



HAL
open science

La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves : le cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics français

Itab Kandaria

► To cite this version:

Itab Kandaria. La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves : le cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics français. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. Français. NNT : 2016TOU20040 . tel-01718250

HAL Id: tel-01718250

<https://theses.hal.science/tel-01718250>

Submitted on 27 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse- Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Itab KANDARIA

Le 24 juin 2016

La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves.
Le cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics français

Volume I

Discipline : Sciences de l'Éducation

Ecole doctorale : Comportement, Langages, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO)

Unité de recherche : UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Directeurs de Thèse :

Yvan ABERNOT, Professeur, Enseignement Supérieur Agricole (ENFA), Toulouse

Hélène VEYRAC, Maître de conférences (ENFA), Toulouse

Rapporteurs :

Jacques AUDRAN, Professeur, Institut National des Sciences Appliquées (INSA), Strasbourg

Marc WEISSER, Professeur, Université de Haute-Alsace (UHA), Mulhouse



Université Toulouse- Jean Jaurès
Laboratoire EFTS



THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : Sciences de l'Éducation

**La contribution des personnels de direction dans la réussite des
élèves. Le cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics
français**

KANDARIA Itab

Présentée et soutenue publiquement
Le 24 juin 2016

Directeurs de Thèse :

Yvan ABERNOT, Professeur, Enseignement Supérieur Agricole (ENFA), Toulouse

Hélène VEYRAC, Maître de conférences (ENFA), Toulouse

Rapporteurs :

Jacques AUDRAN, Professeur, Institut National des Sciences Appliquées, (INSA), Strasbourg

Marc WEISSER, Professeur, Université de Haute-Alsace, (UHA), Mulhouse

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement mes directeurs de thèse Yvan ABERNOT et Hélène VEYRAC pour leur orientation tout au long de l'accomplissement de cette thèse, pour leurs remarques précieuses, pour la confiance qu'ils m'ont accordée et pour leur soutien bienveillant.

Je voudrais également remercier Messieurs les professeurs Jacques AUDRAN et Marc WEISSER pour avoir accepté la lecture de cette thèse et participé à son évaluation.

Je remercie sincèrement mon université d'origine, Université AL-Baath en Syrie, pour m'avoir offert la chance pour préparer ce travail en France.

Mes remerciements vont également aux directrices et directeurs des lycées agricoles publics français, ainsi qu'aux enseignants et aux élèves ayant participé à ce travail de recherche, pour leur gentillesse, leur disponibilité et l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche.

Je ne souhaite pas oublier toutes les autres personnes qui m'ont aidé à réaliser ce travail, notamment Saïd JMEL, Jean-Claude.ALMENDROS, Josiane HEYRAUD et Jean- François Marcel.

Ma reconnaissance va aussi à mes collègues et mes amis en France : Karine, Marie- Do, Fatiha, Batoule et Tammam pour leur soutien et leurs conseils.

J'adresse aussi mes remerciements à ma famille : Alaa, mon mari, et Douha, mon adorable fille pour leur présence et leur soutien.

Mes derniers remerciements vont à mes parents, ainsi qu'à mes proches et amis en Syrie pour leur soutien symbolique largement apprécié.

Sommaire

INTRODUCTION.....	10
1 CADRE THÉORIQUE	16
1.1 LE METIER DE DIRECTEUR : PREMIERES ORIENTATIONS EPISTEMOLOGIQUES	17
1.2 LE PROCESSUS DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION. DES LIENS TESTES ENTRE LES FORMES DE LEADERSHIP ET LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ELEVES 34	
1.3 LE CLIMAT SCOLAIRE.....	62
1.4 ETUDE DES DEUX MEILLEURS SYSTEMES EDUCATIFS SELON LE RAPPORT DE PISA. LE ROLE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT	75
2 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	85
2.1 DE LA PROBLEMATIQUE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	87
2.2 LES OUTILS METHODOLOGIQUES.....	88
3 ANALYSE DES DONNÉES.....	89
3.1 ANALYSE STATISTIQUE DES QUESTIONNAIRES DE CLIMAT SCOLAIRE	91
3.2 ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS	136
4 DISCUSSION.....	193
4.1 LA REUSSITE DES ELEVES : DE L'EFFET ETABLISSEMENT A L'EFFET DU CHEF D'ETABLISSEMENT ET SON LEADERSHIP	194
4.2 TENDANCE GENERALE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT A SE POSITIONNER « DAVANTAGE » DANS UN PROFIL LIE AU STYLE DE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL.....	203
4.3 LES REUNIONS ANIMEES PAR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT : DES DISPOSITIFS PRIVILEGES POUR IMPULSER UNE REFLEXION AUTOUR DES QUESTIONS PEDAGOGIQUES AU PROFIT DE LA REUSSITE	207
4.4 LE ROLE PEDAGOGIQUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ENTRE POUVOIR ET EMPECHEMENT D'AGIR.....	207
4.5 LE COMPORTEMENT DES CHEFS D'ETABLISSEMENT INFLUENT SUR LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS	211
4.6 LA FAÇON DONT LES CHEFS D'ETABLISSEMENT PERÇOIVENT LES ENSEIGNANTS EST INFLUENCEE PAR LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS	216

4.7	REGLES D'ACTION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT FACE A LA DIFFERENCE PERÇUE ENTRE LES ENSEIGNANTS	217
4.8	IN FINE, QUE PEUT-ON DIRE DU ROLE DES DIRECTEURS VIS-A-VIS DE LA REUSSITE DES ELEVES ?	219
	CONCLUSION	221
	BIBLIOGRAPHIE.....	228
	INDEX DES TABLEAUX.....	239
	INDEX DES FIGURES	240
	TABLE DES MATIERES	242

INTRODUCTION

Les différences individuelles des élèves relatives à leur statut socioéconomique ont été souvent l'objet de recherches menées sur la réussite et le décrochage scolaire dans les années soixante. L'émergence d'un courant de recherche sur les écoles efficaces (School Effectiveness Research, SER) dans les années qui suivent, change la façon de penser. Ce nouveau courant s'interroge sur le rôle du système éducatif dans son ensemble sur la réussite scolaire. Ainsi, il défend l'établissement scolaire comme un organisme ayant un effet significatif sur les résultats des élèves. Le SER « *démontre amplement l'influence de l'école ou de la classe fréquentées sur les progressions des élèves* » (Duru-Bellat, 2003).

Les enquêtes des programmes de suivi des acquis des élèves (PISA) menées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) signalent les différences de performances entre les systèmes éducatifs de différents pays. Ils mettent en lumière les systèmes éducatifs de la Finlande et de la Corée du Sud comme des systèmes disposant d'établissements efficaces et plus équitables que ceux d'autres pays. De plus, Dumay et Dupriez (2004), analysent la base des données de PISA 2000 et montrent que « *les différences de performances entre établissement qui ne peuvent pas être attribuées à des différences inter-individuelles des élèves* » mesurent 48,6 % en moyenne. Ainsi, le climat de l'école et le leadership ont été étudiés comme les deux « principaux » facteurs d'efficacité (Marcel, 2005).

En France, depuis maintenant une trentaine d'années, l'appréhension vis-à-vis des établissements scolaires français a été transformée par l'introduction de politiques de décentralisation (1982, 1983) et l'autonomie qui en découle. Ainsi, la loi d'orientation (1989) qui considère l'établissement comme cellule de base de l'efficacité d'un système éducatif, invite à mettre « l'élève au centre » (Pelage, 2003). On fait désormais de l'échelon local un cadre important (Barrère, 2006) dans lequel deux niveaux hiérarchisés existent : l'établissement ou « le niveau supérieur ou organisationnel » et la classe ou « le niveau inférieur ». Le premier joue sur l'efficacité du deuxième en facilitant l'organisation et le fonctionnement. Ainsi le leadership du chef d'établissement est considéré comme un des facteurs qui entraîne au sein des classes « *un enseignement structuré, des attentes élevées, le souci d'une évaluation continue des progrès des élèves* » (Duru-Bellat, *op.cit.*). Une redéfinition du métier de chef d'établissement se-

conadaire français se pose depuis la publication du rapport Blanchet en 1999 sur la revalorisation du rôle des chefs d'établissement. Ce métier est maintenant au cœur des priorités et des préoccupations des responsables du ministère chargés de l'enseignement secondaire (Pélage, *op.cit.*). Ainsi, le rapport de Pochard (2008) recommande l'augmentation du pouvoir d'agir du chef d'établissement vis-à-vis des enseignants et signale plusieurs fois son effet au sein de l'établissement (Jarraud, 2009). Pourtant, la redéfinition de son métier, à laquelle le chef d'établissement participe effectivement, tend à le dépasser. Les activités des enseignants que les chefs d'établissement ont en charge d'encadrer « *continues de se dérober sous leurs efforts managériaux,...* » (Pélage, *op.cit.*).

Ces deux constats orientent notre projet de recherche et notre question de départ. D'un côté, ils nous conduisent à nous concentrer sur les pratiques des chefs d'établissement et son leadership car ceux-ci peuvent avoir un effet sur la réussite des élèves. D'un autre côté, nous souhaitons mieux comprendre comment les chefs d'établissement peuvent affecter la réussite des élèves dans un contexte où les enseignants sont considérés comme les responsables des apprentissages des élèves, jouissant d'une liberté pédagogique accrue et reconnue. Nous nous interrogeons sur la façon dont les chefs d'établissement perçoivent leur pouvoir pour mobiliser les acteurs au sein de l'établissement au profit de la réussite des élèves et quels sont les dispositifs et les règles d'action qu'ils tendent à suivre pour réaliser cet objectif. Afin d'approcher « l'effet dirigeant », il nous semble important de prendre en compte à la fois les points de vue des acteurs concernés (les chefs d'établissement), des élèves et des enseignants. La dimension de climat scolaire nous permet de prendre en compte les élèves et les enseignants dans ce travail de recherche.

Avant de présenter l'organisation de la thèse, nous voudrions dire que notre intérêt personnel vis-à-vis des personnels de direction et leur fonction (apparu pendant la licence) d'un côté et notre futur professionnel (en tant qu'enseignante universitaire qualifiée dans le domaine de la direction des établissements scolaires) d'un autre côté, nous orientent à nous focaliser pendant le doctorat sur les pratiques des directions et leurs effets au sein de l'établissement.

L'organisation de la thèse

Notre thèse s'organise en quatre parties principales. La première concerne la construction théorique de la recherche. La deuxième partie rend compte de la problématique et de notre approche méthodologique. La troisième partie est consacrée à l'analyse des données empiriques. Enfin, la quatrième partie présente la discussion des résultats, les limites de la recherche et les perspectives.

1. Le cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche comprend quatre chapitres. Nous évoquons d'abord dans le premier chapitre le métier de direction, ses différents concepts, les responsabilités du chef d'établissement, ses difficultés et les différents statuts des personnels des chefs d'établissement.

Ainsi, puisque nous nous intéressons aux effets dirigeants sur la réussite des élèves, nous aborderons dans le deuxième chapitre le terme de leadership comme un processus d'influence d'une personne sur d'autres personnes. Nous nous centrerons également sur deux modèles de leadership (pédagogique et transformationnel), apparus comme les styles les plus fréquemment étudiés de la direction des établissements d'enseignement (Stewart, 2006). Ce qui nous amène à nous concentrer sur ces deux modèles, l'accent est mis sur la façon dont les chefs d'établissement participent à l'amélioration des enseignements et des apprentissages. Ensuite, quelques études empiriques concernant les effets des chefs d'établissement sur l'acquisition des élèves sont abordées. Ensuite, nous présenterons la dimension d'autonomie dans l'établissement d'enseignement et les responsabilités des chefs d'établissement vis-à-vis de la réussite des élèves au sein d'un établissement jouissant d'une certaine autonomie selon les études menées par l'OCDE. Le troisième chapitre de cette partie est consacré à la présentation du climat scolaire comme une variable importante dans la réussite des élèves, qui peut être influencée par la direction et son leadership.

Enfin, nous concluons notre cadre théorique par une étude des deux systèmes éducatifs les meilleurs selon le rapport de PISA (système éducatif de la Finlande et de la Corée du Sud), en mettant en lumière le rôle des chefs d'établissement par rapport à la réussite de ces deux systèmes éducatifs.

2. Méthodologie de la recherche

Dans la seconde partie de ce travail, nous aborderons la problématique et les questions de recherche. Nous émettons l'hypothèse que les chefs d'établissement peuvent contribuer de façon indirecte à la réussite des élèves, à partir de leurs effets sur les pratiques des équipes enseignantes, y compris pédagogique et sur leur engagement professionnel. Nous nous interrogeons sur les pratiques des personnels de direction les plus potentiellement associées à la bonne réussite des élèves. Afin d'éprouver cette hypothèse et de répondre aux questions, notre méthodologie est basée sur des données issues des entretiens menés avec des chefs d'établissement et sur des données issues des questionnaires de climat scolaire destinés aux élèves et aux enseignants dans les mêmes lycées.

Dans le but de comprendre la façon dont un chef d'établissement influence les pratiques des enseignants et leur comportement au profit de la réussite des élèves, il semble important d'interroger des responsables des directions d'établissement d'enseignement. Quinze chefs d'établissement ont participé à notre recherche. Ceux-ci sont confrontés à deux profils de leadership (pédagogique et transformationnel) permettant d'avoir un accès à ce qu'ils pensent plutôt qu'à ce qu'ils font eux-mêmes dans leurs établissements. Une question finale est posée aux chefs d'établissement rencontrés autour du rôle d'un chef d'établissement dans la réussite des élèves.

Nous nous appuyons en particulier sur ces deux modèles de leadership parce qu'ils impliquent (dans la théorie) des voies d'action à partir desquelles un chef d'établissement influe sur la réussite des élèves de manière indirecte. Le but n'est pas de comparer entre eux, mais de comprendre comment les chefs d'établissement pensent à leur rôle, de connaître les méthodes qu'ils privilégient pour améliorer le fonctionnement de l'établissement et de savoir comment un chef d'établissement perçoit son pouvoir d'agir en tant que premier responsable au sein de son organisme.

Le climat scolaire traduit la personnalité de l'établissement (valeurs, convictions, relations, conditions, etc). Les perceptions du climat scolaire par les élèves passant le baccalauréat et les enseignants permettent d'identifier l'état de leur établissement et la façon dont ils perçoivent leur direction et leur engagement par rapport à la réussite des

élèves, à la mise en place de bonnes conditions d'enseignement, à l'application des règles, etc.

De plus, les perceptions du climat scolaire par les élèves et les taux de réussite de ces élèves au baccalauréat nous permettent d'identifier les lycées ayant un bon climat scolaire (selon les élèves) et dans lesquels les élèves réussissent le mieux. Ceci nous permet de nous concentrer sur le leadership des chefs d'établissement de ces lycées (qui réussissent le mieux) et de savoir ce qu'ils pensent du rôle du chef d'établissement vis-à-vis de la réussite des élèves.

3. Analyse des données

Etant donné que nous nous appuyons sur des données quantitatives et qualitatives, cette partie comprend deux techniques d'analyse des données :

- Le premier chapitre de cette partie est consacré à l'analyse des questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants. Nous justifions d'abord notre choix des élèves et des enseignants et notre choix des items de questionnaires. Nous abordons ensuite l'analyse statistique. Les lycées sont toujours ordonnés selon les taux de réussite des élèves (du plus bas au plus haut). A la fin de chaque analyse (des questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants), il y a un tableau récapitulatif qui montre leurs perceptions de différentes formes du climat scolaire.

- Le deuxième chapitre de cette partie est consacré à l'analyse des entretiens menés avec les chefs d'établissement. Nous présentons d'abord le guide d'entretien, le choix des chefs d'établissement et leurs caractéristiques et le contexte de réalisation des entretiens. Ensuite, nous nous appuyons sur l'analyse de contenu des entretiens et l'analyse catégorielles par thématiques (Bardin, 1997).

4. La discussion

Après avoir analysé les données, nous visons dans cette partie à interpréter les résultats obtenus en relation avec l'hypothèse générale et les questions de recherche. Nous nous basons ainsi sur d'autres résultats de recherches scientifiques. Nous concluons cette discussion par les limites de la recherche et les perspectives. Une conclusion générale de cette recherche est présentée à la fin de cette recherche.

1

CADRE THÉORIQUE

1.1 LE METIER DE DIRECTEUR : PREMIERES ORIENTATIONS EPISTEMOLOGIQUES

Dans ce chapitre liminaire, nous allons présenter le métier de directeur notamment d'un établissement d'enseignement. Cette présentation nous permet de saisir la nature de ce métier qui nous semble nécessaire pour comprendre leur contribution dans la vie de l'établissement en général et donc dans la réussite scolaire des élèves. Nous aborderons les différents concepts, responsabilités et difficultés de ce métier. Puis, nous présenterons la différence entre deux fonctions dans ce métier, c'est-à-dire le chef d'établissement et chef d'établissement adjoint.

1.1.1 Éclairage sur les différents concepts dans la fonction de directeur

D'une revue de littérature dans le champ des sciences humaines et sociales, plusieurs termes attachés au métier de la direction attirent notre attention. Quelques-uns sont plus récents que d'autres et quelques autres sont plus utilisés dans un pays donné que d'autres. Dans cette partie, nous présentons ces termes en essayant de saisir la convergence ou la différence entre eux.

1.1.1.1 Le management

Everard, Morris et Wilson (2004) considèrent que le management au sens large est d'abord le réglage des orientations, des buts et des objectifs. Ce n'est pas la réalisation d'une tâche prescrite dans une voie définie. En manquant, on planifie la façon dont les progrès seront faits ou les objectifs atteints. Ainsi, on organise les ressources disponibles (personnelles et matérielles) afin que l'objectif soit économiquement réalisé comme prévu. Ce concept exprime aussi le contrôle du processus, c'est-à-dire la réalisation des mesures par rapport au plan, la prise de mesures correctives en cas de nécessité, le réglage et l'amélioration des normes organisationnelles.

1.1.1.2 Le pilotage

Le concept de « pilotage » a été défini comme un processus qui : « *met en jeu des règles de fonctionnement, des objectifs à atteindre, des décisions pour que la mise en œuvre conduise à des résultats conformes aux objectifs. Les décisions ne sont pas prises une fois pour toutes et le pilotage comporte donc une boucle de régulation qui vise à ce que les résultats obtenus se rapprochent des objectifs fixés.* » (Pair, 2007, cité par Endrizzi et Thibert, 2012). On peut donc remarquer que ce concept est en accord avec le sens donné à l'idée de management évoquée ci-avant.

1.1.1.3 La gouvernance

En ce qui concerne le terme « gouvernance », il est considéré comme « *un concept général qui permet de construire un cadre couvrant d'autres notions courantes liées à la structure et aux processus telles que l'autonomie et la responsabilité* » (Glatte, Mulford, et Shuttleworth, 2003). Pour Chevaillier (2006), la gouvernance de l'établissement, c'est son mode d'organisation. Elle peut se représenter également de la manière dont on répartit les domaines de décisions au sein de l'établissement. La gouvernance s'appuie sur des conseils qui comprennent des représentants des personnels de l'établissement comme le conseil d'administration. Ici, on peut constater que ce concept donne de l'importance de la prise de décisions comme le concept de pilotage ci-dessus.

1.1.1.4 L'empowerment

Le terme d'« empowerment » est un nouveau concept qui est défini comme « *le pouvoir d'agir avec autorité* » (Morin, 1996, cité par Brunet et Boudreault, 2001). Le sens épistémologique de ce mot est de donner le pouvoir aux acteurs dans le but de susciter leur motivation. Ce concept n'est pas seulement un concept motivationnel, mais il est aussi un concept relationnel, car il donne de la place à l'environnement social et aux interactions qui se font dans cet environnement.

Dans le domaine de l'éducation, l'empowerment organisationnel se définit par la politique de décentralisation qui donne aux établissements une marge de manœuvre et

qui leur permet de redistribuer le pouvoir et de prendre les décisions de manière collective (Bruns, 1978). Cela indique, pour ce dernier, un vrai leadership pédagogique dans l'établissement qui permet aux enseignants de participer effectivement dans l'établissement et d'avoir une meilleure estimation d'eux-mêmes et par conséquent, avoir un réel sentiment d'appartenance. Pour que « l'empowerment » se développe dans l'établissement scolaire, il a besoin de processus de leadership transformationnel (voir plus tard). À partir de ce processus, les enseignants vont pouvoir participer au développement de la vision de leur établissement, devenir également plus investis et plus engagés dans les résultats des élèves (cité par Moisset et al. *ibid.*).

1.1.1.5 Le leadership

Le mot « leadership » dérivé de l'anglais « to lead » qui signifie « conduire ». Selon le Robert¹ ce mot découle d'un verbe germanique qui lui-même découle d'un nom indiquant le chemin. Le suffixe « ship » accolé au mot « leader » est associé à une racine germanique (skap) qui signifie « créer ou façonner ». Ce concept exprime à la fois l'art de la conduite et l'art de la création des formes (Pelletier, 2012). En plus, le concept de « direction », selon Pont et al. (2008), est une traduction restrictive du terme anglais « leadership ». Ce concept suppose l'exercice d'une influence intentionnelle par une personne ou un groupe sur d'autres personnes ou d'autres groupes et repose sur la formulation d'objectifs ou de résultats à atteindre. Ainsi, Spillane, Halverson et Diamond (2008) considèrent que ce concept représente quelquefois ce que fait le chef d'établissement comme des pratiques institutionnelles et quelquefois il représente les pratiques intermédiaires que font les équipes pédagogiques.

Pourtant, ce concept recouvre, pour Bush et Glover (2003), les concepts de la gestion et de l'administration. Le concept de « gestion » est largement utilisé en

¹ Dictionnaire de français

Grande-Bretagne, en Europe et en Afrique. Tandis que le concept d' « administration » est préféré aux États-Unis, au Canada et en Australie.

Enfin, il nous semble que même s'il y a une différence entre les concepts, ils débouchent souvent sur le même sens de l'organisation et de la planification. Ainsi, ils traduisent souvent la capacité de prendre des décisions pour réaliser les objectifs.

1.1.2 Confusion constatée entre les termes de direction de l'établissement scolaire

Lorsque le terme « direction » se rapporte à un établissement scolaire, il est souvent employé de façon interchangeable avec gestion et administration. Bien que ces trois concepts se recoupent, on les utilise en leur donnant un accent différent. Selon une formule souvent citée, « *celui qui gère fait comme il faut alors que celui qui dirige fait ce qu'il faut* » (Bennis et Nanus, 1997, cité par Pont, Nashe et Moorman, 2008). Si la direction est censée piloter des organismes en influant sur les attitudes, les motivations et les comportements des acteurs, la gestion, quant à elle, est plus étroitement associée à la poursuite des activités du moment (Bush et Glover, 2003, cité par Pont et *al.*, *ibid.*). Une distinction a été établie par Pont et *al.* (*ibid.*) entre la direction, la gestion et l'administration d'établissement scolaire même si les prérogatives des directeurs comprennent souvent les trois activités :

« *Quelle que soit la définition donnée de ces expressions, les chefs d'établissement scolaire ont du mal à décider de la place relative à accorder aux tâches d'un rang supérieur destinées à améliorer les performances du personnel, des élèves et des écoles (direction), à la conduite courante des activités du moment (gestion) et aux attributions d'un rang plus faible (administration)* » (Dimmock, 1999).

Selon Pont et *al.* (*ibid.*), les tâches de la direction, de la gestion et de l'administration sont si fortement incorporées qu'il est incertain que l'une de ces tâches puisse être réussie sans que les autres le soient aussi. Ainsi, ils évoquent une différence entre la notion de la direction et celle de chef d'établissement. La première est plus générale que la deuxième parce qu'elle n'est pas concentrée sur une seule personne (chef d'établissement), mais sur plusieurs acteurs (directeur, directeur adjoint, CPE, le conseil

d'établissement, etc.) qui se « partagent » le pouvoir pour diriger l'établissement. (Pont et al. 2008).

La notion de leader est un concept qui petit à petit a obtenu une place favorisée dans la littérature sur la direction dans l'établissement scolaire selon Chevaillier (2006). Selon ce dernier « *ce succès s'explique par le fait qu'aucune autre expression ne reflète aussi clairement la nouvelle conception des fonctions de direction qui émerge dans les systèmes éducatifs* ». Ce concept anglais qui est devenu officiel en Grande-Bretagne où une évolution et une transformation large dans cette fonction ont été faites durant les dernières années. Cet auteur a signalé également une différence entre la notion de « leader » et la notion de « manager ». Il considère que le leader (qui jouit d'une certaine autonomie) dirige l'établissement en s'appuyant sur la persuasion et sur l'exemple plus que sur l'autorité.

Dans un contexte général, la différence entre les deux termes a été également repérée. Tamsamani et Mensoum (2011) ont défendu cette idée. En s'appuyant sur un article classique de John Kotter, ils sont arrivés à décliner un tableau comparatif entre les deux concepts.

Tableau 1- Le management versus leadership (Tamsamani et Mensoum, 2011)

Domaine du management	Domaine du leadership
Gestion de la complexité	Gestion du changement
Planification	Vision
Temps de paix	Temps de guerre
Court terme	Long terme
Contrôle/gestion des problèmes	Motivation des collaborateurs
Coordination des activités de façon formelle	Coordination des activités de façon Informelle

À partir de cette comparaison, il semble que le processus du management existe dans des conditions classiques de travail dans un organisme donné. En revanche, celui de leadership fonctionne dans des conditions exceptionnelles (changements, difficultés)

et demande davantage de temps pour réaliser ses objectifs. Enfin, le leadership privilégie la façon non officielle pour établir des relations de coopérations avec les acteurs travaillant dans le même organisme (ce sens nous intéresse si on pense à l'établissement d'enseignement comme un organisme social).

D'après Tamsamani et Mensoum (*ibid.*), le leadership est « *le fait des leaders* » et malgré la pluralité des qualités d'un leader, ces auteurs ont déterminé sept qualités les plus apparentes, à leurs avis, et les plus faciles à observer :

- le leader est un visionnaire qui sait tracer une vision et qui travaille pour la réaliser ;
- le leader est une personne de pouvoir qui joue un rôle crucial dans l'organisation ;
- le leader est un bon communicateur. Cette capacité à communiquer lui permet de tirer l'attention de son auditoire et de le convaincre facilement ;
- le leader est une personne crédible. Ses dirigés le croient systématiquement même s'il n'a pas toujours raison ;
- le leader dispose une forte personnalité pour arriver à influencer facilement ses dirigés ;
- il est courageux par définition. Il n'a pas peur d'aucun danger ;
- il sait bien où se positionner. Il est capable de saisir la possibilité de se trouver au bon moment au bon endroit (Tamsamani et Mensoum, 2008).

Ainsi, ces caractéristiques du leader ont été confirmées par Boyer et Rebiffé en 2011 :

« *...les personnes reconnues comme des leaders disposent de cette capacité de conviction qui leur permet d'exercer une réelle influence sur d'autres personnes ou sur des groupes de personnes* ».

Selon ces derniers, dans toutes les organisations le leader est celui qui définit les choix et les orientations et qui les présente si on reprend le mythe de la caverne de Platon. Il devrait permettre aux acteurs de « *s'extraire de la caverne* » parce qu'il a une expérience, une connaissance, une vision que les autres n'ont pas. Ensuite, le concept de « leadership » est compris comme une approche globale du « partage » des responsabilités au niveau de l'établissement voire, au niveau d'inter-établissements afin de promou-

voir le changement. Il constitue aujourd'hui une piste privilégiée dans nombre de pays. (Endrizzi et Tihert, *op.cit.*).

1.1.3 Le travail du directeur : un ensemble des responsabilités variées et liées

Barrère (2006, b) scinde le travail de directeur en trois parties : administrative, relationnelle et « décisionnelle ». La première occupe d'une grande partie de son temps par des mails et des courriers. Ensuite, la deuxième décrit les relations différentes formelles et informelles que réalise un directeur (avec les élèves, les enseignants, le personnel non enseignant, les parents, la hiérarchie) de plusieurs façons (réunions, téléphone, etc.). L'aspect relationnel, selon l'auteur, est très important dans le travail de directeur afin d'être en courant dans un contexte changeable. Enfin, la prise de décisions est considérée comme troisième partie du travail de directeur séparée du travail administratif (qui ne semble pas pourtant très loin de la première partie).

Normand (2013) décrit deux responsabilités : il s'agit de la responsabilité pédagogique et éducative et la responsabilité juridique. Selon lui, la responsabilité juridique demande aux directeurs d'être vigilants notamment dans « *les éventuels manquements aux textes réglementaires, mais aussi dans l'appréciation des conséquences de leurs décisions et actions* »

Une responsabilité « organisationnelle » a été démontrée par le rapport du ministre de l'Éducation nationale en France présenté par Blanchet, Wiener et Isambert en 1999. Selon ces derniers, le rôle organisationnel du chef d'établissement se matérialise dans les fonctions suivantes :

- la création des classes ;
- la distribution des services de l'enseignement ;
- la nomination des enseignants principaux ;
- l'organisation de l'emploi du temps ;
- l'attribution des moyens horaires, etc.

Ce rôle devient de plus en plus important, mais aussi complexe avec le développement du soutien scolaire des activités interdisciplinaires selon Blanchet (*ibid.*). Le rapport mentionné ci-dessus évoque aussi la gestion de ressources humaines comme une des fonctions organisationnelles du chef d'établissement. Dans ce contexte, le chef

d'établissement donne à chacun des acteurs des rôles qui leurs conviennent le plus possible pour que tous participent au bon fonctionnement de l'établissement et de son projet. Ce rôle requiert d'un chef d'établissement d'écouter, de conseiller et de soutenir les personnes en difficulté.

Selon Obin (2007), la question de sécurité des élèves au sein de l'établissement reste le premier souci des parents. Le chef d'établissement est donc vu comme interlocuteur principal auprès duquel les parents peuvent s'adresser en cas de problème. Cet auteur ajoute en effet un rôle « sécuritaire » aux rôles du chef d'établissement relatif à la sécurité et à la santé physique et psychologique des personnes dans l'établissement, relatif également à la sécurité des bâtiments (salles de classe, laboratoires, installation sportive ...). C'est à lui de prendre en considération les changements apportés aux habitudes alimentaires chez les adolescents et les risques qui s'y associent (médicaments, drogue ...); d'assurer la sécurité physique des élèves et de lutter contre les comportements violents auprès de quelques élèves ou enseignants; de fournir aux parents les informations dont ils ont besoin notamment au niveau de l'orientation et de l'insertion professionnelle et sociale des élèves; de garantir les valeurs de dignité et de justice dans la vie scolaire; d'arbitrer en cas de conflit entre les enseignants et les élèves et enfin de s'occuper de la relation hiérarchique avec l'autorité (Obin, *ibid.*). Si l'on regarde un peu, on peut constater que dans cette présentation du travail organisationnel de chef d'établissement, l'aspect relationnel existe fortement, voire également celui de la prise de décisions.

En outre, une responsabilité pédagogique du directeur a été relevée dans plusieurs études. Cette responsabilité est variée et n'est pas précisément définie. Elle peut se matérialiser, selon Chevallier (2006), dans « *le contenu de l'enseignement, son organisation et ses méthodes, l'évaluation des apprentissages des élèves et de leur progression* ». La responsabilité pédagogique du directeur peut aussi être contrainte par des règles ou des décisions au niveau de l'autorité académique locale, régionale ou nationale. Cependant, l'autonomie qui a été confiée à l'établissement donne une large responsabilité pédagogique au chef d'établissement. Grâce à cette autonomie, la direction de l'établissement scolaire peut décider quelques programmes à enseigner et définir les modes de répartition des élèves dans les classes (qui a été présenté par Blanchet et ses

collègues (ci-dessus) comme activité organisationnelle) et elle peut également choisir des modalités pour évaluer leurs apprentissages et pour évaluer l'enseignement (*ibid.*, p. 28).

En s'appuyant sur le décret du 30 août 1985 sur les EPLE en France, Obin (2000) décrit la responsabilité pédagogique du chef d'établissement en tant que personnel exécutif du conseil d'administration de l'établissement et en tant que représentant de l'État dans l'établissement. Selon ce dernier, cette responsabilité a été le fruit de l'autonomie ou de la « décentralisation fonctionnelle » fournie aux établissements publics dans les années quatre-vingt.

Ce décret a permis au conseil d'administration dont le chef d'établissement est membre de prendre en charge les procédures dans les domaines dans lesquels se matérialisent cette autonomie et cette responsabilité pédagogique. Ces domaines qui sont classifiés dans l'article 2 de ce décret concernent :

« L'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves ; l'emploi des dotations en heures d'enseignement[...] ; l'organisation du temps scolaire ; la définition [...] des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes ; l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel, économique; le choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement [ex. : programmes internationaux] ; [...] les activités facultatives qui concourent à l'action éducative organisée à l'initiative de l'établissement à l'intention des élèves » (Décret du 30 août sur les EPLE, 1985). Ainsi, le chef d'établissement a le droit de présenter ses propositions sur les questions relatives à ces domaines et de prendre des décisions en collaboration avec le conseil d'administration (*ibid.*).

Pour ne pas confondre ces domaines avec les activités administratives de chef d'établissement, Obin (2000) appelle ces domaines « *les domaines pédagogiques au sens d'organisation de l'enseignement* ». Il donne à ces domaines une importance spécifique. Il considère que la répartition des élèves dans les classes, par exemple, est une question pédagogique très importante pour leur réussite (cette responsabilité a été décrite ci-avant comme organisationnelle d'après Blanchet, Wiener et Isambert). Pour

effectuer cette fonction, le chef d'établissement devrait réfléchir à plusieurs questions telles que le nombre d'élèves dans chaque classe ; leur niveau, leur hétérogénéité, les enseignants les plus adaptés à telle catégorie d'élèves, etc. Cette importance a été défendue également par Pointereau et Saint-Do (2010) qui considèrent que la répartition des élèves dans les classes est à la fois une responsabilité et un défi pour le chef d'établissement et son adjoint, car ils ont besoin, pour réussir cette activité, de connaissance assez forte des enseignants et de leur compétence éducative.

Enfin, dans l'aspect pédagogique au sens organisationnel d'Obin, on peut constater un aspect relationnel intégré lorsque l'établissement s'ouvre à son entourage et à son environnement social et culturel. Cet aspect relationnel est « *un acte d'engagement personnel et collectif* » selon Roger et Deshayes (1991), dans lequel le directeur joue un rôle primordial. Les textes officiels permettent au directeur de construire des interrelations avec les enseignants, avec les parents et les élèves. Le rôle de directeur est de donner « *une vie aux textes* » (qui font partie de l'administration) et « *de développer des systèmes d'information les plus adéquats possibles afin de favoriser leur implication* » (Pointereau et Saint-Do, 2010).

1.1.4 La direction : un métier perçu comme difficile

Bien des études, qui ont décrit comment « fonctionnent » les directeurs, ont montré la complexité de leur travail. Complexité qui renvoie aux tâches variées, différentes, successives et fragmentées. Dans le cadre de l'analyse du travail de dirigeant d'une organisation (hôpitaux) Barbier, Chauvigné et Vitali (2011) notent que les activités de directeur subissent un éclatement, une dispersion et une fragmentation. Ils affirment que les premières caractéristiques de son travail sont : irrégulier, changeant et fragmenté. Quand il finit une tâche, selon ces derniers, le directeur commence à en faire une autre ce qui représente la brièveté du temps consacré à chaque tâche (*ibid.*, p.71). Broch (2004) et Jarraud (2008) considèrent que l'émiettement incroyable des tâches de directeur est un des motifs de découragement chez lui. Pour Broch, le directeur qui est au centre d'un tissu d'activités différentes et chargé de services administratifs n'a pas beaucoup de temps pour faire tout ce qu'il doit faire. La plus grande partie de son temps

est consacrée à calculer, à traiter les informations, à faire des entretiens, des réunions, à passer et à recevoir des appels téléphoniques et à résoudre des problèmes matériels ou humains. Par conséquent, il ne peut pas planifier son travail comme ses collaborateurs (Chevalier, 2006).

Une enquête réalisée auprès des 400 directeurs et adjoints d'établissement public d'enseignement et de la formation professionnelle agricole en France (par l'association des directeurs et adjoints d'EPLEFPA à septembre 2009) a fait ressortir que le temps moyen de travail d'un directeur était de 52 heures par semaine. La lourdeur de la charge de travail de directeur a été également largement pointée. Les directeurs disent se plaindre de leur journée éclatée par des tâches variées et ininterrompues. Ils expliquent les difficultés rencontrées chaque jour et la différence remarquée entre les tâches prévues et les tâches réelles. Les quatre tâches les plus fréquentes sont les suivantes :

1. Organiser la vie de l'établissement ;
2. Contacter les enseignants et formateurs ;
3. Communiquer par téléphone ou messagerie électronique ;
4. Contacter des personnes extérieures à l'établissement.

Voici les quatre premières tâches pour lesquelles les directeurs n'ont pas suffisamment de temps à consacrer sont ordonnées de la manière suivante :

1. Participer aux réflexions sur le pilotage de l'établissement ;
2. Contacter les personnes extérieures à l'établissement ;
3. Contacter les élèves ;
4. Prendre connaissance des enjeux du système éducatif.

Barrère (2006, a) démontre également (durant une enquête menée sur 43 établissements) que la plupart de chefs d'établissement notamment les directeurs de lycées souffrent des tâches administratives qui prennent plus de 50 % de leur temps. Ces tâches sont caractérisées comme routinières et inévitables et accompagnées par des actes variés réalisées en même temps. Ces tâches sont de nature double parce qu'elles sont moins valorisées en comparant avec d'autres tâches *plus nobles*, mais elles sont également considérées comme non déléguables (*ibid.*, p. 48).

Enfin, ces tâches du directeur qui s'étendent au long de la journée rendent le travail de directeur invisible non seulement pour le personnel, mais aussi pour lui-même

selon les résultats de l'enquête (ci-avant). À la fin d'une journée interrompue par des tâches nombreuses et variées, le directeur a souvent l'impression qu'il ne fait rien comme l'explique A. Barrère. Ces micro-tâches ne lui permettent pas de compléter ce qu'il a commencé (*ibid.*, p. 42).

1.1.5 Le chef d'établissement et le chef d'établissement adjoint

En France, deux statuts dans les fonctions de direction sont à distinguer : celui de chef d'établissement et celui de chef d'établissement adjoint.

Par rapport à la différence entre ces deux titres, nous pouvons distinguer l'établissement de petite taille de l'établissement de grande taille (Chevallier, 2006). Pont, Nashe et Moorman (2008) affirment que la composition de direction d'établissement scolaire est similaire dans les pays de l'OCDE. À la tête de chaque établissement, il y a une personne responsable du fonctionnement de l'établissement qui détient le titre de chef d'établissement. Cette personne est considérée, dans de nombreux pays de l'OCDE, comme un *head-teacher* qui peut être différencié des enseignants le fait qu'il exerce des responsabilités supplémentaires. À cet égard, Pont et *al.*, soulignent le fait que dans plus de la moitié des pays de l'OCDE (Angleterre, Autriche, Belgique, Écosse, Espagne, France, Irlande, Nouvelle-Zélande et Slovénie), le chef d'établissement occupe des fonctions d'enseignement. Ceci est particulièrement vrai dans les écoles maternelles et primaires. Le directeur bénéficie d'une réduction des heures d'enseignement afin d'avoir le temps de réaliser le travail administratif et organisationnel.

Il est important de noter que le système éducatif de quelques pays insiste pour que les directeurs d'établissement scolaire exercent les tâches de direction et d'enseignement en même temps, ceci afin que les directeurs restent au courant du développement des pratiques pédagogiques d'enseignement et ainsi pour qu'ils soient capables de soutenir les enseignants dans leur vie professionnelle (*ibid.*, p. 82).

Cependant, la situation est différente dans les établissements scolaires de plus grande taille, car ces établissements sont normalement « *dotés de structures plus élaborées de direction et de gestion, en particulier dans l'enseignement secondaire et l'enseignement professionnel et technique* » (*ibid.*, p. 84). Dans ces établissements

comme ceux-ci, on peut souvent retrouver un chef d'établissement adjoint ou deux à côté du chef d'établissement. Selon les études menées par l'OCDE pour « *Améliorer la direction des établissements scolaires* » plus de 60 % des pays qui participent à ces études ont affirmé avoir des directeurs adjoints dans leurs établissements. Le chef d'établissement peut fournir au directeur adjoint des tâches administratives et pédagogiques différentes à accomplir.

La fonction de chef d'établissement adjoint est parfois déterminée par les autorités qui choisissent le système de gestion de l'établissement. Ce poste peut être aussi différent d'un pays à l'autre : en Corée du Sud, par exemple, la fonction de chef d'établissement adjoint est souple et dépend du mode de fonctionnement établi par le chef d'établissement. Sa nomination dans un établissement donné est conditionnée par le nombre d'élèves inscrits. Alors que, pour l'éducation nationale en France et selon le décret du 30 août 1985 sur les EPLE : « *Le chef d'établissement est secondé dans ses tâches pédagogiques, éducatives et administratives par un adjoint nommé par le ministre de l'Éducation nationale ou l'autorité académique habilitée à cet effet* ». Par contre au Chili, la direction de l'établissement scolaire est une organisation plus complexe et est constituée de nombreux éléments distincts : le chef d'établissement, le chef d'établissement adjoint, l'inspecteur général, le responsable technique, les responsables de l'évaluation, les responsables des programmes et d'autres professionnels de l'éducation (*ibid.*).

1.1.6 **Le directeur adjoint de lycée agricole public français selon les textes officiels**

Selon le référentiel d'emploi du directeur diffusé en (1990), l'Établissement Public Local d'Enseignement et de la Formation professionnelle agricole (EPLEFPA) est « *une organisation sociale complexe composée de différents centres² et systèmes d'activités articulés* ». Cet établissement et ses centres se composent des structures diverses et

² Un EPL est en effet constitué d'au moins trois centres (Lycée, CFPPA, CFA, exploitation agricole,...).

cette diversité revient à plusieurs facteurs tel que le nombre des pôles qui le composent et la géographie de ses pôles. Cela produit, en effet, différents niveaux de complexité au niveau de la direction et de l'organisation. De ce fait, on peut retrouver un ou plusieurs directeurs adjoints à côté du chef d'établissement.

Selon la note de service de la direction générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) au 14 janvier 2009 : « *Le directeur adjoint assiste le directeur dans l'exercice de ses différentes missions, représente l'État au sein du ou des centres qu'il dirige et plus généralement lorsqu'il assure l'intérim ou la suppléance* ». Cette note de service a caractérisé les activités, les connaissances et les compétences du directeur adjoint chargé la formation initiale scolaire. Le directeur adjoint du lycée participe avec les équipes pédagogiques à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation du projet pédagogique. Il participe aussi à la mise en œuvre du projet d'établissement et des pratiques pédagogiques et éducatives. Il joue un rôle dans l'animation de l'équipe et dans l'orientation des élèves. Il organise et gère les services des enseignants, les moyens et les équipements pédagogiques. Des connaissances pédagogiques, juridiques, budgétaires et sociologiques sont nécessaires pour réussir dans ce poste. Le candidat doit donc avoir la capacité à écouter, à communiquer, à négocier, à manager les ressources humaines.

Selon le référentiel d'emplois des directeurs des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole diffusé par la direction générale de l'enseignement et de la recherche en 2005, le directeur adjoint compte et met en œuvre les objectifs et les missions fixés par la loi de l'orientation agricole décidée en 1999. Il est aussi responsable de la sécurité de personnel et des biens. Il met en œuvre le plan de prévention des risques et veille à son actualisation. Il prend également toutes les dispositions importantes en cas de difficultés graves dans le fonctionnement après avoir consulté le conseil ou la commission administrative.

En cas d'urgence telle que le cas de menaces aux locaux ou dans les salles, le directeur adjoint peut interdire l'accès à ces salles ou aux installations et il a le droit de suspendre des enseignements et d'autres activités dans l'établissement. Lorsqu'il prend une décision, il informe le chef de l'établissement et le conseil administratif et rend compte au préfet de la Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la

Forêt (DRAAF). Généralement, il travaille en respectant les politiques publiques du Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et de la Ruralité (MAAPR) et particulièrement la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER). Le directeur adjoint dans l'établissement représente l'établissement et l'État à l'extérieur de l'établissement et il a l'autorité sur les personnels placés sous sa responsabilité notamment quand il assure l'intérim ou la suppléance. Le directeur adjoint, en cas d'incapacité du directeur, exerce de droit la mission de suppléance. Il prend en charge toutes ses prérogatives en respectant de la politique générale établie par le conseil administration. Par contre, les absences normales de directeur de l'EPL pour une courte durée comme pour une réunion ou pour prendre un congé ne constituent pas les conditions pour pratiquer la suppléance (référentiel, 2005).

Par rapport au cadre des fonctions qui pourront être confiées aux directeurs, ces fonctions sont différenciées selon la structure de l'EPLEFPA. À savoir, quand l'établissement ne contient qu'un seul lycée, dans ce cas, le directeur de l'EPL est le proviseur du lycée. Ici, le directeur peut confier au directeur adjoint par délégation la mise en œuvre, tout ou partie des missions de l'établissement qui sont :

- la mission de formation initiale générale, technologique et professionnelle ;
- la mission de participation à l'animation et au développement de territoire ;
- la mission de contribution à l'insertion scolaire, sociale, professionnelle aux jeunes ;
- la mission de contribution aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée
- la mission de participation à des actions à l'international.

Pour réaliser la première mission, le directeur adjoint participe à élaborer, à suivre et à évaluer le projet pédagogique du lycée et il contribue à la mise en œuvre du projet d'établissement. Il gère également le service des enseignants en collaboration avec d'autres centres (CFPPA, CFA, l'exploitation). Ensuite, il met en œuvre leurs formations continuées. Il gère aussi les moyens et les équipements pédagogiques comme les salles et le budget. Il assure la présidence de différents conseils tels que ceux de classe, de délégués élèves, de discipline et de différentes commissions. Il anime les réunions pédagogiques et il coordonne et supervise la vie scolaire et les activités éducatives en favorisant l'expression des élèves (référentiel, 2005).

En assurant les contacts avec les divers acteurs du territoire, il contribue à réaliser la deuxième mission de l'animation et le développement du territoire. Et afin de contribuer à la troisième mission, il met en œuvre la politique globale de recrutement et d'insertion prévue au projet pédagogique. Finalement, il participe aux actions internationales pour réaliser les objectifs de quatrième mission en incitant les initiatives de l'équipe pédagogique en matière d'échanges scolaires à l'étranger tels que d'échanges d'élèves en stage, d'échanges d'enseignants, etc.

