faire participer leur personnel et les membres des équipes éducatives sont amenées à participer – du moins en partie – à la gestion de l'établissement scolaire dans un contexte de gestion axée sur les résultats. Les recherches (Progin et Perrenoud, 2018; Veyrac et al., 2018) ont souligné des ambivalences tant du côté des directions que du côté des personnels enseignants à s'engager réellement dans des démarches de ce type. Affiner notre compréhension des injonctions à cette participation sous l'angle des systèmes éducatifs, des cadres et des professionnels de l'établissement scolaire devient un enjeu majeur.

Quelles logiques d'action révèlent la mise en œuvre d'une gestion participative en établissement scolaire? Quels sont les facteurs à considérer? Quelles en sont les modalités pratiques? Quelles sont les appropriations faites par les acteurs? Quels en sont les impacts sur les métiers et sur l'organisation scolaire? Quels en sont les enjeux?

Cet ouvrage explore ce que recouvre la participation et, en particulier, la gestion participative en milieu scolaire. À travers les données empiriques de participation dans différents systèmes éducatifs aux différents niveaux de ces systèmes et à partir de multiples regards d'acteurs scolaires, cet ouvrage analyse des pratiques réelles de participation, les logiques, les modalités, les conditions, les impacts et les limites. Il dessine les enjeux tant pour les directions, les enseignantes et les enseignants que pour les personnels éducatifs. Une question restera en suspens : et pour les élèves et leurs apprentissages? Nous laissons à d'autres le soin d'y répondre.

L'ouvrage comporte quatre parties qui brossent la participation en organisations scolaires dans tous ses états.

3. PENSER LA PARTICIPATION : ENTRE ÉLAN PARTICIPATIF ET CADRE ORGANISATIONNEL

La participation recouvre des significations différentes selon les contextes et les époques. Elle est constitutive des mouvements émergents et révolutionnaires des années 1960, revendicateurs de l'émancipation des plus démunis. Elle est un principe fondamental de la décision collective dans les démocraties participatives, comme c'est le cas en Suisse. Avec la nouvelle gouvernance des services publics, elle apparaît comme un mode de gestion à la recherche d'efficacité. Certains s'inquiètent de l'utilisation de la participation comme trame narrative comme le font les grandes organisations internationales afin de gagner l'adhésion des employés à des changements imposés (Dingwerth et al., 2020). Dans ces contextes, la participation se fait moyen ou leitmotiv.

La participation évoque un élan de démocratie. Parler de participation en organisation scolaire n'implique pas pour autant d'instaurer la

démocratie. Celle-ci repose en effet sur l'égalité politique de citoyens, sur leur disposition à prendre part, c'est-à-dire à s'informer, débattre, critiquer, influencer dans des espaces instaurés et ouverts où tous peuvent être entendus et tout peut être entendu (Robichaud et Turmel, 2020).

L'action d'organiser renvoie à l'ordonnancement des gens et des choses selon des modalités de division de travail et de coordination. Si le fait d'organiser tend à réguler les actions individuelles et collectives, toute organisation comprend sa part de participation. Certains modèles d'organisation cherchent plutôt à la restreindre tels que l'organisation scientifique du travail ou le modèle taylorien alors que d'autres formes la valorisent. Actuellement, la participation est promue à travers des modèles d'entreprises autour des concepts d'agilité, d'entreprises libérées (Getz, 2009), de transformation des organisations (Laloux, 2015). Cette promotion ne se fait pas sans critique (Alter, 1993 ; Borzeix et al., 2015 ; Gilbert et al., 2017). Au moment où ces conceptions de la participation s'introduisent les organisations scolaires, nous nous posons la question : comment cela se passe-t-il ?