En tant qu'un directeur du lycée, il conduit l'élaboration, le suivi et l'évaluation du projet pédagogique en collaboration avec les équipes pédagogiques en veillant à leur intégration dans ce projet. Il veille aussi à mettre en place une organisation adaptée aux activités du lycée. Il organise et coordonne le fonctionnement du lycée en répartissant la dotation horaire globale, en préparant les emplois du temps et en suivant le déroulement des évaluations des élèves. Il assure la fonction d'accueil, d'information, de régulation et de médiation pour les élèves et leurs parents. Il préside aussi les différents conseils dans l'établissement tels que les conseils de classe, de discipline et le conseil de délégués élèves. Il prend toutes les dispositions pour assurer l'hygiène du lycée. Il facilite la communication et l'information dans le lycée et avec les autres centres. Il est aussi responsable de la gestion de ressources humaines dans le lycée en participant au recrutement des personnels et à l'accompagnement des nouveaux personnels, en élaborant un plan local de formation, en procédant aux entretiens annuels d'évaluation et en organisant un dialogue social avec les représentants des personnels.

À ce titre, le directeur adjoint joue un rôle en gérant les rapports entre le lycée et son entourage soit local, régional, national et international. Il intègre le projet de l'établissement dans son environnement local et professionnel en analysant les différents environnements du lycée : l'environnement socio-éducatif, l'environnement économique, l'environnement professionnel dans le but de définir les pistes d'actions et les orientations et en développant des partenariats avec d'autres établissements en fonction de politique éducative. Il développe un réseau de partenariat avec les acteurs économiques et les professionnels et il favorise le dialogue avec les associations de parents d'élèves. Il veille à la promotion du lycée et il contribue à l'élaboration du Projet Ré-

gional de l'Enseignement Agricole (PREA). Enfin, le directeur adjoint rend compte de sa gestion au directeur de l'EPLEFPA.

À la fin de ce chapitre, nous pouvons dire que les caractéristiques évoquées ci-dessus de la fonction de direction (les différents concepts, les différentes responsabilités, les différentes difficultés), nous permettent de comprendre l'importance de cette fonction et l'importance du rôle d'un directeur au sein de l'établissement qu'il dirige (notamment dans un établissement d'enseignement où la direction des ressources humaines est l'essentiel). Nous allons mettre en exergue, dans le chapitre prochain, le concept de leadership comme un processus d'influence en nous centrant sur deux styles sur lesquels s'appuie notre dispositif de recherche.

1.2 LE PROCESSUS DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION. DES LIENS TESTES ENTRE LES FORMES DE LEADERSHIP ET LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ELEVES

Dans notre recherche, nous souhaitons comprendre la façon dont le directeur d'établissement scolaire influe sur les acteurs (les enseignants) au profit de la réussite scolaire des élèves. Le concept de leadership implique clairement cette influence, comme nous avons vu (1.1.1.5). Dans ce chapitre, nous définirons d'abord les différentes dimensions de ce concept en nous concentrant ensuite sur deux styles de leadership tablant sur un modèle indirect d'influence des directions sur l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, nous présenterons quelques études montrant l'effet que peut avoir l'établissement et sa direction sur les résultats scolaires.

1.2.1 Les dimensions multiples du leadership

1.2.1.1 Le leadership comme processus d'influence

Le leadership de la direction d'un organisme donné a été défini par plusieurs chercheurs comme processus d'influence. Leithwood et *al.* (1999) considèrent que l'influence est un élément principal et une partie importante dans plusieurs définitions du leadership auquel on peut toujours constater deux fonctions : « *donner des orientations* » et « *exercer une influence* ». Chacune de ces fonctions peut être réalisée de différentes manières, ce qui distingue plusieurs modèles de la direction les uns des autres (Leithwood et *al.*, 2004). Le leader ne se contente pas d'imposer des processus aux acteurs, mais il travaille avec eux en faisant preuve de solidarité. Pour réaliser les objectifs, il essaie de mettre en place des conditions permettant aux acteurs d'être efficaces. De ce fait, le leader influe sur les objectifs, mais de manière indirecte (*ibid.*). Ce sens large de l'influence a été démontré également par Yukl et Van Fleet (1992, cité par Moisset, Plante et Toussaint, 2005). D'après eux, le leadership est:

« ... processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et à influencer la culture d'une organisation ».

Yukl (2002) définit le leadership comme un processus d'influence qui peut être exercé par une personne [ou d'un groupe] sur d'autres personnes [ou de groupes] afin de structurer les activités et les relations dans un groupe. Dickmann et Stanford-Blair (2002) partageant le point de vue de Yukl (2002). Ils décrivent le leadership comme étant « *un processus d'influencer les autres pour atteindre un objectif* ». (Bush et Glover, 2003).

Fidler (1997) défend également cette idée en affirmant que les acteurs sont influencés dans le but de réaliser les objectifs souhaités. Ils citent aussi que « l'influence de leadership » se présente par :

- l'explication des faits et des événements pour les agents ;
- le choix des objectifs du groupe ou de l'organisation ;
- l'organisation des activités de travail pour atteindre les objectifs ;
- la motivation des acteurs ;
- le maintien de la relation de coopération et du travail d'équipe, ainsi que la coopération avec des personnes extérieures à l'équipe ou l'organisation (cité par Leithwood et al., 2004).

1.2.1.2 Le leadership comme processus lié aux valeurs

En outre, Wasserberg (1999) affirme que le rôle principal d'un directeur est d'unifier les acteurs autour de valeurs essentielles. Cet auteur met en avant les valeurs suivantes :

- les établissements sont concernés par l'apprentissage et tous les membres de la communauté scolaire sont des apprenants
- chaque membre de la communauté scolaire est évalué en tant qu'individu ;
- l'établissement doit être au service de ses élèves et de la communauté locale
- l'apprentissage participe au développement de toute personne. Il se produit dans et hors la salle de classe (*ibid.*, p155).

Pourtant, le processus de leadership, selon Pelletier (1998), est lié fortement à la valeur de « l'autonomie » et celles de « la culture dans une organisation ». Ce processus s'inscrit dans un cadre culturel, idéologique et identitaire, avec des caractéristiques par-

ticulières. Il s'agit d'un homme « libre » ayant des droits fondamentaux, d'une réglementation sociale limitée, de communautés « locales » relativement autonomes, ainsi que d'un appareil étatique ou bureaucratique relativement faible. De ce fait, les modes de régulation de l'action ne peuvent pas reposer sur des approches très structurées ou autoritaires. La question fondamentale posée dans ce cadre, d'après Pelletier (*ibid.*), est la suivante : Comment faire pour « mobiliser » des collaborateurs qui sont des agents libres ? Selon l'auteur si cette capacité d'action s'avère opportune pour un directeur au quotidien, elle constitue également une compétence stratégique majeure quand vient le temps de revitaliser et de transformer les organisations et les sociétés. Pour Pelletier, toutes les formes de pouvoir ne sont pas définies comme du leadership. On s'entend généralement pour définir le leadership comme la capacité de susciter la participation volontaire des personnes ou des collectifs en regard aux objectifs. Donc, le leadership est l'art de diriger en respectant la liberté de chacun. Cet auteur considère que le concept de leadership repose sur une notion de participation volontaire, distinguée de la notion d'autorité (Pelletier, 1998).

1.2.1.3 Le leadership et la vision

La capacité d'adopter une vision est considérée de plus en plus comme un élément important du leadership. Pour Beare et *al.* (1989), les leaders exceptionnels ont une vision des établissements où ils sont, c'est-à-dire une image mentale d'un futur souhaité, qui est partagée avec toute la communauté scolaire (*ibid.*, p. 99). Ainsi, les travaux de Bennis et Nanus (1985) articulent dix généralisations émergentes du leadership dont quatre se rapportent directement à cette idée de la vision :

- Les dirigeants exceptionnels ont une vision de leur organisation ; cela peut-être un projet exprimé par écrit ;
- La vision doit être communiquée d'une manière qui assure l'engagement des membres de l'organisation ;
- La communication de la vision implique la communication du sens ;
- Pour remporter un succès, une attention particulière devrait être accordée par le leadership à la vision de l'institutionnalisation. La définition et la communication de la

vision doivent être soutenues par un processus permettant d'« implanter » la vision. Le directeur doit collaborer avec ses subordonnés pour implanter la vision dans les structures et dans les processus de l'établissement ; cela fait appel aux compétences techniques et humaines pour élaborer des politiques et une planification (Bennis et Nanus, 1985).

Une étude, portant sur 12 établissements scolaires australiens, a fait ressortir que presque tous les parents (97 %) et les enseignants (99 %) attendent du directeur qu'il exprime sa vision clairement. De même, 98 % des groupes attendent du directeur qu'il planifie de façon stratégique afin de réaliser sa vision (Bush, 2007). Ainsi, l'analyse de Bush et Glover (2003) autour de ce sujet montre que dans la pratique, la position du directeur reste très problématique parce que : « *inspirer une vision partagée est une des pratiques de leadership avec laquelle [les dirigeants] se sentent mal à l'aise* » (Foreman, 1998, Dempster et Logan, 1998).

1.2.1.4 Le leadership comme dimension axée sur le comportement

La dimension de leadership axée sur le comportement fait un lien entre les comportements des directeurs et le rendement et la satisfaction des agents. La grille managériale de Blake et Mouton (1978) est vue comme un des premiers travaux traduisant cet aspect. Ces auteurs ont déterminé deux facteurs fondamentaux de comportement managérial : le premier concerne la préoccupation du travail à accomplir ou de la production (intérêt 1). Le deuxième concerne les gens qui réalisent ce travail, les relations entre eux et la considération que donne le directeur à son personnel (intérêt2). La grille de management est divisée en quatre-vingt-une cases dont chacune exprime une combinaison unique pour la tâche (intérêt 1) et pour l'élément humain (intérêt2). Pour décrire les comportements de leadership des directeurs, la grille comporte 9 degrés pour chaque intérêt. Le niveau 1 est le niveau le plus faible de la préoccupation et le niveau neuf indique le niveau le plus haut. Sur la grille, il y a cinq modes différents de comportements managériaux : laisser-faire, intermédiaire, paternaliste ou social, autoritaire et intégrateur (Pelletier, 1998, 2003).

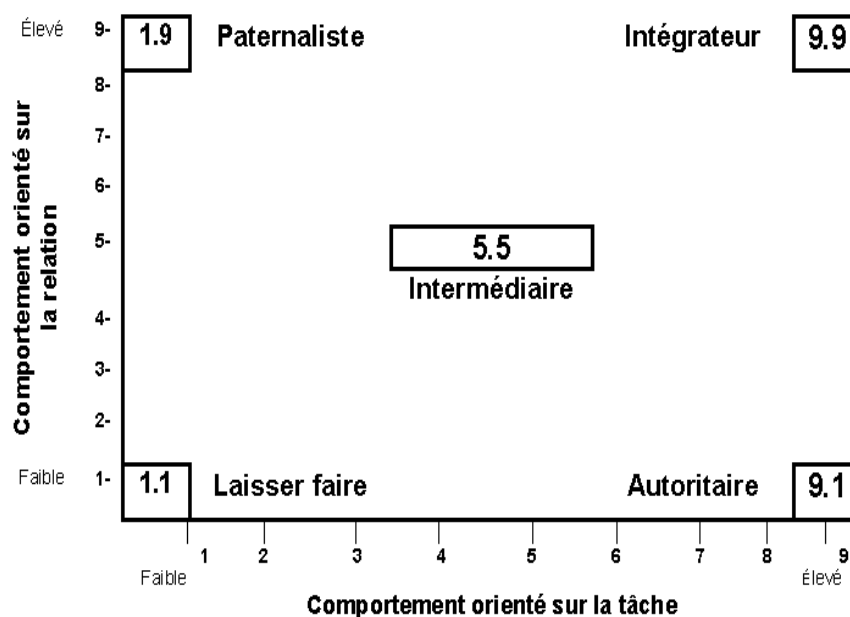


Figure 1 - La grille managériale de Blake et Mouton (1978)

Le mode « autoritaire » se situe en bas à droite (9.1). Le directeur qui adopte ce style s'intéresse beaucoup à l'organisation matérielle. Il essaie d'assurer des conditions nécessaires pour obtenir les résultats exigés. Ce style démontre son efficacité grâce à des conditions de travail bien organisées par le directeur, mais elles tiennent peu compte des facteurs psychologiques et des relations humaines.

Le style « paternaliste ou social » se trouve en haut à gauche (1.9). Ce style de direction est davantage basé sur les relations humaines que sur la production ou les résultats. Avec ce style, le directeur adopte des comportements et des attitudes basés sur la confiance, la sympathie, la compréhension mutuelle, en donnant la priorité aux besoins du personnel. Le style de gestion (1.1) ou « laisser-faire » qui est en bas à gauche, démontre à la fois une préoccupation minimale des résultats et des personnes. Le directeur, qui adopte ce style fait tout pour dégager sa responsabilité et apporte un minimum d'efforts sur le plan de l'organisation matérielle dans l'établissement ou sur l'adhésion du personnel. Le quatrième style est celui de « l'intermédiaire » (5.5), qui cherche à établir un équilibre entre les tâches et les relations humaines. Grâce à une bonne organisation des personnes, de bons résultats peuvent être atteints en équilibrant les impératifs de la production et le maintien du bon moral des collaborateurs. Le directeur adoptant ce style cherche un compromis entre les deux préoccupations (les besoins de

l'organisation et ceux des acteurs) en fixant des objectifs faciles à atteindre. Comme dans le style « social », le directeur adepte de cette façon de faire cherche à convaincre, à motiver et à « vendre » ses idées. (Pelletier, *ibid.*).

Enfin, la position (9.9) qui se situe en haut à droite. Cette position décrit le style « intégrateur » de la direction. Par ce style, le management est fondé sur le travail d'équipe. Le travail est accompli par des acteurs responsables montrant des valeurs élevées de responsabilité et d'exigences et les rapports sont fondés sur la confiance et le respect mutuel. Le directeur fait confiance au personnel tout en ne tolérant pas n'importe quel comportement sous prétexte de maintenir de bonnes relations.

Les fondateurs de cette grille déclarent que ce dernier style (9.9) est le plus efficace parce que le leader intègre un maximum d'attention à la fois pour les personnes et pour la production. Ce style peut combiner avec les styles (9.1) ou (5.5) en tant que styles complémentaires (*op.cit.*).

1.2.1.5 Le leadership comme dimension axée sur les traits :

La dimension de leadership axée sur les traits s'appuie, à son tour, sur l'idée que les caractéristiques d'un leader sont la source de sa capacité à influencer les acteurs (Fisher, 1986). Les origines de cette conception du leader sont rattachées à la théorie du « grand homme »³ (Mongeau et Saint-Charles, 2004). Cette approche est apparue après la Deuxième Guerre mondiale. L'armée américaine a financé plusieurs recherches dans le but d'identifier les principaux traits de caractère des officiers qui avaient des effets sur leurs équipes. Les chercheurs dont Stogdhill (1948, 1974), Ghiselli (1971), Handy (1976) et Vecchio (1991) ont réalisé des synthèses qui mettent en évidence l'absence de paramètres communs qui permettent de dessiner le portrait-type d'un leader. En effet, les aspects ne sont pas suffisants pour prédire la réussite dans un poste de direction. Ces aspects sont : l'intelligence, la capacité à résoudre des problèmes, l'initiative, l'habilité

³ L'origine de cette conception du leader peut être rattachée à la « théorie du grand homme » dont l'historien et essayiste Thomas Carlyle (1795-1881) a été l'initiateur.

à percevoir un besoin, la confiance de soi, la maîtrise d'un niveau relativement élevé de compétences pertinentes. Ces recherches ont pu valoriser la dimension personnelle des dirigeants qui avaient une importante influence sur les acteurs. Ainsi, elles montrent qu'un directeur n'acquiert pas du leadership seulement à cause de traits particuliers, mais aussi parce que la configuration de ses caractéristiques personnelles s'accorde aux besoins, aux caractéristiques et aux projets des acteurs (Mongeau et Saint-Charles, *op. cit.*).

1.2.1.6 La dimension des contingences du leadership

La dimension des contingences vise à expliquer pourquoi certains types de leadership peuvent être efficaces dans certaines situations et non dans d'autres. Les modèles théoriques concernant cette approche prennent en compte les caractéristiques personnelles du directeur, les caractéristiques des acteurs et du type de situation. Généralement, le type de situation est défini par la nature du travail, de la structure organisationnelle et des contraintes de l'environnement. Le modèle théorique qui suscite plus d'intérêt et qui a été énoncé par Hersey et Blanchard (1977, 1982), complète le modèle de Blake et Mouton évoqué ci-avant. Ces auteurs ajoutent une composante qui peut déterminer le degré de la maturité des acteurs, soit la maturité professionnelle, soit la maturité psychologique (Pelletier, 1998). Cette maturité se définit par la capacité des acteurs à se fixer des buts élevés et réalistes en même temps. De ce fait, ces éléments construisent une typologie de quatre niveaux de maturité :

Maturité 1 (peu de maturité). Dans ce niveau, les acteurs ont un bas niveau de qualification. Ils connaissent mal les exigences de leur travail et ils sont peu motivés pour l'accomplir ;

Maturité 2 (maturité moyenne/faible). Dans ce niveau, les acteurs connaissent peu les exigences de leur travail, mais ils sont motivés pour le terminer ;

Maturité 3 (maturité moyenne/élevée). Dans ce niveau, les acteurs connaissent les exigences de leur travail et maîtrisent les compétences nécessaires de travail, mais ils sont de moins en moins motivés pour le réaliser ;

Maturité 4 (maturité élevée). Dans ce niveau, les acteurs sont fortement engagés dans leur travail et le réalisent avec un grand niveau de réussite Pelletier (*ibid.*).

Selon ce dernier, quatre styles majeurs de gestion correspondent à ces quatre niveaux de maturité :

- Le style directif correspondant au premier niveau. Ce style est intéressé par la réalisation des tâches plus que par les relations interpersonnelles ;
- Le style dit « de motivation » ou « vendeur » qui correspond au deuxième niveau. Ce style centre ses interventions autant sur la relation (encouragement) que sur la tâche (formation) ;
- Le style participatif qui correspond au troisième niveau où le travail d'équipe et l'engagement dans de nouveaux projets sont indiqués ;
- La délégation. À ce style, l'intervention minimale de direction auprès des dirigés serait l'approche la plus justifiée pour le niveau quatre de la maturité.

D'après Pelletier (*ibid.*), les auteurs de ces styles considèrent qu'il n'y a pas de style idéal, mais des styles jugés plus ou moins adéquats selon les situations.

1.2.1.7 L'approche transactionnelle du leadership

L'approche transactionnelle du leadership s'est intéressée à la dynamique de rapports entre les individus où les directeurs et les acteurs établissent des relations de réciprocité. Selon Homans (1961), l'influence acquise sur les autres se fait au prix d'une acceptation à se laisser influencer par ces derniers, c'est-à-dire, la capacité d'un directeur à acquérir du leadership sur ses collaborateurs dépend de son ouverture personnelle à accepter leur influence. C'est un processus complexe dans lequel le directeur se montre ouvert aux demandes des acteurs. Ici, l'auteur mentionne le fait que le directeur est censé comprendre les acteurs et savoir comment traduire cette compréhension dans ses schémas d'action. Selon les observations de Blau (1964), la personne qui accepte un service d'une autre personne, accepte que cette dernière prenne du pouvoir sur elle-même. De façon souvent implicite, les dirigés ont du pouvoir sur leur dirigeant parce qu'ils leur rendent des services et l'inverse est aussi vrai (Pelletier, *op.cit.*).

Trois dimensions caractérisent le leadership transactionnel : les récompenses conditionnelles, la gestion par exception active et la gestion par exception passive. La récompense contingente est la mesure dans laquelle le leader met en place des opérations constructives ou des échanges avec les acteurs. Il clarifie les attentes et établit les

récompenses pour répondre à ces attentes. Alors que la gestion par exception est la mesure dans laquelle le leader a une action corrective sur la base de résultats d'opérations de leader-suiveur. Comme l'a noté Howell et Avolio (1993), la différence entre la gestion par exception active et la gestion par exception passive réside dans le moment de l'intervention du leader. Les directeurs actifs surveillent les comportements des acteurs, anticipent les problèmes et prennent des mesures correctives avant que les comportements créent de sérieuses difficultés. Les directeurs passifs agissent quand les comportements créent des problèmes (Timothy et Ronald, 2004).

Après avoir présenté les différentes dimensions du leadership de la direction, nous nous concentrons dans notre recherche sur deux modèles de leadership. Il s'agit du leadership pédagogique (instructionnel) et du leadership transformationnel. Ces deux modèles sont apparus comme deux des styles les plus fréquemment étudiés de la direction des établissements d'enseignement (Stewart, 2006). En effet, ils ont dominé la littérature car ceux-ci explicitent en particulier les voies d'action par lesquelles le leadership est censé affecter les performances des élèves. Ils tablent tous les deux sur un modèle indirect d'influence du leadership, mais en proposent des mécanismes d'explication assez différents.

1.2.2 Le leadership pédagogique « instructionnel »

1.2.2.1 Les caractéristiques du leadership pédagogique

Le modèle du leadership pédagogique est apparu en 1980 aux États-Unis avec les politiques de décentralisation et de responsabilisation des établissements. Il porte sur la manière, dont le leadership intervient pour améliorer les résultats scolaires. Essentiellement, le rôle principal était de se concentrer sur les enseignants comme les enseignants se concentrent sur les élèves pour les aider à apprendre. Selon ce modèle, les directeurs jouent un rôle important en fournissant une explication de l'efficacité scolaire. Ils ont pour but de mettre l'accent sur les comportements des enseignants, car ils les aident à impliquer leurs élèves dans les activités d'apprentissage (Stewart, *op.cit.*).

Pour d'autres chercheurs, le leadership pédagogique ne concerne pas seulement les enseignants. Cette opinion a été défendue par Garon et Archambault (2010). Selon ces derniers le leadership pédagogique est :

« ...un processus qui consiste à influencer les différents acteurs dans l'établissement scolaire : les enseignants, les différents personnels, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de tous les élèves ».

Ces définitions du leadership pédagogique évoquées ci-avant impliquent plusieurs choses. D'abord, elle précise qu'il faut se préoccuper de l'apprentissage de tous les élèves et elle porte en elle-même la composante essentielle de justice sociale. De plus, comme on ne peut pas parler de l'influence des personnes sans parler du changement, la définition implique que le leader pédagogique s'oriente vers le changement (Garon et Archambault, *ibid.*). D'ailleurs, le leadership centré sur l'apprentissage et celui orienté vers le changement sont des ingrédients particulièrement efficaces lorsqu'ils sont combinés. Enfin, le leadership pédagogique s'intéresse aux relations avec les acteurs, ce qui met en doute tous les directeurs qui sont régulièrement absents de l'établissement ou qui se trouvent dans leurs bureaux les portes fermées (Murphy et *al.*, 2006, cité par Garon et Archambault, 2010).

En outre, le leadership pédagogique est très prescriptif et repose sur un processus descendant de la gestion. Ce type de structure s'appuie sur l'idée que lorsque les directeurs exécutent les tâches essentielles, le niveau de l'enseignement et de l'apprentissage va s'améliorer. Dans ce style de leadership, selon ce dernier, les élèves sont essentiellement au centre de l'établissement et de la direction et les enseignants devraient se concentrer sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves et de leurs performances. Le leadership de la direction au sein de ce paradigme est basé principalement sur une forte connaissance technique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une part, et d'autre part, sur la conception des programmes, le développement et l'évaluation (Dimmock, 1995, cité par Robinson, 2007).

Trois dimensions de ce modèle ont été définies par Hallinger (2003). Il s'agit de la définition des missions de l'établissement (cadrer et communiquer les objectifs de l'école), de gérer le curriculum (superviser et évaluer l'enseignement, coordonner le curriculum et surveiller l'apprentissage des élèves) et enfin de promouvoir un climat

positif d'apprentissage (protéger le temps d'apprentissage des élèves, valoriser le développement professionnel, etc.) (Stewart, *op.cit.*).

L'apprentissage est donc le but principal du leadership pédagogique. Knapp et al, (2003 a, 2003 b) déclarent, dans cette perspective, qu'un directeur doit établir des équipes qui se concentrent sur l'apprentissage en rendant celui-ci le centre de leur propre travail, et en faisant de l'apprentissage une mission partagée avec les élèves, les enseignants, l'équipe de direction et la communauté. Cela au travers d'une communication continue. En pratique, cela signifie qu'un directeur d'établissement doit porter attention à sa propre formation; il doit visiter régulièrement les classes afin de participer aux activités de plus, il doit initier des conversations informelles sur la pédagogie (Knapp et al, *ibid.*).

Parmi les dispositifs sur lesquels s'appuie ce modèle notons la création d'une communauté professionnelle d'apprentissage. Cette communauté comme l'appelle Knapp (*ibid.*) vise à soutenir le développement professionnel des enseignants et permet de créer en même temps des échanges entre eux sur l'apprentissage et l'enseignement. Ensuite, la communauté construit de vrais partenariats avec des organismes extérieurs. Le leader pédagogique pourrait alors faire des visites aux familles pour présenter le projet éducatif en encourageant son personnel à faire de même. Il pourrait également établir des associations avec des organismes qui peuvent fournir des occasions complémentaires d'apprentissage au personnel.

Ainsi, le leadership pédagogique fait une différence pour les élèves en mettant l'accent sur des objectifs clairs de l'enseignement et de l'apprentissage (Robinson, 2007). Dans un environnement de travail où de multiples exigences contradictoires se posent, les objectifs déterminent ce qui est relativement plus ou moins important et amènent l'attention et les efforts des enseignants et les élèves vers les choses les plus importantes. Selon Robinson (*ibid.*), quatre pratiques caractérisant ce style pèsent fortement sur la réussite scolaire :

- impliquer le personnel dans des discussions sur l'enseignement ;
- travailler avec le personnel pour coordonner et revoir le programme ;
- fournir un « feedback » aux enseignants sur la base des observations faites en classe ;

- assurer un environnement ordonné et solidaire qui permet aux enseignants de porter leur attention uniquement sur leur tâche d'enseignement (*ibid.*).

Dans ce style, le leader participe à l'apprentissage en tant que dirigeant, apprenant ou en tant que les deux. Les contextes d'apprentissage sont formels tels que des réunions du personnel et informels tels que des discussions sur les problèmes pédagogiques spécifiques (Robinson, 2007).

1.2.2.2 L'importance du leadership pédagogique

Le rôle pédagogique du chef d'établissement devient une nécessité incontournable réclamée par Perrenoud (2009). Cette importance renvoie, selon ce dernier, aux raisons suivantes :

1 -Dans l'établissement scolaire, le directeur qui n'intervient pas sur le travail des enseignants n'a qu'un rôle secondaire dans l'établissement « *un leader de seconde zone* ». On peut alors le considérer comme un administratif ou un gestionnaire. Son travail se limite aux actions budgétaires et relationnelles. Il est donc important de jouer un rôle pédagogique pour garantir une bonne direction au sein de l'établissement. Ce rôle lui permet d'influer sur les actions quotidiennes des enseignants et des élèves ;

2 -Le système qui enferme la pédagogie dans la salle de classe n'existe plus grâce aux travaux interdisciplinaires, aux nouvelles technologies de la communication et aux démarches de projet d'établissement qui dépassent les murs de la classe. Même, l'éducation à la citoyenneté pour les élèves devient aujourd'hui à la fois l'affaire des enseignants et du directeur ;

3 -Les difficultés et les problèmes pédagogiques sont beaucoup plus graves que les problèmes disciplinaires et éducatifs. Dans la cadre de la vie scolaire, il y a beaucoup de questions auxquelles la didactique de disciplines ne s'intéresse pas telles que l'organisation du temps, la relation entre les enseignants, la relation entre les enseignants et les élèves, la relation avec les parents, l'ambiance scolaire générale, l'absentéisme, etc. Cependant, ces questions sont des questions transversales qui traversent les disciplines et demandent d'un pilotage pédagogique ;

4 -Garantir une bonne efficacité de l'école nécessite de construire des visions et des valeurs partagées entre le directeur et les enseignants, entre les adultes et les élèves. La direction essaie aussi d'améliorer cette efficacité par la focalisation sur les apprentissages et sur la réussite scolaire. Cette concentration selon Gather Thurler et Perrenoud (2004) peut se réaliser à partir d' « *une pédagogie différenciée, une évaluation formative et une approche des contenus faisant sens pour les élèves* » ;

5 -Le chef d'établissement peut jouer un rôle contre l'augmentation de l'échec scolaire en garantissant l'adhésion et la cohérence des démarches d'enseignement et d'évaluation quand l'élève passe d'une année à l'autre. « *Chaque année, l'élève change de professeurs et doit s'adapter à de nouvelles règles, de nouvelles démarches didactiques, de nouvelles formes d'évaluation, une nouvelle relation. Si ces variations sont trop fortes, elles mettent les élèves en difficulté* » ;

6 -Contrôler les activités au sein de l'établissement et encourager le développement professionnel des enseignants demande au chef d'établissement de construire une relation de proximité avec les équipes pédagogiques. Pendant leur travail, les équipes peuvent rencontrer différentes difficultés, soit avec les élèves, soit avec le programme. L'intervention immédiate du chef d'établissement aide les enseignants à dépasser ces problèmes sans attendre les visites des inspecteurs (Perrenoud, *op.cit.*).

L'animation pédagogique selon Hussenet (1993) (qui est considérée comme le rôle le plus important de chef d'établissement) n'est pas préjudiciable aux enseignants. Au contraire, il s'agit de leur fournir toute leur place dans l'établissement. De plus, ce rôle ne se traduit pas dans l'intervention directe sur les pratiques des enseignants, mais dans sa capacité à mettre en place des dispositifs qui permettent aux enseignants de travailler d'une manière plus efficace et « *de permettre à des professeurs singuliers d'exercer leur talent* » (*ibid.*). Il s'agit aussi de « *favoriser l'émergence et la concrétisation des projets de chacun en rapport avec les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement ; de rassembler et coordonner l'action des membres de cette équipe ; de reconnaître et valoriser le rôle de chaque enseignant et de mobiliser les ressources humaines* » (Boulvain, 2006).

Pour Chevallier (*op.cit.*), le projet d'établissement est le cœur du travail pédagogique du chef d'établissement. Il est défini comme « *une vision de l'avenir, à la fois*

fondée sur les valeurs partagées et en rupture avec les traditions » dans lequel, on peut anticiper les changements possibles et en conséquence préparer les personnes à s'y adapter. Le conseil pédagogique présidé par le chef d'établissement « est un instrument au service du projet d'établissement et une sorte de laboratoire d'idée à améliorer l'action pédagogique pour une meilleure réussite des élèves. Cette instance [...] peut aider à la réflexion sur les besoins de formation et d'accompagnement des équipes d'enseignants » (Normand, 2013).

Construire le projet d'établissement, dans lequel se traduit l'autonomie de l'établissement, est la tâche « *la plus ambitieuse et la plus délicate par l'engagement et l'attention quotidienne qu'elle exige* » selon Pointereau et Saint-Do (*op.cit.*). C'est la manière dont cet établissement adapte ses activités aux élèves accueillis et aide les élèves en difficulté. Cette construction se fait par une démarche pédagogique qui se matérialise en quatre étapes : 1. Analyser la situation d'établissement, 2. Définir les axes principaux du projet, 3. Établir le programme, 4. Évaluer le projet.

Le projet d'établissement est vu également comme un outil pour réduire les frontières entre « le pouvoir administratif » représenté par l'équipe de direction et « le pouvoir pédagogique » représenté par les enseignants. La méthodologie du projet, qui se matérialise dans la figure suivante, nécessite une équipe de direction possédant des compétences pour être capable de continuer sans relâche les étapes du projet (*ibid.*, p.117). Donc, « *l'essentiel n'est pas dans la forme du document écrit, ni même dans son contenu, l'essentiel est dans la démarche* » (Fouque, Klepal, et Castincaud, 2004).

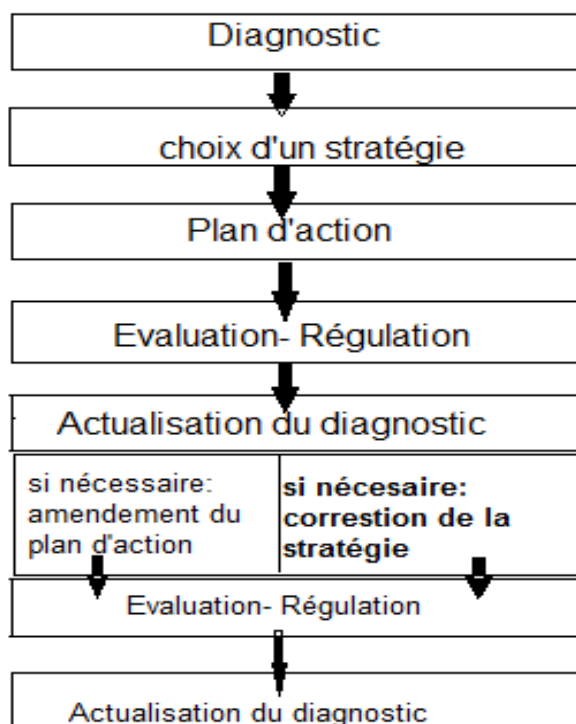


Figure 2 - La démarche itérative de projet d'établissement (Puslecki, 2012)

Quand le chef d'établissement prend fonction, il fait un diagnostic de son établissement afin de définir les besoins et les problèmes qui y existent. La capacité de la direction à engager dans la démarche du projet suppose qu'elle soit capable de savoir « *qui sont les élèves que l'établissement accueille ? Comment fonctionne l'établissement compte tenu des moyens dont il dispose ? Quels résultats l'établissement obtient-il ?* ». Ces trois questions construisent ce que Puslecki (2012) appelle les Indicateurs pour le Pilotage des Établissements du Second degré (IPES)⁴. Les informations recueillies par cet outil aident la direction à identifier la politique de l'établissement et à effectuer le

⁴ IPES : « une aide au diagnostic, donne à l'établissement une grande somme des informations calculées automatiquement à partir des données recueillies dans la base d'informations de l'établissement sur la population qu'il accueille, les moyens dont il dispose, la manière dont il fonctionne et les résultats qu'il obtient » Puslecki (2012)

processus d'analyse de situations. L'étape suivante du projet commence à réfléchir à une stratégie propice pour résoudre les problèmes, car le projet d'établissement est considéré comme « *un principe directeur qui va [...] structurer l'action [...], et il est évidemment dicté par l'analyse des causes du problème* » (*op.cit.*, p. 56). Cette stratégie a pour objectif de lancer des propositions pour éviter ou pour résoudre les problèmes dans l'établissement telles que des formations pour les enseignants, un accompagnement personnel pour les élèves, etc.

Finalement, l'étape d'évaluation se fait à la fin de l'année scolaire mobilisée par le chef d'établissement qui mène cette évaluation. Cette étape contient un rapport exprimant le fonctionnement pédagogique de l'établissement à partir des points de vue du personnel, ceux des élèves et leurs parents (*ibid.*). Cette étape peut se faire en distribuant des questionnaires ou en remplissant un tableaux de bord. Cela aide la direction à obtenir des résultats chiffrés et par conséquent à connaître les objectifs réalisés et les points de faiblesses de fonctionnement (Pointereau et Saint-Do, 2010). Le conseil pédagogique pourrait aussi aider la direction à évaluer les processus pédagogiques dans l'établissement, car il est une « *instance consultative et non décisionnelle, permettant d'explicitier le fonctionnement de l'établissement, de montrer ses forces et ses faiblesses* » (*ibid.*).

Selon Puslecki (2012, p.292), le chef d'établissement reçoit une « lettre de mission » de la part du recteur. Cette lettre, pour trois ans, basée sur son diagnostic, aide le chef d'établissement et ses équipes éducatives à élaborer le projet d'établissement ensemble et notamment sa partie pédagogique. La lettre de mission destinée aux directeurs adjoints ne doit pas se limiter à une liste de tâches. En revanche, elle doit être rédigée d'une manière prudente en s'adaptant à leurs compétences en cours de développement et à leurs responsabilités (Puslecki, *ibid.*).

Une autre vision est créée pour remplacer la notion hiérarchique dans le modèle de leadership pédagogique par la notion de « partage », défendue par Marques et Printy (2003). Dans ce nouveau modèle, le directeur est vu comme le « leader de leaders pédagogiques » et non la personne qui est indépendamment responsable des initiatives des autres au sein de l'établissement. Une vision plus inclusive de la direction pédagogique traite le processus de leadership en tant qu'attribut de l'organisation dans son ensemble,

intégrée non seulement dans les positions officielles de l'autorité (principal et directeur), mais aussi dans les fonctions qui recoupent les positions (ex : la responsabilisation professionnelle d'élaboration des programmes). À cet égard, le leadership pédagogique se base aussi sur la pensée des directeurs, sur leurs sentiments et sur les significations que donnent les directeurs face aux événements se produisant dans l'établissement (Stewart, 2006).

1.2.2.3 Les critiques envers le leadership pédagogique

Malgré l'importance donnée au style de leadership pédagogique cité ci-dessus par plusieurs recherches, de nombreuses critiques ont été destinées à ce style. Tout d'abord, dans de nombreux établissements, le directeur n'a pas une expérience dans l'enseignement. Il y a ainsi des directeurs qui perçoivent leur rôle dans l'établissement comme administratif et, à ce titre, ils s'éloignent volontairement de l'environnement de la classe. De plus, dans de nombreux cas les directeurs ont moins de compétences que les enseignants qu'ils supervisent. Cette notion est encore compliquée par le fait que l'autorité du directeur d'établissement est sévèrement limitée car il / elle occupe un poste de cadre intermédiaire. La réalité des systèmes scolaires actuels est que les directeurs sont politiquement « coincés » entre les attentes des enseignants, des parents, l'autorité et les membres de la communauté. Un défi pour de nombreux directeurs est de travailler avec divers intervenants de l'enseignement afin de maintenir un certain sens de l'équilibre entre les exigences concurrentes et souvent contradictoires de différents groupes d'intérêt. La déconcentration et la décentralisation détournent l'attention du directeur du noyau technique de l'établissement (Hallinger, 2003 cité par Stewart, 2006). Des directeurs sont tellement absorbés par les tâches administratives et la gestion de la vie quotidienne de l'école (Barrère, 2006), qu'ils ont rarement le temps de mener des tâches relatives aux domaines de l'enseignement et de l'apprentissage (Stewart, *ibid.*)

De plus, les textes officiels (où sont décrites les tâches prescrites des chefs d'établissement) confèrent à ceux-ci une autorité non suffisante pour affirmer ce rôle pédagogique d'un chef d'établissement, selon Normand (2013), qui déclare que « ... *La supervision du travail enseignant dans les classes échappe bien souvent aux chefs d'établissement* ». Ce dernier considère que le projet d'établissement ne garantit pas

toujours une démarche et une réflexion pédagogique efficaces parce que certains projets restent formels, s'attachent aux normes et au respect des procédures plus qu'à la réflexion collective avec les équipes pédagogiques (Normand, *ibid.*).

1.2.3 Le leadership transformationnel

1.2.3.1 Les caractéristiques du leadership transformationnel

Le leadership transformationnel renvoie à la capacité d'un directeur à amener les acteurs à transcender leurs intérêts personnels et à transformer leurs croyances, leurs besoins et leurs valeurs au nom d'une vision collective (Bass, 1985). C'est ainsi la capacité du leader à transformer les énergies déployées par les collaborateurs de façon à les amener à être plus motivés dans l'atteinte des résultats et des objectifs désirés, tant sur le plan individuel que sur le plan organisationnel. Ce concept de leadership a été initialement présenté par Burns (1978) dans ses traitements de leadership politique. Il oppose le leadership transformationnel au leadership transactionnel (voir 1.2.1.7) selon lequel les acteurs sont attirés par la satisfaction de leurs intérêts. Il distingue également ce processus d'un processus d'influence basé sur l'autorité bureaucratique (qui met en exergue le pouvoir légitime et le respect des règles et de la tradition). Cet auteur déclare que le leadership transformationnel propose un but qui transcende les objectifs à court terme et il met l'accent sur les besoins intrinsèques des acteurs. En revanche, le leadership transactionnel se concentre sur des échanges de ressources (Molines, 2010).

Sur la base de la théorie de Burns, Bass (1985) a établi sa théorie du leadership transformationnel, mais il a proposé quelques modifications. Il ne voit pas d'opposition entre le leadership transactionnel et transformationnel. Au contraire, il déclare que ces deux concepts soient proches et affirme que les meilleurs leaders sont des leaders qui adoptent à la fois les principes de leadership transactionnel et ceux du leadership transformationnel. Il estime que le leadership transformationnel devrait être construit sur le fondement du leadership transactionnel. Bass (1985) a étendu les travaux de Burns (1978) en expliquant les mécanismes psychologiques qui sous-tendent la transformation et le leadership transactionnel. Il a introduit le terme « transformationnel » au lieu de terme « transformer » et il a expliqué comment le leadership transformationnel pourrait

être mesuré ainsi que son impact sur la motivation et la performance des acteurs (Timothy et Ronald, 2004).

L'approche évoquée plus haut suscite le plus grand intérêt ces derniers temps. Les facteurs les plus importants qui l'expliquent reposent sur l'essoufflement général des modèles traditionnels de fonctionnement et l'engagement actuel dans des transformations organisationnelles et sociales (Pelletier, 1998). House (1979), il se concentre sur les mécanismes d'influence et met en lumière le rôle des affects dans le processus. Il considère que les acteurs n'ont pas besoin seulement de comprendre, mais ont aussi besoin d'être affectivement touchés. De ce fait, il faut savoir les interpeller au niveau de leurs émotions (Pelletier, *op.cit.*).

1.2.3.2 Les dimensions du leadership transformationnel

Par le leadership transformationnel, le directeur transforme, motive les acteurs et renforce leur engagement grâce à l'influence idéalisée de son charisme, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle et collective de groupe de travail (Timothy et Ronald, 2004). Selon ces derniers, le leader charismatique montre de la conviction, prend position et fait appel aux dirigés sur le niveau émotionnel. Le rôle inspirationnel exprime l'idée que le leader est une source d'identification et de motivation auprès de ses personnels. Il incite les dirigés à transcender les intérêts personnels au profit de ceux de la collectivité. Il exprime une vision attrayante et inspirante et fait une communication optimiste autour de l'atteinte des objectifs futurs en donnant un sens aux activités en cours. La considération est portée à la fois à l'ensemble de l'équipe et à l'individu. Le leader traite donc chacun de ses dirigés de manière différente, mais de façon équitable. La considération individualisée est la mesure avec laquelle le dirigeant veille aux besoins de chaque acteur. Il agit comme un mentor et reste à l'écoute de leurs préoccupations et leurs besoins. Cela comprend également la nécessité de respecter la contribution individuelle que chaque dirigé peut apporter à l'équipe. Le dirigeant envisage par la stimulation intellectuelle le changement dans la prise de conscience et la résolution de problème en termes de réflexion et d'imagination plutôt que le changement de l'action immédiate (Timothy et Ronald, *ibid.*).

Appliqué au champ scolaire, ce modèle de leadership met donc davantage en avant l'idée que le directeur est un agent de changement, en le positionnant comme un acteur qui relaie les injonctions politiques à l'intérieur des organisations scolaires. La stimulation intellectuelle se traduit par des leaders qui contestent les hypothèses, prennent des risques et sollicitent des idées de la part des dirigés. Ils peuvent, avec ce style, stimuler et encourager l'engagement et la créativité chez les dirigés. Ils encouragent les personnes qui pensent de manière indépendante. Pour un tel chef, l'apprentissage est une valeur et les situations inattendues sont perçues comme des occasions pour apprendre. Au cours de ces situations les collaborateurs posent des questions, réfléchissent profondément aux choses et trouvent les meilleurs moyens pour exécuter leurs tâches (Timothy et Ronald, *op.cit.*).

1.2.4 **Études empiriques de l'effet-établissement et de son leadership sur la performance des élèves**

Dans le cadre des études menées pour aborder l'effet-établissement sur les acquisitions des élèves, Léger (2004) distingue deux axes :

- Études menées autour de la diversité des établissements d'enseignement. Il s'agit de l'identité de l'établissement (primaire, collège, lycée) ; le style de direction ; le climat scolaire ; etc.

- Études menées autour de l'effet-établissement. Il s'agit de l'effet de cette diversité, présenté ci-avant, sur l'apprentissage et les résultats scolaires et sur l'orientation des élèves. Pour Léger (2004), l'effet-établissement sur la réussite scolaire est très remarquable. Cet auteur s'oppose à ce que l'étude de Coleman (1966), menée sur un échantillon de 650000 élèves, a fait ressortir : « *les écoles ne produisent aucune différence* ». Pour Léger, les élèves qui sont tout à fait comparables selon leur situation sociale et leur situation scolaire « *ont des chances très différentes de réussite selon l'établissement qu'ils fréquentent* ».

Ce fait a été confirmé par Duru-Bellat (2005). Selon cette dernière, plusieurs enquêtes menées par l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation. Université de Bourgogne) en 1998 et en 2004 ont fait ressortir qu' : « *il existe bien des « effets-maîtres » et des « effets-établissements », à la fois sur*

les progressions des élèves et également sur les notes et les orientations qu'ils reçoivent ». Selon Brault (2004), la revue de littérature a fait ressortir qu'il y a plusieurs facteurs connus qui peuvent expliquer les résultats scolaires comme le statut socioéconomique des élèves. Mais, l'établissement scolaire et son climat jouent également un rôle significatif dans la réussite scolaire. Selon cet auteur « *les comportements des élèves à l'école, leur assiduité scolaire et leur réussite académique sont influencés par l'école secondaire fréquentée* ». L'influence de l'établissement scolaire représente presque 30 % de variance des résultats des élèves après avoir contrôlé les variables familiales et individuelles des élèves (Rutter et al., 1979, cité par Brault, *ibid.*).

De plus, Bressoux (1995) déclare que la majorité de chercheurs intéressés par cette question est d'accord pour dire que « *ce qui se passe en classe dépend pour partie de ce qui se passe dans l'école. Cela implique dès lors que l'école soit un tout suffisamment homogène* ». Dans ce contexte, l'auteur décrit le rôle du directeur dans l'établissement comme un leader pédagogique, qui peut influencer sur les équipes pédagogiques par la création d'une stratégie précise de sa direction et connue par ses équipes. Il mentionne également l'impact de la variable de climat scolaire qui « *consacre l'unité de l'école* ».

Leithwood, Begley et Cousins (1994), dans leur ouvrage « *Developing Expert Leadership* » discutent plusieurs questions liées aux effets des pratiques des chefs d'établissement actuels. À cet égard, ils ont examiné les études menées de 1974 à 1988 et tenté de découvrir ce que ces études ajoutent à la connaissance de l'impact des responsables scolaires. Ils ont affirmé que cette connaissance est limitée. Pourtant, en fonction du nombre d'études qui ont été menées, on peut raisonnablement dire que les directeurs des écoles actuelles sont capables d'avoir une influence significative sur l'acquisition des compétences de base des élèves (Steward, 2006).