Un premier chapitre théorique de Caroline Letor interroge le sens, et les enjeux de la participation en organisation scolaire. Qu'est-ce que cela peut signifier ? Qu'est-ce que cela implique ? Ce chapitre s'est imposé comme un incontournable à la lecture des contributions qui interrogent les interprétations variables et les malentendus dès que la notion est évoquée et opérationnalisée. Empruntant un détour par les sciences politiques et les sciences de gestion, ce chapitre propose des clés de lecture pour comprendre cette notion-écran.

Associer les termes participation et organisation peut sembler *a priori* relever de mouvements contraires. Pourtant, il n'y a pas d'organisation sans participation. Comment penser la participation volontaire, citoyenne, politique dans un cadre de prescription et d'injonction axées sur l'efficacité ? La participation dans le contexte scolaire est-elle limitée et limitante, car organiser la participation la rend possible et à la fois la contraint ? C'est ce qu'interrogent **Sandrine Breithaupt et Laetitia Progin dans le deuxième chapitre**. Après avoir souligné l'ancrage sociohistorique et politique de la participation citoyenne en Suisse romande, ces autrices examinent les stratégies des directions à faire participer les enseignantes et enseignants à la formation continue. À travers ce prisme, elles analysent les conceptions et les modalités de participation mobilisées. Partant du principe que le choix d'une procédure n'est pas neutre, elles mettent en évidence les règles du jeu de la participation. Entre prise d'information et prise de décision, entre un mouvement descendant et un mouvement émergent, elles mettent à l'épreuve les cadres théoriques de la participation développés en sciences participatives et en sciences politiques en contexte scolaire. Les cadres pour penser et rendre compte de la participation y trouvent leurs

limites : les dimensions et les niveaux de participation ont peu d'échos dans leurs observations. Si un souhait pouvait être exprimé par les directrices de cet ouvrage, c'est que chacun des chapitres agisse en agitateur de la réflexion pour penser cet « impensé » et dissiper les malentendus autour de la participation dans les organisations scolaires.

4. À CHACUN SA PART : LA CONSTRUCTION LOCALE DE LA PARTICIPATION

La participation est un phénomène réciproque qui se construit en situation, dans lequel interagissent les acteurs et les dispositifs dans un contexte donné. C'est l'objet de la première partie.

Dans son entreprise à comprendre le sens et les modalités de la dynamique participative en œuvre, **Christian Maroy rend compte au chapitre trois** de la construction locale de la participation dans trois établissements secondaires québécois. Il montre comment les éléments de contexte, l'éthos professionnel des acteurs² locaux, la manière dont les enjeux sont adressés ainsi que les configurations de relations entre les actrices et les acteurs interagissent et établissent un ordre éducatif local dans lequel la participation prend sens et est opérationnalisée. Ces dispositifs de participation y prennent un sens singulier selon la composition de l'école et sa position sur le marché. De l'analyse des entretiens menés auprès de directions, d'enseignantes et d'enseignants, se dégage une dynamique où les dispositifs participatifs affectent les ordres locaux et les identités professionnelles et réciproquement, les ordres locaux conditionnent la participation.

Dans le chapitre quatre, Giannina Cenzano Vilchez, Jean-François Marcel et Lucie Aussel étudient la participation dans une double perspective : celle de la mobilisation des personnels éducatifs par les directions et celle de la participation des personnels éducatifs aux missions qui leur sont déléguées dans le cadre d'une recherche-intervention dans trois ensembles scolaires privés français. Adoptant une perspective distribuée du leadership, ils analysent les fiches de délégation des tâches confiées au personnel éducatif et des entretiens des acteurs ayant pris en charge ces tâches. Ils en concluent, entre autres, que la participation, en tant qu'action réciproque, ne peut être appréhendée qu'en étudiant à la fois la part descendante qui octroie des espaces de participation et sollicite leur

2. Dans cet ouvrage collectif, nous avons choisi de valoriser une grammaire inclusive, respectueuse des genres. À cette fin, chaque fois que les noms désignent des personnes, elles sont décrites au féminin et au masculin. Lorsque les noms désignent une fonction (comme « direction ») ou un concept (comme « acteur »), nous employons selon le cas un mot masculin ou féminin à titre épïcène. Dans cette écriture peu stabilisée, nous avons laissé aux autrices et aux auteurs une marge dans l'usage des genres.