En outre, Leithwood et Riehl (2003) démontrent que « *...bien que le leadership explique seulement environ trois à cinq pour cent de la variation de l'apprentissage des élèves dans les écoles, cet effet est en fait près d'un quart de l'effet total de tous les facteurs scolaires* ». La corrélation semble alors limitée par cette étude, mais l'effet de la direction par rapport à l'effet de l'ensemble des autres facteurs scolaires s'avère tout de même important.

Une recherche dans la littérature internationale dont 27 études (publiées entre 1978 et 2006) fournit également des preuves sur les liens entre le leadership de la direction et les résultats des élèves. Les études incluses dans la méta-analyse prennent en compte parfois d'autres variables dépendantes que la performance scolaire des élèves, soit en combinaison avec des mesures de performance, soit comme seules variables critères. C'est en particulier le cas des études sur les effets du leadership transformationnel qui incluent plus souvent des variables critères de type affectif que cognitif. Toutefois, c'est clairement l'utilisation de la performance scolaire comme variable critère qui domine dans les études analysées (Robinson, 2008 et *al.*, cité par Dumay, 2009 a).

Deux conclusions ressortent de ces recherches :

1. le leadership transformationnel a de faibles effets sur les résultats des élèves. Mais, il semble que ce type de leadership ait plus d'impact sur les attitudes des enseignants (leur engagement et leur satisfaction), sur la perception du climat au sein de l'établissement et sur la culture de l'établissement. À l'inverse, il semble que le leadership pédagogique permet davantage de comprendre les différences de performance entre écoles. Les études de leadership pédagogique (qui ont utilisé des modèles similaires à ceux qui ont été utilisés dans le groupe de leadership transformationnel) ont fait ressortir que la taille d'effet était, en moyenne, trois fois plus grande que celle du leadership transformationnel.

2. la deuxième conclusion (basée sur une ré-analyse des mêmes études, après avoir catégorisé de manière inductive et déductive les items utilisés pour mesurer le leadership) est que certaines dimensions de leadership particulièrement semblent avoir des effets sur les performances des élèves. Robinson et *al.*, précisent que ces dimensions ne font pas entièrement parties des modèles de leadership transformationnel et instructionnel puisque ces dimensions renvoient à une forme de leadership des pratiques des enseignants (leadership instructionnel ou pédagogique) et à un leadership de l'équipe enseignante (leadership transformationnel) en même temps. Ces dimensions sont :

- La définition des objectifs clairs d'apprentissage et de performance scolaire pour les élèves ;

- L'« alignement stratégique » ou l'allocation prioritaire des ressources (y compris les ressources humaines) de l'établissement aux activités et aux objectifs ; d'enseignement ;
- La supervision et l'évaluation du curriculum ;
- la promotion des activités de développement professionnel ;
- la création d'un environnement ordonné qui permet aux enseignants de se concentrer uniquement sur leur tâche d'enseignement (Dumay, 2009).

Robinson, Lloyd et Rowe (2008) indiquent la raison pour laquelle l'effet du leadership pédagogique sur la performance scolaire est supérieur à celui du leadership transformationnel. Pour ces chercheurs, le leadership transformationnel est basé plus sur la relation entre le personnel de l'établissement et la direction que sur le travail éducatif de la direction au sein de l'établissement. Le leadership pédagogique n'implique pas seulement la construction d'équipes collectives et le partage des visions inspirantes entre eux, il concerne également certaines relations de travail très pédagogiques et spécifiques (Dinham, 2012).

1.2.5 La responsabilité de la direction dans la réussite des élèves dans un milieu d'autonomie selon les recherches menées par l'OCDE

1.2.5.1 La décentralisation de l'établissement d'enseignement

Pour répondre aux besoins de la société, plusieurs pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) dont la France ont orienté leurs systèmes éducatifs vers la décentralisation. Ils ont fourni aux établissements scolaires de plus en plus d'autonomie notamment au niveau de la prise de décisions. De ce fait, les attentes relatives aux établissements et leurs directions sont augmentées. Ils sont donc soumis « à une plus grande obligation de rendre compte de leurs résultats. Comme dans le même temps les établissements sont tenus d'améliorer les performances globales des élèves alors qu'ils desservent une population plus diverse » (Pont, Nusche et Moorman, 2008 a, p. 9). La marge de leur travail s'élargit et ils deviennent responsables de la gestion des ressources financières et humaines ainsi que du « pilotage au service de l'acquisition de connaissances » (*ibid.*).

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA™) en 1997, lancé par l'OCDE pour recueillir des données sur la performance des élèves au niveau international révèle que « *la performance en sciences tend à être plus élevée dans les pays où les chefs d'établissement font état d'une plus grande autonomie.* » (PISA™, 2006). L'analyse de données, en termes de comparaison internationale, montre que dans les pays où les directeurs déclarent avoir l'autonomie dans la prise de décisions, « *les résultats moyens des élèves sont généralement meilleurs* » (Pont et al., *op.cit.*).

L'OCDE a consacré également deux ouvrages sur la direction d'établissement scolaire : « Améliorer la direction des établissements scolaires, volume 1 et 2 ». Nusche (2013), un des auteurs, explique dans le rapport « school leadership »⁵ l'effet de l'autonomie des directions d'établissement scolaire. Selon ce rapport, l'autonomie permet aux directeurs d'influer sur les résultats scolaires des élèves. Les recherches montrent également que les directeurs d'établissement « *peuvent faire une différence dans les performances des écoles et des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie pour prendre les décisions importantes* ».

Pourtant, l'autonomie n'est pas le seul facteur pour réaliser cette amélioration et elle devrait être limitée, car « *d'un côté dans les écoles de plus en plus autonomes, il est important que les responsabilités fondamentales des chefs d'établissement soient précisément définies et délimitées. [...] D'un autre côté, une autonomie réelle des établissements scolaires demande du soutien* » (Pont et al., *op.cit.*). Ce soutien, toujours selon Pont, est censé s'adapter aux responsabilités diverses des directeurs qui ont besoin de temps, de moyens pour se concentrer sur les pratiques pédagogiques et pour améliorer l'apprentissage des élèves.

Avoir l'autonomie devrait s'accompagner aussi « *de nouveaux modèles de répartition des tâches de direction, de nouveaux types de responsabilité* » (Pont et al., *op.cit.*, p.10) qui nécessitent des compétences nouvelles telles que la capacité d'établir

⁵ Ce rapport est dirigé par l'OCDE.

un système de budgétisation et de comptabilité, de diriger le matériel et d'envisager des outils de recrutement pour embaucher des enseignants. Les chefs d'établissement sont censés s'intégrer dans la communication et la coopération avec leurs collègues des autres établissements et ils essayent d'intégrer les enseignants et les parents de manière formelle ou informelle dans la prise de décisions (*ibid.*, p. 25).

Les établissements scolaires des pays de l'OCDE ont une autonomie remarquable dans la direction des ressources et les programmes scolaires. Pourtant, ils ont moins de liberté concernant les décisions relatives aux salaires des enseignants et au recrutement. Les résultats de recherches de l'OCDE montrent que la proportion d'élèves inscrits dans les écoles est plus de 90 % quand ces écoles bénéficient d'une grande marge de manœuvre concernant les procédures disciplinaires, le choix des manuels scolaires et la direction du budget. Ces écoles ont d'une grande marge de manœuvre pour établir des stratégies d'évaluation des élèves, des programmes scolaires et de leurs contenus (*ibid.*, p. 46).

1.2.5.2 La responsabilité de la direction sur les résultats au sein des établissements jouissant d'autonomie selon l'OCDE

Quatre ensembles de responsabilités interdépendantes des directions, influant sur les résultats, ont été définis par l'OCDE.

Premier ensemble

Le premier ensemble de responsabilités interdépendantes de la direction jouissant d'autonomie selon l'OCDE se matérialise dans « *la volonté de soutenir, d'évaluer et d'améliorer le niveau de qualité des enseignants* ». Cette volonté construit une condition principale pour développer l'efficacité de la direction d'établissement d'enseignement. Selon le rapport de l'OCDE (2005 a) : « *la qualité des enseignants est [...] le premier déterminant des résultats des élèves* ». Les directeurs pourraient ainsi chercher à améliorer le niveau des professeurs par plusieurs méthodes telles que l'organisation des programmes scolaires et d'enseignement ; le suivi et l'évaluation des enseignants ; la promotion du perfectionnement professionnel des enseignants et la construction de la collaboration entre eux.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le directeur possède le droit d'ajouter certains éléments au contenu des programmes scolaires. Il a aussi une marge de manœuvre en ce qui concerne l'organisation des ressources pédagogiques. Il joue donc un rôle dans l'élaboration des contenus des programmes. De ce fait, il semble qu'« *accorder aux établissements un droit de regard plus important sur les programmes scolaires soit en corrélation positive avec les résultats des élèves* » (Pont et al., 2008 a).

En ce qui concerne l'évaluation des enseignants, le rapport de l'OCDE en 2008 (Pont et al., 2008 a) montre que malgré la différence entre les pays participants, « *le suivi et l'évaluation des enseignants représentent une responsabilité importante des chefs d'établissement* ». L'évaluation des enseignants, selon ce rapport, s'accompagne d'entretien annuel entre le chef d'établissement et l'enseignant. Dans certains pays, le chef d'établissement fait des observations en classe. Ces observations sont importantes pour améliorer les résultats des élèves (Robinson, 2007, Heck, 1992). Néanmoins, l'évaluation des enseignants par le chef d'établissement rencontre des obstacles tels que le temps, les moyens, la formation nécessaire pour préparer correctement les chefs d'établissement afin d'assurer cette fonction (Pont et al., *op.cit.*) .

Concernant le rôle du chef d'établissement en faveur du perfectionnement professionnel des enseignants, selon le rapport de l'OCDE (2008), le chef d'établissement joue un rôle important en proposant des programmes de formation pour les enseignants et en incitant ces derniers à y participer. Selon le rapport de l'OCDE (2005), l'établissement scolaire participe effectivement à l'élaboration et au financement des formations qui ont pour objectifs de réaliser le perfectionnement professionnel des enseignants.

Deuxième ensemble

Le deuxième ensemble de responsabilités interdépendantes de la direction selon l'OCDE, regroupe « *des objectifs éducatifs et la mise en œuvre des systèmes d'évaluation performants* ». Ces activités ont pour objectif d'aider les enseignants et les élèves à développer leurs compétences. La responsabilité du directeur dans ce cadre est de proposer des objectifs d'enseignement tout en respectant les normes nationales. Il est censé également mesurer les résultats des élèves et leurs progrès au regard de ces objectifs (Pont et al. 2008 a).

Dans la plupart des pays existe un système d'inspection qui est vu comme une méthode traditionnelle pour évaluer les équipes pédagogiques, auquel les chefs d'établissement devraient rendre compte de leurs activités dans l'établissement. De nouvelles formes de mesure des performances scolaires apparaissent dans quelques pays. Celles-ci dépendent des résultats des élèves et de l'auto-évaluation de l'établissement. Pour avoir des informations autour des résultats des élèves, une évaluation normalisée obligatoire est mise en place chaque année dans deux tiers des pays de l'OCDE. En plus, dans la moitié de ces pays, il y a un examen national qui peut être déterminant pour les élèves de troisième. Cet examen permet aux élèves d'accéder au cycle suivant d'enseignement. Des études empiriques indiquent que « *des normes de formation élevées et des mécanismes de responsabilisation rigoureux sont essentiels pour améliorer les résultats des élèves* » (*ibid.*, p.56, OCDE, 2007 a, PISA, 2006).

Troisième ensemble

Le troisième ensemble de responsabilités interdépendantes de la direction vis à vis des résultats selon l'OCDE, est : « *l'utilisation stratégique des ressources et leur harmonisation avec des objectifs pédagogiques* ». Les directeurs dans les établissements jouissant d'une certaine autonomie auraient la liberté de diriger les ressources humaines et financières et de prendre des décisions en ce qui concerne les travaux d'entretien et de répartition. Selon les études menées par l'OCDE en 2008, les parents d'élèves préfèrent les établissements scolaires qui dirigent leur budget eux-mêmes.

Par rapport aux choix d'établissement selon la direction des ressources humaines, en moyenne 59 % des élèves se sont inscrits dans des établissements dans lesquels la direction participe au recrutement de ses enseignants. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les chefs d'établissement participent à ce processus et influent sur les décisions prises pour embaucher ou pour licencier les enseignants. Pourtant, ce n'est pas le cas dans d'autres pays comme la France et la communauté française de Belgique où les chefs d'établissement ne sont pas impliqués dans ce processus. Donc, les directeurs, dans certains pays, ne peuvent pas être responsables à 100 % des résultats scolaires s'ils ne peuvent choisir ou s'ils ne peuvent pas participer au choix de leur équipe pédagogique (Pont et *al.*, *op. cit.*).

Quatrième ensemble

Le quatrième ensemble de responsabilités interdépendantes de la direction selon les résultats de l'OCDE, c'est l'élaboration des relations avec d'autres écoles et l'engagement de la direction avec d'autres établissements. Ces relations peuvent prendre différentes formes : des partenariats avec d'autres établissements ; des collectivités, des organismes sociaux, etc. Ces relations ont un impact positif sur le développement professionnel des élèves grâce à la solidarité et aux échanges entre toutes les parties qui se sont intéressées à la réussite des élèves. Collaborer et travailler avec d'autres établissements est ainsi considéré comme une nouvelle mission des chefs d'établissements. Aujourd'hui, il est très important que le chef d'établissement s'engage dans des activités hors des murs de son l'établissement.

Comme nous avons vu, le leadership est décrit comme un processus par lequel on influe sur les pratiques et le comportement des acteurs. Il influe également sur les objectifs de travail et la stratégie d'un groupe. Un leader est censé rassembler les acteurs autour de mêmes valeurs et porter une vision du futur de l'établissement. Différents traits et comportements pourraient qualifier le processus de leadership dans un organisme. Le leadership pédagogique et transformationnel sont perçus comme deux styles portant une influence indirecte dans l'établissement scolaire (par des dispositifs plus ou moins différents) sur l'enseignement. Le style de leadership pédagogique « *est en ce sens complémentaire d'un modèle de leadership transformationnel dont la visée est principalement d'activer et stimuler la vie collective au sein de l'établissement.* » (Dumay, 2009 b).

1.3 LE CLIMAT SCOLAIRE

Le climat scolaire est vu comme un aspect important dans l'établissement d'enseignement influant sur la réussite scolaire des élèves. Même si tous les établissements scolaires possèdent plusieurs points communs au niveau du programme et au niveau de la structure formelle de l'établissement, chaque établissement dispose de son propre environnement. Le climat de groupe ou ce que nomme Brunet (2001) le climat socio-psychologique de travail a des effets sur l'acquisition des membres d'un groupe (élèves, enseignants, etc.) et il peut être influencé par la direction de ce groupe.

1.3.1 La conceptualisation du climat scolaire

Selon Brunet (2001), il y a plusieurs expressions qui pourraient désigner l'environnement interne de l'établissement scolaire telles que l'atmosphère, le climat et le sentiment perçu envers l'établissement ou envers l'organisation. Il est préférable, à son avis, d'utiliser le concept de « climat organisationnel » au lieu de « l'environnement interne », qui renvoie « *aux perceptions qu'ont les individus de leur emploi ou de leurs rôles en relation avec les autres et les rôles tenus par les autres dans l'organisation* » (Thomas, 1976, cité par Brunet, *ibid.*). Le climat scolaire renvoie également à « *la perception entretenue par les membres d'une organisation concernant les pratiques organisationnelles (politiques, gestion des ressources humaines) qui les gèrent* » (*ibid.*).

De plus, la qualité de vie scolaire n'est pas seulement façonnée par le fait de se sentir bien ou non en sécurité, car la motivation des acteurs, leur engagement et leur plaisir comptent également (Brault, 2004, Bressoux, 1994, Janosz et alii, 1998, cité par Debarbieux et al., 2012).

Ainsi, le concept de climat scolaire, pour Debarbieux et al, « *renvoie à la qualité et au style de vie à l'école* » et « *... Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle incluse dans la vie de l'école* », ainsi que « *la qualité du bâti scolaire influence fortement ce climat scolaire* » (Debarbieux, *op.cit.*).

Pourtant, le climat scolaire ne constitue, selon Georges, Janosz et Parent (1998), qu'une facette de l'environnement scolaire, qui se compose de l'environnement physique, de l'environnement organisationnel et de l'environnement psychologique. Ces auteurs déclarent que le climat scolaire est un concept équivalant au concept d'environnement socio-éducatif ; il se compose, selon ces auteurs, de trois éléments : climat scolaire ; pratique éducative et problèmes scolaires et sociaux. Le climat scolaire peut être identifié à travers les perceptions de différentes personnes dans le même environnement. L'articulation de ces perceptions permet de mesurer le climat scolaire de façon intersubjective (Georges et al. *ibid.*)

Un lien entre le style de leadership d'établissement exercé et le climat scolaire dans l'établissement a été constaté par Moisset et al., (*ibid.*). Ce lien a été défendu également par Grandjean Lüthi (2010). Pour ce dernier « *le type de leader exercé par les dirigeants tend à correspondre au climat dans lequel ils travaillent* ».

Pour Cocoradă, Clinciu, Pavalache-Ilie et Luca (2008), le climat scolaire est considéré comme la personnalité de l'établissement ou la personnalité du milieu scolaire, qui reflète les normes et les attentes partagées entre les membres. Il reflète également, selon ces derniers, les perceptions collectives des membres comme les enseignants et les élèves sur les comportements dans l'établissement. Ces derniers ont distingué le concept de climat scolaire de celui de culture de l'établissement. Le climat scolaire concerne la perception des attitudes et des comportements. Alors que la culture de l'établissement se base sur les croyances, les valeurs et les points de vue partagés. Les auteurs renvoient le climat scolaire positif aux relations interpersonnelles positives, aux règles et à la bonne utilisation de ces règles pour réaliser la justice (Cocoradă et al., *ibid.*).

Enfin, le climat scolaire et sa qualité sont une responsabilité collective de tous les individus même si une responsabilité plus importante (suivant les niveaux impliqués) peut être à la charge de la direction et des enseignants (Debarbieux et al., 2012).

1.3.2 Le climat scolaire et l'organisation sociale de l'établissement d'enseignement

Ce qui donne de l'importance au climat dans un établissement d'enseignement, c'est la nature spécifique de l'établissement scolaire en tant qu'organisation sociale « ... qui possède un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques et une capacité de mobilisation de ses acteurs et de ses ressources qui lui est propre » (Cousin, 1993).

Dans l'établissement scolaire existe « un contrat social collectif » comme l'appelle Moisset et *al.*, (*op.cit.*), c'est-à-dire un accord commun des membres de l'établissement sur les règles et la politique éducative de l'établissement. Donc, l'établissement scolaire est vu comme une minisociété, qui a besoin de règles et d'une politique d'encadrement pour établir un milieu sécuritaire et bienveillant pour l'apprentissage. Par ailleurs, le directeur est censé établir cette politique en concertation avec les autres membres de l'établissement, car « la participation de tous ses membres au projet éducatif, dans même esprit, rend cette responsabilité [celle du directeur] naturelle » (*op.cit.*).

En allant plus loin, Moisset et *al.* déclarent qu'il est possible que les adultes développent le leadership de certains élèves pour qu'ils deviennent des personnes actives et collaboratrices. Cela permettrait de garder l'harmonie sociale de l'établissement. Ces derniers insistent également sur la responsabilité du directeur envers l'environnement social dans l'établissement. Celle-ci lui demande de jouer parfois le rôle de juge pour faire face aux conflits interpersonnels. (Moisset et *al.*, *ibid.*).

Cette situation sociale particulière de l'établissement d'enseignement incite la sociologie de l'éducation, au début de l'année 1980, à établir un nouvel objet nommé « effet-établissement ». Pour Bressoux (1995), plusieurs travaux microsociologiques (menés autour de ce sujet) ont fait ressortir que les établissements qui bénéficient d'une marge d'autonomie au niveau social et au niveau institutionnel peuvent construire une identité particulière.

Bien que l'effet-établissement soit un sujet très récent notamment en France, l'environnement social de l'établissement scolaire et les effets de cet environnement étaient depuis longtemps une question centrale pour les sociologues, dont Boudon

(1963). Selon Bressoux (1995), les données dans le domaine des sciences sociales sont structurées de façon hiérarchique. Cette manière permet de dire que les sciences sociales traitent des éléments s'emboîtant les uns dans les autres ou que ces sciences traitent le cas des individus qui sont regroupés dans des unités qui sont, à leur tour, regroupées dans des unités plus larges. Il est important de noter que les sciences de l'éducation ne sont pas loin de cette approche et on peut les considérer comme un système emboîté où les élèves sont regroupés dans les classes et celles-ci sont regroupées dans l'établissement. (Bressoux, *ibid.*).

Selon Sauneron (2013), de nombreuses études montrent que l'établissement scolaire est un « *espace d'accueil* » dans lequel l'élève passe un tiers de sa vie. Ainsi, la qualité des interactions au sein de l'établissement est « *essentielle pour les compétences sociales de l'enfant, mais aussi pour sa capacité d'apprentissage* ».

Le climat scolaire peut être largement positif même dans des établissements situés dans une zone défavorisée (Debarbieux, 2006, 2008, Moignard, 2008, cité par Debarbieux et *al.*, 2012) parce que « *l'école est vécue comme un capital social au sein des communautés* ». Le développement de la relation entre l'établissement et l'élève d'une part et la famille d'autre part pourrait entraîner un comportement des élèves plus positif.

1.3.3 L'effet du climat scolaire sur la réussite scolaire des élèves

Quelques recherches, qui ont été menées dans le but de connaître la relation entre l'effet-établissement et le climat scolaire, ont fait ressortir, selon Brault (*op. cit.*), deux conclusions importantes. La première est que le climat scolaire n'a pas d'impact seulement sur l'aspect cognitif des élèves, mais aussi sur l'aspect comportemental. La deuxième est que certains genres de climats notamment le climat relationnel, le climat éducatif et le climat qui accordent une importance particulière au leadership de la direction sont liés positivement à la réussite scolaire des élèves.

Quatre facteurs internes liés à la performance des élèves (dont le climat scolaire) permettant de développer des programmes pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement ont été mises en avant par Edmonde (1979) :

- une direction forte et claire qui devrait savoir représenter l'établissement et qui aurait la capacité de prendre des décisions justes concernant les stratégies éducatives en associant bien évidemment les autres membres. Elle est censée également être capable d'organiser et de distribuer les ressources de manière efficace et d'inciter les personnes à s'engager pour réaliser le développement de l'établissement ;
- des attentes élevées chez les élèves concernant leur apprentissage. Ces attentes sont indispensables pour la réussite des élèves ;
- un climat ordonné et discipliné (sans être rigide) ;
- enfin, une évaluation fréquente des progrès des élèves (Edmonde, *ibid.*).

Les attentes élevées (auprès de la direction et des enseignants en ce qui concerne l'apprentissage des élèves et leur productivité) ont été décrites également comme un facteur lié au climat scolaire favorisant en même temps la réussite des élèves par Kappan, 1980 (cité par Brunet, 2001). Selon ce dernier la direction et les enseignants aident à réaliser ces attentes quand ils encouragent les élèves à développer des comportements de « partage » et de « collaboration » envers autrui et quand ils construisent un bon environnement physique au sein de l'établissement. Ainsi, la perception du climat scolaire par tous les individus a permis significativement d'expliquer la différence inter-écoles en ce qui concerne les résultats des élèves en mathématiques et en lecture, selon Brookover et *al.*, 1979 (cité par Brault, 2004).

Le lien entre le climat scolaire et la performance des élèves a été également soutenu par Georges et *al.* (1998) qui notent qu' « *un bon climat crée une disposition favorable aux apprentissages scolaires et sociaux* ». Le concept de climat scolaire renvoie, selon ces derniers, aux comportements, aux sentiments et aux valeurs qui dominent le milieu scolaire. De plus, le climat scolaire sert à donner un bon indicateur de la qualité de rapports sociaux existant entre les individus et l'établissement comme espace de vie.

Ainsi, les résultats de nombreuses recherches internationales ont confirmé ce lien entre ces deux variables (Cohen, 2006 cité par Debarbieux et *al.*, 2012). Le climat scolaire positif impacterait d'une manière forte la motivation des élèves à apprendre (Eccles et *al.*, 1993 ; Goodenow et Grady, 1997, cité par Debarbieux et *al.*, *ibid.*) et encouragerait la coopération, la cohésion et la confiance mutuelle entre les élèves (Ghaith,

2003 ; Finnan, Schnepel et Anderson, 2003, cité par Debarbieux et *al.*, *ibid.*). D'autres recherches menées en Espagne font ressortir qu'une bonne coexistence scolaire « *est un facteur de protection pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes* » (Ortega et alii, 2011, cité par Debarbieux et *al.*, *ibid.*). Ainsi, la synthèse des études nord-américaine rédigée par Kris de Pedro (School Climate Improvement in Schools) démontre que le climat scolaire a des effets sur la réussite scolaire des élèves.

Ce résultat a été soutenu par des rapports différents de l'OCDE qui affirment que la réussite scolaire dépend pour beaucoup du climat scolaire (*op.cit.*). En 2000, une recherche basée sur l'étude PISA a fait ressortir que les relations positives entre les enseignants (climat relationnel) ainsi que la gestion de ressources humaines ont des effets sur les résultats scolaires (OECD, 2005 b). Ce résultat a été confirmé par Grandjean Lüthi (2010) qui estime que « *[...], la bonne qualité de l'enseignement et du climat scolaire détermine le bon fonctionnement d'un établissement* ».

Par ailleurs, le soutien ressenti par les professeurs débutants a des effets sur la qualité de leur engagement et leur moral (ce qui influe directement sur la qualité de leur enseignement). Dans un établissement dont le climat est positif, la direction sait comment aider et soutenir les enseignants dans leurs activités. De plus cet appui est perçu de manière positive et valorisante pour les enseignants. Les chefs d'établissement sont ceux (après les enseignants) qui ont la force la plus importante pour façonner l'apprentissage des élèves (Jeffrey et Sun 2006 et Cohen et *al.*, Wallace Foundation, 2006, cité par Debarbieux et *al.*, *op.cit.*).

1.3.4 Le climat scolaire et l'effet- établissement

La littérature sur le climat scolaire se dégage une définition multifactorielle qui inclue la dimension d'« effet-établissement ». Ainsi, les études sur le climat scolaire impliquent également la dimension d'« effet-classe » et celle d'« effet-maître ». (Brault, 2004, Bressoux, 1994, Janosz et alii, 1998, cité par Debarbieux et *al.*, *op.cit.*).

Plusieurs facteurs issus de l'établissement pourraient influencer le climat scolaire, définis par Cocoradă et *al.*, (2008):

- La taille de l'établissement (le climat scolaire dans un petit établissement est meilleur que dans un grand établissement) ;
- Le type de l'établissement scolaire (le climat scolaire des établissements ruraux et primaires est plus positif que celui des établissements urbains et secondaires) ;
- Les comportements des élèves et leurs relations avec les enseignants ;
- La présence de directeur et son rôle dans la diminution des problèmes au sein de l'établissement.

De plus, trois aspects de comportement de chef d'établissement pourraient marquer le climat scolaire selon Girard, McLean et Morissette (1992). Il s'agit de « *donner l'exemple ; réagir positivement et faire consensus positivement* ». Pour le premier aspect « *la force d'imitation qui agit sur les enseignants qui sont témoins des comportements du directeur* » (*ibid.*, p.18), le directeur peut donc donner l'exemple à partir de gestes anodins confirmant la valeur de la réussite auprès des enseignants et affirmant l'importance des objectifs des programmes. En ce qui concerne le deuxième aspect, le directeur (dans le but d'établir un bon climat) encourage les équipes pédagogiques de manière consciente (ou inconsciente) et agit de manière verbale (ou non verbale) quand il est témoin des activités des enseignants ou quand il fait une supervision pédagogique. Enfin, pour le troisième aspect, le directeur a la capacité de créer un consensus sur tous les éléments intéressants du climat scolaire et sur ce qui est lié au développement et à la transformation des politiques éducatives dans l'établissement (Girard et *al.*, *ibid.*).

Le directeur est censé améliorer la qualité du climat dans l'établissement. La définition des priorités de l'établissement de façon collective avec les enseignants pourrait être un des moyens de réaliser cette amélioration (Girard et *al.*, *op.cit.*). Par exemple, quand le directeur contrôle la ponctualité des enseignants, il leur explique qu'une de ses priorités est une meilleure utilisation du temps. De plus, le directeur possède plusieurs occasions pour donner aux enseignants un *feed-back* positif ; quand il les rencontre ; quand il observe les classes ou bien quand il discute avec eux des stratégies d'enseignement. Son comportement visant à créer un bon climat devrait engendrer des encouragements et des récompenses plus que des sanctions (*op.cit.*, p.19).

Ce rôle important du directeur par rapport à la création d'un bon climat dans l'établissement exige selon Debarbieux et *al.*, (2012), une bonne qualité de formation de celui-ci, que ce soit pour les activités administratives, les activités de gestion des ressources humaines ou bien sa capacité d'écoute et d'animation des équipes pédagogiques. La bonne qualité de climat scolaire réside dans une direction démocratique (qui ne fait pas de l'autonomie de l'établissement un régime autoritaire militaire (caporalisme)), qui donne le droit aux adultes et aux élèves à s'exprimer dans différents conseils. Le projet d'établissement, à cet égard, devrait être construit collectivement et répondre aux besoins de l'établissement.

1.3.5 Les composants du climat scolaire

Cinq composants du climat scolaire attirent notre attention du fait de leur globalité.

1.3.5.1 Le climat éducatif ou « le climat de l'enseignement et l'apprentissage »

Le climat éducatif a été décrit, par Janosz, Thiébaud, Bouthillier et Brunet (2005), par « *le dévouement de l'institution à la réussite des élèves, la qualité de l'éducation, le sens donné aux apprentissages et l'adhésion aux valeurs liées à l'éducation* ». Pour ces auteurs, ce genre de climat est positif quand les individus dans l'établissement perçoivent l'établissement comme un vrai lieu d'éducation. Il s'agit d'un établissement qui consacre tous ses dispositifs autant à la réussite des élèves qu'à leur bien-être. Ainsi, cette forme de climat: « *...sert à déterminer si la valorisation de l'école et la réussite éducative sont au cœur des préoccupations des élèves et des membres du personnel* » (Brault, 2004). En conséquence, le climat éducatif de bonne qualité « *peut amener les élèves à s'investir plus dans les travaux scolaires* » (Hoy et al. 1998, cité par Brault, 2004).

Pour Brunet et *al.*, (*op. cit.*), le climat éducatif peut être caractérisé par plusieurs comportements favorables ayant un impact positif sur la production des élèves tels que l'aide des enseignants aux élèves ; des objectifs bien définis ; l'accord entre les enseignants, les élèves et la direction à propos des programmes et enfin les récompenses. Debarbieux et *al.*, (2012) ajoutent d'autres normes qui pourraient qualifier ce genre de

climat. Il s'agit des attentes élevées par rapport à la réussite des élèves ; des récompenses et la valorisation de la créativité des acteurs ; de l'évaluation des pratiques des enseignants et la formation continue, du leadership avec une vision claire du projet d'établissement et la disponibilité de la direction.

En outre, le climat éducatif s'attache à la vie étudiante et culturelle et ainsi qu'aux activités sportives et aux activités complémentaires (Moisset et *al.*, *op.cit.*). L'établissement scolaire est un lieu pour vivre et étudier en même temps. Développer la vie étudiante par des activités périscolaires (sorties, jeux) pourrait lutter contre l'absentéisme et l'échec scolaire. De plus, cela pourrait donner aux élèves une motivation pour apprendre et actualiser leurs savoirs. Ce développement de la vie éducative dans l'établissement est vu comme un grand défi du chef d'établissement, qui est censé diriger l'établissement de telle manière que l'environnement éducatif soit en association avec la vie académique (*ibid.*).

Dans ce contexte, on évoque l'importance du bâtiment scolaire comme un agent d'apprentissage et de bien-être pour tous les individus de la communauté éducative. Les salles de classe par exemple devraient être équipées de manière qu'elles puissent accueillir des groupes de différentes tailles et des activités variées. En plus, les zones communes qui accueillent les élèves de différents âges (telles que la bibliothèque et la salle de sports) sont censées être conviviales et inciter les échanges et les interactions sociales entre eux (Sauneron, 2013).

1.3.5.2 Le climat relationnel

Selon Cocoradă et *al.* (2008), le climat relationnel est un composant très important de l'établissement à partir duquel la réussite scolaire peut être anticipée. Dans l'enquête de Coleman (1966), l'analyse de données a fait ressortir que les différences de réussite scolaire renvoient davantage aux variables familiales qu'aux variables intra-scolaires (le programme, la compétence des enseignants, les dotations, etc.). Alors que dans une étude plus récente menée par Rutter (qui a suivi l'étude de Coleman pour la Grande-Bretagne), les résultats ont été différents. Cette étude met en exergue le rôle de plusieurs variables scolaires dans la réussite des élèves telles que la relation entre les

enseignants et les élèves, la manière dont les activités sont organisées dans l'établissement et la coopération existant entre les individus. (Cocoradă et al. *ibid.*)

Selon Janosz et al. (*op. cit.*), le climat relationnel « traduit la chaleur, le respect, et le plaisir dans les relations interpersonnelles » et « fait spécifiquement référence à l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus » en construisant la dimension « socioaffective » des relations humaines dans l'établissement (Georges, *op. cit.*). De plus, les relations interpersonnelles (entre les élèves, entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et la direction, entre l'établissement et la communauté) soutiennent la réussite scolaire selon Brunet (*op. cit.*).

Ces résultats ont été confirmés par plusieurs chercheurs tels que Gottfredson (1985) et Moos (1979) qui ont indiqué que les établissements qui affichent un haut niveau de réussite dans l'apprentissage des élèves et un faible niveau dans l'indiscipline se distinguent par un climat de bonnes relations entre les différents acteurs dans l'établissement (Janosz et al., *op. cit.*).

Pour avoir un bon climat relationnel, le développement des activités sportives et culturelles au sein des établissements apparaît également important. Ces activités permettent d'utiliser le temps libre des élèves pour renforcer la collaboration entre eux (voire entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes). Ces activités incitent ainsi le développement des personnalités des élèves et leur créativité (Sauneron, 2013). Des études menées dans ce contexte montrent que « les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants et l'école ». Les méthodes d'enseignement qui dépendent de plus en plus des projets collectifs (*les méthodes horizontales*) sont utiles pour un climat relationnel positif. Ces méthodes favorisent les échanges et la coopération entre les élèves à l'inverse des méthodes verticales qui prennent de moins en compte la collaboration entre les élèves (Sauneron, *ibid.*).

1.3.5.3 Le climat de justice

Le climat de justice renvoie « aux attitudes et aux comportements des adultes envers les élèves. Cela permet d'évaluer si les jeunes perçoivent de la constance et de la

cohérence dans la façon dont ils sont traités » selon Janosz et al. (1998, cité par Brault, 2004). Les élèves, notamment au secondaire, sont très sensibles à ce genre de climat qui leur indique que les comportements et l'évaluation que font les enseignants et la direction à leur égard seront en fonction d'une estimation et d'une reconnaissance juste et dans le respect des droits de chaque élève (Georges et al. *op. cit.*). Ces auteurs montrent que la capacité du personnel à créer un climat de justice dans l'établissement renforce l'autorité sur le plan éducatif et disciplinaire et facilite en même temps l'encadrement des élèves.

Donc, le climat de justice peut être ressenti à travers les évaluations scolaires équitables, à travers l'application équitable des règles et à travers le fait que le mérite ou la punition ne reviennent pas à l'élève lui-même, mais à son comportement selon Georges et al. (*ibid.*).

La clarté dans l'application du règlement est la base sur laquelle dépend le sentiment de justice sociale. Ce sentiment pourrait être fortement animé par la dimension d'évaluation, ses modalités et son organisation dans le milieu scolaire (en clarifiant les objectifs, en évitant de mettre les élèves en surcharge, etc.). Donc, la qualité des règles définit « le vivre ensemble », alors que la perception d'une faiblesse dans l'application du règlement scolaire est un des éléments principaux de la violence dans les établissements d'enseignement (Debarbieux, *op.cit.*).

1.3.5.4 Le climat de sécurité

Le climat de sécurité renvoie à l'organisation et à la tranquillité de l'établissement. Il construit avec ses exigences les conditions les plus nécessaires pour pouvoir se concentrer sur les activités scolaires. Ce genre de climat peut être défini par « (1) le sentiment de sécurité et de confiance des personnes, et (2) leur perception des risques de victimisation » (Georges et al. *ibid.*).

Ainsi cette forme de climat a été définie comme la perception des élèves de la sécurité et de la confiance des autres à l'intérieur de l'établissement (Brault, *op. cit.*). En outre, elle a été définie comme le sentiment d'être agressé de façons différentes : verbale, psychologique ou physique au sein de l'établissement (Janosz et al., *op.cit.*). Une étude menée par ces derniers (pour comprendre le lien entre la perception du climat sco-

laire et l'épuisement professionnel chez les enseignants) a fait ressortir que : « ..., *les liens étroits qui existent entre la violence des élèves et le climat de sécurité permettent de penser que le climat de sécurité pourra aussi être relié au sentiment d'épuisement* ».

Pour Debarbieux et *al.*, (*op.cit.*), ce genre de climat renvoie à la sécurité de l'environnement physique, qui peut être garantie par la préparation d'un plan de crise et qui renvoie à des règles claires. C'est également la sécurité émotionnelle, la tolérance à la différence et enfin la capacité de résoudre des conflits.

1.3.5.5 Le climat d'appartenance

Le climat d'appartenance montre « *jusqu'à quel point les élèves et les enseignants sont fiers et engagés dans leur milieu* » (Brault, *op. cit.*)

Ce genre de climat est le fruit, selon Janosz et *al.* (*op. cit.*), des autres genres de climats : éducatif, relationnel, climat de sécurité et climat de justice (ci-dessus). La personne construit ce sentiment d'appartenance quand elle sent que son milieu favorise la communication entre les individus ; que ce milieu est garant de sa protection et reconnaît ses droits et quand les sanctions dans ce milieu sont équitables. Le sentiment d'appartenance auprès des individus garantit leur respect de leur établissement et facilite l'adoption des règles relatives à la vie scolaire. Toujours selon Janosz et *al.*, cette forme de climat peut être qualifiée par plusieurs indicateurs :

- 1) le sentiment de joie et de satisfaction à fréquenter l'établissement scolaire ;
- 2) l'importance que donnent les individus à l'établissement comme un milieu de vie ;
- 3) l'adhésion aux valeurs de l'établissement.

Le sentiment d'appartenance a même été défini par Janosz et *al.* comme « *un médiateur important de l'effet du climat scolaire sur le sentiment d'épuisement [chez les enseignants]* ».

Les activités collectives pourraient, selon Sauneron (*op.cit.*), renforcer ce sentiment chez les individus. Ces activités permettent aux élèves, aux enseignants et aux parents de participer effectivement à la vie quotidienne au sein de l'établissement. Elles leur permettent également de participer à la gestion de l'établissement (cas dans les pays

nordiques). Le système éducatif français est différent. Il intègre peu les parents d'élèves, ce qui limite la pression qu'ils pourraient exercer auprès des enseignants. Même si les parents sont représentés dans tous les conseils, ils sont assez éloignés de la culture scolaire (*ibid.*).

Enfin, d'autres facteurs peuvent également être pris en considération en ce qui concerne le climat d'appartenance :

- l'environnement physique (des matériels appropriés, des activités extrascolaires) ;
- la contribution significative (ex : les élèves se sentent engagés avec leurs camarades et leurs professeurs dans les activités scolaires) ;
- l'attention portée par l'établissement à la vie familiale des élèves (ex : quand les élèves sentent que les acteurs dans l'établissement respectent leur environnement et la culture de leur famille) (Debarbieux et al. (2012).

À l'issue de ce chapitre, nous pouvons confirmer l'importance du climat dans un établissement scolaire, entraînant la réussite des élèves. Ainsi, le rôle de la direction par rapport à cet aspect ne peut pas être négligé. Nous pouvons connaître la qualité du climat scolaire dans un établissement donné par le témoignage des différentes personnes de l'établissement.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter deux systèmes qualifiés de meilleur selon le rapport de PISA en souhaitant saisir les raisons de leurs succès et ensuite nous indiqueront la place qu'occupe le chef d'établissement dans ces modèles.

1.4 ETUDE DES DEUX MEILLEURS SYSTEMES EDUCATIFS SELON LE RAPPORT DE PISA. LE ROLE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Même si les pays de la Finlande et de la Corée du Sud ont deux systèmes éducatifs différents et « *reposent sur des valeurs radicalement différentes, liées à leurs conditions géographiques et à leur histoire : égalité et développement personnel* [dans le premier pays], *concurrence et accumulation de connaissances* [dans le deuxième] » (Charlot, 2009), ils ont obtenu d'excellents résultats à l'enquête de PISA. Les raisons pour justifier ce fait sont différentes. Ces raisons renvoient aux critères sociaux tels que l'homogénéité sociale (Antilla, 2012) et l'immigration très faible ou à « *la forte adhésion de la société aux valeurs de l'école* » (Jacquel, 2010), ou bien à l'inégalité (Gauthier, 2002) ce dernier le voyant comme le moteur du développement de l'éducation en Corée du Sud.

Notre but n'est pas de comparer les systèmes éducatifs, mais d'en dégager les conditions ou les dispositifs qui contribuent à la réussite des élèves. Dans cette perspective, nous nous demandons si le succès de ces deux systèmes est le fruit de facteurs externes ou de facteurs internes à l'établissement ou encore s'il s'agit d'un résultat dû à l'ensemble de ces facteurs.

1.4.1 Le système de la Finlande

Dans une étude comparative menée par l'OCDE en 2009, la Finlande a été première au classement de la lecture parmi les 43 pays participants (dont 30 pays de l'OCDE et 13 pays associés), quatrième pour les mathématiques et troisième pour les sciences naturelles (Robert, 2013). Thomas (2009) et Dervin et al. (2013) caractérisent le système éducatif finlandais par les éléments suivants :

- l'élève se situe au centre du système éducatif finlandais. Dans la salle de classe, les élèves sont les acteurs de leur apprentissage et les enseignants sont leur guide pour apprendre ⁶ :
- en Finlande, la scolarité est obligatoire à partir de sept ans et la sélection n'existe que pour entrer au lycée ou à l'université ;
- l'égalité de l'éducation existe entre les élèves quel que soit leur âge, leur sexe, leur situation économique ou leur langue maternelle, « *tout le monde a les mêmes possibilités d'apprendre, car il y a peu de différences entre les écoles ou de différences sociales en Finlande* » (Dervin, *ibid.*) ;
- l'éducation est gratuite au primaire et au collège y compris les transports et les repas à l'école ;
- les établissements scolaires privés sont rares et le dispositif d'éducation en Finlande est presque totalement public ;
- il y a une coopération et un suivi réel entre l'école et les parents. Les parents participent à quelques tâches dans l'établissement comme le recrutement d'un enseignant ;
- les enseignants jouent un rôle primordial dans la réussite des élèves. En Finlande, chaque enseignant, dans l'école primaire et secondaire «... *doit avoir un master (cinq ans de formation universitaire), qui comprend des études pédagogiques et une qualification dans des sujets de spécialités (matières enseignées)* » (Dervin, *ibid.*). Leur formation continue (qui implique des approches en pédagogie, en psychologie et en didactique) leur permet d'être toujours à l'écoute aux élèves et leur donner le temps pour apprendre ;
- l'apprentissage des langues commence très tôt dans le système éducatif finlandais ;

⁶ Nous allons ici provoquer un exemple de l'enseignement finlandais selon Thomas. (2009) « Cours d'histoire (20 élèves, 14 ans environ) : les élèves sont assis sur des tapis de sol, assistent au gymnase à une saynète jouée par une troupe amateur ; il s'agit d'un épisode de la Seconde Guerre mondiale mettant aux prises Serbes et Croates. Les élèves applaudissent puis après quelques explications et consignes du professeur se répartissent par groupe pour noter sur des feuilles de papier leurs impressions et leurs réflexions, par écrit ou de façon imagée ».

- le cursus est le même pour tous les élèves de 7 ans jusqu'à 13 ans. Mais, après cette période, l'établissement a le droit d'introduire quelques matières optionnelles et il peut mettre en avant une option précise comme la musique ou la technologie;
- le soutien et l'aide des élèves en difficulté commencent à l'âge de 7 ans et continuent pendant toute la scolarité ;
- le redoublement est très rare;
- pas d'examen à la fin du premier et deuxième cycle, mais juste un certificat qui est délivré quand l'élève finit chaque cycle ;
- il y a des structures d'éducation particulières pour les enfants malades ou handicapés ;
- l'élève peut demander une année complémentaire à la fin de sa scolarité s'il en a besoin ;
- la taille moyenne de l'établissement finlandais est 300 à 400 élèves pour un collège ; 400 à 500 pour un lycée, cela permet au directeur de connaître tous les élèves dans l'établissement qu'il dirige (Thomas, 2009).

Les curriculums (bien préparés) ne sont pas, selon Jost (2013), suffisants pour engendrer la réussite formidable des élèves finlandais. Cet auteur justifie cette réussite par plusieurs hypothèses. La première est que la société finlandaise est un milieu où se trouvent l'égalité et l'homogénéité (la majorité des publics sont finlandais). L'école renforce cette homogénéité par ses règles et sa structure. Les parents et les élèves ont confiance en l'école finlandaise. Il est rare que les parents pensent à inscrire leur enfant dans une école privée excepté pour des raisons très spéciales. L'enseignement finlandais prépare les élèves à la vie citoyenne et les méthodes d'enseignement ont pour objectif de mettre en avant les valeurs sociales plus que les valeurs de disciplines.

La deuxième hypothèse est que l'échec scolaire est impensable. Dans le système éducatif finlandais, chaque élève est important et chacun d'entre eux possède la même chance de réussir. Son évaluation est toujours positive. Celle-ci concerne ses progrès dans les activités effectuées dans l'établissement. S'il n'arrive pas à faire un exercice donné, il peut facilement recommencer.

Les élèves ont une motivation personnelle pour passer le baccalauréat. Ils ne peuvent être la cause de leur échec. L'établissement est donc responsable de la réussite des élèves. Pour cela, il mobilise plusieurs méthodes pour aider les élèves d'une manière individuelle. En même temps, les élèves se sentent responsables de leur succès. Ce sentiment entraîne chez eux l'habitude de l'auto-évaluation de leurs acquis. Ils utilisent le livret de compétences qu'ils remplissent avec leurs professeurs deux fois par an.

Pour la troisième hypothèse, Jost (*ibid.*) suggère que puisque les enseignants finlandais suivent les élèves pendant plusieurs années (notamment dans les deux premiers cycles) ils les connaissent bien. Cela rend les enseignants davantage responsables de la réussite des élèves.

1.4.1.1 L'autonomie et les chefs d'établissement finlandais

Selon Vial (2012), le système décentralisé en Finlande permet de distribuer les moyens d'une manière plus efficace que le système centralisé présent dans d'autres pays. Cette décentralisation permet aussi aux chefs d'établissement de « *s'adapter à la structure de leurs bassins géographiques et à leurs élèves pour trouver les enseignants qui conviennent le mieux* » (*ibid.*).

Le chef d'établissement en Finlande est sélectionné parmi les enseignants. Il continue à pratiquer son métier d'enseignement, mais aussi il a une vue directe des enseignants et des élèves. Il joue donc un rôle éducatif et pédagogique dans l'établissement. Sa relation avec la municipalité (qui traduit une efficacité locale) est plus forte que celle avec l'administration centrale. Les chefs d'établissements se rencontrent beaucoup au niveau régional pour diminuer la concurrence entre les établissements et échanger les expériences dans des réunions thématiques (Penttilä, 2008). En plus, dès qu'ils commencent le travail dans ce poste, ils ont accès à une formation continue avec les collègues des autres établissements. Cela leur permet également d'échanger entre pairs tout au long de leur fonction. (Sahlberg, 2012).

Ce qui aide à renforcer le rôle de chef d'établissement en Finlande, selon Vial (*op.cit.*), c'est le pouvoir du chef d'établissement de sélectionner et de recruter les enseignants dans l'établissement. Avec ce pouvoir, les chefs d'établissement finlandais deviennent de véritables chefs d'établissement. Ce pouvoir leur permet en effet de choi-

sir les enseignants qui correspondent au projet d'établissement et au profil des élèves auprès desquels ils vont enseigner.

À des fins d'autonomie d'établissements, les corps d'inspection ont été supprimés en 1990 dans le système éducatif finlandais et depuis cette année-là, les établissements scolaires finlandais dépendent des communes. Ces communes participent à donner à l'établissement l'autonomie pédagogique en choisissant des manuels scolaires, la taille des classes et la répartition des heures hebdomadaires. Le chef d'établissement peut choisir et engager le personnel dans l'établissement avec le responsable de la commune. Il peut aussi « *les titulariser s'ils donnent satisfaction* » (Jost, 2013). En 1994, les établissements scolaires en Finlande ont commencé à établir les curriculums des élèves en collaboration avec les responsables de communes. Les enseignants finlandais ont eu également le droit de choisir leurs méthodes pédagogiques dans la classe.

En Finlande, il y a plusieurs méthodes pour évaluer le travail des enseignants. Tout d'abord, le chef d'établissement organise des réunions individuelles et collectives avec les enseignants dans lesquelles on discute des thématiques pédagogiques et éducatives. Ces réunions peuvent réguler l'enseignement dans l'établissement. Ensuite, le ministère de l'Éducation fait un test des acquis des élèves finlandais dans plusieurs disciplines en choisissant un échantillon d'élèves qui représente 5 % de l'ensemble des établissements scolaires. Cela a pour objectif de connaître les progrès des élèves d'une année sur l'autre. De plus, la commune participe à l'évaluation des acquis des élèves dans son territoire en achetant les tests au ministère. Enfin, le ministère choisit chaque année un échantillon qui représente 10 % de l'ensemble des établissements finlandais pour tester les plans d'enseignement transmis par les enseignants. En général, ces méthodes directes et indirectes d'évaluation (qui se font d'une manière souple) construisent une auto-évaluation chez les enseignants et aussi le sentiment de la responsabilité de la réussite de leurs élèves (Jost, 2013).

La formation des enseignants en Finlande comme le témoigne Sahlberg (*op.cit.*) leur permet de « *concevoir eux-mêmes leur programme, à évaluer les progrès de leurs élèves et à utiliser leur propre expérience pour perfectionner leur pédagogie* ».

D'ailleurs, les enseignants finlandais sont très attachés à l'université où ils ont étudié. Ils deviennent comme des membres associés à leur université après avoir une

expérience dans le domaine pédagogique. Ils peuvent participer aussi à la formation des futurs enseignants en leur permettant de venir dans leurs classes pour donner des cours et en intervenant pendant ces cours pour donner quelques conseils. Des enseignants experts sont également consultés pour améliorer le contenu des programmes, ils peuvent changer les programmes de leur établissement en accord avec les chefs d'établissement et le responsable local de l'éducation pour que ces programmes deviennent plus pertinents avec l'environnement. Les enseignants suivent normalement des formations continues pour qu'ils soient en harmonie avec les développements et les progrès dans la société et dans leur métier. Le chef d'établissement peut inciter l'enseignant à faire une ou des formations (selon ses besoins), incitation basée sur le dialogue (Robert, 2013).

1.4.1.2 Accompagner les élèves en difficultés

Selon Penttilä⁷ (2008), dans chaque établissement scolaire finlandais, il y a un système pour aider les élèves en difficulté. Ce soutien peut être à partir de l'âge d'entrée à l'école (7 ans). Il est intéressant de noter que les établissements qui accueillent les élèves les plus difficiles bénéficient de plus de moyens par les municipalités qui financent généralement les écoles en Finlande. Les meilleurs enseignants sont choisis pour enseigner les premières classes (de 7 ans à 12 ans), car « *rien ne serait pire pour le nouvel élève que de subir un mauvais enseignant qui le dégoûterait du travail scolaire* » explique Penttilä (*ibid.*). Elle déclare (pendant son intervention dans la journée d'échange du dispositif « *réussite pour tous* » à Paris) que le système éducatif finlandais est basé sur le principe suivant : les aides individualisées coûtent très cher, mais l'échec scolaire coûte encore plus cher. Pour cela, ce système consacre beaucoup de ressources humaines et matérielles pour aider les élèves à réussir. Il peut intervenir aussi par l'équipe de direction pour soutenir les élèves qui subissent un problème familial.

⁷ Directrice des affaires internationales au département de l'éducation de Helsinki

1.4.2 Le système éducatif en Corée de Sud

Pour ce deuxième système éducatif, celui du pays de Corée de Sud, sa structure ressemble à celle de la Finlande. Il s'agit de six ans pour l'école primaire, trois ans pour l'école secondaire et trois ans pour le lycée (Charlot, 2009).

La loi de l'année 1949 sur l'éducation préconise la gratuité et l'obligation des écoles élémentaires. Et là, l'autonomie d'établissement scolaire est considérée comme une base fondatrice de l'éducation coréenne. Le curriculum est constitué par les expériences dans les entreprises. Une commission présidentielle (*Presidential Commission for the new Educational Community*) a été créée en 1998. Cette commission a pour objectif d'intervenir sur plusieurs questions dans le système éducatif coréen. Elle s'efforce de concentrer les réformes éducatives sur les valeurs civiques dans la société coréenne et de tenir ces réformes en mouvement. Elle a défini également les buts de l'éducation individuelle. Il s'agit de créer et développer la créativité et inventivité des personnes notamment dans les nouvelles technologies ; de les orienter vers les champs professionnels qui leur conviennent et de rendre ces personnes coopératives et capables de communiquer avec leur environnement (Gauthier, 2011).

La gestion administrative et financière de ce système est effectuée par le ministère de l'Éducation et par les offices de l'éducation de sept grandes villes en Corée et les offices de neuf provinces. Ces provinces sont divisées en régions d'éducation et les offices sont dotés en 1991 de grand pouvoir qui leur permet de prendre des décisions de manière autonome pour améliorer le développement local. L'enseignement primaire, dans ce pays, permet aux élèves les plus performants d'avancer plus vite que les autres, car cette phase de l'enseignement comprend un progrès à deux vitesses. L'enseignement secondaire est payant et les élèves doivent passer l'examen d'entrée pour avoir une admission pour étudier dans les lycées. Les parents ne peuvent choisir un établissement pour inscrire leur enfant que parmi les établissements existant dans le secteur où ils habitent. Donc, le système de la sectorisation en Corée du Sud interdit les parents de choisir les meilleures écoles pour leurs enfants (*ibid.*).

Au contraire du système éducatif finlandais, le taux d'établissements privés dans le pays de Corée du Sud est le plus élevé parmi les pays participants aux études de

l'OCDE. Ce genre d'école encourage la compétition entre les élèves pour passer les examens préparatoires aux concours d'entrée. Il encourage aussi les cours privés hors des écoles. Ainsi, le système éducatif coréen a été considéré comme un « *système de promotion* » hérité de l'industrie dans lequel les enseignants ont aussi l'esprit de compétition pour gagner des « bonus ». La stratégie de ce système a produit un système éducatif qui ne s'intéresse pas beaucoup aux problèmes humains et qui est devenu, par conséquent, comme un des produits dans la vie quotidienne (Gauthier, *ibid.*). Il est défini également comme « *symbole de l'intense pression exercée sur les élèves* » contrairement au système finlandais qui « *est le symbole de l'école sans stress* » (Charlot, 2009).

Cela incite la Corée du Sud à se mobiliser pour améliorer son système éducatif en réduisant l'enseignement et les cours privés. Dans ce nouveau mouvement, 2700 parents sont associés au système comme des tuteurs à côté de 6200 enseignants. Le système éducatif a été doté de techniques pour l'apprentissage ubiquitaire « u-learning » et de livres numériques. Les résultats les plus importants de ce mouvement se matérialisent dans le fait que la motivation des élèves a augmentée notamment chez les élèves qui sont issus de familles ayant un faible niveau de revenu et le dialogue entre les élèves et les enseignants s'est amélioré (Cornu, 2009).

Pour renforcer la capacité des enseignants à utiliser ces nouvelles techniques, des programmes de formation des enseignants aux TICE ont été élaborés par le ministère coréen de l'Éducation, de la Science, de la Technologie (MEST) en 1997. Ces programmes ont pour objectif d'aider les enseignants à acquérir les principes d'informatique et d'avoir ensuite la capacité d'effectuer et d'utiliser les logiciels éducatifs eux-mêmes. En parallèle, des programmes de formation aux TICE ont été consacrés aux chefs d'établissement coréens dans le but de les aider à maîtriser l'utilisation de technologies dans la gestion d'établissement et de les aider à construire une communauté d'apprentissage au niveau local en utilisant le site internet de leur établissement. Cette formation les aide aussi à comprendre les nouvelles pratiques des TICE au niveau national et au niveau international. Il est important de noter qu'encourager les équipes de direction à développer leur capacité à utiliser les TICE est très important pour favoriser le développement d'aptitudes des enseignants dans ce domaine selon Kim, Jimin et Song (2010).

À la fin de cette présentation, il semble que les caractéristiques de ces deux modèles éducatifs sont assez différentes. En revanche, ce sont les meilleurs selon les critères d'évaluations de PISA. Ils parviennent par des voies différentes et d'une manière efficace à répondre aux exigences de leur société. Pour justifier l'efficacité de ces systèmes malgré la différence entre eux, Charlot (2009) a fait l'hypothèse suivante : *« c'est parce que le modèle ne crée pas, en soi, la performance de l'élève. Apprend qui s'engage dans une activité intellectuelle et la valeur du modèle scolaire dépend de sa capacité à induire, soutenir et nourrir cette activité »*.

À partir de la présentation ci-dessus des systèmes éducatifs, on peut constater un rôle important des chefs d'établissement en soutenant les activités sur lesquelles s'appuient la réussite des élèves, soit par l'accompagnement des élèves et des enseignants en difficulté, soit par la création des programmes d'établissement, soit par l'évaluation des enseignants (exemple du système finlandais), ou alors l'appui des chefs d'établissements aux acteurs pour utiliser les TICE dans leurs activités (exemple du système coréen).

2
MÉTHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE

2.1 DE LA PROBLEMATIQUE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Comme nous avons vu dans la première partie de notre travail, l'effet-établissement est donc un facteur intéressant qui peut compenser ou redoubler les effets de la différence psychosociale et socioéconomique particulière des élèves. De ce fait, les pratiques pédagogiques des équipes enseignantes et la relation collaboratrice entre l'établissement et les familles sont les facteurs principaux dans la réussite des élèves (Pelletier, Collerette, Turcotte, 2015, Verba, 2006). À partir de là, la classe n'est qu'une partie ou qu'une unité du système de l'établissement et ainsi le rôle de directeur dans l'élaboration de ce système social et d'un climat favorable à la réussite scolaire des élèves semble important (Bressoux, 1995).

L'effet- chef d'établissement sur la réussite des élèves est une nouvelle idée qui émerge dans la littérature récente. La réussite reste sans doute l'objectif principal des systèmes éducatifs. Ainsi, les enseignants sont considérés toujours comme des porteurs de la clé de cette réussite, mais « *la manière de diriger l'établissement n'est pas sans influence sur la réussite des élèves* » (Obin, 2007).

Dans cette perspective, on se pose des questions sur la manière dont un directeur peut mobiliser les équipes pédagogiques en vue de l'amélioration des résultats des élèves (Normand, 2013).

Cet effet d'un chef d'établissement peut suivre un parcours indirect pour se manifester davantage aux moyens des variables intermédiaires (Hussenet, 1993). Des politiques publiques et des recherches s'accordent pour considérer son rôle crucial dans le métier de management, mais aussi dans la dynamique pédagogique, c'est-à-dire « l'animation pédagogique » qui aide à mobiliser le personnel enseignant. Ainsi, le chef d'établissement peut porter une responsabilité dans le choix d'un type d'organisation ou d'un type de climat (*ibid.*, 1993). Pour cela, plusieurs modèles de leadership de la direction scolaire sont traités en vue de déterminer le modèle le plus efficace et le plus susceptible de servir l'enseignement et l'apprentissage, sachant qu'on évolue d'un modèle gestionnaire à un modèle de direction au service des apprentissages des élèves (Endrizzi et Thibert, 2012).

La recherche présente a pour objectif de comprendre la façon dont les personnels de direction des établissements secondaires exercent leur leadership auprès des enseignants au bénéfice de la réussite des élèves. A cet égard, on se pose des questions sur la capacité d’agir d’un directeur auprès des enseignants. Nous sommes partie de l’hypothèse générale que le chef d’établissement peut contribuer de façon indirecte à la réussite des élèves. Cette contribution peut se réaliser à partir de ses effets sur les pratiques des enseignants, y compris pédagogiques, et sur leur engagement professionnel et leur motivation d’un côté ainsi que la mise en place d’un environnement ordonné et sécurisé. Ensuite, nous souhaitons répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Quelle signification les personnels de direction accordent-ils au rôle de directeur (et à son pouvoir d’agir) vis-à-vis des pratiques des enseignants et de leur comportement ? Et quels sont les dispositifs que peut avoir un directeur pour influencer sur les pratiques des enseignants et leur comportement ?
- Quelles sont les pratiques des personnels de direction pouvant contribuer davantage à la réussite des élèves ?

2.2 LES OUTILS METHODOLOGIQUES

Afin de vérifier notre hypothèse et répondre aux questions de recherche, nous avons opté pour conduire des entretiens avec des chefs d’établissement des lycées. Ces entretiens ont permis de recueillir des données qualitatives afin de répondre à la première question de recherche (ci- dessus).

Ainsi, nous avons opté pour la diffusion de deux questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants dans les mêmes lycées. Ainsi nous pourrons :

1. Connaître et prendre en compte les perceptions des élèves et des enseignants sur le climat scolaire au sein de leur lycée ;
2. Répondre à la deuxième question de notre recherche « *Quelles sont les pratiques des personnels de direction qui peuvent davantage contribuer à la réussite des élèves ?* ». En fait, nous allons identifier les lycées dont les perceptions des élèves sur le climat scolaire sont favorables et dont les taux de réussite sont bons. Cela va nous permettre de nous orienter vers les discours des directeurs de ces lycées et de mettre en lumière leur leadership.

3

ANALYSE DES DONNÉES

3.1 ANALYSE STATISTIQUE DES QUESTIONNAIRES DE CLIMAT SCOLAIRE

3.1.1 Le questionnaire comme outil pour saisir le climat scolaire

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour un questionnement auprès du personnel de direction car il nous semble très important de savoir ce que pensent les professionnels du rôle du directeur sur la vie de l'établissement et notamment dans la réussite des élèves. Il semble également intéressant de savoir comment les élèves et les enseignants perçoivent la vie scolaire dans laquelle les chefs d'établissement jouent un rôle.

Ainsi, en s'appuyant sur les résultats des questionnaires destinés aux élèves et sur les taux de réussite au baccalauréat, nous souhaitons définir les lycées qui ont un bon climat scolaire, aux dires des élèves. Cela nous permettra par la suite de nous concentrer davantage sur les paroles des directeurs de ces lycées afin de dégager les pratiques des personnels de direction qui obtiennent une meilleure réussite des élèves et de savoir ensuite si ces pratiques sont davantage axées sur les pratiques des enseignants (style de leadership pédagogique) ou sur l'amélioration des conditions d'apprentissage et sur le travail collectif (style de leadership transformationnel).

Les enseignants étant des acteurs importants au niveau de la classe, mais aussi au niveau de l'établissement, nous les impliquons donc dans notre recherche en leur demandant eux aussi de répondre à un questionnaire concernant le climat scolaire. Nous essayons donc de prendre en compte les avis du triangle : Directeur – Enseignants - Elèves.

Pourquoi avons nous choisi la variable **climat scolaire** ? Le climat scolaire représente la personnalité de l'établissement et reflète les valeurs et les relations entre les personnes. De plus, le climat scolaire implique les pratiques des enseignants et du management dans l'établissement. Comme nous avons vu dans le cadre théorique, le climat scolaire a un impact sur la réussite des élèves parce qu'il implique les conditions nécessaires pour cette réussite.

3.1.2 Le choix des élèves et des enseignants:

Les élèves répondant à notre questionnaire sont des élèves du baccalauréat technologique série STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant) des lycées agricoles publics (dépendant du Ministère de l'Agriculture). Nous avons choisi cette section parce que ces élèves ne sont pas impactés par les réformes touchant les autres sections dépendant de l'Education Nationale (ex : le baccalauréat professionnel et la réforme de RVP). Le but est d'éviter que nos résultats soient impactés par des réformes. De plus, afin de limiter le nombre de variables parasites, il nous a semblé important de choisir un diplôme commun à nombreux établissements, ce qui est le cas du baccalauréat technologique STAV.

Les enseignants qui ont participé à notre enquête sont les enseignants de différentes disciplines des lycées agricoles publics.

3.1.3 Le choix des items des questionnaires

Le choix des questions des items s'est effectué sur la base des recherches en sociologie, sciences de l'éducation et psychologie. Il existe différents types de climat scolaire à savoir : le climat éducatif, le climat relationnel, le climat d'appartenance, le climat de justice et le climat de sécurité (voir 1.3.5). Sur la première page du questionnaire, les élèves et les enseignants apprenaient qu'ils allaient répondre à des questions concernant leur opinion sur le climat scolaire qui règne dans leur établissement et que leurs réponses demeuraient entièrement anonymes. Le questionnaire destiné aux élèves (voir annexe 1.1, page 10) se compose de 41 items regroupés en cinq parties ; chacune se focalise sur une forme de climat scolaire. Le tableau suivant montre la distribution des items sur les différentes formes de climat scolaire (Tableau 2).

Tableau 2 - La distribution des items de questionnaire des élèves sur les différentes formes de climat scolaire

Formes de climat scolaire	Climat éducatif	Climat relationnel	Climat d'appartenance	Climat de justice	Climat de sécurité
Le nombre d'items	15 de 1 à 15	12 de 16 à 27	5 de 28 à 32	5 de 33 à 37	4 de 38 à 41

Le questionnaire destiné aux enseignants comprend six parties (voir annexe 2.1, page 46). La première se composant de quatre questions nous permet de recueillir des informations sur le sexe des enseignants, leur âge, le niveau de connaissance sur leur lycée et leur ancienneté. Les cinq parties suivantes concernent les différentes formes de climat scolaire (38 items). Le tableau suivant (Tableau 3) montre la distribution des items sur les différentes formes de climat scolaire.

Tableau 3 - La distribution des items de questionnaire des enseignants sur les différentes formes de climat scolaire

Formes de climat scolaire	Climat éducatif	Climat Relationnel	Climat d'appartenance	Climat de sécurité	Climat de justice
Le nombre d'items	9 de 5 à 13	16 de 14 à 29	4 de 30 à 33	5 de 34 à 38	4 de 39 à 42

Pour chaque questionnaire, il y a cinq modalités de réponses : Totalemment d'accord ; Plutôt d'accord ; Plutôt pas d'accord ; Totalemment en désaccord et Ne sait pas. Nous avons utilisé le logiciel « LimeSurvey » pour écrire les questionnaires. Pour chaque lycée deux liens électroniques permettaient aux enseignants et aux élèves, qui le souhaitaient, de répondre aux questionnaires. Il est à signaler que parmi les 15 lycées où les directeurs adjoints nous ont répondu seulement huit lycées (élèves – professeurs) ont répondu à nos questionnaires. Cette enquête a été menée pendant l'année scolaire 2013-2014.

3.1.4 Le traitement les données en utilisant le logiciel SPSS

Le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), est un logiciel pour l'analyse statistique en sciences sociales. Ce logiciel permet de mener facilement et rapidement une grande diversité de tests sur une série de données (Kinnear et Gray, 2000/2005). La description d'une variable quantitative peut être réalisée par le biais de plusieurs indicateurs tels que la tendance centrale (moyenne, mode, etc.), la dispersion (écart type, variance), la forme de distribution (asymétrie, aplatissement), ou bien celles des représentations graphiques (histogrammes, boîtes à moustache). La mesure de la

tendance centrale vise à raccourcir la série d'observations dans une seule valeur. La moyenne (la mesure la plus employée) manifeste la tendance centrale (la répartition des réponses de part et d'autre de la moyenne). Quand les données sont concentrées autour de la moyenne, la variance est faible et vice versa (Carricano et *al.*, 2010. p. 35).

L'analyse d'ANOVA teste l'hypothèse nulle qui suppose l'égalité des moyennes. Donc, cette analyse permet de savoir s'il y a au moins une moyenne qui est différente des autres (p.127). Pour tester l'hypothèse nulle sous SPSS, on utilise le texte *F*. On rejette l'hypothèse nulle quand on a au moins une moyenne différente qu'on peut identifier avec les tests d'intervalle *post hoc* et les comparaisons multiples par paires (p. 127). Ces tests permettent d'identifier les niveaux ou les modalités qui sont significativement différents les uns des autres. Les tests *post hoc* les plus courants sont : Le test de Duncun, le test de Bonferroni, le test de Tukey, le test de Scheffé.

3.1.5 L'analyse de questionnaire destiné aux élèves

Etant donné que le nombre d'élèves ayant répondu à notre enquête n'est pas assez large dans chaque lycée, nous optons pour fusionner les modalités de réponse afin de faciliter l'analyse. Il s'agit donc de trois modalités : Accord, Désaccord et Ne Sait Pas (voir annexe 1.2, page 17). De plus, nous avons défini un indicateur, à savoir le degré « Accord » afin de saisir la perception du climat scolaire par les élèves. Ensuite, un calcul du nombre moyen des réponses (Accord) a été effectué. Les lycées sont ordonnés selon les taux de réussite des élèves du plus bas au plus haut comme le montre le tableau 4 ci-dessous.

3.1.5.1 La distribution des élèves selon leur lycée

Le nombre des élèves répondant à notre enquête est 156 élèves pour 8 lycées (moyenne de 19.5 élèves par lycée). Le tableau suivant montre la distribution des élèves des lycées ordonnés par réussite.

Tableau 4 - La distribution des élèves sur les huit lycées

Lycée	Fréquence	Pourcentage	Taux de réussite %
1	14	9.0	66
2	18	11.5	75
3	14	9.0	76
4	17	10.9	80
5	20	12.8	83
6	30	19.2	85
7	20	12.8	89
8	23	14.7	93
Total	156	100.0	

3.1.5.2 La perception du climat éducatif par les élèves

Une échelle de 15 items est destinée à connaître la perception des élèves du climat éducatif dans leur lycée (voir annexe 1.1, page 10 et 11). L'analyse de variance univariée montre qu'il y a une différence significative au niveau 0,05 entre les perceptions des élèves du climat éducatif dans les huit lycées (voir annexe 1.3, page 35⁸).

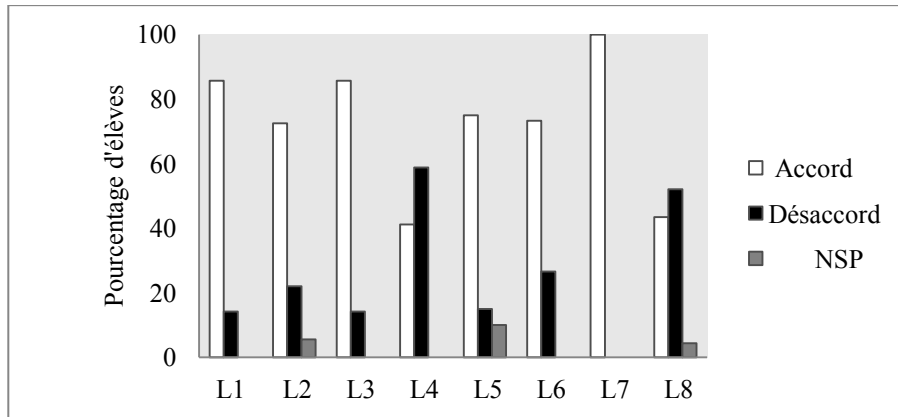
En comparant le nombre « moyen accord » de l'échelle avec celui de chaque lycée, nous pouvons constater que les élèves des lycées 1, 2, 3 et 8 ont un avis très favorable du climat éducatif. Ainsi, les élèves des lycées 5 et 7 ont un avis assez favorable de ces lycées. En ce qui concerne le lycée 4 et 6, nous pouvons dire que les élèves de ces deux lycées ont des opinions moins favorables du climat éducatif.

Le tri à plat des items de l'échelle du climat éducatif nous permet de dégager les items qui pourraient justifier cette différence entre les perceptions des élèves. Cette différence a été détectée dans 11 items sur 15:

⁸ Pour plus de détails, voir annexe 1.8 et 1.9, page 38 et annexe 1.10, page 39

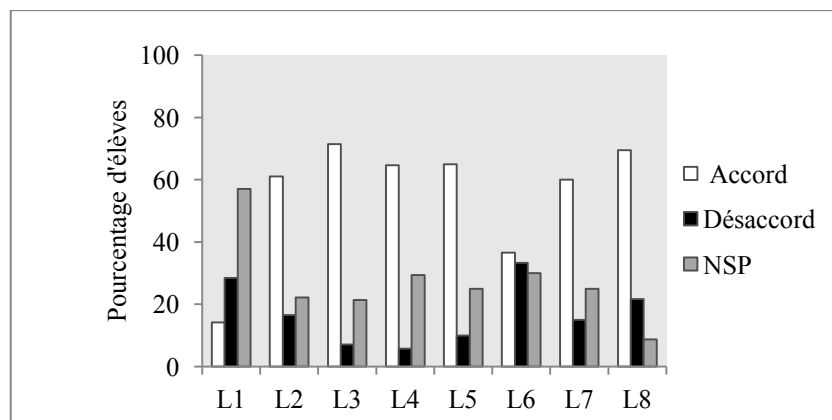
- les élèves des lycées 4 et 8 ont un avis moins favorable en comparaison aux élèves des autres lycées sur **l'item 1** qui reflète l'impression générale des élèves de leur lycée (Figure 3).

Figure 3- Réponse des élèves à l'item 1 " ce lycée nous donne le goût d'étudier" par lycées.



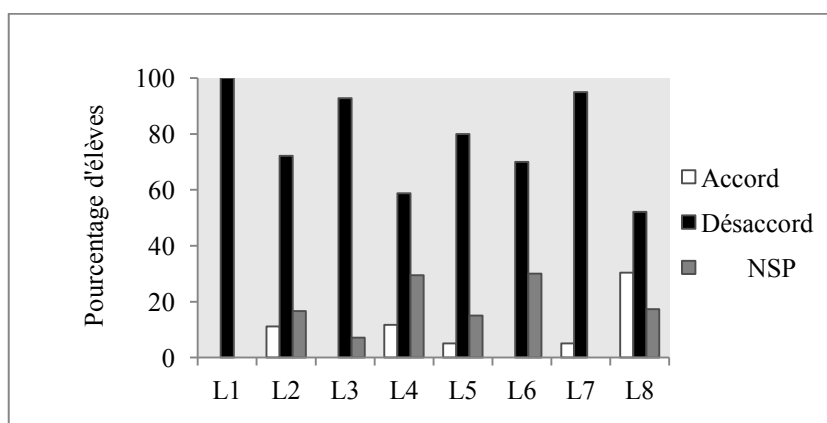
- En ce qui concerne **l'item 4** (*Dans ce lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur*), nous pouvons constater une grande dispersion des réponses des élèves sur cet item et une hésitation qui se traduit dans l'augmentation des réponses (ne sait pas). De plus, les élèves de deux lycées (lycée 1 et 6) ont un avis moins favorable sur cet item en comparaison aux perceptions des élèves des autres lycées (Figure 4). **Le nombre important de réponses « ne sait pas » peut être interprété comme un signe de rupture entre le directeur et les élèves et un manque d'échanges entre tous les deux.**

Figure 4- Réponse des élèves à l'item 4 " Dans ce lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur " par lycées



- En ce qui concerne l'**item 5⁹** (*On n'apprend pas grand-chose dans ce lycée en comparaison à d'autres lycées*), nous pouvons remarquer également une dispersion des réponses des élèves. De plus, les élèves du lycée 8 ont une opinion négative vis-à-vis de cet item (Figure 5). **Il semble que cela soit difficile pour quelques élèves de comparer leur lycée avec d'autres lycées. Pourtant, les élèves des lycées 1, 3 et 7 ont répondu presque sans hésitation et même positivement. Cela nous indique que les élèves dans ces lycées (contrairement aux autres lycées) estiment qu'ils apprennent beaucoup dans leur lycée.**

Figure 5- Réponse des élèves à l'item 5 " On n'apprend pas grand-chose dans ce lycée en comparaison à d'autres lycées " par lycées

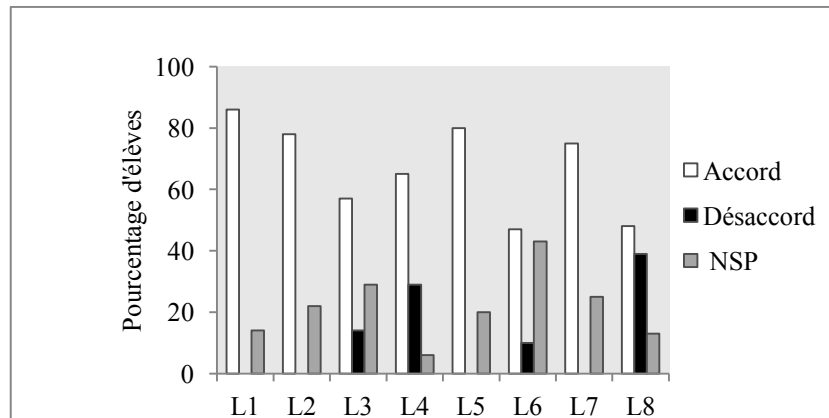


- Par rapport à l'**item 7** (*Les enseignants aiment travailler dans ce lycée*), les élèves de différents lycées ne répondent pas de la même façon sur cet item. De plus, nous avons constaté une grande diversité des réponses et une absence de positionnement. Nous pouvons constater également que les élèves du lycée 8 ont un avis plutôt négatif sur cet item (Figure 6). **Le nombre des réponses « ne sait pas » élevé dans quelques lycées (notamment dans le lycée 6) peut être interprété comme un signe**

⁹ Cet item a été inversé lorsque nous analysons les données, c'est-à-dire qu'il a mesuré l'inverse de contenu

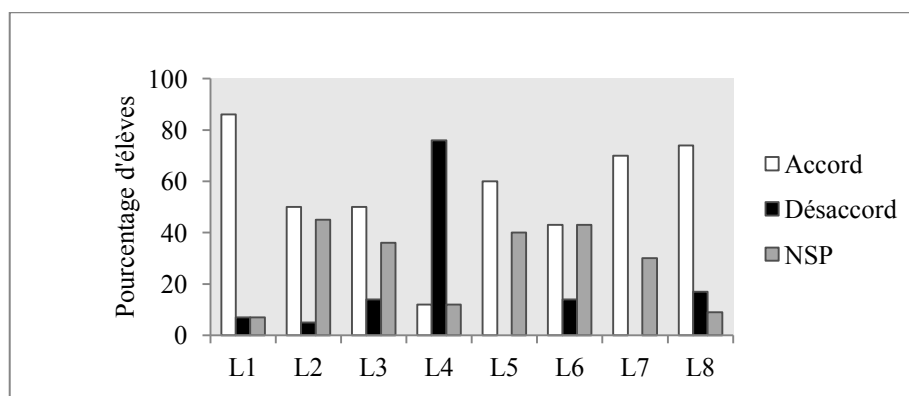
de manque d'intérêt des élèves vis-à-vis de ce que les enseignants ressentent ou d'une retenue de la part des enseignants vis-à-vis de leur rapport à leur métier.

Figure 6-Réponse des élèves à l'item 7 " Les enseignants aiment travailler dans ce lycée " par lycées



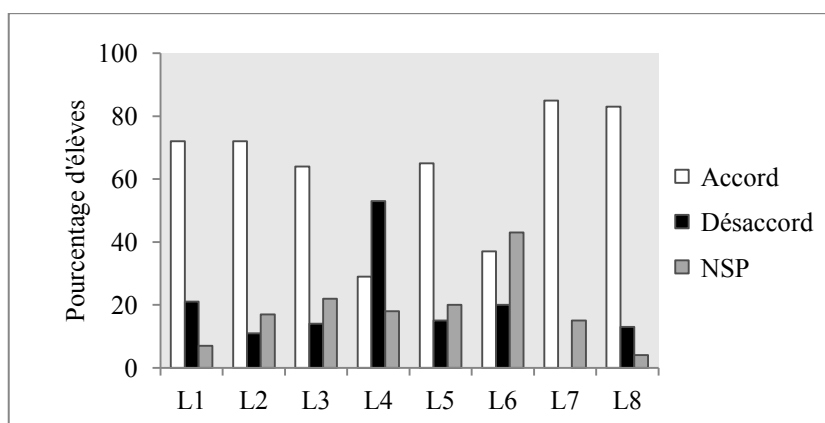
- En ce qui concerne **l'item 8 (correspondant à l'envie des enseignants de travailler ensemble)**, les réponses des élèves sont largement réparties sur les trois modalités de réponses. Nous constatons une difficulté à répondre se traduisant par l'augmentation des réponses « ne sait pas ». Les élèves du lycée 4 ont un avis négatif sur cet item (Figure 7). **Le nombre élevé des réponses « ne sait pas » des élèves dans quelques lycées (notamment dans le lycée 6) nous permet d'envisager que les actions ou les projets collectifs dans ces lycées ne sont pas assez récurrents ou alors les élèves dans ces lycées n'entendent pas leurs enseignants parler des projets collectifs. Les élèves de lycée 4 ne pensent pas que les enseignants de leur lycée aiment travailler ensemble.**

Figure 7-Réponse des élèves à l'item 8 " Les enseignants aiment travailler ensemble " par lycées



- Concernant l'item 9 (*Les enseignants sont fiers de leurs élèves*), l'analyse montre quelques non réponses. Ainsi, les élèves du lycée 4 sont plus portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de cet item (Figure 8). **Le nombre élevé des réponses « ne sait pas » dans quelques lycées (notamment dans le lycée 6) nous permet de dire que les élèves dans ces lycées n'entendent pas leurs enseignants exprimer leur fierté envers leurs élèves dans une occasion donnée. Ce n'est pas le cas des élèves du lycée 4 dont la plupart déclarent que leurs enseignants ne sont pas fiers de leurs élèves.**

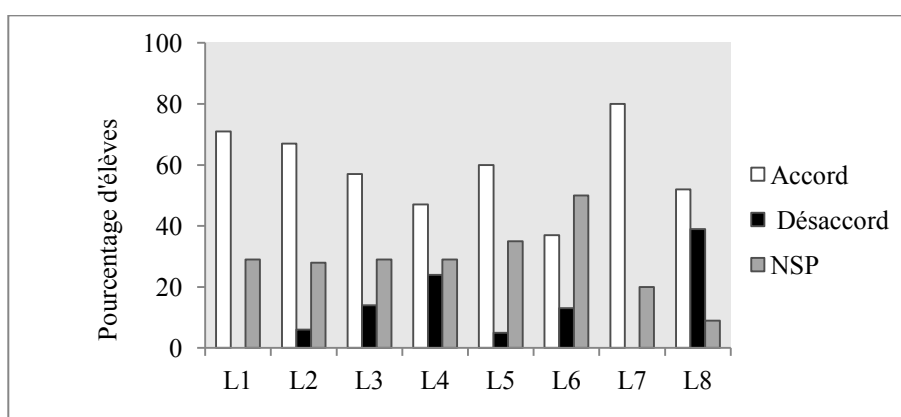
Figure 8-Réponse des élèves à l'item 9 " Les enseignants sont fiers de leurs élèves" par lycées



- Une nouvelle différence a été constatée concernant l'item 10 (*Les enseignants sont fiers de leur lycée*). Cet item montre une grande dispersion des opinions des élèves sur les trois modalités de réponses et une difficulté à répondre se traduisant par une

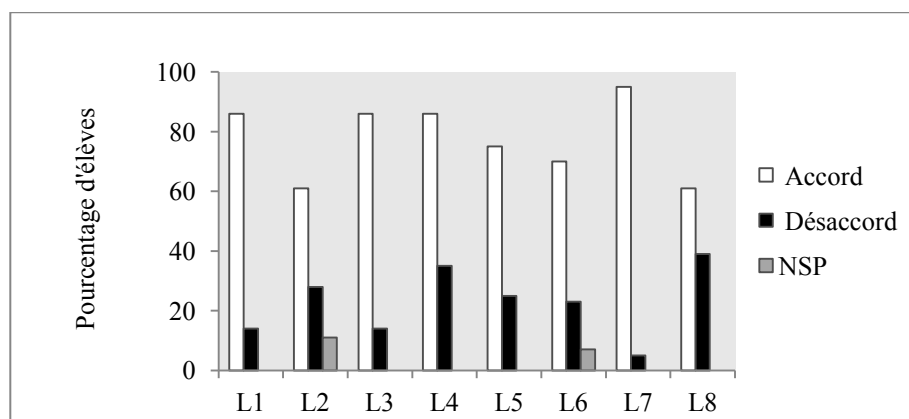
augmentation des réponses « ne sait pas ». De plus, les élèves des lycées 4 et 8 sont plus portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de cet item (Figure 9). **L'analyse montre qu'il y a des élèves qui ne savent pas répondre à cet item (notamment dans le lycée 6); il nous semble que ces élèves n'entendent pas de tout leurs enseignants exprimer ce sentiment ni dans la classe, ni dans d'autres occasions.**

Figure 9-Réponse des élèves à l'item 10 " Les enseignants sont fiers de leur lycée" par lycées



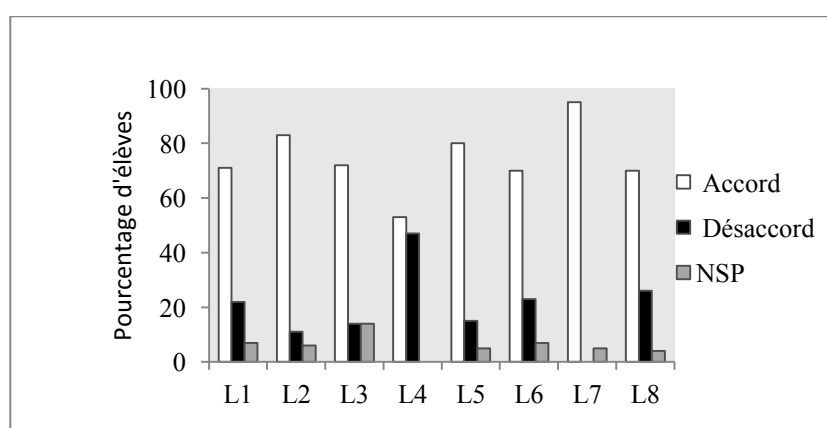
- En ce qui concerne l'item 11 (*Ce lycée offre un environnement stimulant pour les élèves*), nous constatons que les élèves des lycées 2, 4 et 8 ont un avis moins favorable en comparaison avec ceux des autres lycées (Figure 10). **Cet item est important parce qu'il concerne la direction et ses personnels de façon indirecte. Nous pouvons constater que presque tous les élèves prononcent leurs opinions sur cet item ; ce qui nous permet de dire que les élèves sont attentifs aux conditions de l'environnement dans leur lycée.**

Figure 10-Réponse des élèves à l'item 11 " Ce lycée offre un environnement stimulant pour les élèves" par lycées



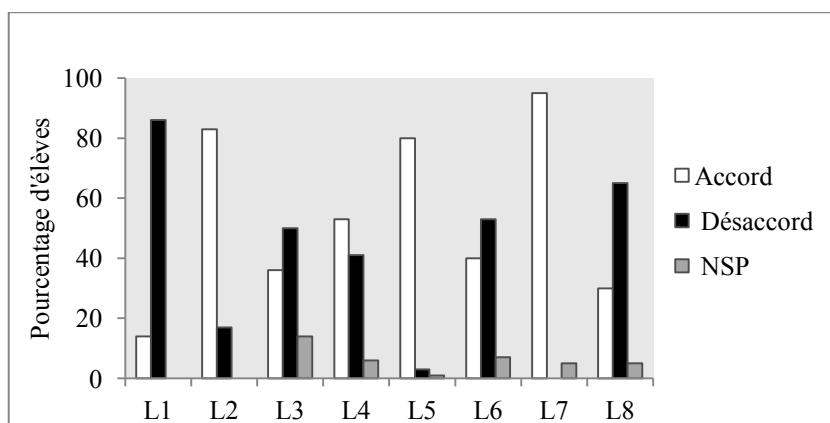
- Une autre différence a été constatée en répondant à l'item 12 (*Ce lycée met tout en œuvre (fait-tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires*). Les élèves du lycée 4 sont plus portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de cet item (Figure 11). Cet item nous permet de savoir comment les élèves apprécient ce que fait leur lycée pour qu'ils obtiennent leur diplôme. Le faible nombre des réponses « ne sait pas » indique une certitude dans les réponses des élèves. Nous pouvons constater une satisfaction générale des élèves dans tous les lycées (à l'exception de ceux du lycée 4) concernant leur lycée et leurs efforts pour aider les élèves à réussir leurs études.

Figure 11-Réponse des élèves à l'item 12 " Ce lycée met tout en œuvre (fait-tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires " par lycées



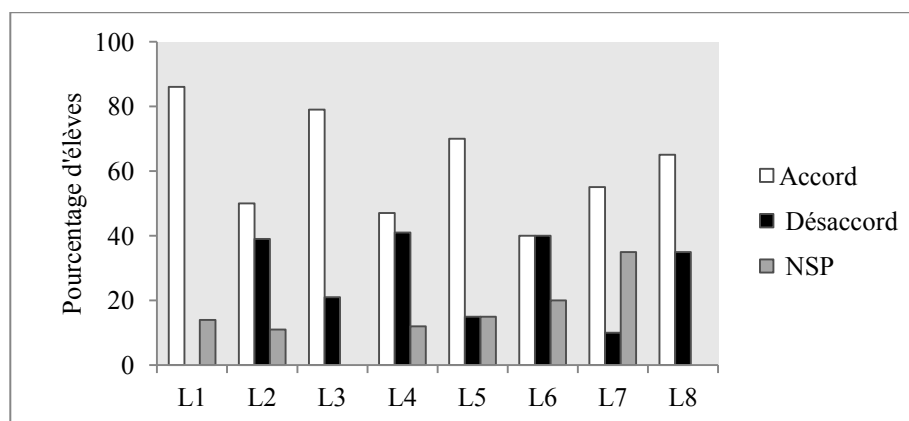
- En ce qui concerne l'**item 13 (axé sur la disponibilité des moyens pour enseigner dans de bonnes conditions)**, les résultats montrent que les élèves des lycées 1, 3, 4, 6 et 8 ont des opinions plutôt négatives sur ce thème (notamment dans le lycée 1), (Figure 12). **Cet item est important parce qu'assurer des dispositifs pour enseigner dans de bonnes conditions est une des responsabilités des directions. Les résultats de cet item montrent une différence entre les lycées. Trois lycées seulement sur huit dont les élèves ont une perception positive vis-à-vis de cet item. La diminution des réponses « ne sait pas » nous indique une certitude dans les réponses des élèves.**

Figure 12-Réponse des élèves à l'item 13 " Les enseignants disposent de moyens satisfaisants pour enseigner dans de bonnes conditions" par lycées



- Par rapport à l'**item 14 (qui traite des échanges entre le lycée et les parents des problèmes d'apprentissage des élèves)**, l'analyse montre une grande dispersion des réponses et une absence de positionnement. Nous pouvons constater que les élèves des lycées 2, 4, 6 et 8 sont plus portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de cet item. **Le nombre des réponses « ne sait pas » élevé dans quelques lycées pourraient être le fait d'élèves n'ayant pas de difficulté dans les apprentissages, ils n'ont donc pas vécu cette situation. Pourtant, par rapport aux lycées 2, 4, 6 et 8 nous pouvons établir, selon les avis des élèves, un manque d'échange rapide entre le lycée « représenté par la direction et ses équipes » et la famille lorsqu'un élève éprouve des difficultés d'apprentissage.**

Figure 13-Réponse des élèves à l'item 14 " Les parents sont rapidement informés si un élève éprouve des difficultés d'apprentissage " par lycées



3.1.5.3 La perception du climat relationnel par les élèves

Une échelle de 12 items est destinée à connaître la perception des élèves sur le climat relationnel dans leur lycée (voir annexe 1.1, page 12 et 13)

L'analyse de variance univariée montre qu'il y a une différence significative au niveau 0,05 entre les perceptions des élèves du climat relationnel dans leur lycée¹⁰. En comparant le nombre « moyen accord » de l'échelle « climat relationnel » avec celui de chaque lycée, nous pouvons constater que les élèves des lycées 3, 7 et 8 ont une perception très élevée du climat relationnel dans ces lycées. Ensuite, nous pouvons dire que les élèves dans le lycée 5 ont une bonne perception du climat relationnel. Enfin, les élèves de lycée 1, 2, 4 et 6 ont une opinion négative du climat relationnel dans leur lycée (voir annexe 1.4, page 46).