appropriation, et la part remontante, permettant aux personnels éducatifs d'accroître leur pouvoir-agir. Ils soulignent néanmoins que ce partage les sort de leur sphère professionnelle avec les risques que comportent ces zones ambiguës. Dans ces zones de participation à explorer, les acteurs de direction, de coordination, d'éducation jouent avec les espaces qu'ils investissent.

Au chapitre cinq, Hélène Crocé-Spinelli, Marc Guignard et Thierry Bouchetal s'intéressent à montrer les influences réciproques d'acteurs engagés dans un dispositif d'intervision mis en place dans le cadre d'une recherche-action participative en vue de répondre à la construction collective d'un outil de pilotage éducatif obligatoire. Ils y observent le développement d'une coopération professionnelle et les prémisses d'un nouveau paradigme de leadership participatif s'installant dans cet espace singulier créé dans le cadre de ce dispositif. Ils s'interrogent sur l'impact des différentes composantes du dispositif, sur la pérennité et la transférabilité de ces dynamiques participatives et sur leur pouvoir émancipateur.

5. PARTICIPER ET FAIRE PARTICIPER : PARTIE DE LEADERSHIPS (AU PLURIEL)

La question du leadership s'est révélée être un axe incontournable pour la plupart des autrices et auteurs de cet ouvrage. À la première lecture des contributions, la variété des vocables pour désigner cette notion mouvante (Leter, 2022) nous a conduites à harmoniser nos appellations pour désigner ce processus d'influence réciproque sur, avec et pour autrui, orienté à des objectifs organisationnels (Leter, 2021). Le leadership est conçu ici comme une intention visant à favoriser la participation (leadership participatif, collaboratif, partagé), comme un pouvoir-agir exercé par l'intermédiaire des acteurs et des instances internes et externes à l'établissement scolaire (leadership systémique), comme la conjonction d'influences d'acteurs (leadership collectif), ou encore le produit d'influences multiples en interaction dans une situation singulière (leadership distribué). Afin de se retrouver dans ce jeu de leaderships, prenons un peu de recul.

Ce que recouvre le leadership varie selon les paradigmes, les contextes politiques et locaux. Sa compréhension se transforme au gré des acceptations émises par les milieux professionnels, de recherche et de formation. Chaque paradigme laisse une empreinte sur sa conception actuelle. Le paradigme du «Grand Homme» s'est intéressé aux traits de personnages exceptionnels mettant en relief la dimension incarnée du leadership. Y sont associées des connotations liées au charisme, à l'héroïsme ou au caractère extraordinaire des personnes désignées leaders. Le paradigme comportemental a mis en évidence un ensemble d'habiletés et d'actions orientées à une fin (innovation, réussite, participation, inclusion, etc.). Il a

légué un lexique pléthorique d'adjectifs (laisser-faire, directif, transformationnel, instructionnel, authentique, transformatif, etc.) désignant le style ou l'intention d'un leader dans l'exercice de son influence en organisation. Ce champ d'études garde l'habitus d'ériger en modèle théorique un ensemble de comportements concourant à un style particulier et d'y adjoindre un adjectif. Ce courant a produit également un ensemble d'outils d'évaluation de leadership (échelles et tests). Au-delà de leur validité théorique et empirique établie, ces modèles comportent une visée normative. Celle-ci se comprend par le caractère téléologique et pragmatique de la notion : il s'agit d'agir et de savoir comment agir dans un but particulier. Associée au courant de « l'école efficace » dans un contexte de gouvernance par les résultats, chercher à extraire les comportements « gagnants » constitue le paradigme dominant actuellement. Il est difficile d'échapper à la lecture évaluative et normative qui accompagne chaque énoncé concernant le leadership.