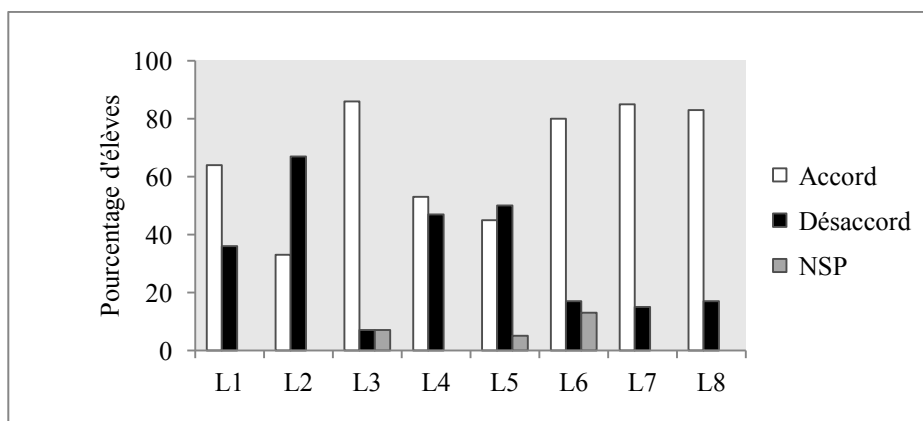
Le tri à plat des items de l'échelle du climat relationnel nous permet de dégager les items qui pourraient justifier cette différence entre les perceptions des élèves :

- Nous avons constaté une différence entre les perceptions des élèves dans différents lycées en ce qui concerne **l'item 16 (Les élèves se traitent entre eux avec**

¹⁰ Pour plus de détails, voir annexe 1.11, page 39 et annexe 1.12 et 1.13, page 40.

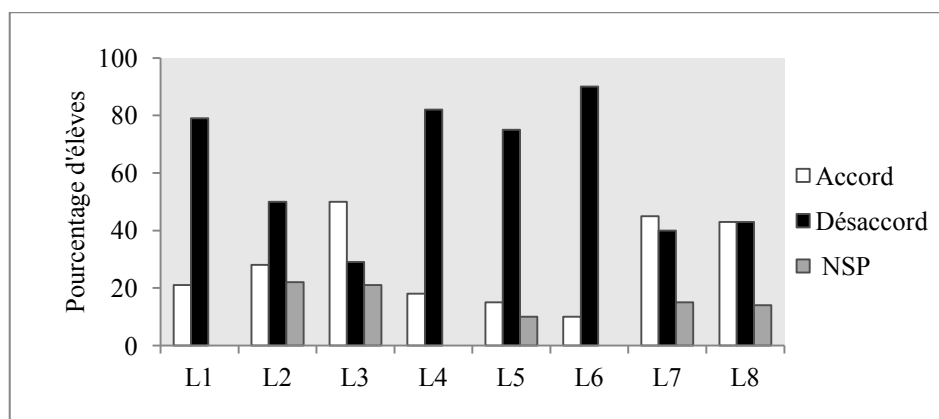
respect). Les élèves des lycées 1, 2, 4 et 5 sont plus portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de cet item (Figure 14).

Figure 14-Réponse des élèves à l'item 16" Les élèves se traitent entre eux avec respect " par lycées



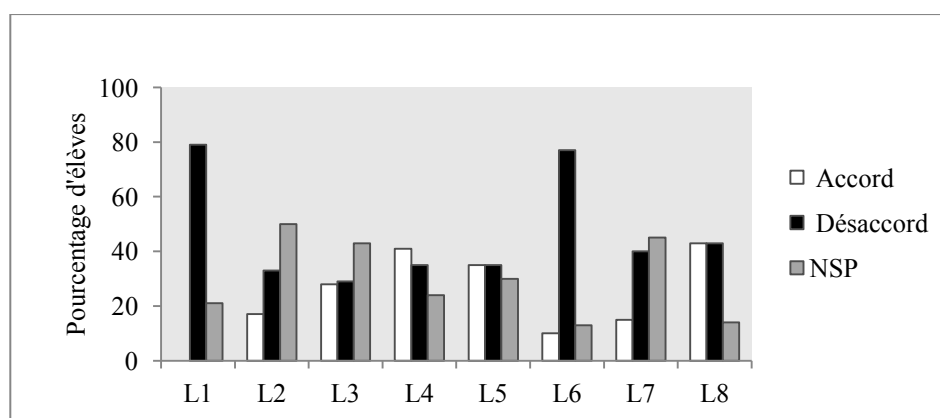
- En ce qui concerne le rôle de directeur dans la création des occasions pour que les élèves se connaissent bien (item 17), l'analyse montre quelques non réponses. Ainsi, les élèves dans les huit lycées sont plutôt portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de cet item (notamment ceux des lycées 1, 4, 5 et 6) (Figure 15). **Cet item est important parce qu'il se concentre sur les directeurs et les élèves ; il s'agit du rôle du directeur dans l'amélioration des relations entre les élèves en créant des occasions pour qu'ils se connaissent bien. Le nombre important des réponses « désaccord » nous permet de dire que les élèves ne pensent pas que leur directeur joue ce rôle dans leur vie scolaire.**

Figure 15-Réponse des élèves à l'item 17" Le directeur crée des occasions pour que les élèves se connaissent bien" par lycées



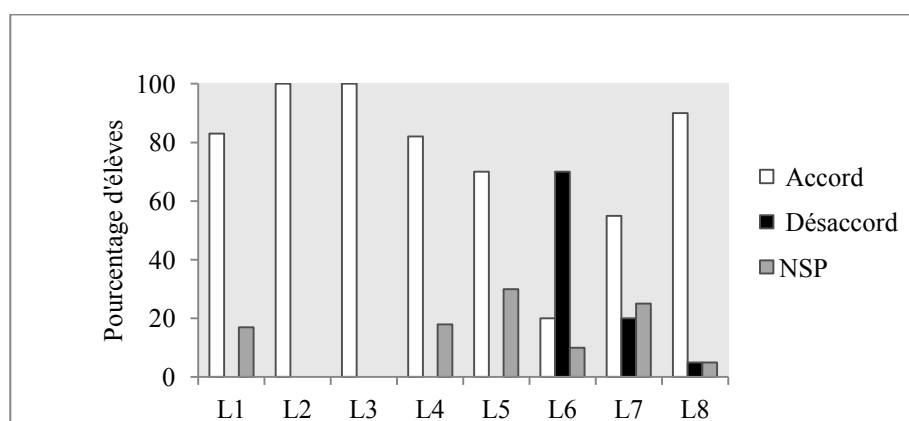
- En ce qui concerne l'item 19 (*Le directeur incite les élèves à travailler ensemble*), l'analyse montre une absence de positionnement se traduisant par une augmentation des réponses « ne sait pas ». Nous pouvons constater également que les élèves dans tous les lycées ont un avis défavorable vis-à-vis de cet item (notamment ceux des lycées 1 et 6, Figure 16). Cet item se concentre sur les directeurs et les élèves ; il s'agit d'inciter les élèves à travailler ensemble. Le nombre important des réponses « désaccord » nous permet de dire que les élèves perçoivent que le directeur ne les encourage pas à travailler ensemble.

Figure 16-Réponse des élèves à l'item 19 " Le directeur incite les élèves à travailler ensemble " par lycées



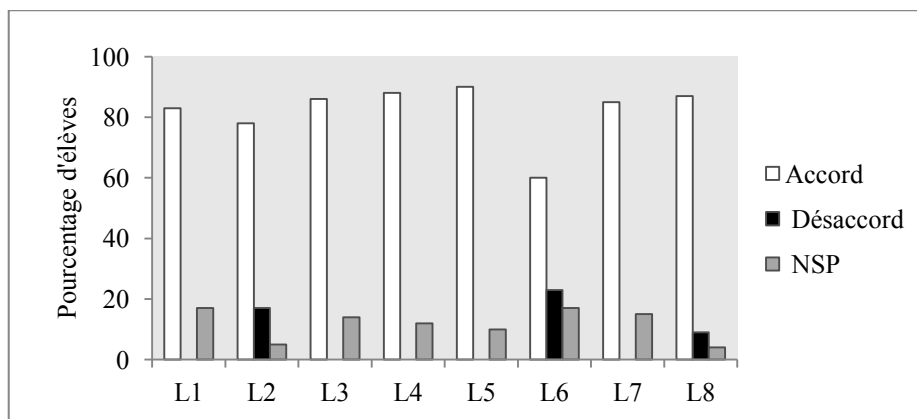
- En ce qui concerne l'item 22 (qui se concentre sur la façon dont le directeur traite les élèves), l'analyse montre quelques non réponses. Nous constatons ainsi que la majorité des élèves du lycée 6 ont le sentiment de ne pas être respectés par le directeur. Cet item se concentre sur les directeurs et les élèves ; il s'agit de la façon dont les directeurs traitent leurs élèves et comment les élèves se sentent vis-à-vis de cet item. Quelques élèves ne savent pas répondre à cet item ce qui reflète une incertitude dans leurs réponses. Par rapport au lycée 6 et à partir des réponses des élèves, il nous semble que les élèves se sentent mal à l'aise vis-à-vis de la manière dont leur directeur traite les élèves.

Figure 17-Réponse des élèves à l'item 22 " Le directeur traite les élèves avec respect " par lycées



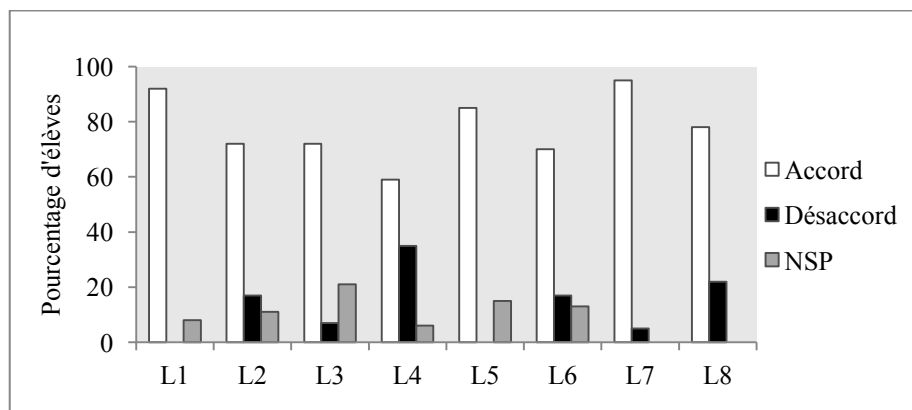
- Concernant l'item 24 (sur la façon dont les élèves traitent leur directeur), nous constatons quelques difficultés à répondre à cet item se traduisant par des réponses « ne sait pas », d'un autre côté, les élèves du lycée 6 ont un avis moins favorable en comparaison aux opinions des élèves dans d'autres lycées (Figure 18). Cet item se concentre sur les directeurs et les élèves et sur la façon dont les élèves traitent leur directeur. Dans tous les lycées, les élèves ont des opinions plutôt positives par rapport à cette question à l'exception des élèves du lycée 6 qui ont des avis moins favorables en comparaison aux avis des élèves des autres lycées. Il semble que la relation entre les élèves et le directeur du lycée 6 n'est pas une relation respectueuse.

Figure 18-Réponse des élèves à l'item 24 " Les élèves traitent le directeur avec respect" par lycées



- Par rapport à l'item 25 (*Les élèves et les enseignants ont du plaisir à travailler ensemble*), l'analyse montre quelques difficultés à répondre à cet item. Nous pouvons également constater que la perception des élèves dans le lycée 4 est moins favorable en comparaison aux élèves des autres lycées (Figure 19).

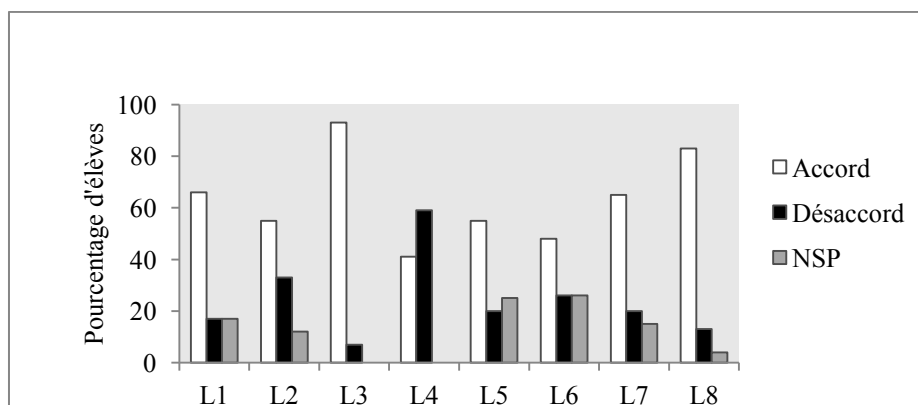
Figure 19-Réponse des élèves à l'item 25 " Les élèves et les enseignants ont du plaisir à travailler ensemble " par lycées



- En ce qui concerne l'item 26 (qui se concentre sur le soutien que peuvent avoir les élèves lorsqu'ils vivent des problèmes scolaires), nous pouvons constater une dispersion des réponses sur les trois modalités de réponses et une hésitation à répondre à cet item se traduisant par l'augmentation des réponses « ne sait pas ». Ce sont

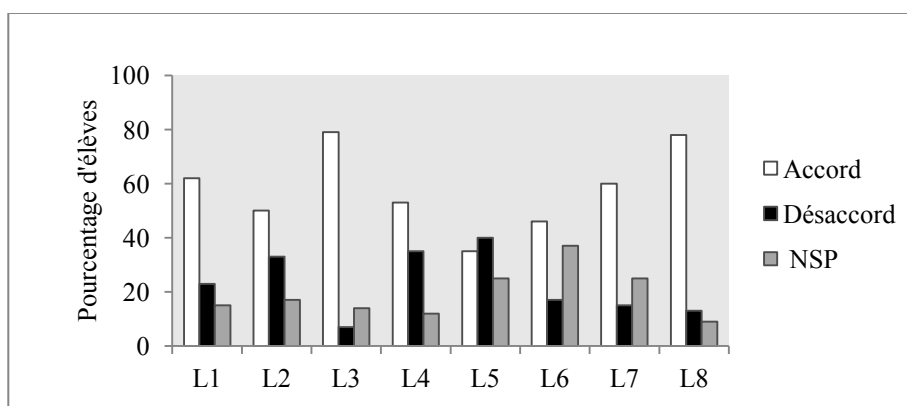
les élèves dans les lycées 2, 4 et 6 qui sont plus portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de cet item.

Figure 20-Réponse des élèves à l'item 26 " Lorsque les élèves vivent des problèmes scolaires, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes du lycée " par lycées



- Par rapport à l'item 27 (qui se concentre sur le soutien que peuvent avoir les élèves lorsqu'ils vivent des problèmes personnels), nous pouvons aussi remarquer une dispersion des réponses. Ce sont les élèves des lycées 2, 4 et 5 qui ont un avis moins favorable en comparaison aux élèves des autres lycées (Figure 21).

Figure 21-Réponse des élèves à l'item 27 " Lorsque les élèves vivent des problèmes personnels, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes du lycée " par lycées



3.1.5.4 La perception du climat d'appartenance par les élèves

Une échelle de cinq items est destinée à connaître la perception des élèves du climat d'appartenance (ou jusqu'à quel point les élèves sont fiers et engagés dans leur lycée), (voir annexe 1.1, page 14).

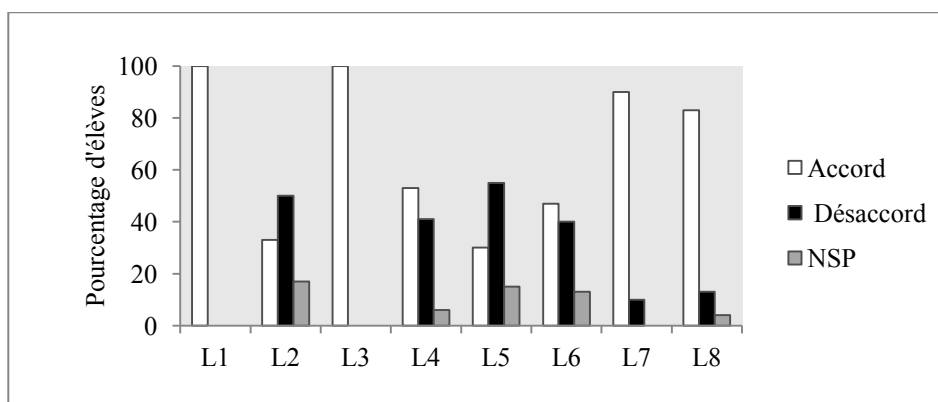
L'analyse de variance univariée montre qu'il y a une différence significative au niveau 0,05 entre les perceptions des élèves du climat d'appartenance dans les huit lycées¹¹. En comparant le nombre « moyen accord » de l'échelle avec celui de chaque lycée, nous pouvons constater que les élèves des lycées 1, 3, 6, 7 et 8 sont très fiers et engagés dans ces lycées (voir annexe 1.5, page 36).

Le tri à plat des items de l'échelle du climat d'appartenance montre que :

- les élèves ne répondent pas de la même façon sur **l'item 28 (sur le sentiment des élèves de faire partie d'une grande famille dans leur lycée)**. La majorité des élèves répondants des lycées 1, 3, 7 et 8 sont presque tout à fait d'accord. En revanche, en ce qui concerne les autres lycées, nous percevons quelques quelques difficultés à répondre à cet item accompagnées par une augmentation des réponses « désaccord ». Bref, nous pouvons dire que les élèves des lycées 2, 4, 5 et 6 sont portés à avoir une perception négative vis-à-vis de cet item (Figure 22).

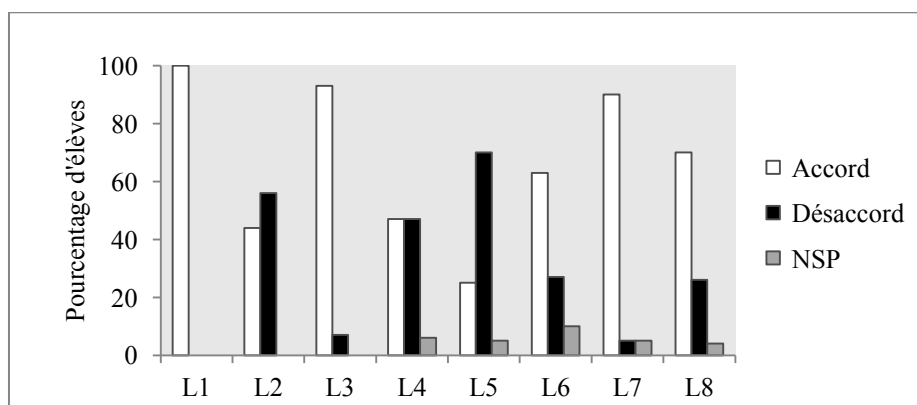
¹¹ Pour plus de détails, voir annexe

Figure 22-Réponse des élèves à l'item 28 " Les élèves ont l'impression de faire partie d'une grande famille dans ce lycée" par lycées



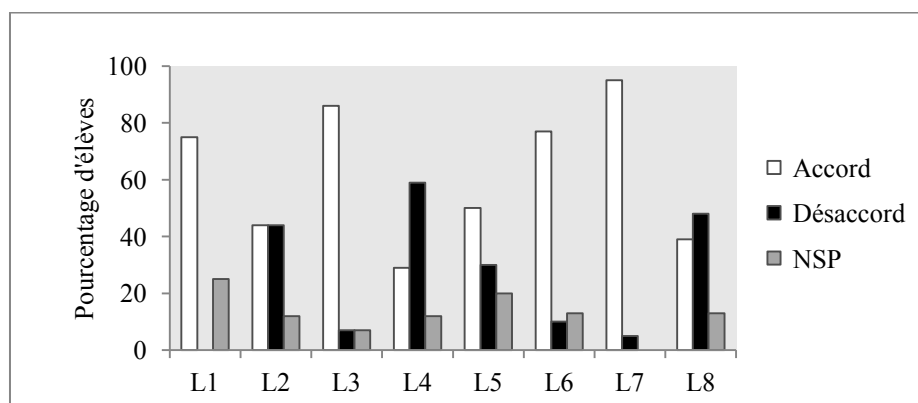
- Les élèves des lycées 2, 4 et 5 ont une opinion négative en ce qui concerne **l'item 29 (sur le sentiment des élèves d'être chez eux dans leur lycée)**. De plus, les élèves des lycées 6 et 8 ont un avis moins favorable sur cet item en comparaison avec la perception des élèves des lycées 1, 3 et 7 (Figure 23).

Figure 23-Réponse des élèves à l'item 29 " Les élèves se sentent chez eux dans ce lycée" par lycées



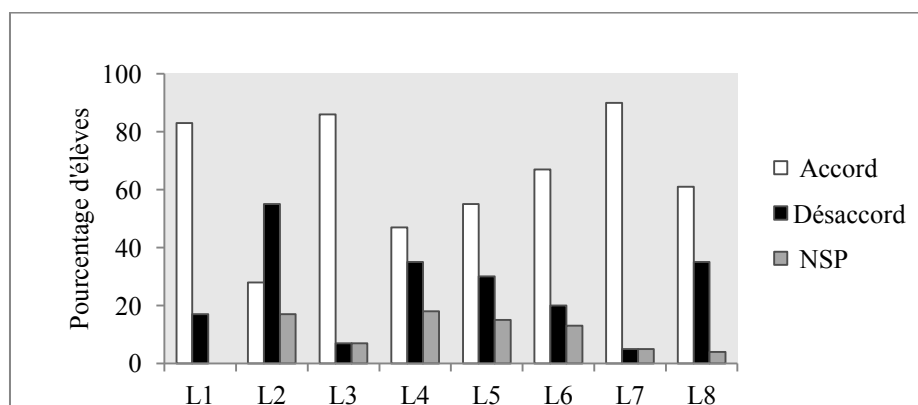
- En ce qui concerne **l'item 30 (qui se concentre sur le sentiment des élèves d'être fiers de leur lycée)**, nous pouvons remarquer quelques difficultés à répondre à cet item. Nous pouvons constater également que les élèves des lycées 2, 4, 5 et 8 ont une opinion négative vis-à-vis de cet item (Figure 24).

Figure 24-Réponse des élèves à l'item 30 " Les élèves sont fiers de leur lycée" par lycées



- Une dispersion des réponses des élèves sur les trois modalités de réponses a été constatée en répondant à l'item 31 (Ce lycée est un milieu de vie apprécié de tous). Ainsi, les élèves des lycées 2, 4, 5 et 8 ont une opinion moins favorable sur cet item en comparaison à la perception des élèves des autres lycées. (Figure 25).

Figure 25-Réponse des élèves à l'item 31" Ce lycée est un milieu de vie apprécié de tous " par lycées

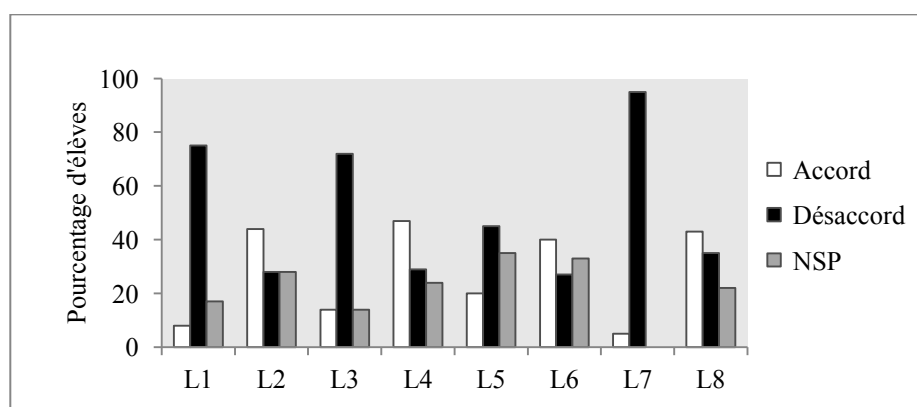


- Le tableau des réponses sur l'item 32 ¹²(La plupart des élèves de ce lycée préféreraient être dans un autre lycée) montre une grande dispersion des réponses et une

¹² Cet item a été inversé lorsque nous analysons les données, c'est-à-dire qu'il a mesuré l'inverse de contenu.

grande hésitation se traduisant par une augmentation des réponses « ne sait pas ». Nous pouvons constater (Figure 26) que la plupart des élèves répondant des lycées 2, 4, 6 et 8 ont répondu négativement à cet item ; ils déclarent qu'ils préfèrent être dans un autre lycée que le leur.

Figure 26-Réponse des élèves à l'item 32" La plupart des élèves de ce lycée préféreraient être dans un autre lycée" par lycées



3.1.5.5 La perception du climat de justice par les élèves

Une échelle de cinq items est destinée à connaître la perception des élèves du climat de justice dans leur lycée (voir annexe 1.1, page 15).

L'analyse de variance univariée montre qu'il y a une différence significative au niveau 0,05 entre les perceptions des élèves du climat de justice dans les huit lycées¹³.

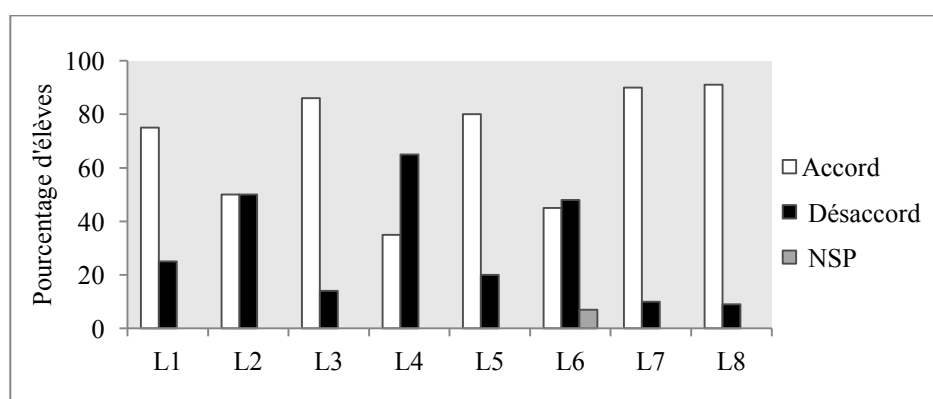
En comparant le nombre « moyen accord » de l'échelle avec celui de chaque lycée, nous pouvons constater que les élèves des lycées 2, 3, 5, 7 et 8 ont un avis très positif du climat de justice dans leur lycée. Les lycées 1, 4 et 6 ont une opinion moins favorable du climat de justice dans leur lycée (le score obtenu par le lycée 4 est le plus bas en comparaison à celui des autres lycées), (voir annexe 1.6, page 37).

¹³ Pour plus de détails, voir annexe 1.17, page 42 et 1.18, page 43.

Le tri à plat sur les items de l'échelle du climat de justice montre que :

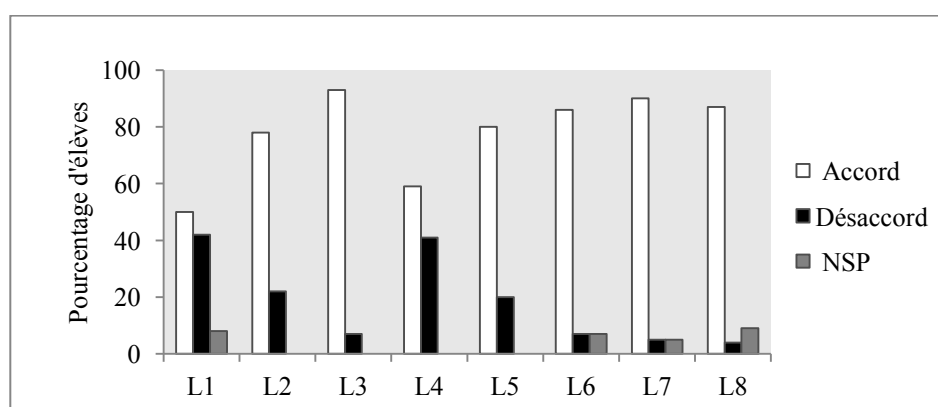
- Les élèves des lycées 2, 4 et 6 ont une opinion plutôt négative par rapport à l'**item 33** (*Les règles de ce lycée sont justes*) en comparaison aux élèves des autres lycées (Figure 27).

Figure 27-Réponse des élèves à l'item 33" Les règles de ce lycée sont justes" par lycées



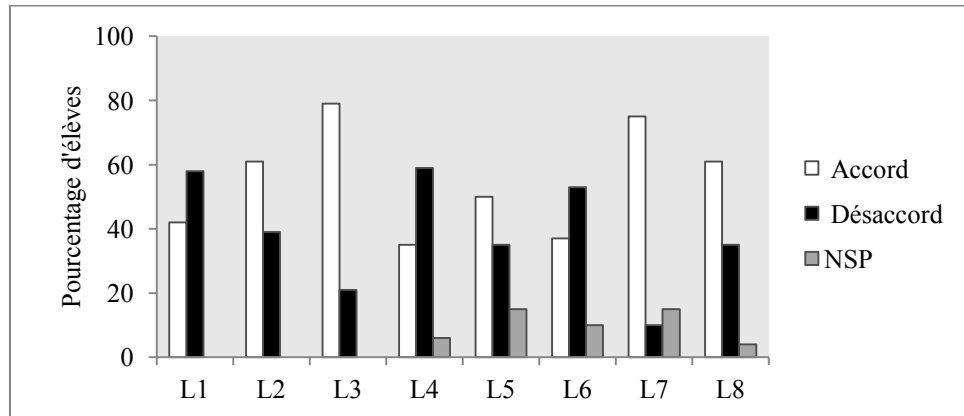
- Les élèves des lycées 1 et 4 ont un avis plutôt défavorable sur l'**item 34** (*Dans ce lycée, les élèves reçoivent les notes qu'ils méritent*) en comparaison aux avis des élèves des autres lycées (Figure 28).

Figure 28-Réponse des élèves à l'item 34" Dans ce lycée, les élèves reçoivent les notes qu'ils méritent" par lycées



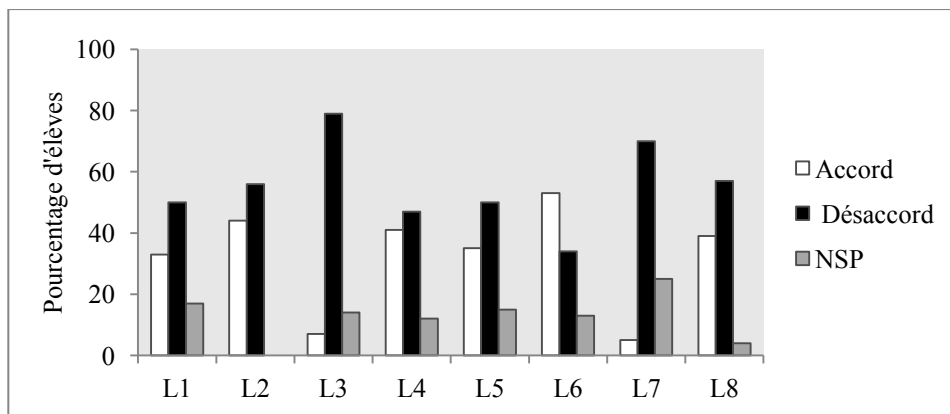
- En ce qui concerne l'**item 35** (*Les sanctions de ce lycée sont justes*), nous constatons que les élèves de tous les lycées (à l'exception des lycées 3 et 7) ont un avis défavorable sur cet item (Figure 29).

Figure 29-Réponse des élèves à l'item 35" Les sanctions de ce lycée sont justes " par lycées



- En ce qui concerne l'item 36¹⁴ (*Dans ce lycée, les élèves sont punis pour rien*), L'analyse montre (Figure 30) une dispersion des réponses avec quelques difficultés à répondre à cet item. De plus, nous pouvons constater que les élèves de tous les lycées (à l'exception des élèves de lycée 3 et 7) sont portés à avoir un avis négatif sur cet item.

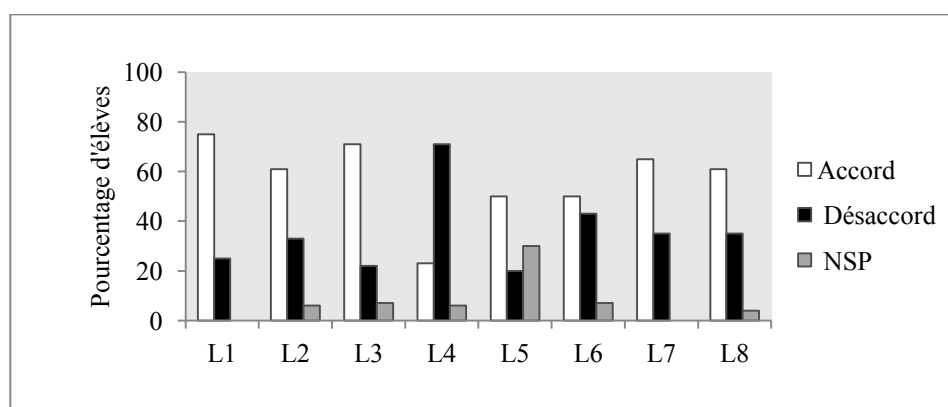
Figure 30-Réponse des élèves à l'item 36" Dans ce lycée, les élèves sont punis pour rien" par lycées



¹⁴ : Cet item a été inversé lorsque nous analysons les données, c'est-à-dire qu'il a mesuré l'inverse de contenu.

- En ce qui concerne l'item 37 (*Dans ce lycée, les membres du personnel (enseignants, surveillants, directeur) traitent tous les élèves de la même façon*), nous pouvons constater (Figure 31) que les élèves des lycées 2, 4, 7, 6 et 8 sont portés à avoir des opinions négatives vis-à-vis de cet item (notamment les élèves des lycées 4 et 6).

Figure 31-Réponse des élèves à l'item 37 "Dans ce lycée, les membres du personnel (enseignants, surveillants, directeur) traitent tous les élèves de la même façon" par lycées



3.1.5.6 La perception du climat de sécurité par les élèves

Une échelle de quatre items est destinée à connaître la perception des élèves du climat de sécurité dans leur lycée (voir annexe 1.1, page 16)¹⁵.

L'analyse de variance univariée montre qu'il y a une différence significative au niveau 0,05 entre les perceptions des élèves du climat de sécurité dans les huit lycées¹⁶.

En comparant le nombre « moyen accord » de l'échelle avec celui de chaque lycée, nous pouvons constater que les élèves des lycées 2, 6, 7 et 8 ont un avis très favorable du climat de sécurité dans leur lycée. En ce qui concerne les lycées 1, 3, 4, 5 et 7, nous pouvons dire que les élèves dans ces lycées ont un avis moins favorable du climat

¹⁵ Ces items ont été inversés lorsque nous analysons les données, c'est-à-dire qu'ils ont mesuré l'inverse de contenu.

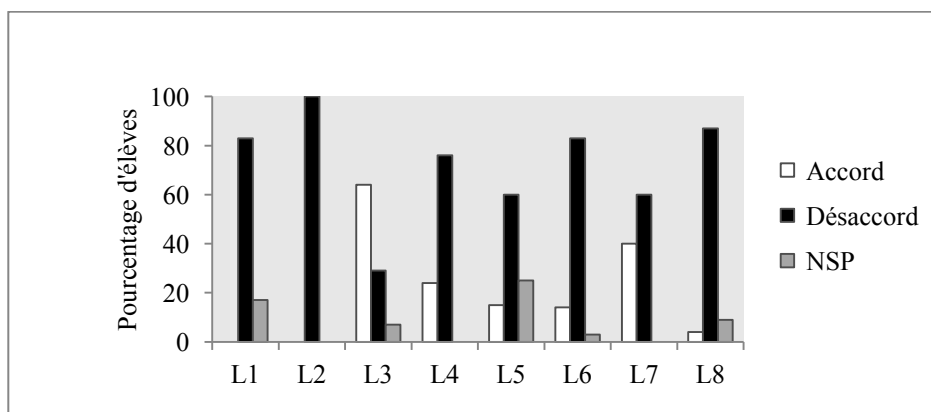
¹⁶ Pour plus de détails, voir annexe 1.19, page 43 et annexe 1.20 et 1.21, page 44.

de sécurité en comparaison aux élèves des autres lycées (le score obtenu par le lycée 3 est le plus bas), (voir annexe 1.7, page 37).

Le tri à plat des items montre que :

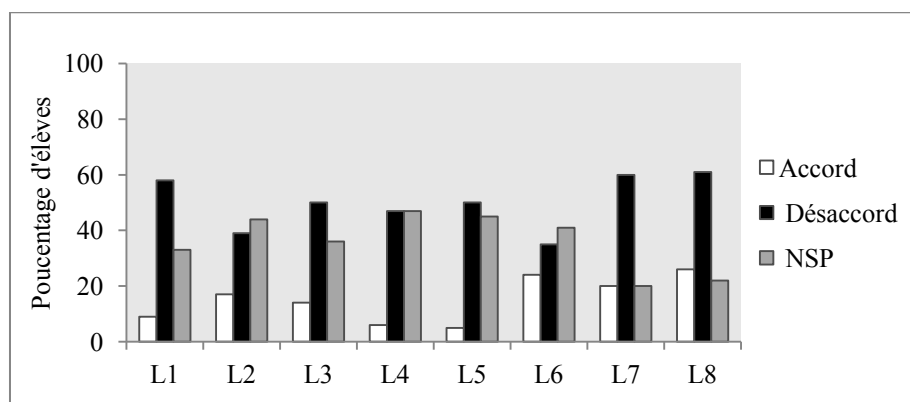
- Par rapport à l'item 38 (*sur les risques ressentis par les élèves de se faire voler dans le lycée*), nous constatons quelques non réponses notamment dans le lycée 5. De plus, nous constatons que les élèves du lycée 3 et du lycée 7 sont portés à avoir un avis défavorable ou bien ils ont le sentiment des risques de se faire voler dans leur lycée (Figure 32).

Figure 32-Réponse des élèves à l'item 38" Il y a des risques de se faire voler" par lycées



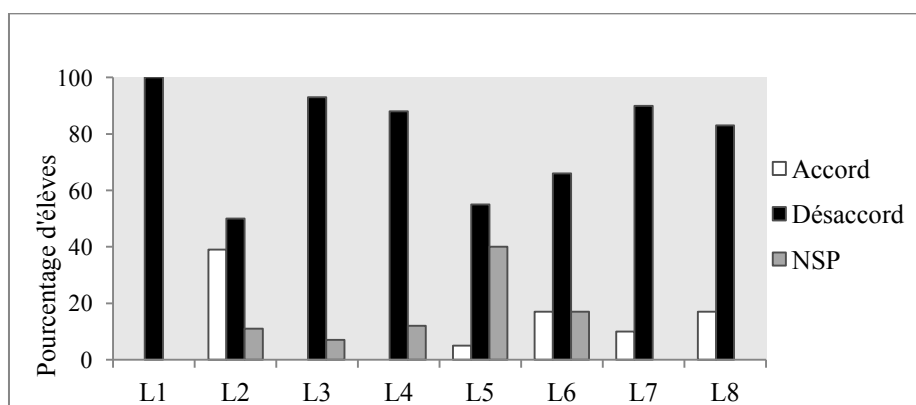
- En ce qui concerne l'item 39 (*Les adultes ont peur d'intervenir dans une situation de violence*), une plus grande difficulté à répondre à cet item se traduisant par une augmentation des réponses « ne sait pas ». De plus, le tableau suivant montre une grande dispersion des réponses. Pourtant, nous pouvons constater que les élèves du lycée 6 ont un avis moins favorable sur cet item en comparaison aux élèves des autres lycées.

Figure 33-Réponse des élèves à l'item 39" Les adultes ont peur d'intervenir dans une situation de violence" par lycées



- En ce qui concerne l'item 40 (axé sur l'impression des élèves de se faire agresser) (Figure 34), nous pouvons constater une absence de positionnement de la part de quelques élèves des lycées 2, 4, 5 et 6 contrairement aux élèves des autres lycées. De plus, les élèves du lycée 2 ont un avis moins favorable sur cet item en comparaison aux élèves des autres lycées.

Figure 34-Réponse des élèves à l'item 40" Il y a des risques de se faire agresser" par lycées





A la fin de cette analyse nous avons construit un tableau récapitulatif des résultats des questionnaires destinés aux élèves (Tableau 5). Nous rappelons que notre objectif au travers de ce questionnaire est de connaître la façon dont les élèves perçoivent leur contexte scolaire avec ses différentes conditions (dont les conditions liées aux person-

nels de direction). Notre deuxième objectif est de choisir les lycées dont les perceptions des élèves du climat dans leur lycée sont favorables et où le taux de réussite des élèves de terminale STAV dans ces lycées est bon. Cela nous permettra par la suite de notre recherche de nous concentrer davantage sur les paroles des directeurs de ces lycées afin de connaître les styles de leadership et leurs pratiques qui semblent davantage induire la réussite des élèves.

Tableau 5- Tableau récapitulatif des résultats des questionnaires destinés aux élèves

Lycées (Elèves)	climat éducatif	climat rela- tionnel	climat d'appartenan- ce	climat de justice	climat de sécurité	Le taux de réussite des élèves pour l'année sco- laire 2013-2014
1						66 %
2						75 %
3						76 %
4						80 %
5						83 %
6						85 %
7						89 %
8						93 %

Le  indique que le nombre (moyen accord) des élèves du lycée est plus que le nombre (moyen accord) général.

Le  indique que le nombre (moyen accord) des élèves du lycée est moins que le nombre (moyen accord) général.

3.1.6 L'analyse de questionnaire destiné aux enseignants

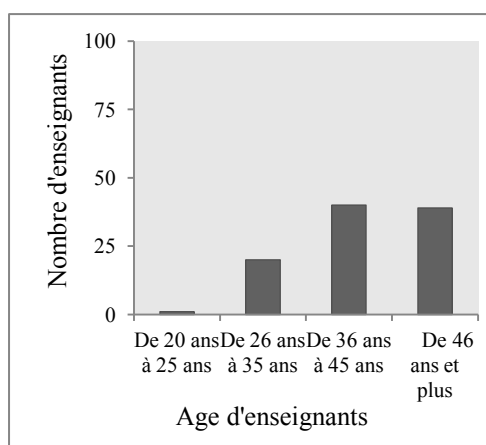
Etant donné que le nombre des enseignants répondant dans chaque lycée n'est pas assez large, nous optons pour fusionner les modalités de réponse. Il s'agit donc de trois modalités : Accord, Désaccord et Ne Sait Pas (voir annexe 2.2, page 54). De plus, nous avons défini un indicateur, à savoir le degré « Accord » sur l'ensemble d'items dans les 5 groupes (qui représentent les différentes facettes de climat scolaire) afin de connaître la perception des enseignants du climat scolaire. Ensuite, un calcul du nombre « moyen accord » a été effectué. Les lycées sont ordonnés selon les taux de réussite des élèves (du plus bas au plus haut).

3.1.6.1 La description des enseignants répondant selon leur sexe, leur âge, le niveau de leur connaissance de leur lycée et leur ancienneté

L'échantillon est composé de 100 enseignants (60 femmes et 40 hommes).

- Age des enseignants : Les enquêtés de cette étude qui constituent l'échantillon ont été répartis selon les tranches d'âge comme suit (Figure 35) :

Figure 35- Age des enseignants



De ce tableau, il ressort que la majorité des enquêtés sont des enseignants compris dans la tranche d'âge de 36 à 45 ans soit 40 % et la tranche d'âge de 45 ans et plus soit 39 %. Un seul enseignant est compris dans la tranche d'âge de 20 ans à 25 ans.

- Le niveau de connaissance des enseignants sur leur lycée :

En ce qui concerne le niveau de connaissance des enseignants sur leur lycée le tableau (Tableau 6) ressort que la majorité des enquêtés estiment avoir une bonne connaissance de leur lycée soit 88 %.

Tableau 6- Niveau de connaissance des enseignants de leur lycée

Niveau de connaissance	Pourcentage
Très bonne connaissance de ce lycée	30.0
Bonne connaissance de ce lycée	58.0
Plus ou moins bonne connaissance de ce lycée	11.0
Je n'ai pas une bonne connaissance de ce lycée	1.0
Total	100.0

De ce tableau, il ressort que la majorité des enquêtés déclarent avoir « très bonne connaissance » ou « bonne connaissance » de leurs lycées, soit 88 %.

- L'ancienneté des enquêtés :

Les enquêtés ont été répartis selon l'ancienneté comme suit (Tableau 7)

Tableau 7- Ancienneté des enseignants

Ancienneté	Pourcentage
Plus de 10 ans	68.0
De 5 ans à 9 ans	15.0
De 1 an à 4 ans	2.0
Moins d'un an	15.0
Total	100.0

De ce tableau, il ressort que la majorité des enquêtés (soit 83%) exercent le métier d'enseignant depuis cinq ans et plus ; 68 % exercent le métier depuis plus de 10 ans.

Ainsi, l'analyse de variance montre que le niveau de connaissance des enseignants de leur établissement est très corrélé avec le nombre « moyen accord » des enseignants sur l'ensemble des items ($P < 0.05$). Aucune corrélation n'a été constatée entre le nombre « moyen accord » des enseignants et les autres caractéristiques (âge, sexe, ancienneté), (voir annexe 2.3, page 74).

3.1.6.2 La perception du climat éducatif par les enseignants

Une échelle de 9 items est destinée à connaître la perception du climat éducatif par les enseignants (voir annexe 2.1, page 47). L'analyse de variance univariée montre qu'il y a une différence significative au niveau 0,05 entre les perceptions positives des enseignants du climat éducatif dans les huit lycées¹⁷.

En comparant le nombre « moyen accord » de l'échelle et celui de chaque lycée, nous pouvons constater que les enseignants des lycées 2, 4, 5 et 7 ont de très bonne opinion du climat éducatif dans leur lycée et les enseignants du lycée 3 ont de bonne opinion du climat éducatif dans leur lycée. Par rapport aux lycées 1, 6 et 8, nous pouvons dire que les enseignants dans ces lycées ont un avis moins favorable du climat éducatif en comparaison aux autres lycées (notamment les enseignants du lycée 1 dont le score est le plus bas), (voir annexe 2.4, page 74).

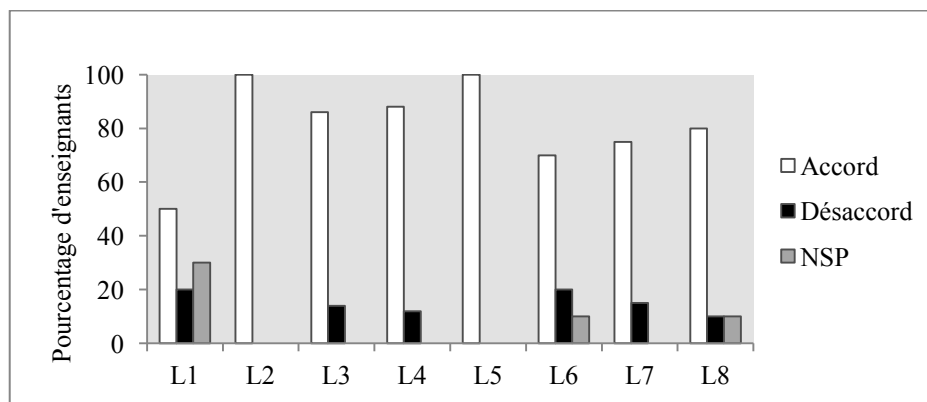
Les tris à plat des items de l'échelle de climat éducatif nous permet de dégager les items auxquels les enseignants ont répondu différemment. Nous avons constaté que :

- En ce qui concerne **l'item 9 (sur la priorité donnée par la direction à la réussite des élèves)**, nous pouvons constater que la majorité des enseignants des différents lycées (à l'exception de lycée 1) ont de bonne opinion sur cet item. En ce qui concerne le lycée 1, nous pouvons constater quelques non réponses à cet item se traduisant par l'augmentation des réponses « ne sait pas » (Figure 36).

Cet item se concentre sur les personnels de direction et la réussite des élèves. En comparant les avis des enseignants sur cet item avec ceux des élèves sur le même item (item 4 dans le questionnaire des élèves) nous pouvons constater que les réponses des enseignants par « ne sait pas » sont peu nombreuses ; cela nous permet de dire que les enseignants ont répondu sur cet item avec un degré plus élevé de certitude ont des opinions moins favorables sur cet item en comparaison aux autres lycées.

¹⁷ Pour plus de détails, voir annexe 2.5 et annexe 2.6, page 75.

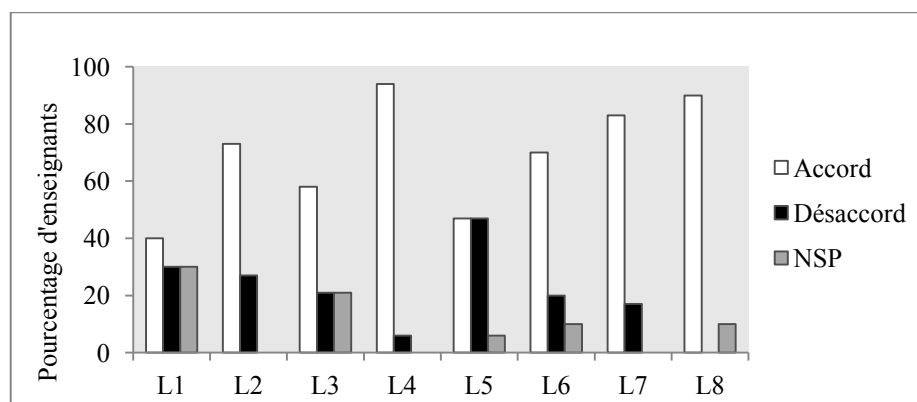
Figure 36-Réponse des enseignants à l'item 9 " Dans ce lycée, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités de la direction " par lycées



- En ce qui concerne l'item 11 (sur l'importance que donnent les élèves à ce qu'ils apprennent dans le lycée), nous pouvons constater quelques difficultés à répondre à cet item (notamment par les enseignants des lycées 1 et 3) (Figure 37). Nous pouvons remarquer également que les enseignants dans les lycées 1 et 5 sont plus portés à avoir des avis négatifs vis-à-vis de cet item.

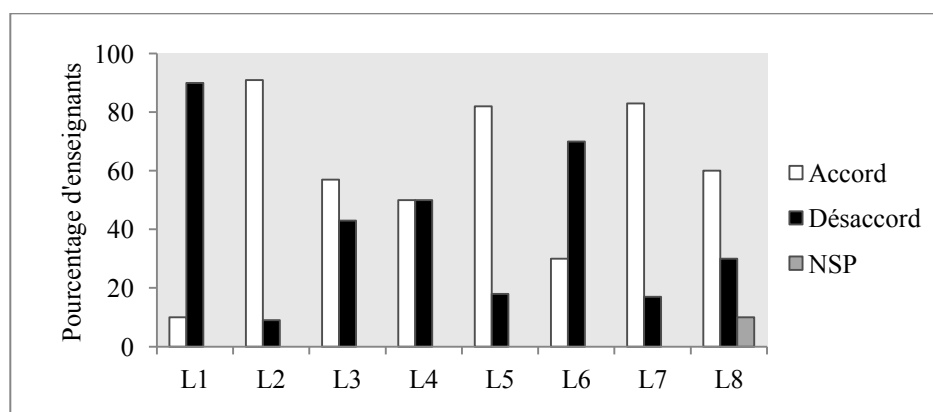
En comparant les avis des enseignants sur cet item et les avis des élèves sur l'item 5 (On n'apprend pas grand-chose dans ce lycée en comparaison à d'autres lycées), nous pouvons remarquer une différence entre les avis des enseignants et ceux des élèves des lycées 1, 5 et 8. Par rapport au lycée 8, les enseignants ont des avis plus favorables sur cet item que ceux des élèves. Par contre, les enseignants des lycées 1 et 5 ont des avis moins favorables sur cet item que les avis des élèves.

Figure 37- Réponse des enseignants à l'item 11 " En général, les élèves trouvent intéressant ce qu'ils apprennent dans ce lycée" par lycées



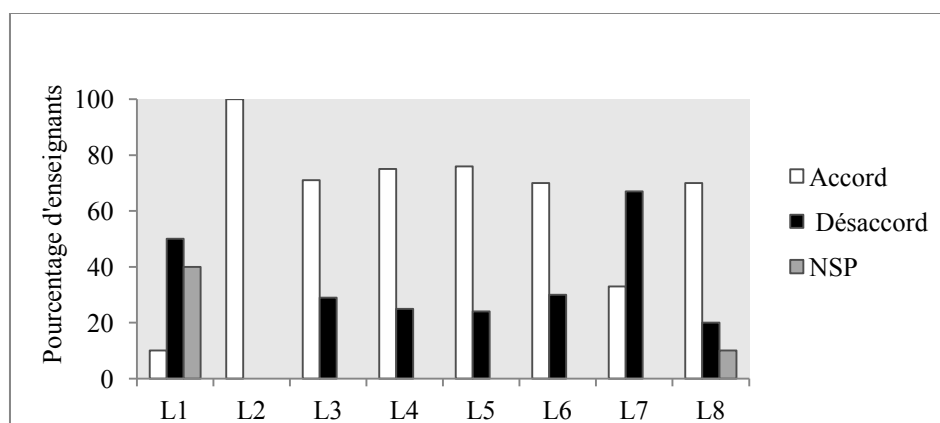
- Par rapport à l'item 12 (sur la disponibilité des outils modernes dans le lycée), nous pouvons constater que les enseignants des lycées 1, 3, 4, 6 et 8 sont plus portés à avoir des opinions négatives vis-à-vis de cet item (notamment dans les lycées 1 et 6, Figure 38). Cet item se concentre sur une des responsabilités des personnels de direction dans un établissement d'enseignement (assurer et garantir des outils d'enseignement). En reprenant les résultats de cet item avec ceux de l'item 13 dans le questionnaire des élèves nous pouvons remarquer que les élèves et les enseignants des lycées 1, 3, 4, 6 et 8 ont des opinions défavorables en comparaison aux autres lycées.

Figure 38- Réponse des enseignants à l'item 12 " Des outils modernes d'enseignement sont disponibles dans ce lycée " par lycées



- Enfin, en ce qui concerne le climat éducatif, nous avons constaté une différence entre les perceptions des enseignants concernant **l'item 13 (sur la possibilité des enseignants créatifs d'être encouragés et valorisés dans leur établissement)**, (Figure 39). Tout d'abord, nous avons constaté une augmentation des réponses négatives des enseignants au niveau de tous les lycées (à l'exception de lycée 2). Ainsi, la majorité des enseignants des lycées 1 et 7 déclarent que la créativité des enseignants n'est pas encouragée et valorisée dans leur lycée.

Figure 39-Réponse des enseignants à l'item 13 " La créativité des enseignants est encouragée et valorisée dans ce lycée " par lycées



3.1.6.3 La perception du climat relationnel des enseignants

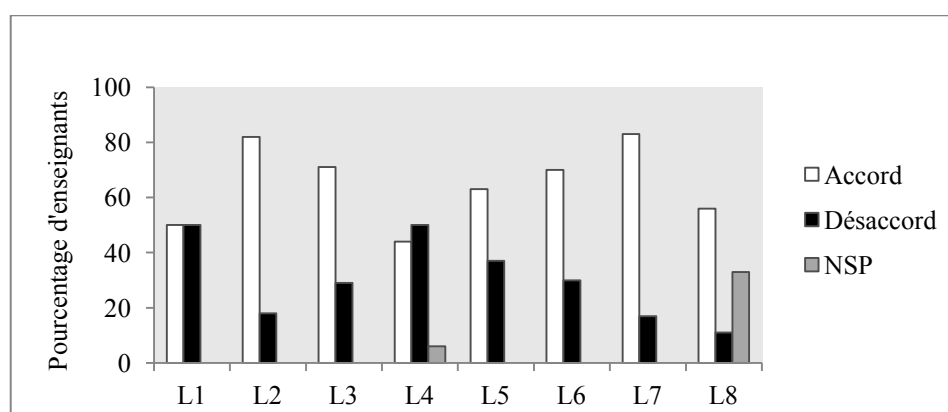
Une échelle de 16 items est destinée à connaître la perception des enseignants du climat relationnel (voir annexe 2.1, page 48, 49 et 50).

Afin de vérifier s'il y a une différence significative entre les perceptions positives des enseignants du climat relationnel, nous avons effectué une analyse de variance univariée. Cette analyse montre qu'il n'y a pas de différence significative ($p > 0.05$), (voir annexe 2.7, page 75 et annexes 2.8 et 2.9, page 76).

Cependant, le tri à plat des items de l'échelle « climat relationnel » fait apparaître quelques différences entre les avis des enseignants sur un certain nombre d'items. Nous pouvons remarquer que :

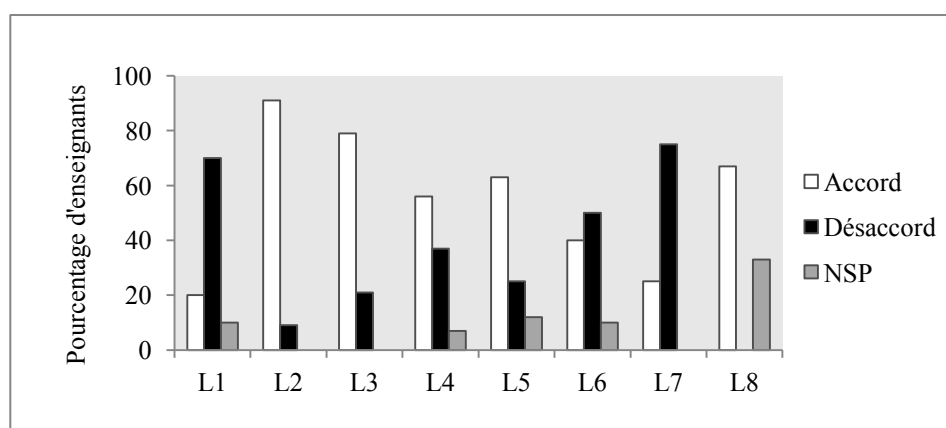
- Les enseignants des lycées 1, 4 et 5 sont portés à avoir une opinion négative vis-à-vis de **l'item 21 (Les enseignants aiment travailler en équipe)** (Figure 40).

Figure 40-Réponse des enseignants à l'item 21 " Les enseignants aiment travailler en équipe " par lycées



- En ce qui concerne l'item 22 (*Les enseignants et la direction ont du plaisir à travailler ensemble*), l'analyse montre une dispersion des réponses avec quelques difficultés à répondre à cet item (lycées 5 et 8). De plus, nous pouvons constater que la majorité des enseignants des lycées 1, 6 et 7 ne pensent pas que les enseignants et la direction aiment travailler ensemble dans leur lycée (Figure 41).

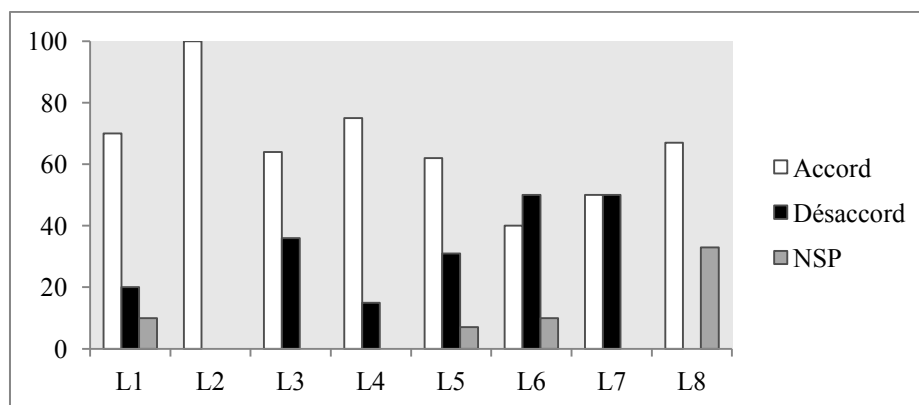
Figure 41-Réponse des enseignants à l'item 22 " Les enseignants et la direction ont du plaisir à travailler ensemble " par lycées



- En ce qui concerne l'item 23 (*Les relations entre les enseignants et la direction sont chaleureuses et amicales*), l'analyse montre également une dispersion des réponses et quelques non réponses (notamment par les enseignants de lycée 8, Figure

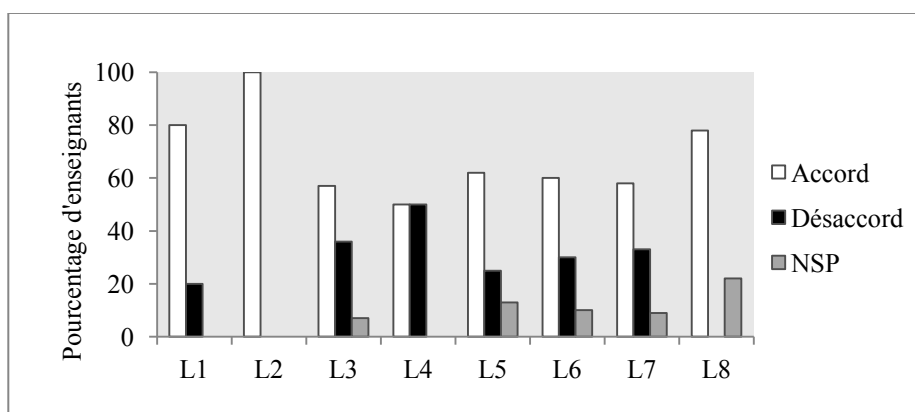
42). La majorité des enseignants de lycées 6 et la moitié des enseignants de lycée 7 ne sont pas d'accord avec cet item.

Figure 42-Réponse des enseignants à l'item 23 " Les relations entre les enseignants et la direction sont chaleureuses et amicales" par lycées



- Nous pouvons constater une autre différence entre les opinions des enseignants concernant l'item 24 (*Les enseignants se sentent à l'aise pour échanger et discuter avec le directeur*), (Figure 43). Les enseignants des lycées 3, 4, 6 et 7 ont des avis moins favorables sur cet item en comparaison aux enseignants des autres lycées.

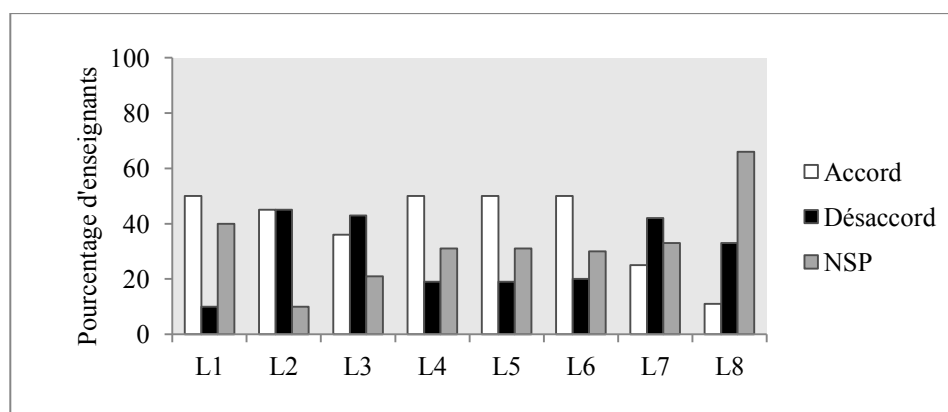
Figure 43-Réponse des enseignants à l'item 24 " Les enseignants se sentent à l'aise pour échanger et discuter avec le directeur" par lycées



- Enfin, en ce qui concerne l'item 29 (qui vise à connaître la perception des enseignants de la relation entre les élèves et le directeur et la qualité de cette relation), nous pouvons constater (Figure 44) quelques difficultés à répondre à cet item se

traduisant par une augmentation des réponses « ne sait pas » et une grande dispersion des réponses. Nous pouvons constater également que les enseignants des lycées 2, 3, 7 et 8 sont plus portés à avoir des opinions négatives vis-à-vis de cet item.

Figure 44-Réponse des enseignants à l'item 29 " Les relations entre les élèves et le directeur sont chaleureuses et amicales" par lycées



3.1.6.4 La perception du climat d'appartenance par les enseignants

Une échelle de quatre items est destinée à connaître la perception des enseignants du climat d'appartenance de leur lycée (ou jusqu'à quel point les enseignants sont fiers et engagés dans leur lycée), (voir annexe 2.1, page 51).

Afin de vérifier s'il y a une différence significative entre les perceptions positives des enseignants du climat d'appartenance, nous avons effectué une analyse de variance univariée. Cette analyse montre qu'il n'y a pas de différence significative ($p > 0.05$)¹⁸.

¹⁸ Pour plus de détails, voir annexe 2.10 et 2.11, page 77 et annexe 2.12, page 78.

3.1.6.5 La perception du climat de sécurité par les enseignants

Une échelle de cinq items est destinée à connaître la perception des enseignants du climat de sécurité dans leurs lycées (voir annexe 2.1, page 52)¹⁹.

L'analyse de variance univariée du nombre « moyen accord » de cette échelle montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les perceptions positives des enseignants du climat de sécurité dans les huit lycées²⁰.

3.1.6.6 La perception du climat de justice par les enseignants

Une échelle de quatre items est destinée à connaître la perception des enseignants du climat de justice dans leurs lycées (voir annexe 2.1, page 53).

L'analyse de variance univariée montre qu'il y a une différence significative au niveau 0.05 entre les perceptions des enseignants du climat de justice dans leur lycée²¹. L'analyse montre que les enseignants des lycées 1, 2, 4, 5 et 6 ont des avis très favorables concernant le climat de justice dans leur lycée (voir annexe 2.19, page 81).

Le tri à plat des items de l'échelle (climat de justice) nous indique que la majorité des enseignants de tous les lycées ont des perceptions positives. Pourtant, il montre quelques petites différences :

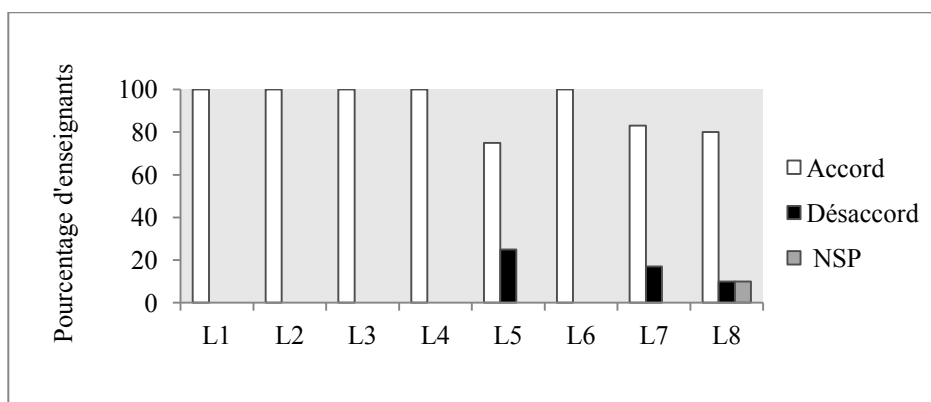
- les enseignants des lycées 1, 5 et 8 ont des avis positifs (Figure 45), mais un peu moins favorables en ce qui concerne **l'item 39 (Les élèves sont traités de façon juste (équitable))** en comparaison avec ceux des enseignants des autres lycées.

¹⁹ Ces items ont été inversés lorsque nous analysons les données, c'est-à-dire qu'ils ont mesuré l'inverse de contenu.

²⁰ Pour plus de détails, voir annexe 2.13, page 78 et annexes 2.14 et 2.15, page 79.

²¹ Pour plus de détails, voir annexe 2.16, page 79, annexes 2.17 et 2.18 page 80 et annexe 2.19, page 81.

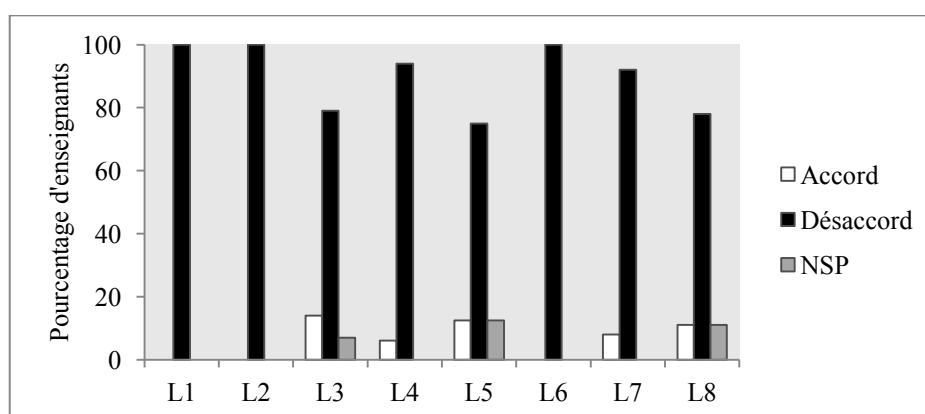
Figure 45-Réponse des enseignants à l'item 39 " Les élèves sont traités de façon juste (équitable) " par lycées



- les enseignants des lycées 3, 5 et 8 ont des avis positifs, mais moins favorable en comparaison à ceux des enseignants des autres lycées en ce qui concerne l'item 40 (*Les élèves sont souvent punis pour de mauvaises raisons*²²), (Figure 46).

En reprenant les résultats de l'item 36 dans le questionnaire des élèves, nous pouvons constater que les élèves ont des avis beaucoup moins favorables sur cet item que ceux des enseignants.

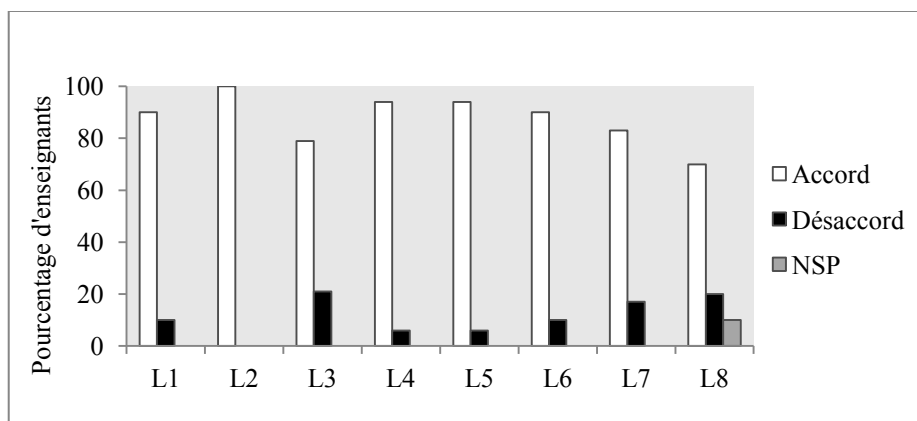
Figure 46-Réponse des enseignants à l'item 40 " Les élèves sont souvent punis pour de mauvaises raisons " par lycées



²² Cet item a été inversé lorsque nous analysons les données, c'est-à-dire qu'il a mesuré l'inverse de contenu.

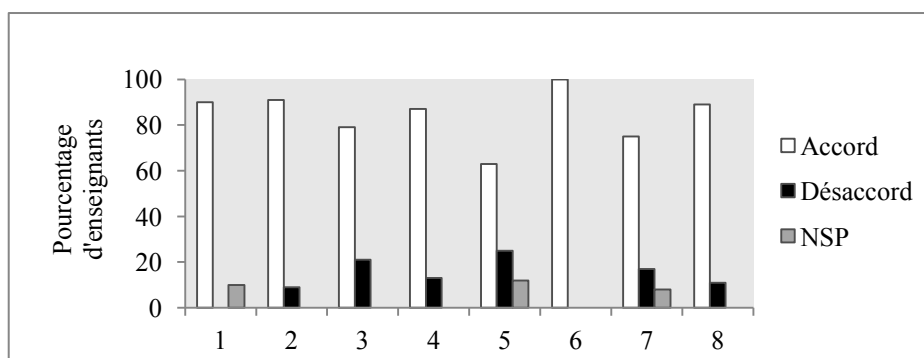
- les enseignants des lycées 3 et 8 ont des perceptions positives, mais un peu moins fortes que celles des enseignants des autres lycées sur l'item 41 (*Les règles sont justes (équitables) pour les élèves*). En reprenant les résultats de l'item 33 dans le questionnaire des élèves (*Les règles de ce lycée sont justes*), nous pouvons constater une grande différence entre les avis des élèves des lycées 2, 4 et 6 (qui avaient des opinions très négatives sur cet item) et ceux des enseignants sur cet item. Les enseignants de ces lycées ont des avis beaucoup plus positifs que les élèves.

Figure 47-Réponse des enseignants à l'item 41 " Les règles sont justes (équitables) pour les élèves " par lycées



- Enfin, les enseignants des lycées 3 et 5 ont des perceptions positives sur l'item 42 (*Les membres du personnel (enseignants, surveillants, direction, etc.) traitent tous les élèves de la même façon sans considération de niveau, d'origine ou de sexe, ..*), mais un peu moins fortes en comparaison aux perceptions des enseignants des autres lycées. En prenant les résultats de l'item 37 dans le questionnaire des élèves (*Dans ce lycée, les membres du personnel (enseignants, surveillants, directeur) traitent tous les élèves de la même façon*), nous pouvons remarquer que les élèves des lycées 2, 4, 6 et 8 ont des avis moins favorables sur cet item que ceux des enseignants des mêmes lycées.

Figure 48-Réponse des enseignants à l'item 42 " Les membres du personnel (enseignants, surveillants, direction, etc.) traitent tous les élèves de la même façon sans considération de niveau, d'origine ou de sexe" par lycées



A la fin de cette analyse, nous avons construit un tableau récapitulatif des résultats des questionnaires destinés aux enseignants (Tableau 8). Notre objectif est de connaître la façon dont les enseignants perçoivent leur contexte scolaire avec ses différentes conditions (dont les conditions liées aux personnels de direction). Cela va donner une richesse à notre étude et nous permet de prendre en compte les points de vue des enseignants (qui jouent un rôle important par rapport aux apprentissages des élèves et leur réussite). L'analyse des résultats des élèves montrent une différence entre les perceptions des élèves au niveau de cinq formes du climat scolaire. Ce n'est pas le cas en ce qui concerne les enseignants ; la différence entre leurs perceptions n'est que sur deux formes de climat scolaire (le climat éducatif et le climat de justice).

Tableau 8-Tableau récapitulatif des résultats des questionnaires destinés aux enseignants

Lycées (Enseignants)	climat éducatif	climat relationnel	climat d'appartenance	climat de sécurité	climat de justice	Le taux de réussite des élèves pour l'année scolaire 2013-2014
1		Pas de différence significative	Pas de différence significative	Pas de différence significative		66 %
2						75 %
3						76 %
4						80 %
5						83 %
6						85 %
7						89 %
8						93 %

Le indique que le nombre (moyen accord) des enseignants est plus que le nombre (accord moyen) général.

Le indique que le nombre (moyen accord) des enseignants est moins que le nombre (accord moyen) général.

3.1.7 Synthèse des résultats des questionnaires concernant le climat scolaire

Dans le but de comprendre la façon dont un directeur contribue à la réussite des élèves, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs avec des personnels de direction et également de diffuser deux questionnaires destinés aux élèves (terminale STAV) et aux enseignants dans les mêmes lycées. Notre objectif est d'identifier la façon dont les élèves et les enseignants perçoivent comment un directeur peut jouer un rôle intéressant. De plus, nous visons à identifier les lycées dont les élèves ont de bonnes perceptions du climat scolaire et ainsi de bons taux de réussite. Cela nous permettra dans la suite de notre étude de mettre en lumière le style de leadership des directeurs qui dirigent ces lycées et leur point de vue par rapport au rôle du directeur dans la réussite des élèves.

L'analyse des données quantitatives montrent que les perceptions du climat scolaire par les élèves sont différentes d'un lycée à l'autre. Cette différence concerne toutes les formes de climat scolaire. Ce n'est pas le cas des enseignants : l'analyse montre que leurs avis divergent seulement en ce qui concerne deux formes de climat seulement (climat éducatif et climat de justice).

Nous constatons également que dans le lycée dont le taux de réussite est le plus bas (le cas du lycée 1), les perceptions du climat scolaire par les élèves sont moins « favorables » que celles des élèves dans les lycées dont le taux de réussite est le plus élevé (le cas des lycées 7 et 8). Par contre, l'analyse montre que les élèves qui réussissent moins bien (lycée 1) pensent que leur lycée leur donne le goût d'étudier et qu'ils apprennent beaucoup dans ce lycée. Ainsi, ils déclarent que les élèves se plaisent dans leur école. En revanche, les élèves qui réussissent le mieux (lycées 5 et 8) pensent que leur lycée ne leur donne pas le goût d'étudier et qu'ils n'apprennent rien au lycée. Ils déclarent que les élèves de leur lycée préféreraient être dans un autre lycée que le leur.

L'analyse nous apprend ainsi que dans les lycées où les élèves réussissent le mieux, la majorité des élèves et des enseignants déclarent que la réussite des élèves est au cœur des priorités de la direction et du directeur (le cas des lycées 5, 7 et 8). Alors que, dans le lycée où les élèves réussissent le moins bien (lycée 1) l'analyse montre que seulement 14 % des élèves et 50 % des enseignants sont d'accord.

De plus, l'analyse montre que les élèves des lycées moins performants (le cas des lycées 1, 2 et 4) sont moins satisfaits du climat relationnel dans leurs lycées que ceux des lycées dont les élèves ont le plus fort taux de réussite. La majorité des élèves de ces lycées déclare que **leurs directeurs ne créent pas d'occasions permettant aux élèves de mieux se connaître. Ainsi, la majorité des élèves des lycées 1 et 2 pense que le directeur n'encourage pas les élèves à travailler ensemble. De plus, la plupart des enseignants de lycée 1 (où le taux de réussite est le moins élevé) pense que les enseignants et la direction n'éprouvent pas de plaisir à travailler ensemble** (ils pensent toutefois que la relation est amicale, avec une volonté d'échanger).

Nous constatons également que les élèves qui réussissent le moins bien (le cas des lycées 1, 2, 3) sont moins satisfaits du climat de justice que ceux qui réussissent le mieux. La majorité des élèves du lycée 1 déclare que, dans leur lycée, on ne donne pas

de raisons claires pour punir les élèves et que les sanctions ne sont pas justifiées. Ainsi, les élèves ne recevaient pas les notes qu'ils méritent. Même si les enseignants du lycée 3 montrent une satisfaction générale au niveau du climat de justice, l'analyse montre que quelques uns ne pensent pas que les règles dans leur lycée soient justes pour les élèves, et que ceux-ci ne sont pas tous traités équitablement. Un sentiment de discrimination est déclaré par les élèves de tous les lycées (notamment les lycées 4 et 6).

Voici les trois lycées dont les élèves sont les plus satisfaits du climat scolaire et où les taux de réussite sont les plus élevés :

- **Lycée 5** : Les élèves de ce lycée montre une satisfaction au niveau du climat éducatif, relationnel et de justice. La majorité pense que la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur et que les enseignants aiment travailler dans leur lycée, ils disposent de moyens suffisants pour enseigner dans de bonnes conditions. La majorité des élèves déclare que le directeur les incite à travailler ensemble. La majorité déclare que les élèves et les enseignants ont du plaisir à travailler ensemble. Ils estiment également que les règles et les sanctions sont justes dans leur lycée. En ce qui concerne les enseignants, l'analyse montre une satisfaction au niveau des climats éducatif et de justice. Tous les enseignants sont persuadés que la réussite des élèves est au cœur des priorités de la direction. La majorité d'entre eux déclare disposer d'outils modernes d'enseignement.

- **Lycée 7**: Les élèves de ce lycée montrent un contentement vis-à-vis de différentes formes de climat scolaire. Ils montrent davantage de satisfaction que les élèves des autres lycées sur la disponibilité d'un environnement stimulant pour les élèves, les encourageant à réussir leurs études secondaires. Presque tous les élèves déclarent que les enseignants disposent de moyens satisfaisants pour enseigner dans de bonnes conditions. Parmi un panel de trois lycées sur huit, les élèves de ce lycée déclarent que leur directeur crée des occasions pour que les élèves fassent connaissance.

Par ailleurs, la majorité déclare que, dans leur lycée, les élèves ont l'impression de faire partie d'une grande famille où ils se sentent comme chez eux. De plus, une majorité plus grande que celle dans les autres lycées estime que la plupart des élèves ne souhaiteraient pas étudier dans un autre lycée. Au niveau du climat de justice, la majorité des élèves pense que les règles et les sanctions sont justes et que les élèves reçoivent

les notes qu'ils méritent. Cependant, parmi eux, il y a des élèves qui pensent que les membres du personnel ne traitent pas tous les élèves de la même façon. Certains élèves ont peur de se faire voler dans leur lycée.

Par rapport aux enseignants, l'analyse montre une satisfaction vis-à-vis du climat éducatif, mais une insatisfaction au niveau du climat de justice en comparaison des autres lycées. Une plus grande majorité d'enseignants que celle des autres lycées estime que la créativité des enseignants n'est pas encouragée et valorisée dans le lycée et que les enseignants et la direction n'éprouvent pas de plaisir à travailler ensemble. Ainsi, la moitié pense que ni les relations entre les enseignants et la direction, ni les relations entre le directeur et les élèves ne sont chaleureuses et amicales. En comparaison à ceux des autres lycées, les enseignants de ce lycée sont moins d'accord en ce qui concerne la justice des règles et des sanctions.

- **Lycée 8** : Même si les élèves de ce lycée montrent de l'insatisfaction vis-à-vis de quelques questions concernant, notamment, le climat éducatif, l'analyse montre leur satisfaction générale au niveau de toutes les formes de climat scolaire. Les élèves déclarent que leur directeur crée des occasions pour que les élèves se connaissent bien et qu'il les incite à travailler ensemble. La majorité pense que les sanctions sont justes et que les élèves reçoivent les notes qu'ils méritent. La majorité déclare disposer d'outils d'enseignement modernes et la majorité pense aussi que la créativité des enseignants est encouragée. Ainsi, les enseignants et la direction ont du plaisir à travailler ensemble, dans un climat chaleureux et amical. Les enseignants se sentent à l'aise pour échanger et discuter avec le directeur.

3.2 ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS

3.2.1 L'entretien comme un outil pour recueillir les paroles des professionnels

Afin de vérifier notre hypothèse et de répondre aux questions de recherche, il nous semble nécessaire de demander aux professionnels concernés leurs points de vue. Dans ce but, nous avons mené des entretiens individuels auprès des directeurs. Ainsi, nous avons élaboré deux profils de direction auxquels les directeurs ont été confrontés lors des entretiens (voir annexe 3.1, page 85 et 86).

Dans chaque profil, il y a plusieurs thèmes auxquels nous nous sommes intéressée. Nous avons déterminé ces deux profils en nous appuyant sur l'étude théorique que nous avons effectuée précédemment sur les deux styles de leadership (pédagogique et transformationnel). Rappelons que nous nous sommes concentrée davantage sur ces deux styles en particulier parce qu'ils impliquent clairement des voies d'action à partir desquelles un directeur tend à influencer sur la réussite des élèves de façon indirecte (Stewart, 2006).

Le premier profil se concentre plutôt sur le style de leadership pédagogique (qui essaie d'amener les enseignants à s'intéresser davantage à leurs pratiques pédagogiques) sans négliger l'aspect relationnel qui apparaît davantage dans le deuxième profil (le style de leadership transformationnel). Nous avons choisi cette technique en espérant qu'elle permettra d'avoir accès à ce que les directeurs interviewés pensent et ainsi de ne pas rester au niveau de leurs pratiques déclarées.

Ainsi, le tableau suivant montre les thèmes abordés pendant les entretiens et les questions posées.

Tableau 9- Guide d'entretien auprès des directeurs

Style de leadership pédagogique	Questions
1) L'importance qu'attribue un directeur à la connaissance de l'enseignement pour la fonction de direction	Q1 : Quel est votre point de vue quant à l'idée qu' : « il vaut mieux qu'un directeur ait des connaissances dans le domaine de l'enseignement pour pouvoir diriger un établissement » ?
2) Les interventions d'un directeur sur les différents aspects pédagogiques * Donner des conseils ou faire des suggestions aux enseignants par rapport à différents aspects pédagogique (ex : méthodes d'enseignements, outils d'enseignement)	Q2 : Le directeur pourrait-il donner aux enseignants des conseils ou faire des suggestions en ce qui concerne les différents aspects pédagogiques ? Q3 : Pourrait-il donner aux enseignants des conseils ou faire des suggestions en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les outils, ... ?
3) Les dispositifs d'un directeur permettant de faire réfléchir les enseignants aux questions pédagogiques	Q4 : Quels sont les dispositifs dont dispose un directeur pour faire réfléchir les enseignants autour des questions pédagogiques ?
4) Le rôle d'un directeur dans « l'amélioration » des pratiques pédagogiques des enseignants : *Les dispositifs d'un directeur pour identifier les enseignants qui sont en difficulté ; * Les dispositifs d'un directeur pour aider les enseignants qui sont en difficulté	Q5 : Quels sont les dispositifs dont dispose un directeur pour identifier les difficultés que rencontre un enseignant ? Q6 : Comment un directeur peut aider les enseignants étant en difficultés ?
5) Assurer un environnement ordonné et solidaire par le directeur	Q7 : Quel rôle joue le directeur par rapport aux conditions d'enseignement ? Q8 : Quelle est la responsabilité d'un directeur vis à vis de la sécurité dans l'établissement ?

Style de leadership transformationnel	Questions
6) Influencer le comportement des enseignants *Influencer l'engagement et la motivation des enseignants	Q9 : Pensez-vous qu'un directeur puisse influencer (changer ou modifier,...) le comportement des enseignants? Q10 : Pensez-vous que le directeur ait un rôle à jouer dans l'engagement et la motivation des enseignants ?
7) La considération que porte un directeur aux personnels enseignants	Q11 : Est-ce qu'un directeur tend à traiter tous les enseignants de la même façon ? Q12 : Comment les directeur d'établissement perçoivent-ils les enseignants ? Et quelles sont les règles d'action d'un directeur pour pouvoir agir ?
8) Le besoin des enseignants d'être affectivement investis. Le directeur peut les interpelle au niveau de leurs émotions	Q13 : Est-ce que vous êtes d'accord avec cette idée : « Les enseignants ont besoin d'être affectivement investis. Un directeur peut les interpeller au niveau de leurs émotions » ?
9) Inciter les enseignants à travailler en équipe	Q14 : Comment un directeur peut inciter les enseignants à travailler en équipe ?
Question finale	
10) Le rôle d'un directeur dans la réussite des élèves	Q15 : À votre avis, est-ce que le directeur peut avoir un impact sur la réussite des élèves ?

3.2.2 Le choix de la population

Notre échantillon se constitue de 15 directeurs adjoints chargés de la formation initiale dans l'établissement de l'enseignement agricole public français. Lors de notre étude de Master 2 (à l'école nationale de l'enseignement et de la formation agronomique, ENFA), nous avons mené une recherche sur le rôle du personnel de direction dans la mise en place des changements au sein des lycées agricoles publics français. Cette étude nous a permis d'avoir des connaissances sur ces lycées, sur leur structure, sur leurs spécificités et sur les fonctions des directeurs adjoints. De plus, ces lycées

jouissent d'une certaine autonomie qui permet aux chefs d'établissement de prendre des décisions intéressantes en faveur de la réussite des élèves (Nusche, 2013). A partir de là, nous avons opté pour mener notre recherche dans ces lycées et pour interviewer leurs directeurs. Le tableau suivant montre les caractéristiques de l'échantillon de directeurs adjoints participant à notre étude.

Tableau 10- Caractéristiques de l'échantillon de directeurs

Directeurs de lycées	Sexe de directeurs	Nombre d'élèves dans le lycée	Nombre d'enseignants dans le lycée	Métier précédent de directeur	Ancienneté dans le poste de direction
1	H	350	50	Enseignant	Moins de 4 ans
2	F	260	40	CPE/ Enseignante	Moins de 4 ans
3	H	400	50	Enseignant et directeur de l'exploitation	Plus de 4 ans
4	F	282	32	Formatrice/ Adjointe de chef de service	Moins de 4 ans
5	H	328	47	Enseignant	Moins de 4 ans
6	F	500	67	Directrice d'exploitation dans un lycée agricole	Plus de 4 ans
7	F	470	60	Enseignante	Plus de 4 ans
8	F	460	51	Occupée différents postes aux services des décentralisés à l'administration centrale	Moins de 4 ans
9	H	350	40	Formateur	Plus de 4 ans
10	F	400	45	Enseignante	Moins de 4 ans
11	F	450	60	Enseignante	Plus de 4 ans
12	H	360	45	Informaticien / Enseignant	Moins de 4 ans
13	F	250	33	Ingénieur	Moins de 4 ans
14	H	390	40	Enseignant	Plus de 4 ans
15	F	294	32	Enseignante	Moins de 4 ans

Il ressort de ce tableau que la majorité des directeurs interviewés sont du sexe féminin (9 sur 15). La taille moyenne des établissements est de 369,6 élèves et de 46,13 enseignants. Onze directeurs adjoints ont pratiqué l'enseignement avant d'être sur le poste de direction (dont sept ont une expérience dans l'enseignement de plus de 14 ans).

Enfin, en ce qui concerne l'ancienneté dans le poste de direction, leur ancienneté s'étend entre un an et neuf ans (neuf directeurs ont une expérience entre un an et quatre ans et six directeurs ont une expérience entre cinq ans et neuf ans). Selon l'enquête menée réalisée auprès des directeurs et adjoints d'établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) par l'association des directeurs et adjoints d'EPLEFPA en septembre 2010, la population totale des directeurs adjoints chargés de la formation initiale est de 193 adjoints dont 40 % sont femmes.

3.2.3 Le contexte de réalisation des entretiens

Dans un premier temps, nous choisissons de mener cette étude dans les lycées agricoles publics dans de la région de Midi-Pyrénées. Nous avons envoyé des courriers électroniques aux directeurs de différents lycées (dans lesquels nous avons expliqué l'objet de notre étude et l'intérêt que nous apportions à la fonction des chefs d'établissement). Ceux-ci ont parfois été suivis par des appels téléphoniques afin d'avoir une réponse de la part des directeurs adjoints. Le nombre de directeurs adjoints qui ont répondu à notre demande de cette région n'a été pas suffisant. Nous avons donc décidé de demander à d'autres directeurs adjoints dans d'autres régions de participer à notre étude. Au total, 15 directeurs adjoints de différentes régions de France ont accepté de participer à notre recherche et déterminé ainsi la date qui leur convenait pour faire l'entretien.

Dans un deuxième temps, nous leur avons envoyé le guide d'entretien et les liens des questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves (20 élèves et 10 enseignants de chaque lycée). Pour des raisons différentes, nous avons mené quatre entretiens seulement sur place, les autres entretiens ont été menés par téléphone. Le temps moyen des entretiens est de 61 minutes. Ces entretiens sont faits pendant l'année scolaire 2013-2014 (entre le mois de janvier et de mai).

Au début de chaque entretien, nous avons sollicité le directeur adjoint interviewé afin qu'il lise les deux profils et qu'il nous dise auquel profil il adhérerait le plus²³.

3.2.4 L'analyse du contenu des entretiens

Dans cette partie, nous allons présenter les données issues des entretiens menés avec 15 directeurs adjoints chargés de la formation initiale aux lycées agricoles. Notre objectif est de saisir la signification que les personnels de direction accordent au rôle de directeur en ce qui concerne les pratiques des enseignants et la mise en place d'un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. Une fois les transcriptions effectuées, nous avons fait appel à un instrument méthodologique de l'analyse de contenu. Il s'agit de l'analyse catégorielle par thématiques (Bardin, 1997), permettant de mettre en évidence les opinions ou les représentations des directeurs interviewés. Ainsi, cette analyse permet de relever et de quantifier les données. Le thème est une notion largement utilisée en analyse thématique et convient pour l'analyse de contenu. Il correspond à une phrase ou un résumé dans lequel un large ensemble d'énonciations singulières peuvent être regroupées. Nous avons construit une grille de lecture où un comptage fréquentiel des données a été effectué (voir annexe 3.17, page 171).

Avant de présenter l'analyse des réponses des directeurs, il est important de signaler que la majorité des directeurs interviewés (11 sur 15) déclarent adhérer au profil de leadership transformationnel (sans être complètement éloignés du profil de leadership pédagogique). Alors qu'un seul directeur (la directrice du lycée 11) déclare adhérer au profil de leadership pédagogique. Enfin, 3 directeurs sur 15 ne donnent pas leur avis à ce propos.

²³ Voir la transcription des entretiens en annexe 3.1, page 87- 170.

3.2.5 L'analyse des réponses des directeurs sur des thèmes se concentrant sur le style de leadership pédagogique

3.2.5.1 L'importance qu'attribue un directeur à la connaissance de l'enseignement pour la fonction de direction

En ce qui concerne la manière dont les directeurs perçoivent l'importance d'avoir une connaissance préalable dans le domaine de l'enseignement pour la fonction de directeur ; sept directeurs sur 15 déclarent la nécessité d'avoir cette connaissance. Selon eux, cette connaissance aide le directeur à comprendre comment un enseignant se comporte avec ses élèves dans la salle de classe et comment les élèves se comportent individuellement. Cela permet ainsi de clarifier plusieurs concepts pour un directeur tels que le programme et l'évaluation, l'enseignement, l'adolescence, la motivation des élèves, le rapport entre les garçons et les filles, les pratiques pédagogiques, les référentiels, etc.