Le paradigme interactionniste s'inscrit dans une perspective de la cognition située (Gronn, 2000 ; Bolden, 2008 ; Spillane, 2006 ; Spillane et al., 2001, 2004) supposant que l'influence exercée en milieu organisationnel n'est pas le produit d'une seule personne, mais d'une action conjointe en situation. Dans une visée analytique et empirique, le regard s'élargit plutôt que de se concentrer sur les caractéristiques et les actions d'une personne. Cette perspective distribuée du leadership considère *a priori* que ce processus d'influence sur autrui, dynamique et composite, se joue à plusieurs niveaux de l'organisation tant par des personnes occupant des rôles formels – parmi lesquels la direction joue un rôle prépondérant – que par les personnes qui y contribuent directement ou indirectement, mais aussi par les artefacts (matériels, symboliques, méthodologiques, etc.) et des routines mises en œuvre en situation (Letor, 2022 ; Progin et Perrenoud, 2018).

Les recherches sur le leadership en éducation ont été imprégnées de ces mêmes tendances et ont hérité de leurs reliquats : un centrage important sur la personne de direction, une lecture normative des descriptions d'actions érigées en modèles à suivre, une propension à la mesure et l'évaluation, une collection d'adjectifs qui désignent selon le cas, un ensemble de comportements conformant un style (le comment-agir) ou une intention (le pour-quoi-agir), ou encore un cadre pour appréhender le leadership (une perspective d'analyse).

Cet ouvrage n'y échappe pas et nous invitons la lectrice et le lecteur à une première prudence dans la compréhension minutieuse de ce qui est désigné derrière les adjectifs proposés par les auteurs. Chacun des collectifs d'auteurs et autrices a pris le soin de les définir. Cette possible confusion a été soulevée en particulier pour le « leadership distribué » (Harris et DeFlaminis, 2016 ; Hartley, 2010 ; Piot et Kelchtermans, 2014). Il renvoie selon le cas à une perspective interactionniste d'étude du leadership (Gronn, 2002 ;

Mc Beath, 2005; Bolden, 2008; Spillane, 2006) ou à un style de leadership de partage du leadership, dans les recherches sur les pratiques efficaces (Hargreaves et Fink, 2008; Harris, 2004, 2008; Harris et al., 2022; Hulpia et al., 2012; Leithwood et al., 2019; Mascal et al., 2008). Dans leur chapitre, Poirel et al. (chap. 7) adoptent une perspective interactionniste et empruntent subtilement une méthodologie déductive et quantitative pour appréhender la part intentionnelle des directions dans la distribution du leadership.

Cet ouvrage s'inscrit principalement dans une perspective distribuée du leadership. Cette perspective du leadership invite à appréhender toute situation avec un grand angle cherchant à comprendre la distribution du leadership et à mettre en évidence les sources et processus d'influence qui s'y jouent. Elle part du principe selon lequel le leadership est, de fait, distribué (Spillane, 2006; Woods, 2004), même dans des contextes particulièrement autoritaires et peu participatifs. Cette perspective se distingue d'une conception centrée sur la personne et ses actions style de leadership partagé (Pearce et Conger, 2008; Yulk, 1989) qui désigne en quelque sorte la part qu'une direction partage; autrement dit, un leadership formellement, intentionnellement distribué (Bolden, 2011) désignant les actions visant délibérément à partager le leadership.

Les autrices et les auteurs de cet ouvrage s'intéressent collectivement aux influences réciproques d'acteurs éducatifs au pilotage de l'établissement scolaire. Dans ce sens, cet ouvrage analyse la distribution du leadership dans des situations organisationnelles de participation. Cette perspective passe parfois par le regard de certains acteurs aux positions privilégiées (Larouche et al., chap. 8; Letor, chap. 11; Tulowitzki et al., chap. 6). L'intérêt de comprendre la part d'influence de certains acteurs les amène à faire un zoom avant, notamment en plaçant la focale sur la direction (Bos et Chaliès, chap. 9; Poirel et al., chap. 7; Tulowitzki et al., chap. 6), sur des cadres intermédiaires (Letor, chap. 11), sur les enseignantes et enseignants (Renard et al., chap. 10), voire de considérer la part d'influence des parents et des élèves (ils sont évoqués par Cenzano et al., chap. 4; Larouche et al., chap. 8; Poirel et al., chap. 7; Tulowitzki et al., chap. 6), des cadres normatifs et du sommet stratégique du système éducatif (Letor, chap. 11; Tulowitzki et al., chap. 6). Cette part de leadership des acteurs plus éloignés de la classe (le sommet stratégique, les cadres intermédiaires du système éducatif, les parents et les élèves, les partenaires de l'école) est sans doute trop souvent négligée dans la littérature. Enfin, les dispositifs et artefacts jouent un rôle dans la distribution du leadership. Ils se retrouvent dans plusieurs contributions (Bos et Chaliès, chap. 9; Cenzano et al., chap. 4; Renard et al. chap. 10; Letor, chap. 11) et en particulier dans le cas étudié par Crocé-Spinelli et al. (chap. 5).

Un autre élément de prudence concerne le caractère normatif prégnant dans la littérature sur le leadership. Étudier la distribution du leadership ne signifie pas d'emblée recommander de partager le leadership. Nous observons une prédominance dans la littérature à prôner un leadership plus démocratique et à en démontrer les effets. Si la participation semble concourir à la réussite des élèves, elle n'est pas sans risques pour les personnes participantes (Harris et al., 2013; Lumby, 2013; Letor, 2011). Son étude invite à s'intéresser au plus près aux dimensions socioculturelles (Hartley, 2009), sociopolitiques (Jonson, 2004; Piot et Kelchtermans, 2014) et à rendre compte de la complexité des organisations (Fitzsimons et al. 2011; Hannah et al., 2011). Nous invitons le lecteur à saisir le glissement parfois subtil entre une visée analytique, empirique ou normative d'un propos.

6. PARTICIPER ET FAIRE PARTICIPER : LA PART DES DIRECTIONS

Quand il s'agit de participer et de faire participer, la direction garde un rôle prépondérant. Quatre chapitres sont dédiés à comprendre leurs représentations, leurs logiques et leurs actions favorisant la participation des équipes éducatives aux orientations de l'école. Ils constituent la troisième partie de cet ouvrage.

La comparaison amène ici une plus-value, celle au moins de constater qu'instaurer une gestion participative dans une organisation n'est pas indépendant du système éducatif dans lequel elle prend place : participer en Suisse, en France, en Belgique ou au Québec, principaux systèmes investigués dans cet ouvrage, n'évoquera pas les mêmes habitus et attentes. La conception de la participation est sensible aux dimensions socioculturelles et historiques locales, comme le montrent **Pierre Tulowitzki, Laetitia Progin, Ella Grigoleit, Marcus Pietsch et Gloria Sposato au chapitre six** à partir des résultats d'une vaste enquête auprès des directions des 26 cantons suisses. La participation attendue dans les écoles est calquée sur celle qui prévaut dans la sphère sociopolitique : une démocratie directe basée sur un principe de subsidiarité et d'horizontalité. Dans leur enquête, ils montrent également que les directions déclarent assumer leur part de leadership au-delà de leur travail administratif coûteux en temps. Les directions sont enclines à laisser une part plus importante aux équipes enseignantes, aux élèves et aux parents, à la condition d'une clarification des rôles et des responsabilités, et d'une plus grande autonomie de gestion locale. Elles soulignent le besoin d'une reconnaissance et d'une confiance renforcées entre ces actrices et acteurs participants.