Ainsi, cette connaissance sert à faciliter les activités d'un directeur qui aura moins de difficulté s'il a déjà quelques connaissances sur l'enseignement comme le confirme la directrice du lycée 15 : *« c'est ma troisième année de proviseur adjoint et avant j'ai été 20 ans enseignante et ça m'aide énormément dans la fonction, de savoir ce qu'est le métier d'enseignant, ce qu'on attend de l'enseignant, pouvoir faire face aux élèves etc. Ça m'aide beaucoup dans ce travail. »*.

Cette connaissance permet également au directeur de comprendre les difficultés des enseignants et de les aider à trouver des solutions comme le déclare la directrice du lycée 7 *« ..., il faut effectivement avoir une connaissance de ce qu'est l'enseignement [...]. Il faut surtout être capable d'aider les gens avec qui on travaille »* et le directeur du lycée 3 *« [...] Il faut avoir un peu l'habitude de ça parce que quand on va avoir après à discuter avec les enseignants qui vont se plaindre forcément d'un certain nombre de choses, on est aussi à même de pouvoir leur répondre, de pouvoir les rassurer et de pouvoir les orienter »*.

Enfin, le chef d'établissement est perçu comme étant responsable de l'impulsion des modifications dans les méthodes de travail au sein de l'équipe des enseignants et cette connaissance apparaît importante pour apporter ces modifications selon le directeur du lycée 1 qui pense que *« ... quelqu'un qui est complètement hors de l'éducation,*

qui ne sait pas ce que c'est un élève, ce que c'est une équipe pédagogique, ça va être compliqué pour lui et pour ses équipes. Mon expérience dans l'enseignement, mon vécu, ça m'aide en tout cas ».

Par ailleurs, cinq directeurs sur 15 pensent que c'est important, préférable et utile pour un directeur d'avoir cette connaissance parce qu'un directeur est perçu comme « *le maître de la pédagogie* » dans l'établissement et il se situe au centre de l'organisme. C'est à lui de « *faire le lien entre tous les enseignants et leurs pratiques avec les intervenants extérieurs et l'action sur le territoire* » selon la directrice du lycée 2. Cette connaissance est considérée importante par les directeurs parce qu'ils travaillent avec les enseignants, les aident à mettre les projets en place, proposent des idées et modifient leurs pratiques.

Pourtant, même si cette connaissance est considérée comme importante, pour certains directeurs, elle n'est pas obligatoire, ni suffisante, ni nécessaire comme l'exprime le directeur du lycée 14 : « *On gère une équipe d'enseignants, effectivement, il faut avoir un minimum de bases ou d'expériences en termes d'enseignement et d'éducation. Ça favorise grandement le dialogue et la compréhension des problèmes que peut rencontrer l'enseignant. Après, on n'a pas besoin d'être une référence pour pouvoir accompagner ses collègues, à mon avis. Donc, c'est important, mais c'est pas capital* ».

Ainsi, selon quelques directeurs, la connaissance que doit avoir un directeur ne se limite pas à la connaissance dans le domaine de l'enseignement. De nouvelles connaissances sont à acquérir au travers du poste de direction comme « *la connaissance des référentiels, la connaissance des méthodes pédagogiques et les évolutions de méthodes pédagogiques, du fonctionnement des formations, etc.* » comme le déclare le directeur du lycée 9. Selon le directeur du lycée 12 : « *Un enseignant, il est plus ou moins fermé dans sa discipline. Alors, nous, en tant que directeurs adjoints, on est obligés de maîtriser l'ensemble de disciplines et l'interconnexion de différentes disciplines* ». Selon le directeur de lycée 9, ces nouvelles connaissances dépendent de l'établissement et du profil de poste dans l'établissement.

Trois directeurs sur 15 ne donnent pas une importance à cette connaissance. Du fait que les chefs d'établissement ne travaillent pas dans une classe et que le travail des

enseignants a une particularité et que les chefs d'établissement sont au minimum formés sur les connaissances et les compétences de la pédagogie et sur les apprentissages ; ces directeurs justifient leurs points de vue. Ils considèrent qu'un directeur a besoin de comprendre le fonctionnement de l'établissement, des parents, des élèves et du management plutôt que d'avoir « *des connaissances propres sur la pédagogie* » comme le déclare la directrice du lycée 8. Ainsi, l'absence de cette connaissance n'empêche pas un directeur d'accompagner les enseignants et de travailler avec eux sur des projets pédagogiques. En revanche, cela lui permet de se situer à un autre niveau que celui des enseignants selon la directrice du lycée 13.

De plus, il est un peu risqué de rester attaché au métier d'enseignant pour un directeur qui a déjà pratiqué le métier d'enseignant. Selon la directrice du lycée 6, cela ajoute au travail d'un directeur de nouvelles activités et il y aura un risque de se perdre entre ses fonctions et ces nouvelles activités.

Pour la directrice du lycée 13, il est important pour un directeur d'être en décalage avec les enseignants. Elle explique également que « *c'est le principe de management d'avoir le recul nécessaire. Sachant que le travail des enseignants est très particulier avec des difficultés à s'adapter aux changements aussi. Donc, pour ça, je trouve que quand on a jamais été enseignant, c'est très intéressant effectivement parce qu'on va pas rentrer dans le jeu d'acteurs d'une équipe pédagogique* ».

3.2.5.2 L'intervention d'un directeur sur les pratiques des enseignants

a) Donner des conseils et faire des suggestions aux enseignants par rapport à différents aspects pédagogiques :

Le style de leadership pédagogique implique la capacité d'un directeur d'intervenir sur les pratiques des enseignants. La majorité des directeurs interviewés confirment cette capacité d'intervention d'un directeur par différentes façons.

D'abord, un lien entre la connaissance des directeurs dans le domaine de l'enseignement et leur capacité à proposer aux enseignants des pratiques différentes ou à les conseiller dans certains cas a été abordé par deux directeurs (lycée 3 et 7). Le directeur du lycée 3 explique que : « *oui, on peut donner des conseils, on peut donner des points de vue. Alors, c'est toujours difficile de dire aux gens ce qu'ils doivent faire,*

mais disons que si l'on a une expérience, ça nous permet déjà de sauver ou de rassurer un enseignant qui se trouve dans une situation un peu délicate, en lui proposant parfois des pistes qu'il pourrait mettre en œuvre ».

Selon trois directeurs interviewés (lycées 2, 5 et 15), cette intervention se concentre seulement sur le déroulement de classe, sur le plan pédagogique, sur la manière de conduire certains modules, etc. Pour les directeurs des lycées 13 et 10, l'intervention d'un directeur sur les pratiques des enseignants fait partie du travail de l'inspection. Mais, ils expriment la légitimité d'un directeur d'intervenir sur les pratiques des enseignants débutants, soit de façon directe comme le déclare la directrice du lycée 13 «..., on a de plus en plus de jeunes enseignants qui arrivent avec un public de plus en plus difficile et c'est vrai quand il y a des problèmes de gestion de classe, dans ce cas-là, je reçois les enseignants qui sont touchés effectivement par cette difficulté pour les accompagner et pour trouver un mode de fonctionnement sur la formation, soit de trouver une solution technique par exemple : mettre les élèves en demi-groupe », ou bien cette intervention peut se faire de façon indirecte :

« cela peut être effectivement de repérer au sein de l'équipe pédagogique par exemple des enseignants qui ont un certain charisme et un certain recul sur les choses et puis sur lesquels il y a un respect clair qui est tout à fait naturel de la part des élèves et à ce moment-là, je mets en place une forme d'accompagnement ou de tutorat entre les deux enseignants [le débutant et le performant].» directrice du lycée 13.

Pour la directrice du lycée 10, le directeur adjoint ne peut pas intervenir directement sur les pratiques des enseignants qui ont un certain nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. En revanche, il peut faire intervenir des professionnels de l'enseignement ou « *apporter des ressources extérieures pour leur montrer ce qui existe et ce qu'il est possible de faire* ». Ainsi, pour la directrice du lycée 11 cette intervention est tout à fait possible et légitime lorsque les enseignants demandent eux-mêmes un soutien de la part de leur directeur.

Deux directeurs (lycée 12 et 6) déclarent qu'un directeur ne doit pas intervenir au niveau des pratiques des enseignants. Cela fait partie du rôle de l'inspecteur à leur avis. Pour la directrice du lycée 6, le travail d'un directeur au sein de l'établissement est axé sur l'encadrement, l'accompagnement, l'écoute, l'estimation et sur la mise en œuvre

de la pédagogie. Pourtant, la pédagogie et les cours eux-mêmes ne font pas partie de ses missions premières. Enfin, deux directeurs ne donnent pas d'avis sur ce thème (lycées 1 et 14).

b) Donner des conseils et faire des suggestions aux enseignants par rapport aux méthodes d'enseignement

Parmi les 15 directeurs interviewés neuf directeurs déclarent intervenir sur les méthodes d'enseignement, mais de façons différentes. La directrice du lycée 2 déclare que les retours que peut avoir un directeur de la part des parents ou du conseil de classe permettent au directeur de connaître les approches pédagogiques ou les matières qui sont plus ou moins bonnes en termes de résultats et d'essayer de les améliorer. Cette directrice cite cet exemple de sa propre expérience :

« j'ai constaté que les élèves, et je ne sais pas pour quelles raisons, ne sont pas forcément très motivés en anglais et j'ai eu l'idée de faire intervenir des anglophones qui habitent sur le territoire, en lien avec eux, je les invite à participer en classe et à parler en anglais. Et à partir de ces pratiques là, les élèves trouvent beaucoup plus de choses pratiques et ont plus d'envie de s'investir dans la langue ».

Pour la directrice du lycée 15, le directeur peut donner aux enseignants ayant des difficultés par rapport à leurs méthodes d'enseignement de petits conseils ponctuels ou bien leur proposer d'aller participer à certaines formations.

Ainsi, cinq directeurs adjoints (lycée 4, 5, 7, 9 et 11) déclarent que cette intervention de la part d'un directeur sur la manière dont un enseignant agit dans sa classe est conditionnée par la demande des enseignants car cette approche est dépendante de l'autonomie pédagogique des enseignants. Cette intervention est perçue davantage légitime pour les pratiques des enseignants débutants que celles des enseignants « experts » comme l'affirme le directeur du lycée 9 : *«... il y a des personnes avec lesquelles, il est tout à fait envisageable de leur dire, notamment à celles qui débutent : là, il me semble que vous avez un souci, ça m'est arrivé avec un enseignant stagiaire chez nous, qui a une difficulté dans la gestion disciplinaire. On le voit et on lui donne des conseils. Après, avec un enseignant aguerri, quand on sait qu'il ne percevra pas forcément bien*

le conseil de quelqu'un qui a quitté le monde de l'enseignement de face à face depuis un certain temps, on ne le fait pas ».

De plus, cette intervention de la part d'un directeur peut se faire aussi à la demande des enseignants qui ont un certain nombre d'années d'expérience quand le problème est lié aux élèves (leur comportement, leur évolution, les nouvelles technologies qu'utilisent les élèves dans la classe, etc.). Selon la directrice du lycée 11 : *« C'est souvent les jeunes enseignants qui demandent ou alors des enseignants plus âgés proches de la retraite, mais c'est plus par rapport à l'évolution des élèves, euh, concernant tout ce qui touche au téléphone portable, à l'informatique, etc. ».*

Pour la directrice du lycée 4, les enseignants viennent voir le directeur dans son bureau pour discuter avec lui des problèmes de comportement des élèves. Alors que, ils discutent les problèmes de pédagogie pendant les réunions officielles entre tous les deux. Le directeur du lycée 1 nous apprend que cette intervention de la part d'un directeur sur les méthodes d'enseignement concerne principalement le problème de gestion de classe. Le directeur tend à discuter de ce problème avec l'enseignant concerné, en faisant un entretien individuel. Selon ce directeur, cela peut aider l'enseignant à dépasser ce problème.

Cette intervention pour certains directeurs (lycée 7 et 8) se fait de manière indirecte quand les enseignants (étant en difficulté) ne demandent pas le soutien des directeurs car *« ils pensent qu'on est pas là pour ça »* selon la directrice du lycée 7. Le directeur tend donc à demander à l'inspection de venir aider les enseignants dans leur classe. Pourtant, l'intervention d'un directeur devient légitime quand l'inspection n'est pas disponible ou quand il y a urgence, selon la directrice du lycée 7.

Quatre facteurs pourraient empêcher un directeur d'intervenir sur cet aspect de travail des enseignants selon le directeur du lycée 3 qui a tout de même admis la capacité d'un directeur à aider les enseignants à résoudre leurs problèmes. Premièrement, la particularité de la relation entre l'enseignant et un groupe d'élèves ; *« donner des conseils sur sa façon de faire, c'est pas forcément judicieux parce que l'enseignant face aux élèves, ne va pas forcément attendre une recette générale, il va attendre quelque chose qui s'adapte à la façon dont il gère »* directeur lycée 3. Deuxièmement, le manque de temps ne permet pas au directeur d'écouter les enseignants pour connaître

leurs difficultés. Troisièmement, les enseignants ne demandent pas parfois le soutien de leur directeur quand ils sont en difficulté. Enfin, le conseil d'un directeur (qui ne peut pas entrer dans la classe et vivre la relation enseignant-élèves) « *n'est pas forcément bien perçu par rapport à un conseil qui pourrait venir de quelqu'un de l'extérieur* » déclare le directeur du lycée 3. A son avis, l'inspecteur est la personne la plus capable de donner aux enseignants des conseils précis puisqu'il a le droit de rentrer dans la classe.

Quatre directeurs adjoints (lycées 8, 12, 13 et 14) estiment qu'un directeur ne joue pas un rôle dans ce contexte. Ils justifient leur point de vue de façons différentes. Pour le directeur du lycée 12, le directeur n'a pas la légitimité d'intervenir sur l'aspect pédagogique de travail des enseignants. Selon ce directeur, les enseignants ont une certaine autonomie et ainsi le statut d'un directeur ne lui permet pas d'exercer ce rôle. Pourtant, en tant qu'ancien enseignant, le directeur peut discuter avec les enseignants et échanger sur ces aspects. En ce qui concerne la directrice du lycée 8, plusieurs facteurs rapportés au manque d'expérience ne lui permettent pas d'exercer ce rôle. D'abord, elle manque d'expérience dans le domaine de direction des lycées et elle manque d'expérience dans le domaine d'enseignement (elle a travaillé dans les ressources humaines au ministère et occupé différents postes aux services des décentralisés à l'administration centrale). Elle considère que la personne qui occupe le poste de direction devrait se concentrer davantage sur l'approche organisationnelle, sur l'écoute collective, sur le travail collectif et sur l'animation des réflexions.

Pour la directrice du lycée 13, tout ce qui concerne la discipline fait partie du travail de l'inspection. Elle pense que le directeur n'a pas la légitimité d'intervenir dans ce domaine; cela fait effectivement partie de l'inspection. En revanche, elle considère que c'est au directeur de sentir les problèmes des enseignants et puis de susciter l'inspection. Ainsi, cette directrice contourne ce problème de la légitimité d'un directeur d'intervenir sur la façon de gérer la classe en faisant intervenir des professionnels de l'extérieur pour aider les enseignants : « *...Par contre, j'ai pas mal de demandes de la part des enseignants sur l'attitude à avoir face à l'évolution du public et sur la façon de gérer une classe un petit peu différemment ; j'ai donc rencontré une personne [...] dans la recherche et la formation [...]. Ce que je mets en place, c'est une formation sur*

le site internet pour l'ensemble de l'équipe pédagogique, animée par cette personne. Donc, ça, effectivement, j'ai la légitimité pour le faire... ».

De plus, elle explique que c'est au directeur de connaître les besoins des enseignants en matière de formations à partir des entretiens d'évaluations annuelles qui permettent au directeur par la suite de proposer des enseignants les formations dont ils ont besoin.

Le directeur du lycée 14 affirme que : *« donner aux enseignants des conseils sur les méthodes des enseignants ne fait pas partie de son travail »*. Il explique que *«..., j'ai pas d'expertise en termes de didactique, ni de pédagogie suffisante pour me permettre d'avoir assez de recul et avoir suffisamment d'outils qui puissent être applicables et pertinents»*. Néanmoins, il pense que cette intervention peut être réalisée de façon ponctuelle et interpersonnelle quand les enseignants lui posent des questions ou lorsqu'ils rencontrent des problèmes avec les élèves. Enfin, deux directeurs ne s'expriment pas sur cette question.

c) Le rôle d'un directeur par rapport aux outils d'enseignement utilisés par les enseignants

La majorité des directeurs interviewés indiquent la participation d'un directeur sur l'aspect « outils pédagogiques ». Ils ont cependant maintenu une réserve sur l'autonomie pédagogique des enseignants pour choisir les outils les plus adaptés à leurs cours et sur le rôle de l'inspecteur pour aider les enseignants à changer leurs outils et leurs méthodes comme le déclare la directrice du lycée 7 : *« C'est vrai, on est là pour impulser les choses, pour accompagner, mais on n'est pas là pour prendre une décision sur un outil que l'enseignant va utiliser en face de sa classe, je ne pense pas que ce soit notre travail »* et la directrice du lycée 4 : *« Ensuite, euh, c'est difficile de changer la méthode d'enseigner d'un prof, alors, puisque eux-mêmes, sont inspectés par un inspecteur pédagogique [...]. Mais, moi, mon rôle est de les inciter à utiliser de nouvelles méthodes »*.

Ainsi, la contribution des directeurs sur cet aspect est décrite de plusieurs façons. Tout d'abord, un directeur peut inciter les enseignants à utiliser les outils modernes ou les nouvelles technologies. Selon la majorité des directeurs, le directeur essaie

d'impulser le travail collectif pendant des réunions pédagogiques pour que les enseignants puissent construire des outils. Il essaie ainsi d'inciter les enseignants à utiliser les techniques informatiques en cours (par exemple, l'utilisation des logiciels gratuits pour les tableaux blancs interactifs dans différentes matières).

Par rapport aux nouvelles technologies ou aux outils proposés par le ministère (comme l'environnement numérique de travail ENT et le cahier de texte numérique), la plupart des directeurs indiquent que le rôle d'un directeur est de suivre les offres de formations qui paraissent et de diffuser les informations aux personnels des enseignants et de les solliciter à participer à ces formations. Le directeur du lycée 9 explique que le rôle d'un directeur à cet égard peut être d'inciter, voire d'obliger les enseignants à utiliser ces outils.

Un directeur est également perçu capable de modifier les méthodes des enseignants quand il leur propose des outils comme l'explique le directeur du lycée 14 : *« On peut donner des éléments ou on peut modifier, on peut dire, ben voilà, par exemple que l'on va mettre des tableaux blancs interactifs dans toutes les salles et profiter de ces nouveaux tableaux blancs pour donner d'autres méthodes pédagogiques, oui, ça peut être possible »*.

Les efforts des directeurs dépassent parfois le seul fait d'impulser et d'inciter les enseignants à utiliser les nouveaux outils. Ces efforts concernent aussi la capacité d'un directeur à connaître les besoins des enseignants sur certains outils, de trouver les moyens pour acheter ces outils, de discuter avec des techniciens et des informaticiens pour faire installer ces outils, voire de mettre les enseignants en questionnement par rapport à leurs outils comme l'explique le directeur du lycée 3 : *« Par rapport aux outils, euh, on peut encourager les enseignants à se poser la question de diversifier leurs outils. On peut les mettre en questionnement par rapport à leurs outils, par exemple, sur les outils les plus adaptés aux différents publics et est-ce que des fois l'adaptation, ou l'amélioration ou le changement dans les outils changerait les choses ? etc. »*.

De plus, le directeur a été perçu également comme « facilitateur », c'est-à-dire il fait en sorte que les enseignants peuvent accéder aux matériels techniques, informatiques et aux salles dont ils ont besoin ; d'offrir la possibilité aux enseignants de faire intervenir des professionnels et des intervenants extérieurs aux formations qu'on met en

place. Selon le directeur de lycée 12 : « *Notre rôle est souvent facilitateur. J'essaie toujours d'anticiper les besoins des enseignants et de l'enseignement pour que les élèves et les enseignants puissent disposer de ce qu'il faut au moment où il faut* ».

La directrice du lycée 11 explique qu'un directeur peut rassurer les enseignants face à l'utilisation de nouveaux outils au-delà de leur proposer ces outils: « *Il ne faut pas simplement proposer des outils, il faut aussi derrière proposer des formations ou aller visiter des lycées ou des collèges où ces outils sont déjà utilisés par des enseignants, pour leur montrer que ce n'est pas difficile, il faut euh, car l'enseignant a souvent un peu peur de l'inconnu. Il faut donc les rassurer* ».

La participation d'un directeur, selon quelques directeurs, sur l'aspect des outils pédagogiques ne se limite pas au niveau de son lycée. Cette participation peut être aussi au niveau de l'EPLEFPA (pendant le conseil de l'éducation et de la formation). Le directeur de lycée participe à des réunions avec les directeurs des autres centres (comme le centre de formation d'apprentis (CFA) et le centre de formation professionnelle pour adultes (CFPPA)) pour mener une réflexion sur la façon dont on peut mutualiser les outils pédagogiques entre les différents centres et ainsi sur la façon dont on peut utiliser des outils comme la FOAD au profit de l'individualisation de parcours des élèves. D'autre part, cette participation peut être à un niveau plus large lorsque le directeur participe aux réunions avec des directeurs adjoints d'autres lycées pour échanger sur leurs pratiques. Cette participation à ce genre de réunion « *dépend de la dynamique du directeur et du directeur adjoint et si vraiment il a envie de faire progresser ses équipes et de faire aller les élèves vers des choses plus modernes. Il peut le faire mais c'est vrai que ça demande du temps et de l'investissement* » selon la directrice du lycée 2.

Par ailleurs, trois directeurs interviewés ont des points de vue différents. Deux de ces directeurs (lycées 5 et 8) indique un rôle réduit du directeur dans ce contexte. La directrice du lycée 8 déclare que le rôle d'un directeur adjoint par rapport aux outils pédagogiques se limite à inciter les enseignants à faire des stages et des formations pour utiliser ces outils. A son avis, il y a une limite liée au manque d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Pourtant, elle pense que même si le directeur a une bonne expérience dans le cadre de l'enseignement, il doit se méfier quand il essaie de transmettre son savoir aux enseignants car ce savoir ne peut pas être forcément transposable.

Enfin, elle pense qu'un directeur ne doit pas apporter des solutions aux enseignants, mais animer les réflexions.

Ainsi, le directeur du lycée 5 explique que le rôle d'un directeur en ce qui concerne les outils pédagogiques est « très limité ». Il considère que cela concerne principalement l'autonomie pédagogique des enseignants.

Enfin, un seul directeur (lycée 1) ne déclare aucune participation de sa part vis-à-vis de cet aspect. Selon ce directeur, ce sont les documentalistes et les CPE qui gèrent cet aspect-là au sein du lycée.

3.2.5.3 Les dispositifs d'un directeur pour faire réfléchir les enseignants aux questions pédagogiques

La majorité des directeurs interviewés (13 directeurs sur 15) ont cité des dispositifs par lesquels un directeur peut impulser des réflexions pédagogiques au sein de l'établissement. En fait, les différentes formes de réunions sont les dispositifs primaires auprès de la majorité de ces directeurs.

Les réunions visant la préparation de la rentrée sont perçues comme un dispositif formel par le directeur du lycée 3, qui permet aux enseignants de discuter entre eux et de réfléchir sur ce qu'ils vont faire au cours de l'année scolaire suivante. La directrice du lycée 7 explique : « *À ce moment là, ça permet de dire, par exemple s'il y a une nouvelle discipline comme l'accompagnement personnalisé, ce que l'on peut faire ou qu'est ce qu'on a envie de faire. À ce moment là, le directeur, c'est à lui, de fixer une date et un nombre de jours et d'impulser quelque chose...* ».

Ensuite, 7 directeurs sur 15 évoquent les différentes réunions telles que les réunions de groupes thématiques, les réunions de filières, les réunions de projets comme des moments propices pour impulser des réflexions pédagogiques.

Le directeur du lycée 1 déclare qu'un directeur est en capacité d'amener des réflexions sur des questions pédagogiques en organisant des réunions auxquelles des professionnels extérieurs, des ressources internes, des psychologues, des techniciens sont invités. Ce directeur explique également que le conseil de l'éducation (auquel participent les parents) est le principal outil pour discuter des questions pédagogiques, notamment de la manière dont on peut lutter contre le décrochage.

Ainsi, la directrice du lycée 13 pense que les réunions qui sont faites à l'extérieur de l'établissement sont aussi un moyen pour qu'un directeur puisse poser des questions telles que l'individualisation des parcours car ces questions peuvent mettre les pratiques des enseignants en question. Pour la directrice du lycée 15, les réunions proposées par le directeur adjoint autour d'un thème (tel que la mise en place de l'ENT et l'accompagnement personnalisé) sont des dispositifs qui aident à impulser des réflexions pédagogiques. A son avis, cela peut mobiliser les enseignants pour discuter tous ensemble d'un thème. Les bilans mi-trimestre au niveau des classes, les échanges entre le directeur et les enseignants lors de l'inspection, la mobilisation des compétences qui existent dans l'établissement comme les documentalistes, le CDI, ce sont également des dispositifs cités par la majorité des directeurs interviewés.

Enfin, un seul directeur (lycée 5) déclare qu'il n'y pas d'outils à la disposition du directeur pour impulser la réflexion pédagogique des enseignants et un seul directeur (lycée 4) ne donne pas son point de vue en ce qui concerne cette question.

3.2.5.4 Le rôle d'un directeur dans « l'amélioration » des pratiques des enseignants

Avant de demander aux directeurs d'expliquer la façon dont un directeur peut aider les enseignants (ayant des problèmes dans leurs pratiques pédagogiques), nous leur avons demandé quels sont leurs dispositifs pour identifier et connaître les enseignants étant en difficulté :

- Les dispositifs d'un directeur pour identifier les enseignants subissant des difficultés dans leurs pratiques

Tous les directeurs interviewés citent des moyens pouvant aider un directeur à connaître les enseignants qui sont en difficulté. La majorité des directeurs expliquent qu'un directeur peut avoir cette connaissance par le biais des informations issues de ressources différentes, soit de l'établissement ou bien de l'extérieur. Ainsi, 10 directeurs sur 15 soulignent les élèves et leurs parents comme une ressource importante des informations. La directrice du lycée 7 affirme que : « ceux qui sont les mieux placés dans le

diagnostic de la faiblesse des enseignants, ce sont les familles et les élèves. Ils viennent directement me dire : Avec tel enseignant, on arrive pas à suivre son cours, il n'y pas de fil conducteur, on sent qu'il ne maîtrise pas, etc. ». Cette directrice indique que l'internat peut être un endroit très riche pour rencontrer et écouter les élèves. Elle explique que : « Quand on passe le soir chez les internes et quand on entre dans leur chambre, on discute avec eux, ils arrivent à nous dire leur ressenti par rapport à ce qui se passe dans la classe avec tel enseignant ». Le directeur du lycée 1 souligne que : « ...j'essaie de passer régulièrement, moi en fait, je suis assez éloigné, je suis pas dans le même bâtiment que les enseignants, donc j'essaie régulièrement d'être là aux pauses, quand les élèves sont en pause ».

Pour la directrice du lycée 10, le conseil de classe est souvent l'endroit où les élèves et leurs parents évoquent les problèmes qu'ils rencontrent avec un enseignant. Le directeur du lycée 5 souligne la nécessité pour un directeur d'être attentif à ce que les élèves disent pendant le conseil de classe. Ainsi, pour le directeur du lycée 9 les réactions des enseignants, leurs remarques, leurs comportements pendant le conseil de classe permettent au directeur de ressentir les problèmes pédagogiques de ces enseignants ou bien leurs problèmes d'ordre humain. Il précise qu' « ...on est un peu plus attentif sur ce genre de signaux avec les enseignants qui débutent dans l'établissement ».

La directrice du lycée 7 mentionne également le conseil de classe comme un moyen pour connaître les problèmes des enseignants, mais elle a maintenu une réserve en disant que : « Ça arrive aussi dans le conseil de classe, mais c'est un peu grave et difficile parce que les familles sont présentes et l'enseignant peut être là. C'est difficile parce que ça peut mettre les pratiques de cet enseignant en cause ».

Le déplacement d'un directeur au sein de l'établissement a été évoqué également comme une façon pour ressentir les difficultés des enseignants. « ...se balader dans le couloir pendant les heures de cours et là on peut percevoir ce qui se passe dans les classes simplement de manière discrète. Ça donne des informations de ce qui se passe dans les classes et comme on n'a pas le droit d'entrer dans les classes c'est un moyen » souligne le directeur du lycée 3. La directrice du lycée 15 explique que « souvent quand

on passe dans le couloir et que la classe est agitée ou que ça fait du bruit, donc là, on se rend compte qu'il y a un souci ».

Ainsi, les personnels de la vie scolaire, notamment les CPE, ont été également cités par six directeurs interviewés comme des ressources d'informations vis-à-vis des difficultés des enseignants. Cet « outil » exige la confiance entre un directeur et ces personnels comme l'explique le directeur du lycée 3: *« il y a aussi ce qu'on peut faire remonter et ça dépend de la confiance que l'on a envers les gens qui sont en capacité de faire remonter un certain nombre d'informations sur des attitudes, des comportements et des difficultés qu'ils ont pu rencontrer avec un enseignant. Donc, je vous parlais des CPE qui entendent beaucoup de choses parce que les élèves viennent les voir la plupart du temps. Donc, ce sont les élèves qui peuvent être des vecteurs d'un certain nombre de choses, de ce qui se passe dans la classe et les CPE font remonter ce genre de choses ».*

Le directeur du lycée 5 affirme la contribution des CPE à cet égard. Il justifie son point de vue en disant que : *« les enseignants, ils viennent jamais nous voir quand ils ont une difficulté. Donc, cela ne vient pas des enseignants. Donc, déjà, c'est à lui [le directeur] à se rendre compte des problèmes qu'il [l'enseignant] peut avoir. Comment il [le directeur] le fait ? Il le fait déjà en travaillant en étroite relation avec la vie scolaire notamment les CPE qui sont en contact direct avec les enseignants et surtout avec les élèves puisqu'ils voient certaines choses qu'on ne voit pas ».*

Dans ce contexte, ce directeur cite un exemple : *« j'ai eu des étudiants de BTS qui sont allés voir les CPE et euh ils ont dit, voilà, on a des cours dans telle matière et ces cours, ils datent d'il y a trente ans. Et les CPE, ça le savaient parce qu'ils avaient entendu ça l'année dernière. Donc, ce sont les CPE qui sont venus pour me le rapporter. Donc, je sais que tel enseignant a besoin de revoir ses cours. C'est par le système de « bouche à oreille », c'est par le système on va dire de contact humain ».*

Pour le directeur du lycée 1, la relation entre le directeur adjoint et les CPE est essentielle pour qu'un directeur puisse identifier les difficultés personnelles et professionnelles des enseignants.

Ainsi, 8 directeurs sur 15 démontent qu'un directeur peut connaître les difficultés des enseignants par eux-mêmes. Le dialogue informel entre le directeur et les enseignants dans la salle de personnel aide le directeur à avoir une connaissance des difficul-

tés des enseignants beaucoup plus « *qu'en face à face dans son bureau* » selon le directeur du lycée 9. Il explique que cette rencontre informelle permet au directeur d'être capable de décrypter certaines réactions, certaines façons de s'exprimer des enseignants. Ainsi, les relations quotidiennes entre le directeur et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes sont indiquées par la directrice du lycée 8. Selon cette directrice, celles-ci permettent à un directeur de savoir si l'enseignant va bien ou non au sein de l'établissement.

Par ailleurs, la directrice du lycée 13 nous apprend qu'un directeur peut identifier les enseignants étant en difficulté de façon formelle. Il s'agit des entretiens individuels avec les enseignants dans le cadre de la notation administrative (une fois par an). Selon cette directrice : « *C'est un moment privilégié des échanges avec l'enseignant. C'est un moment des échanges réciproques sur la façon de fonctionner, etc. Je pense que dans ces entretiens individuels, il y a beaucoup de messages qui passent. C'est riche et c'est très bien de le faire et de prendre des moments pour en parler* ».

Pour le directeur du lycée 14, c'est difficile pour un directeur d'identifier les difficultés des enseignants. Cependant, cela peut être possible à partir de signes (qui viennent directement de la part des enseignants), qui peuvent indiquer un problème chez eux. Ces signes peuvent être traduits par des difficultés de fonctionnement que les enseignants peuvent montrer ; le nombre de fois où le directeur va intervenir dans la classe avec l'enseignant; les sollicitations des enseignants auprès du directeur (en termes de difficultés telles que gérer la classe, mettre les notes des élèves, s'adapter aux élèves, comprendre le fonctionnement de l'établissement, etc.). Ainsi, le nombre de fois où les élèves « *sont renvoyés de cours* » peut être un bon signe des difficultés d'un enseignant selon le directeur du lycée 12. Dans ce contexte, les collègues (enseignants, directeurs, etc.) et le personnel (les gestionnaires) peuvent être également des sources d'informations auprès d'un directeur pour connaître les difficultés de certains enseignants, selon quelques directeurs interviewés.

Ainsi, les résultats des élèves sont considérés comme un indicateur, sur lequel s'appuie un directeur, pour identifier les difficultés des enseignants. Selon la directrice du lycée 10 : « *si la pédagogie de l'enseignant n'est pas très adaptée, vous pouvez regarder les résultats des élèves lorsque l'on fait le conseil de classe. Si les moyennes*

sont très basses, ça veut dire qu'il y a un problème d'adaptation entre les exigences et le niveau des élèves ou la façon de faire ».

Enfin, deux directrices déclarent qu'identifier les difficultés des enseignants fait partie principalement des fonctions de l'inspection. La directrice du lycée 2 pense que c'est difficile pour un directeur de diagnostiquer la faiblesse d'un enseignant. Mais, selon elle, un directeur peut participer à l'évaluation d'un enseignant lors de l'inspection. Elle explique que : *« Je pense que l'inspecteur a la compétence pour évaluer les enseignants, mais je pense que l'avis du directeur adjoint est important aussi parce qu'il travaille avec les enseignants tous les jours. Donc, son avis à lui devrait être un peu plus retenu ».*

La directrice du lycée 4 confirme le rôle de l'inspection à cet égard, mais à son avis, ce n'est pas suffisant. Cette directrice précise son opinion en disant que : *« J'aimerais bien en tant que directrice adjointe, de temps en temps, aller dans la classe des profs. J'aimerais beaucoup voir comment certains font leurs cours [...]. Je trouve que c'est dommage parce que c'est quand même extraordinaire, on dirige un établissement, on ne voit jamais le cœur de métier des gens qu'on manage, c'est l'enseignement. Ils sont toujours en face des élèves et nous, en tant que chef d'établissement, on ne les voit jamais dans l'expression de leur métier. [...]. Donc, si je veux savoir ce qu'ils sont capables de faire, c'est en face de leurs élèves avant tout. Pour moi, c'est juste ça, C'est pour essayer de comprendre comment ils font, voir effectivement leurs compétences même sans être inspecteur ».*

- Les dispositifs d'un directeur pour aider un enseignant étant en difficulté

La majorité des directeurs interviewés évoquent des moyens par lesquels un directeur tend à aider les enseignants à dépasser leurs problèmes même si « résoudre » les problèmes des enseignants par un directeur représente une difficulté dans le métier de directeur selon quelques directeurs interviewés.

Ainsi, 8 directeurs sur 15 pensent que la discussion du directeur avec l'enseignant pendant une « rencontre informelle » est un moyen intéressant pour aider un enseignant. Le directeur du lycée 3 met en lumière cette façon d'agir. Il explique

que « *la rencontre informelle avec l'enseignant a l'avantage de ne pas mettre les enseignants dans des situations hiérarchiques. Cela peut être intéressant, mais ça dépend de la difficulté de l'enseignant* ».

Selon la directrice du lycée 6, c'est au directeur de vérifier les informations (que reçoivent le directeur à propos des problèmes des enseignants) avec les enseignants concernés. Elle explique que : « *c'est mon rôle plus que personne d'autre, donc, je vois le professeur pour voir quel est son point de vue par rapport à ce que les élèves disent, pourquoi il fait comme ça, qu'est-ce qui se passe, comment on peut l'aider, qu'est-ce qu'il a besoin, est-ce qu'il a besoin de nouvelle formation, est-ce qu'il a besoin d'un tuteur, etc. Après, il faut imaginer avec la personne ou le professeur en question ce qui peut l'aider pour redémarrer* ».

La discussion entre le directeur et les enseignants en difficulté a été évoquée également par le directeur du lycée 5. A son avis, cette discussion se fait pendant un entretien personnel régulier facultatif proposé par le directeur aux enseignants « *qui manquent des compétences* ». Le but de cet entretien (au-delà de mettre en lumière ces compétences-là et de discuter avec les enseignants concernés de la nécessité d'avoir une inspection pour les aider) est de faire ressentir aux enseignants que leur directeur est proche d'eux. Ainsi, le contact humain et la discussion entre le directeur et les enseignants est perçu comme le seul moyen auprès d'un directeur pour aider les enseignants selon le directeur du lycée 5. Cela se fait en prenant en compte la marge de manœuvre très limitée pour agir sur les pratiques des enseignants. Ce directeur explique qu' :

« *... on a une marge de manœuvre qui est très limitée. [...]. Donc, on manque d'outils. On fait, chacun le fait en fonction déjà de sa propre personnalité, il fait un petit peu comme il le sent. Il le fait en fonction du contexte, de la situation à un moment donné. Moi, donc je fais comme ça pour avoir toutes ces informations et essayer de voir comment je peux résoudre les problèmes s'il y a des problèmes. Voilà ! Mais, j'ai pas d'outils particuliers. Après, est-ce qu'il y a des outils qui existent pour ça ? Ce sont des situations qui sont tellement variées que, euh c'est peut-être un petit peu compliqué. C'est surtout, euh, avoir le sens du management, du contact humain qu'on doit mettre en avant* ».

La directrice du lycée 10 pense que les réunions régulières qu'elle met en place chaque mois lui permettent avec les enseignants qui gèrent des classes difficiles de discuter des difficultés rencontrées. Ainsi, les entretiens des directeurs avec les enseignants à la fin de l'année scolaire leur permettent de discuter de ce qui a été fait pendant l'année de façon parfaite, mais aussi de ce qui pourrait être amélioré. A son avis, ces entretiens à la fin de l'année sont intéressants parce qu'ils peuvent aider les enseignants à modifier leur façon d'agir. Enfin, cette directrice pointe le rôle d'un directeur dans l'amélioration des compétences des jeunes enseignants.

Le directeur du lycée 3 regrette l'impossibilité de mener des entretiens professionnels formels avec les enseignants. A son avis, ce genre d'entretien est très utile notamment pour les enseignants qui ne déclarent pas leurs problèmes au directeur. Il explique que ce genre d'entretien (qui est différent de l'entretien d'évaluation) peut servir à comprendre la façon dont l'enseignant vit son métier et vit sa classe ; il perçoit les projets pédagogiques et les compétences personnelles de l'enseignant. Il explique également que ce genre d'entretien permet au directeur de poser aux enseignants des questions sur ce qu'ils souhaitent améliorer au sein de l'établissement et la manière dont le directeur peut les aider en cas de problème. Enfin, il explique que : « ..., je pense qu'il faut pas que l'entretien professionnel aille plus loin et il faut pas surtout que ce soit un outil de comparaison entre enseignants. Le but est de faire en sorte que l'enseignant vive mieux son métier et s'il vit mieux son métier dans la classe, les élèves seront mieux et l'établissement se comportera mieux ».

Par ailleurs, les directeurs interviewés ont évoqué d'autres façons pour aider les enseignants étant en difficulté.

1- Proposer aux enseignants des formations et les inciter à les suivre : 7 directeurs sur 15 évoquent les formations comme un moyen pour aider les enseignants étant en difficulté (soit au niveau des compétences disciplinaires ou par rapport à la gestion de classe).

2- Aider les enseignants à identifier leurs difficultés par des relais ou « *des moyens détournés* » comme l'appelle le directeur du lycée 3 ; Il s'agit de faire passer certains messages ou faire remonter à l'enseignant concerné certaines informations de ses bilans par un autre enseignant ou par le CPE. Le but est de guider l'enseignant et

l'aider à dépasser son problème. Ainsi, un directeur peut inciter l'enseignant étant en difficulté à demander un soutien d'un collègue soit du même établissement, soit dans un autre établissement ou bien de lui proposer d'aller assister à leurs cours selon la directrice du lycée 11.

3- Faire appel à l'inspection ; En ce qui concerne l'inspection, elle a été le dernier choix pour certains directeurs pour aider un enseignant étant en difficulté. Selon la directrice du lycée 7 : *« Ce que je peux faire par rapport au blocage des enseignants, j'essaie de trouver un moment pour discuter avec l'enseignant. Alors, on arrive ou on n'arrive pas. Quand on n'arrive pas, j'appelle l'inspecteur et je discute avec lui de ce qu'on peut faire... »*. Ainsi, même s'il a été le seul moyen comme l'exprime le directeur du lycée 8, ce moyen a été précédé par une discussion et un entretien entre ce directeur et les enseignants. Le directeur est perçu aussi comme un partenaire à côté de l'inspecteur pour résoudre les problèmes des enseignants. Suivant la directrice du lycée 11 : *«..., la seule personne qui peut juger un enseignant, c'est un inspecteur, qui va voir son cours et puis ensuite, qui va me faire un rapport et qui me dire que cet enseignant, je le trouve en difficulté sur tel et tel point, on peut, peut-être envisager de l'aider de telle et telle manière »*.

L'inspection est perçue par le directeur du lycée 12 comme un moyen pour que le directeur puisse réagir par rapport aux enseignants en difficulté (puisque'il n'a pas le droit d'intervenir sur leurs pratiques). Il nous apprend qu' : *« on propose aussi à l'inspection de venir, mais c'est pas l'aspect forcément « sanction », ça peut être un aspect « conseil »*. *L'inspection, c'est une autre autorité qui peut montrer qu'il y a effectivement un problème. Je ne peux pas intervenir sur la façon de faire d'un enseignant dans la classe, à ce moment-là, je demande à l'inspection de venir modifier la façon de faire si je suis pas content de ce qui se passe dans une classe, dans la façon de travailler des enseignants »*.

Enfin, trois directeurs interviewés ne donnent pas leur point de vue par rapport à cette question.

3.2.5.5 Assurer un environnement ordonné et sécuritaire par le directeur

En ce qui concerne le rôle d'un directeur à assurer un environnement ordonné et solidaire au sein de l'établissement, la majorité des directeurs interrogés affirment le rôle essentiel d'un directeur par rapport à cet aspect.

Etre attentif aux conditions scolaires, faciliter et avoir des locaux adaptés, propres et sécurisés, améliorer ou modifier les conditions d'enseignement, tout cela fait partie du principal travail d'un directeur, il s'agit d'une priorité absolue pour le directeur du lycée 14. Le directeur devrait donc réagir tout de suite dès qu'il y a un problème qui empêche les enseignants de travailler et il devrait être attentif à l'équipement de la salle de classe en ce qui concerne le matériel (ordinateur, vidéo,...) et de « *pousser les enseignants à utiliser ces nouveaux outils avec les élèves* » explique la directrice du lycée 4.

Ainsi, un lien très fort a été signalé par la directrice du lycée 8 entre les conditions de travail des enseignants bien établies et les résultats des élèves. Elle nous apprend que : « *si on n'est pas disponible pour enseigner parce qu'il y a des soucis sur les détails d'organisation, forcément on est moins appliqué et moins pertinent et je pense que les élèves n'ont pas de bons résultats. Les moyens sont indispensables* ».

Assurer la sécurité (des élèves, du personnel, des bâtiments, ...) est perçu comme une responsabilité collective de toutes les équipes au sein de l'établissement. Pourtant le directeur est considéré comme le responsable principal qui a un rôle central dans ce contexte, voire c'est une de ses obligations selon le directeur du lycée 5. Selon ce directeur, le directeur devrait veiller à la mise en place des normes de sécurité. Ainsi il devrait motiver l'ensemble de ses équipes (enseignants, gestionnaire, personnel d'entretien, le conseil régional, la commission de sécurité, ...) pour veiller à l'entretien des bâtiments. Un directeur est impliqué sur la sécurité pour tout ce qui est en relation avec les matériels dans l'établissement d'un côté et sur la sécurité des élèves pendant leurs visites en milieux professionnels d'un autre côté selon le directeur du lycée 1.

De plus, le directeur du lycée 3 pense qu'un directeur pourrait assurer la sécurité des personnes, c'est-à-dire la relation que peut avoir un enseignant vis-à-vis des élèves.

La responsabilité de directeur par rapport aux conditions d'enseignement lui implique d'être un « facilitateur », mais aussi un « négociateur » selon la directrice du ly-

cée 10. Ainsi, elle explique que derrière l'idée de restructuration de l'établissement, il y a l'idée de trouver les ressources et le financement.

Pour clarifier le genre de travail d'un directeur, la directrice du lycée 11 cite cet exemple : *« Là, par exemple, pour mettre en place une salle EXAO pour la physique, chimie, biologie, je crois que ça coûte 50 mille euros. Je suis d'accord pour mettre en place la salle EXAO, mais ensuite il faut être capable de trouver l'argent pour la financer parce que l'établissement n'a pas l'argent pour financer cent pour cent des 50 mille euros [...]. Donc, après, il faut aller négocier avec le conseil régional ».*

Ainsi, la volonté d'un directeur pour mettre en place des matériels informatiques est issue de sa conviction sur l'importance de ces matériels comme des supports visibles. Ils pourraient aider à capter l'attention des élèves d'un côté et montrer les savoirs aux élèves de façon concrète d'un autre côté selon la directrice du lycée 10.

Ainsi, un directeur joue un rôle perçu intéressant (par la majorité des directeurs interrogés) dans la mise en place d'une politique de sécurité au sein de l'établissement. Il doit porter une attention sur l'application du règlement par les personnels et par les élèves et il doit évaluer tous les risques possibles. Il doit également prendre des décisions si nécessaire (ex : fermeture d'une salle) afin de garantir la sécurité des individus sur place.

A la fin de cette analyse, le tableau suivant représente une grille récapitulative des réponses des directeurs évoquées ci-avant. Les réponses qui indiquent un pouvoir perçu « limité » ou « très faible » auprès des directeurs rencontrés apparaissent sur fond gris. Nous pouvons remarquer que ces réponses sont assez nombreuses, notamment en ce qui concerne leur intervention sur les méthodes les outils d'enseignement (tableau11).