Cette situation fait écho au cas québécois. **Emmanuel Poiriel, Louise Clément, Karyne Gamelin et Pierre Lapointe au chapitre sept** comparent les résultats d'échelles de leadership de direction favori-

sant la participation en établissement scolaire et l'efficacité pédagogique. Des différences de genre, de statut et de niveau d'établissement scolaire se révèlent significatives. Au-delà de ces résultats, les autrices et les auteurs contribuent à la validation d'échelles de mesure d'un style de leadership ouvert à la participation et orienté sur la réussite des élèves.

Ces grandes enquêtes appréhendent la posture des directions visant à faire participer les acteurs éducatifs et, sur la base de leur déclaration, leurs actions y contribuant. Elles nous renseignent moins sur la manière dont ils s'y prennent pour faire participer les acteurs en situation réelle. Dans les chapitres suivants, les autrices et auteurs soulignent comment les directions agissent en mettant en lumière les logiques sous-jacentes et les gestes professionnels de cet agir tout en nuance : faire participer.

Au chapitre huit, Catherine Larouche, Denis Savard et Rénaud Beauchesne étudient la tâche qui incombe aux directions : mobiliser l'équipe éducative autour du projet éducatif pour qu'il devienne un construit collectif et, agisse comme un levier de réussite. L'autrice et les auteurs montrent la position délicate des directions entre d'une part les injonctions hiérarchiques, la pression à la performance, les contraintes opérationnelles rigides, et d'autre part une démarche de négociation et d'influence sur autrui cherchant l'engagement individuel et collectif. À partir d'entretiens avec des directions et dans une visée exploratoire, ils mettent en évidence les différentes logiques d'action avec lesquelles les directions agissent et leurs effets dans la mobilisation des équipes.

Au chapitre neuf, Sylvie Bos et Sébastien Chaliès étudient l'activité réelle des cheffes et chefs d'établissement en situation de travail pour favoriser la participation des enseignantes et des enseignants au fonctionnement de l'établissement. À partir de l'analyse d'entretiens en autoconfrontation croisée, ils décrivent avec finesse cet exercice délicat en disséquant les gestes professionnels des directions, et par là, produisent une grammaire du métier. Comment s'y prennent les directions ? En jouant sur les aspects sociocognitifs, en cherchant à donner sens et en faisant réfléchir les enseignantes et les enseignants notamment sur les aspects sociopolitiques, en s'appuyant sur leurs alliances professionnelles et sur les instances participatives officielles.

7. PARTICIPER ET FAIRE PARTICIPER : LA PART DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ET DES CADRES INTERMÉDIAIRES

Dans ce que Crocé-Spinelli et al. (chap. 5) appellent un nouveau paradigme participatif, l'ensemble des acteurs ont une part à donner et

à recevoir. À partir du moment où le leadership est considéré comme la conjonction d'actions d'acteurs et d'actants y contribuant, il est judicieux de s'arrêter sur les actions de l'ensemble des acteurs. Dans les deux chapitres suivants, les autrices et auteurs mettent en évidence la part des enseignantes et des enseignants ainsi que celles de personnes occupant de nouvelles fonctions de conseil et d'encadrement dans la définition de plans stratégiques locaux censés être définis collectivement par les équipes éducatives en Belgique francophone.

Au chapitre dix, Fabienne Renard, Jean Castin et Sandrine Lothaire s'intéressent aux besoins perçus par les enseignantes et les enseignants chargés de piloter les actions définies collectivement dans les plans de pilotage. À partir d'entretiens semi-directifs et d'un questionnaire, ils identifient les besoins perçus comme prioritaires ou secondaires. Ces autrices et auteur attirent l'attention sur la formation des enseignantes et des enseignants à ces nouvelles responsabilités qu'ils découvrent sans préparation ainsi que sur le pouvoir émancipateur des nouvelles compétences acquises au cours de l'exercice.

Cette analyse minutieuse permet également de mettre en évidence des compétences dont les enseignantes et les enseignants n'ont pas pris conscience, celles qui impliquent d'agir sur autrui. Si les compétences stratégiques s'y révèlent en négatif, car non perçues comme importantes, ces nouvelles missions font écho au rôle délicat d'accompagnement (Charlier et Biémar, 2012; Paul, 2020) et d'encadrement (Dujarier, 2016; Garant et Letor, 2014; Mispelblom-Meyer, 2012), en l'occurrence lorsqu'il est exercé sur des collègues. Bos et Chaliès (chap. 9), Crocé-Spinelli et al. (chap. 5) et Tulowitzki et al. (chap. 7) y font référence quand ils évoquent la convention de collégialité.

Au chapitre 11, Caroline Letor s'intéresse à deux nouvelles figures dans le paysage éducatif belge francophone chargées explicitement d'accompagner et d'encadrer la définition des plans de pilotage. À travers la description des gestes que ces acteurs posent, l'autrice montre la complémentarité de leur métier en construction. Bien qu'ils se défendent de vouloir participer à la définition des plans de pilotage des établissements scolaires, l'autrice interroge la part que prennent ces acteurs intermédiaires, externes à l'établissement scolaire. Leur mode d'action proche de l'accompagnement introduit un nouvel axe de participation. À la participation descendante et à la participation émergente s'ajoute la participation tangente des cadres intermédiaires.

Ces deux chapitres posent un double questionnement. Le premier concerne l'apparition de cadres intermédiaires à l'intérieur et aux alentours des établissements scolaires, contribuant à l'étoffement de la ligne hiérarchique (Letor et Garant, 2019; Cattonar, 2015). Le second met en exergue

des formes douces de participation, s'exerçant à la marge, mais non moins significatives que sont les actions d'encadrement et d'accompagnement.

Les autrices et auteurs de cet ouvrage contribuent à comprendre les jeux et les enjeux de la participation en organisation scolaire dans un contexte de gouvernance axée sur les résultats. À partir de perspectives différentes et de méthodologies variées, ils offrent un ensemble de cadres d'analyse pour appréhender la participation telle qu'elle se réalise avec ses acteurs et les artefacts de participation, ses contextes sociopolitiques et locaux.

Diriger collectivement un établissement scolaire ?

Depuis une vingtaine d'années, les directions sont invitées à faire participer les équipes éducatives à la définition et à la mise en œuvre du projet éducatif de leur établissement scolaire.

L'analyse d'expériences réelles dans quatre systèmes éducatifs francophones souligne les ambivalences tant du côté des directions que du côté des acteurs éducatifs à s'engager dans une démarche idéalement collective. Les personnels enseignants, éducatifs, administratifs, de conseil et les parents sont concernés. Participer et faire participer n'est pas évident.

Les auteurs et autrices explorent ici de nombreuses questions, parmi lesquelles :

- Quelles logiques d'action révèlent la mise en œuvre d'une gestion participative en établissement scolaire ?
- Quels sont les facteurs à considérer ?
- Quelles en sont les modalités pratiques ?
- Quelles sont les appropriations faites par les acteurs ?
- Quels en sont les impacts sur les métiers et sur l'organisation scolaire ?
- Quels en sont les enjeux ?

Caroline Letor, est professeure agrégée au département de gestion de l'éducation et de la formation de l'université de Sherbrooke (Canada). Ses intérêts de recherche se centrent sur les processus d'innovation et de transformation en organisation scolaire, le leadership et le travail collectif, en particulier pour favoriser une société durable.

Laetitia Progin est Professeure ordinaire à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud en Suisse. Ses travaux de recherche portent sur la gouvernance des institutions scolaires, le travail des directions et des personnes enseignantes, les relations professionnelles et les rapports de pouvoir au sein des établissements scolaires.

DANS LA MÊME
COLLECTION

deboeck
SUPÉRIEUR **B**



29,90€
ISBN 978-2-8073-6835-4
ISSN 0777-5245



www.deboecksuperieur.com