Tableau 11- Grille récapitulative des réponses de directeurs rencontrés vis-à-vis du profil de leadership pédagogique

DIRECTEURS	Les orientations de leadership pédagogique au profit de la réussite des élèves								
	Connaissance de l'enseignement	Donner des conseils ou faire des suggestions en ce qui concerne :			Impulser une réflexion pédagogique	Identifier les difficultés des enseignants	Aider les enseignants en difficultés	Etablir d'un environnement ordonné	
		Les aspects pédago.	Les méthodes	Les outils				Conditions d'enseignement	Sécurité
1	Importante	Sans réponse	Oui, mais..	Non	Réunions/ Par compétences	Façon indirecte	Discussion/ Formations	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
2	Préférable	Oui, mais...	Oui	Oui	Réunions/ Formations	Façon Directe	Sans réponse	Rôle appréciable	Appliquer les règles
3	Importante	Oui	Oui	Oui	Réunions/ Par compétences	Façon indirecte	Discussion/ Inspection	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
4	Préférable	Oui	Oui, mais..	Oui	Sans réponse	Façon directe et indirecte	Sans réponse	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
5	Importante	Oui, mais...	Oui, mais..	Non	Absence de dispositifs	Façon indirecte	Discussion/ Inspection/ Formations	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
6	Non importante	Non	Sans réponse	Oui	Réunions/ Formations	Façon directe et indirecte	Discussion	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
7	Importante	Oui	Oui, mais..	Oui	Bilans/ Réunions	Façon indirecte	Discussion/ Inspection	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
8	Non importante	Oui	Non	Oui, mais ...	Réunions	Façon directe et indirecte	Discussion	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
9	Préférable	Oui	Oui, mais..	Oui	Réunions	Façon directe et indirecte	Formations	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
10	Importante	Oui, mais...	Sans réponse	Oui	Réunions/ Par compétences/ Formations/ Inspection	Façon directe et indirecte	Discussion/ Inspection/ Formations	Rôle appréciable	Appliquer les règles
11	Importante	Oui mais	Oui, mais..	Oui	Réunions/ Formations	Façon directe et indirecte	Inspection/ Formations	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
12	Préférable	Non	Non	Oui	Réunions/ Formations	Façon directe et indirecte	Inspection/ Formations	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
13	Non importante	Oui, mais...	Non	Oui	Bilans/ Réunions/ Formations	Façon directe et indirecte	Sans réponse	Sans réponse	Assurer la sécurité
14	Préférable	Sans réponse	Non	Oui	Réunions/ Formations/ Inspection	Façon directe et indirecte	Discussion	Rôle appréciable	Assurer la sécurité
15	Importante	Oui, mais...	Oui	Oui	Réunions	Façon directe et indirecte	Formations	Rôle appréciable	Assurer la sécurité

3.2.6 L'analyse des thèmes se concentrant sur le style de leadership transformationnel

3.2.6.1 Influencer le comportement des enseignants

Par rapport à la question de « l'influence » d'un directeur vis-à-vis du comportement des enseignants, qui est une idée principale exposée par le style de leadership transformationnel, la majorité des directeurs interrogés affirment qu'un directeur a ce pouvoir d'influence sur le comportement de ses enseignants.

Ainsi, selon le témoignage du directeur du lycée 1, un directeur ne peut pas seulement influencer le comportement des enseignants, mais aussi il peut être un « expert » à cet égard. A son avis, une des obligations d'un directeur est de gérer les équipes d'enseignants dans leurs fonctions pour garantir de bons résultats aux élèves. Ce directeur considère qu'un directeur est comme une « locomotive », qui impulse une dynamique et aide les enseignants à travailler au sein de l'établissement. Ensuite, il déclare que c'est au directeur de mettre en place de nouvelles choses et d'inciter les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques. A ce propos, il cite un exemple :

« En ce moment, je bataille pour que les élèves très faibles sortent du groupe et fassent quelque chose d'autre, des maths ou d'autres leçons, pour pouvoir progresser. Pour certains enseignants, c'est quelque chose qu'ils n'aiment pas, le groupe de classe doit rester unique même s'il y a des élèves qui sont faibles. On discute de ça et il faut faire preuve de patience surtout parce que ça va être long. Donc, le rôle du directeur adjoint, c'est d'impacter sur le travail en équipe, sur l'ensemble de l'équipe il doit forcément avoir un rôle ». De plus, ce directeur pense que l'enseignant étant en difficulté a davantage envie de modifier son attitude et d'apprendre une autre façon d'agir.

Pour le directeur du lycée 14, quand un directeur demande aux enseignants de faire quelque chose, il peut plus ou moins l'influencer. A son avis, cette question est liée à la capacité d'un directeur à motiver les enseignants. Il précise qu' : « ..., il faut essayer de motiver les gens en leur proposant des conditions de travail et des projets qui peuvent les intéresser ».

Ce pouvoir d'un directeur d'apporter des modifications sur le comportement des enseignants a été affirmé par le directeur du lycée 5 qui signale en même temps d'autres

facteurs qui peuvent ainsi influencer sur le comportement des enseignants (les facteurs personnels). Pour ce directeur, un directeur peut motiver et valoriser les enseignants et peut également les informer quand il constate des problèmes.

Ainsi, donner une reconnaissance aux enseignants est perçu comme une action très importante auprès de ce directeur. Il précise que : « ..., je pense que les équipes enseignantes, il y a des études là-dessus, se sentent un petit peu dévalorisées en général, il y a un manque de reconnaissance qu'ils ressentent, il y a un manque de reconnaissance qui est très fort dans l'enseignement. Donc, à nous aussi, par notre action, de leur donner la reconnaissance nécessaire quand il faut ».

Ensuite, la directrice du lycée 4 déclare qu'un directeur doit inciter les enseignants à faire au mieux tout en percevant les compétences des enseignants. De plus, c'est à lui de découvrir leurs compétences « cachées » et « de les faire ressortir à un moment donné » comme l'a expliqué cette directrice.

Montrer l'exemple et avoir une façon de se comporter de la part d'un directeur peut influencer beaucoup le comportement des enseignants selon la directrice du lycée 6. A ce propos, elle explique que : « Si le directeur adjoint est super stressé et super mal organisé, tout ça, ça peut entraîner des stress et des mécontentements des professeurs et à l'inverse, s'il peut répondre, s'il peut être disponible et s'il peut prendre le temps, cela va apporter la sérénité dans les comportements des enseignants, je crois, « oui » et j'en suis convaincue. Le management, c'est accompagner les enseignants pour enseigner mieux afin que les jeunes soient mieux formés. Le directeur va avoir une manière de se comporter, il va avoir une manière d'accueillir les professeurs, une manière de traiter des problèmes ».

Ainsi, la capacité d'un directeur à influencer sur le comportement des enseignants dépend (selon six directeurs) de son pouvoir d'argumenter, d'expliquer, d'impulser une dynamique et de donner des exemples. Cela a été énoncé clairement par la directrice du lycée 2 :

« Je pense que le directeur adjoint peut influencer les comportements des enseignants si lui, de son côté, il a des arguments et des exemples qui se sont passés dans d'autres établissements qui ont fonctionné. Donc, à partir de là, si on a des arguments, c'est vrai que les enseignants vont essayer de changer leurs habitudes. En fait, ça dé-

pend du directeur adjoint, s'il a ce pouvoir là d'argumenter et donner envie comme certains enseignants donnent envie aux élèves. Il y a des personnes lorsque vous les écoutez parler d'un sujet vous donnent envie d'en savoir davantage et d'autres qui ne vous donnent pas envie parce qu'ils sont assez monotones et qu'ils ont pas d'arguments».

L'influence est perçue comme une nécessité par la directrice du lycée 7 quand le directeur sent qu'il y a un problème auprès d'un enseignant. Cette directrice fait un lien entre la question de l'influence et la question de management. Elle déclare que : *« l'influence, c'est une question de rapports entre personnes, c'est une question de management. A un moment donné, il faut faire réfléchir les gens sur ce qu'ils font, sur ce qui est attendu et qu'ils finissent par comprendre petit à petit d'eux-mêmes que finalement il y a une autre façon de faire ou il a une autre attente ».*

Par ailleurs, la directrice du lycée 13 formule une réserve en répondant sur cette question. A son avis, un directeur ne peut pas influencer sur le comportement des enseignants, mais il peut les « sensibiliser » pour changer leurs pratiques. En montrant la nécessité et l'intérêt d'un changement, un directeur peut apporter des modifications sur les attitudes des enseignants selon cette directrice. Ainsi, elle nous apprend que *« le directeur adjoint est là effectivement pour mettre en place les projets et pour accompagner le changement et atteindre ces objectifs-là. Il est, pour moi, un chef d'orchestre. Il faut être très diplomate en tant que directeur adjoint. On est là pour écouter, pour moi, le directeur adjoint, il va être là pour mettre en cohérence l'interne avec l'externe, c'est-à-dire adapter les besoins du monde professionnel avec l'évolution d'une structure professionnelle et de différentes filières professionnelles. Cela se traduit par des objectifs de changements en interne ».* Selon cette directrice, le nombre d'années pendant lesquelles un directeur travaille dans un établissement (qui peut être entre 3 ans et plus) lui permet effectivement de mettre en place des changements au niveau du comportement des enseignants.

Enfin, trois directeurs tendent davantage à penser qu'un directeur pourrait influencer le comportement des enseignants en les rappelant à l'ordre. Selon la directrice du lycée 10, le directeur peut influencer sur le comportement des enseignants dans le travail organisationnel (la mise en place de l'emploi du temps, etc.) plus que sur leurs pratiques

pédagogiques. Ainsi, elle cite un exemple de son expérience pour montrer la façon dont un directeur peut rappeler à l'ordre un enseignant :

« ..., l'autre jour, j'ai pris un enseignant, il avait mis un zéro à un élève parce qu'il était absent. Je lui ai dit : non ! Tu peux pas faire ça, on peut pas mettre un zéro à un élève absent parce que l'élève n'est pas en cours. Donc, voilà, on peut agir de cette façon sur des points comme ça ».

Ensuite, la directrice du lycée 11 affirme cet acte en indiquant qu'un directeur peut « recadrer » les enseignants ou leur « rappeler » leurs devoirs et leurs droits plus qu'il ne peut les influencer.

Enfin, cette approche a été liée à la gestion des ressources humaines par le directeur du lycée 9. Il déclare qu'un directeur peut davantage influencer l'investissement des enseignants en leur apportant des pistes stratégiques de travail et des pistes de réflexion pour qu'ils puissent travailler tous dans le même sens. Il explique qu'« ..., un directeur doit avoir une vision de son établissement dans sa globalité avec des objectifs qu'il se fixe et ensuite il doit transmettre ces objectifs aux enseignants, leur donner des moyens de les atteindre et les guider dans la façon dont on doit les atteindre. Ça peut être des conseils, ça peut être des moyens matériels et des moyens financiers à mettre en œuvre. Ça peut être aussi du recadrage, de la gestion de l'individu quand on estime qu'il n'a pas le comportement ou l'engagement nécessaire pour que les choses fonctionnent comme l'on a prévu. Donc, c'est le rôle central en termes de gestion de ressources humaines du chef d'établissement ».

3.2.6.2 Influencer l'engagement et la motivation des enseignants

En ce qui concerne les effets d'un directeur sur l'engagement et la motivation des enseignants, la majorité des directeurs (13 directeurs sur 15) affirment la contribution d'un directeur par rapport à cette question.

Ainsi, la directrice du lycée 13 exprime que : « Bien sûr, le directeur adjoint joue ce rôle sinon, on ne fait pas grand-chose » et le directeur du lycée 5 : « Moi, je trouve les enseignants de plus en plus démotivés. Donc, le rôle du directeur adjoint est de plus en plus important pour les motiver ».

Nous avons retenu plusieurs façons d'agir à partir des réponses des directeurs interviewés. L'entrée « projets » est perçue comme un dispositif important auprès de 8 directeurs. Il s'agit des efforts d'un directeur afin d'apporter des projets, d'essayer de faire adhérer certains enseignants à ces projets et de les accompagner pendant la mise en place de ces projets. De plus, la contribution d'un directeur dans la mise en place des projets peut inciter davantage les enseignants à s'y investir comme l'explique la directrice du lycée 15.

Ainsi, valoriser les enseignants et reconnaître leurs travaux est perçue (par quatre directeurs) comme des dispositifs d'un directeur pour encourager l'engagement et la motivation des enseignants. Ensuite, deux directeurs déclarent qu'un directeur peut réagir sur cette approche par « l'exemplarité » ou par l'image qu'il construit de lui-même auprès des enseignants.

Renforcer l'engagement et la motivation des enseignants est une des obligations d'un directeur dans ses fonctions d'après le directeur du lycée 9. Pour lui, le fait de fixer des objectifs communs et clairs et le fait de mettre en place un suivi individuel des enseignants (par rapport à leurs choix professionnels, par rapport à leurs choix d'évolution et à leurs formations), permet de renforcer l'engagement des enseignants. Pour clarifier son opinion, il nous apprend que : « *Lors de l'entretien annuel, on a ce genre de discussion avec les enseignants sur ce qu'il leur convient et sur ce qu'il ne convient pas dans les activités, pourquoi ils souhaitent s'engager et pourquoi ils souhaitent ne pas s'engager, pourquoi ils veulent aller vers de nouvelles formations* ».

L'importance de cet entretien est affirmée par la directrice du lycée 10. Elle pense que cet entretien est un moment privilégié pour qu'un directeur puisse inciter les enseignants à s'investir davantage au sein de l'établissement. De plus, rappeler aux enseignants les règles (respecter le temps d'arrivée et de départ, respecter le temps de départ des élèves, etc.) et signaler le retard régulier de certains enseignants, tout cela permet à un directeur de jouer un rôle dans l'engagement des enseignants dans l'établissement.

Trois directeurs interviewés pensent que donner l'envie aux enseignants de fréquenter l'établissement passe par la communication et le dialogue entre le directeur et les enseignants et par sa capacité de proposer de nouvelles idées. La directrice du lycée 7

explicite que : «..., notre façon d'aider, d'écouter et de diagnostiquer les choses et de proposer, influe énormément sur l'investissement des enseignants. Lorsqu' on constate que les enseignants finalement font leurs cours et s'en vont, ça pour moi, c'est un indicateur. Ça veut dire que ces gens travaillent au minimum, on a alors l'impression que leur travail, c'est uniquement alimentaire et dans l'enseignement, ça me semble un peu inquiétant qu'on en arrive là, parce que, encore une fois, pour que ça marche, il faut que les gens communiquent entre eux, il faut qu'ils travaillent ensemble. Donc, le directeur, il est là justement pour que les gens n'aient pas envie de fuir, mais pour donner aux gens l'envie de s'exprimer d'une façon ou d'une autre. Donc, je pense dans certaines circonstances, le chef d'établissement peut les mobiliser ».

Pourtant, la directrice du lycée 4 ne pense pas qu'un directeur puisse avoir de nombreux dispositifs pour renforcer l'engagement et la motivation des enseignants. Elle déclare que : « construire un plan de formation individuel ou collectif » des enseignants peut être un des rares outils à la disposition d'un directeur pour réaliser cet objectif. Elle explique que quand il y a un projet à mettre en place (l'accompagnement personnalisé des élèves par exemple), le directeur demande aux enseignants d'y participer. Si les enseignants n'arrivent pas à déterminer le groupe qui va mettre en place ce projet, c'est au directeur de choisir. Cela demande de la part d'un directeur de recenser les ressources, « c'est-à-dire qui est capable de faire quoi », de recenser « les compétences cachées ou secondaires » des enseignants, et recenser les besoins des enseignants en formation, enfin, de mettre en place un plan de formation.

Le directeur du lycée 5 nous apprend qu'il tend à associer les enseignants à ses fonctions. Cette action peut lui permettre quelques fois d'encourager l'engagement et la motivation des enseignants. Il ajoute que : «... quand je reçois une invitation pour aller à tel et tel endroit sur telle et telle thématique, je propose à l'équipe enseignante de venir avec moi. Donc, je les associe le plus souvent possible. Vous voyez ! Je vous donne un exemple concret. Mais après, c'est pas un outil pour tout faire, un outil qui servirait à toutes les situations ».

Enfin, 4 directeurs interrogés indiquent qu'un directeur peut également percevoir les enseignants qui n'ont plus envie d'enseigner et les aider à résoudre ce problème (penser à un autre métier, proposer des pistes, conseiller de changer de métier, etc.).

Selon la directrice du lycée 15, un directeur peut faire ressentir à un enseignant la nécessité de changement dans ce cas-là. Ainsi, un directeur devrait proposer aux enseignants (qui semblent beaucoup moins engagés et motivés par rapport à leurs collègues) de changer de métier, de les aider et de les accompagner dans ce changement selon le directeur du lycée 5. Ce dernier cite un exemple dans ses pratiques quotidiennes :

« ça m'est arrivé avec un enseignant qui était souvent absent, qui s'inscrivait à toutes les formations où il pouvait aller et qui était très rarement sur l'établissement. Je l'ai vu et je lui ai dit : Il y a quelque chose qui va pas, vous en avez marre de l'enseignement, dites-le-moi franchement ! Je lui ai dit que je le comprends, il m'a dit : Oui ! Bon, je lui ai dit : Ok. C'est déjà bien d'en être arrivé là. Je lui ai dit maintenant, on va voir en termes de formations comment vous pouvez changer de métier ».

De plus, ce directeur mentionne l'idée qu'un directeur, qui a déjà pratiqué l'enseignement pendant un certain nombre d'années, connaît les raisons pour lesquelles un enseignant (ayant plus de 20 ans d'expérience) veut changer son métier d'enseignant. Enfin, pour la directrice du lycée 4, le directeur devrait encourager les enseignants à changer de métier quand ils pensent que ce métier ne leur convient plus. Cette directrice explique que : *« Le recyclage des profs est difficile. Parfois, ils arrivent à un âge où ils se posent des questions. Finalement, il se rendent compte que leur vie s'est être prof, ils se disent est-ce que vraiment je serais capable finalement de faire une autre chose ».*

3.2.6.3 La considération que porte un directeur aux personnels enseignants

La majorité des directeurs interviewés (12 directeurs sur 15) déclarent qu'un directeur ne traite pas les enseignants de la même façon, mais de façon individualisée en gardant l'équité entre eux. Suivant le directeur du lycée 3, puisque chaque enseignant agit de manière différente, le directeur doit prendre en considération la différence entre les enseignants. Ce fait est important à son avis pour que le directeur puisse construire l'équipe pédagogique. Ce directeur précise qu' : *« ..., il y a différents styles d'enseignants et il y a aussi différentes manières d'aborder ces enseignants-là. On ne peut pas aborder de la même manière l'enseignant qui est très impliqué dans le lycée parce qu'il participe à différents projets. Et on ne peut pas traiter de la même manière*

l'enseignant qui vient faire son travail, repart une fois que le cours est terminé, revient pour les cours suivants l'après-midi. Là, effectivement, l'approche n'est pas la même. Même si le but est forcément le même, le chemin pour arriver n'est pas le même. ». Pourtant, un seul directeur déclare qu'un directeur devrait tenir compte de la personnalité de chaque enseignant.

a) La manière dont les directeurs perçoivent les enseignants

En ce qui concerne la façon dont un directeur perçoit ses enseignants, les directeurs interviewés présentent plusieurs façons. A cet égard, pour la majorité des directeurs interviewés (11 directeurs sur 15) le niveau de l'investissement des enseignants au sein de l'établissement et ainsi le niveau de leur motivation est une approche qui permet à un directeur de percevoir les enseignants différemment. En effet, les enseignants qui sont davantage investis et motivés sont perçus par certains directeurs comme des enseignants « leaders » ou « idéaux ».

Pour trois directeurs interviewés, il y a des enseignants qui ont choisi le métier de l'enseignement parce qu'ils sont passionnés et motivés pour travailler sur des projets pédagogiques. Ces enseignants selon la directrice du lycée 11 ont « *la fibre* » de l'enseignement.

Alors qu'il y a des enseignants ayant choisi le métier de l'enseignement justement parce qu'ils cherchent un travail ou alors pour d'autres raisons comme l'explique la directrice du lycée 7 : « *Il y a des générations qui sont entrées dans l'enseignement en considérant que l'enseignement est un métier pour lequel il y a une certaine noblesse et il y a une reconnaissance sociale qui est importante. Il y en a d'autres qui sont entrés dans l'enseignement parce qu'ils ne trouvaient pas d'autre façon pour valoriser leurs diplômes, sachant que dans l'enseignement, aujourd'hui, on a quand même des gens qui sont très diplômés. Puis, il y a des gens qui sont entrés dans l'enseignement un petit peu, peut-être plus par hasard* ».

Ainsi, un directeur pourrait percevoir les enseignants à partir :

- de leur état d'esprit (souriants, joyeux, collaborateurs, râleurs, patients, créatifs, meneurs, avant-gardistes, plus ou moins brillants), (directeurs de lycées 5, 6, 7, 8, 10);

- de leurs compétences perçues et de leur expérience dans l'enseignement (débutants, experts) (directeurs de lycées 1, 6 et 13) ;
- de leur ancienneté dans l'établissement (les jeunes sont plus dynamiques que les anciens),(directeurs de lycées 7 et 15) ;
- de leurs méthodes d'enseignement (innovantes, classiques), (directeurs de lycées 9 et 10) ;
- de la matière qu'ils enseignent (scientifique, littéraire), (directeurs de lycées 7 et 11) ;
- du respect de l'emploi du temps (directeurs de lycées 8 et 10) ;
- de leur statut professionnel (enseignant, professeur principal, éducateur),(directrice de lycée 11) ;
- du métier qu'ils pratiquent en parallèle avec le métier de l'enseignement (directrice de lycée 11) ;
- de la manière dont ils traitent les élèves (par le dialogue, par l'application des disciplines), (le directeur du lycée 9) ;
- de la manière dont ils s'adaptent à l'évolution des élèves (ceux qui vont s'adapter très bien, ceux qui vont avoir plus de mal), (la directrice de lycée15).

b) Les règles d'action d'un directeur pour agir par rapport à la différence entre les enseignants

Pour certains directeurs, les enseignants qui sont beaucoup plus investis et impliqués dans les projets sont des enseignants « idéaux » sur lesquels un directeur peut s'appuyer dans le but de mettre en place des projets ou bien des changements. Ces enseignants sont appréciés au niveau de l'équipe pédagogique et peuvent relayer les informations entre la direction et l'équipe pédagogique selon la directrice du lycée 13.

Ainsi, la façon dont un directeur s'adresse aux enseignants est différente selon trois directeurs (lycées 1, 5 et 8). Le directeur du lycée 1 déclare que : « *Les enseignants sont différents, on voit cette différence sur leurs compétences avec les élèves, sur leur dynamisme, sur leur forme de propositions [...]. Ma relation avec les enseignants actifs est différente, la manière dont je communique avec eux est différente* ».

Pour la directrice du lycée 11, ce qui pose une difficulté dans la fonction d'un directeur est que le directeur doit traiter tous les enseignants de la même façon. A son avis, la marge d'autonomie d'un directeur ne lui permet pas de valoriser les enseignants qui sont plus investis de manière concrète. Pourtant, il peut quand même, en profitant de cette marge de manœuvre, trouver des moyens pour les valoriser. La note et l'appréciation que donne un directeur sur l'enseignant à la fin d'année peut être un de ces moyens. Ainsi, cette directrice considère que l'emploi du temps des enseignants peut être également parmi l'un de ces moyens. Elle clarifie son point de vue en disant que: « *si les enseignants vous demandent un jour de congé, d'être libre le vendredi, vous allez essayer de mettre tout en place pour qu'ils soient libres le vendredi parce que vous savez très bien que du lundi au jeudi, ils vont beaucoup s'investir sur l'établissement* ». Ainsi, la souplesse d'un directeur vis-à-vis des enseignants (donner des autorisations pour effectuer un rendez-vous chez le médecin) et les compliments qu'il leur fait peuvent également être des moyens à la disposition d'un directeur pour valoriser ses enseignants.

Suivant le directeur du lycée 3, un directeur peut avoir des moyens pour traiter les enseignants qui sont davantage investis que d'autres enseignants. Il peut faire en sorte que leur travail soit reconnu (individuellement ou collectivement). Il peut ainsi les accompagner et essayer de faciliter la démarche pour réaliser leurs tâches. « *On essaie de ne pas les ennuyer parce qu'ils ont aussi leur vie privée donc, ils ne peuvent pas être 100 % dédiés à ce qui se passe dans l'établissement* » explique enfin le directeur du lycée 3. Ces dires ont été confirmés par le directeur du lycée 9.

Pour les enseignants qui ne souhaitent pas s'investir dans des projets, les directeurs expliquent plusieurs manières d'agir par rapport à ceux-ci. Pour certains, la communication entre le directeur et les enseignants est importante dans ce cas-là. Un directeur peut faire comprendre à ces enseignants qu'ils vont vivre mieux le métier d'enseignement s'ils s'impliquent davantage dans les projets et dans la vie de l'établissement comme l'évoque le directeur du lycée 3.

De plus, un directeur peut proposer aux enseignants (les moins motivés) des projets qui les intéressent ou « *des choses nouvelles dans lesquelles ils pourraient trouver du plaisir* » selon la directrice du lycée 2.

Le fait de proposer de nouveaux projets aux enseignants peut se faire par le directeur lui-même, selon le directeur du lycée 9, ou bien par des intermédiaires selon le directeur du lycée 3 :

« On s'aperçoit la plupart du temps que beaucoup de gens ont des compétences autres, qu'ils ne valorisent pas forcément au boulot parce qu'ils n'ont pas envie. Mais qu'ils peuvent utiliser ces compétences cachées, on va dire, si on leur propose des choses qui les intéressent. Le directeur peut proposer ces choses à l'enseignant [...], mais de manière détournée. On ne peut pas l'obliger, mais, petit à petit, souvent en passant par un collègue soit par un enseignant soit les CPE. Donc, c'est par ces intermédiaires que ça fonctionne mieux. »

Ce moyen de communication a été confirmé par le directeur du lycée 12. Celui-ci considère qu'un directeur peut rappeler aux enseignants la noblesse et l'appréciation que peut inspirer le métier de l'enseignement, *« c'est-à-dire, il y a des métiers où l'objectif est de gagner de l'argent et nous, nous avons la chance de travailler avec l'humain et ça à notre époque, c'est quand même super appréciable. Donc, j'essaie de rappeler que les élèves sont importants et qu'ils sont là pour ça »* explique ce directeur.

Pourtant, pour la directrice du lycée 13, l'attention que porte un directeur à ces enseignants (qui sont moins motivés) ne doit pas être énorme. Étant donné qu'ils sont une minorité et qu'ils sont intéressés par l'emploi du temps et par le salaire plus que par autres choses, un directeur ne peut pas s'appuyer sur ces enseignants et ne doit pas prendre en compte leur prise de position dans une stratégie qu'il voudrait mettre en place.

Les directeurs des lycées 6 et 13 démontrent le besoin d'un directeur de s'appuyer sur les enseignants et cela à leur avis dépend du niveau de leurs compétences perçues par le directeur, c'est-à-dire un directeur demande des enseignants performants de mettre en place des tâches plus pointues et plus difficiles, alors qu'il demande aux enseignants les moins performants de mettre en place des tâches plus classiques et moins difficiles.

Pour les enseignants qui sont en difficulté, la directrice du lycée 13 pense qu'un directeur doit avoir une attention particulière pour ces enseignants, notamment les enseignants débutants. Elle précise que : *« cela se passe dans l'entretien individuel, on a*

trois ou quatre enseignants qui sont vraiment en difficulté cette année, je fais donc le point une heure par semaine avec eux pour les soutenir. Donc, je réponds en temps réel à leurs préoccupations, c'est vraiment une catégorie un petit peu à part ». Par rapport aux enseignants « *lobbyistes* », qui peuvent être effectivement d'excellents enseignants, mais « *qui peuvent être quelque part un petit peu manipulateurs* », la stratégie de cette directrice est de rester à l'écoute et de s'appuyer sur eux en faisant attention en même temps.

3.2.6.4 Le besoin des enseignants d'être affectivement investis. Le directeur peut les interpeller au niveau de leurs émotions

L'idée d'interpeller les enseignants au niveau de leurs émotions pour agir est perçue comme une idée possible par 7 directeurs interrogés. « *Le fait que nous sommes des êtres humains entraîne forcément un peu d'affects, il ne faudrait pas, mais il y en a* » selon la directrice du lycée 6.

Pourtant, pour quelques uns, les relations de confiance entre le directeur et les enseignants et la réciprocité dans cette confiance peuvent être des moyens plus optimaux à cet égard. Ainsi, pour travailler sur le niveau des émotions, le directeur doit bien connaître les enseignants et leur situation personnelle. Cela peut aider le directeur à comprendre certaines réactions de la part des enseignants selon la directrice du lycée 11.

La façon dont un directeur explique les faits et donne des arguments peut être une manière intéressante pour mobiliser les enseignants en cas de changement. La directrice du lycée 10 explique que : « *l'émotion, j'y crois peu. Après, oui, ça peut fonctionner par exemple quand on fait appel à leurs dires par exemple toi, si tu étais parent, tu serais comme ça, tu vois, tu raisonnerais de la même façon, positionne toi en tant que parent par exemple par rapport à un..., mais je pense plutôt qu'il faut leur expliquer le pourquoi et avoir des arguments solides et là ça marche* ».

Ainsi, suivant les directrices des lycées 4 et 7, travailler sur les émotions est une façon qui demande au directeur d'être prudent et vigilant car il y des risques que cela tourne à « la manipulation ». Alors que cinq directeurs ne pensent pas qu'un directeur peut interpeller les enseignants au niveau de leurs émotions. Pour la directrice du lycée 8, le directeur doit « *donner un distance* » et doit donner profondément la finalité des

actions, expliquer les objectifs et répéter les demandes notamment pour les enseignants débutants. Ainsi, les émotions sont considérées comme une partie de la vie personnelle de chaque enseignant, mais pas de sa vie professionnelle selon le directeur du lycée 3. Dans la pratique (sans négliger complètement l'approche émotionnelle), le directeur doit partir plutôt sur une approche administrative, sur le niveau du service public et sur des concepts plus que sur une approche émotionnelle selon les directeurs des lycées 3 et 13.

3.2.6.5 Inciter les enseignants à travailler en équipe

En ce qui concerne le travail en équipe des enseignants et de quelle manière un directeur peut favoriser cette collaboration au sein de l'établissement, la majorité des directeurs interviewés insistent sur leur rôle dans ce cadre : proposer des projets et créer une dynamique pour inciter les enseignants à discuter ensemble leur apparaît comme un objectif primordial pour impulser le travail collectif des enseignants. Dans ce but, le directeur doit lui-même instaurer un travail collectif avec ses collaborateurs (CPE, Professeur principal, etc.)

Alors, selon six directeurs, la dynamique des projets, impulsée par le directeur et ses collaborateurs, ainsi que le dispositif de « multidisciplinarité » (qui est assez fréquemment employé dans les lycées agricoles et dépend des heures d'autonomie de l'établissement) permettent de favoriser le travail en équipe des enseignants. Selon la directrice de lycée 11, un directeur peut être en mesure d'encourager le travail en équipe en proposant des projets, puis en organisant des réunions pour les mettre en œuvre. Elle insiste sur la stratégie adoptée par un directeur pour réussir à réaliser les projets proposés et sur l'importance d'associer les enseignants à cette activité. A ce propos, elle déclare que : « *Il faut être capable de les présenter avec des étapes, en mettant des délais à tenir, pour ensuite confier certaines parties de ces étapes aux enseignants pour un travail en équipe. Le directeur ne peut pas agir seul ; si les enseignants ne sont pas avec lui, il peut proposer ce qu'il veut, mais ça n'aboutira jamais.* ».

Le directeur du lycée 1 relève également l'importance de la collaboration avec les enseignants pour les encourager à travailler de manière collective. Selon ce directeur, le travail en équipe au sein de l'établissement se réalise à deux niveaux : 1- au ni-

veau de l'encadrement CPE-directeur ; 2- au niveau des équipes enseignantes. Quand il y a des projets à proposer, les enseignants doivent être informés (par le directeur et ses collaborateurs) de tout ce qui concerne ces projets. Ainsi, afin que les enseignants aient envie de mener ces projets à bien (notamment s'ils sont facultatifs), le directeur doit se montrer sérieux et transparent. Pour garantir l'implication des enseignants, il importe aussi que le directeur propose des projets qui suscitent l'intérêt des enseignants en leur amenant des améliorations dans leur travail.

Ensuite, selon cinq directeurs interviewés, le directeur peut impulser une dynamique collaborative entre les équipes des enseignants en organisant des réunions. Dans ce cadre, le directeur de lycée 9 nous apprend que : *« Le rôle c'est de créer l'envie de travailler ensemble. Ça passe énormément par la gestion, d'abord avec le prof principal, parce qu'il va créer une dynamique au sein de l'équipe pédagogique. Et ensuite, c'est créer les moments où les gens se rencontrent. Notre rôle essentiel, c'est de proposer la tenue de ces réunions et de les animer. Bien que certaines équipes soient capables de se gérer toutes seules, ce n'est pas majoritairement le cas ; donc c'est à travers ces réunions qu'on va créer une dynamique dans les équipes. Pour obtenir cette dynamique, il faut forcément créer les moyens techniques et la disponibilité dans le temps pour que ces gens se rencontrent. C'est assez compliqué dans le monde des enseignants, car il faut tenir compte de leurs heures de travail. Le plus compliqué, c'est de faire en sorte que les personnes qui doivent se rencontrer soient toutes là au même moment. »*

Ainsi, la directrice du lycée 13 met en lumière l'importance de différentes réunions (telles que les réunions de filières et les réunions collectives, etc.) pour encourager le travail collectif des enseignants, notamment la réunion de préparation de la rentrée. Selon cette directrice, cette réunion permet effectivement au directeur d'impulser au sein de l'équipe enseignante une réflexion concernant les projets sur lesquels ils vont travailler l'année suivante. Enfin, elle considère que cette réunion peut être un fort levier mis à la disposition d'un directeur pour encourager la réflexion collective des enseignants.

Le directeur du lycée 14 explique : *« faire des promotions, travailler systématiquement dans ce sens, demander à ce que les équipes se réunissent pour former les pro-*

jets, etc» permet au directeur de renforcer le travail collectif entre les enseignants. Ce directeur considère que le directeur peut jouer un rôle à ce propos en mettant en exemple les projets collectifs qui ont bien « fonctionné » et qui ont apporté de bons résultats, montrant ainsi que le travail en équipe peut être plus efficace que le travail individuel. A cet égard, il cite cet exemple : «..., pour la gestion de classes difficiles, si l'équipe pédagogique choisit de s'en tenir à quelques règles communes simples à mettre en œuvre, chaque individu de l'équipe pédagogique en reçoit les bénéfices. Donc, c'est montrer par l'exemple que les résultats obtenus par une collaboration sont meilleurs que les résultats qu'on peut obtenir individuellement et généralement. ».

Le directeur du lycée 3 considère que la façon dont le directeur explique aux élèves et aux enseignants l'importance de travailler ensemble lui permet de motiver les individus au sein de l'établissement à accepter de travailler de manière collective. Ainsi s'établit la relation entre le directeur et les enseignants (formelle et informelle). A son avis, cela fait appel aux compétences du directeur pour rappeler de façon permanente aux individus l'importance de travailler ensemble. Il explique que : « A un moment donné, il faut leur faire comprendre qu'il est plus intéressant d'être plusieurs à tirer dans le même sens plutôt que chacun parte dans sa propre direction ». Ce directeur déclare que le directeur peut effectivement impulser une dynamique dans le travail collectif de groupe en profitant de son pouvoir (en tant que chef d'établissement) : « il faut être reconnu comme quelqu'un qui sait ce qu'il veut, qui sait où il va et qui sait se faire écouter ; on est respecté grâce à la manière dont on gère l'affaire, ce qui permet effectivement d'impliquer un peu plus les enseignants dans le travail en équipe ».

Pour plusieurs directeurs, le rôle du directeur pour inciter les enseignants à travailler ensemble est parfois difficile à tenir. La directrice de lycée 4 estime que le problème vient de la tendance des enseignants à rester chacun dans son champ pédagogique. A son avis, la liberté pédagogique revendiquée par certains enseignants les empêche de s'impliquer dans la mise en place de dispositifs qui encouragent le travail collectif entre les enseignants, par exemple la multidisciplinarité.

Une autre difficulté, évoquée par le directeur du lycée 12, provient du temps de travail des enseignants, qui ne leur permet pas de se réunir pour discuter tous ensemble. Il explique : « à chaque fois qu'on organise une réunion de travail, on donne

l'impression de prendre sur le temps des enseignants. Donc, en fait, il faudrait que les enseignants soient davantage présents dans l'établissement ». Enfin, pour le directeur du lycée 1, c'est la répugnance d'un certain nombre d'enseignants à travailler en équipe qui peut poser problème. Enfin, trois directeurs ne donnent pas leur avis au sujet de cette question.

3.2.6.6 Le rôle d'un directeur dans la réussite scolaire des élèves

En répondant à cette question finale : « Pensez-vous que le directeur joue un rôle dans la réussite des élèves ? », tous les directeurs interrogés y répondent positivement. Pourtant, quatre niveaux de certitude différents ont été constatés dans leurs réponses.

Pour la majorité des directeurs (10 directeurs sur 15), un directeur joue « certainement » un rôle dans la réussite des élèves (niveau 1). Alors que trois directeurs « espèrent » qu'un directeur joue un rôle dans ce contexte (niveau 2). Ainsi, pour un seul, le directeur joue « peut-être » ce rôle-là (niveau 3). Enfin, pour deux, un directeur joue ce rôle comme n'importe quel acteur dans l'établissement (niveau 4). Ainsi, la majorité des directeurs (13 directeurs sur 15) indiquent que la contribution d'un directeur dans la réussite des élèves se fait de façon indirecte.

Par rapport au niveau 1, le directeur se considère en capacité d'amener les élèves vers leur réussite et vice versa. Le directeur du lycée 3 explique que :

« Je pense qu'on est en capacité de faire en sorte que les élèves soient en échec, on peut le faire. Donc, partant de là, on peut aussi intervenir pour faire en sorte que les élèves puissent mieux réussir ». Ainsi, le rôle d'un directeur se rapporte à sa capacité d'animer les équipes d'enseignants et de les motiver, « .., cela aura forcément un impact sur la motivation des enseignants et donc la réussite des élèves. », selon la directrice du lycée 8.

Selon certains directeurs, les efforts de directeur visant à mettre en place une ambiance optimale et des conditions favorisant le bien-être des élèves et des enseignants et ainsi son intervention pour traiter des problèmes lui permettent de contribuer de manière indirecte à la réussite des élèves. Ces directeurs ajoutent que quand le directeur est à l'écoute des élèves en cas de problèmes, cela permet de résoudre leurs problèmes le plus vite possible et par conséquent de se concentrer davantage sur les études.

Le directeur du lycée 1 considère que le directeur peut jouer un rôle intéressant par rapport à la réussite des élèves qui sont en difficulté. Il précise que :

« Pour eux, on peut dégager les moyens pour qu'ils travaillent autrement, on peut les accompagner psychologiquement. Ensuite, si les résultats sont catastrophiques à la fin de l'année, on porte la responsabilité clairement. Ça veut dire que les équipes ne fonctionnaient pas correctement dans le lycée. ».

Ainsi, la directrice du lycée 11 affirme la contribution du directeur dans la réussite des élèves étant en difficulté. Cette directrice démontre le « rôle analytique » d'un directeur pour mettre en avant les raisons qui ont abouti à ces résultats. Elle évoque un exemple de ses pratiques :

« ..., il y avait de mauvais résultats l'année dernière en bac pro, on s'interroge. Moi, j'avais analysé les moyens, les moyens de nos élèves, avec la région et avec le niveau national pour voir dans un premier temps si c'est un problème local et là c'est de notre ressort. Et puis, ensuite on a discuté avec les enseignants pour voir ce qu'on pouvait mettre en place pour améliorer les résultats pour l'année suivante. Mais, je ne peux pas mettre en cause directement l'équipe enseignante. En fait Il faut chercher l'origine des mauvais résultats avant de mettre en cause l'équipe enseignant. Et puis, il faut essayer de proposer des solutions avec l'équipe pour améliorer ces résultats ».

Ainsi, les projets impulsés par la direction et les enseignants ont été évoqués comme un outil intéressant pour améliorer la réussite des élèves. L'accompagnement personnalisé et les mesures que prend en compte la direction sur l'étude obligatoire des élèves sont perçus également comme des dispositifs par lesquels un directeur contribue de manière indirecte dans la réussite des élèves.

Le rôle d'un directeur par rapport aux conditions de « *travail des élèves* » est également évoqué à cet égard. Travailler en commission sur la mise en place des mesures visant à l'amélioration des apprentissages des élèves (ex : les heures d'étude obligatoire) fait partie du rôle de directeur dans la mise en place des conditions optimales d'enseignement selon la directrice du lycée 15. Pour clarifier cette idée, cette dernière explique que : « *j'ai demandé à ce que tous les élèves qui ont eu un avertissement de travail, aillent obligatoirement en étude avant le repas du soir. Donc, ils finissent le cours à 17 h 30 et normalement de 17 h 30 à 18 h 45, ils ont un temps libre. Pour ces*

élèves qui ne travaillaient pas assez, moi, j'ai demandé avec l'accord de l'équipe pédagogique qu'on les remette en étude obligatoire. Donc, ces élèves n'ont plus de temps libre, maintenant ils vont en étude. On va mettre en place cette mesure jusqu'aux résultats du second trimestre pour voir s'il y a une amélioration ou pas. ».

En ce qui concerne le niveau 2, deux directeurs (lycées 6 et 12) espèrent qu'un directeur puisse jouer un rôle dans la réussite des élèves. Le directeur du lycée 12 considère que la réussite des élèves est l'objectif principal d'un directeur. Ainsi, selon la directrice du lycée 6, si un directeur joue un rôle dans la réussite des élèves, ce rôle se fait de manière indirecte. Cette directrice considère que le rôle d'un directeur vis-à-vis des élèves ne se limite pas à les aider à obtenir leurs diplômes, mais aussi à dépasser leurs problèmes personnels. Elle explique qu' : « ..., on a des jeunes qui sont complètement perdus socialement et qui, chez nous, se ressocialisent et reprennent confiance en eux et c'est déjà super. Mon objectif, finalement, c'est que les jeunes soient bien et qu'ils aient de bons résultats ». Ensuite, cette directrice indique que la marge d'autonomie d'un directeur lui permet de mettre en place différents dispositifs et de proposer plusieurs pistes (à travers des ressources internes ou externes) qui servent à aider les élèves notamment qui sont en difficulté pour réussir.

En ce qui concerne le niveau 3, deux directeurs (lycées 9 et 14) pensent qu'un directeur joue un rôle dans la réussite des élèves de façon équivalente aux rôles de toutes les personnes travaillant au sein de l'établissement « pas plus qu'un autre, pas moins qu'un autre » explique le directeur du lycée 9. Selon ce dernier, même si le principal responsable de la réussite est l'élève, chaque personne dans l'établissement (enseignant, personnel, directeur, etc.) est responsable de la réussite ou de l'échec des élèves.

Enfin, par rapport au niveau 4, la directrice du lycée 10 nous apprend qu'un directeur qui met en place certaines procédures (soutien scolaire, préparation spécifique au bac) aura peut être un impact sur la réussite des élèves. Donc, si un directeur a cet impact, cela se fait de façon indirecte. Pour expliciter son point de vue, cette directrice nous donne des exemples de ses pratiques :

«..., là je mets en place avec les enseignants une préparation spécifique au bac, peut-être quand je fais ça, j'ai un rôle indirect sur la réussite des élèves au bac. Par exemple, quand j'ai des élèves qui n'ont pas leur rapport de stage et que je leur dis

maintenant : tu me donnes ton rapport de stage tout de suite. Là je pense que j'ai aussi un impact sur leur réussite. Quand j'envoie par exemple un courriel aux familles pour les informer que leur enfant ne finit pas son rapport de stage, là aussi j'ai un impact sur leur réussite. Donc, c'est pas directement, peut-être par de petites choses comme ça indirectes. Quand je fais des réunions régulières pour la classe de troisième chaque mois pour faire un bilan, pour tous les élèves, pour savoir comment ils ont progressé dans leur attitude et dans leur travail et que je les convoque pour leur faire la morale, j'ai peut-être une influence ».

A la fin de cette analyse, le tableau suivant (tableau 12) représente une grille récapitulative des réponses des directeurs évoquées ci-avant. Nous pouvons remarquer peu des niveaux de gris (qui indique un pouvoir perçu limité ou une incertitude dans leur réponse). Nous pouvons également remarquer que ces réponses sont peu et moins nombreuses que celles du tableau 11 (qui rassemble les réponses des directeurs vis-à-vis du style de leadership pédagogique, p.163). Cela permet de dire que les directeurs perçoivent leur pouvoir vis-à-vis des pratiques pédagogiques des enseignants moins fort que leur pouvoir qui concerne d'autres dimensions (qui concernent davantage la façon dont les enseignants se comportent au sein de l'établissement).

Tableau 12- Grille récapitulative des réponses de directeurs rencontrés vis-à-vis du profil de leadership transformationnel

Directeurs	Les orientations de leadership transformationnel au profit de la réussite des élèves						Jouer un rôle dans la réussite des élèves
	Influencer (modifier, changer) le comportement des enseignants	Encourager l'engagement et la motivation	La considération que porte le directeur aux enseignants		Interpeller les enseignants au niveau des émotions	Encourager le travail en équipe	
			La façon dont le directeur traite les enseignants	La façon dont le directeur perçoit les enseignants			
1	Oui	Oui. Montrer l'exemple	De manière différente	Investis/ débutants./performants	Sans réponse	Projets/ Pluridisciplinarité	Oui. Indirectement
2	Oui	Oui. Communiquer	De manière différente	Investis	Non	Projets/ Pluridisciplinarité	Oui. Indirectement
3	Oui	Oui. Proposer des Projets	De manière différente	Investis	Non	Rappeler l'importance de travailler ensemble	Oui. Indirectement
4	Oui	Oui. Proposer des Projets	De manière différente	Investis	C'est possible	Projets/ Pluridisciplinarité	Oui. Indirectement
5	Oui	Oui. Communiquer/ appuyer les enseignants individuellement	De manière différente	Investis/ Etat d'esprit	C'est possible	Organiser des réunions	Oui. Indirectement
6	Oui	Oui. Proposer des projets	De manière différente	Etat d'esprit/ ...	C'est possible	Sans réponse	J'espère. De façon indirecte
7	Oui	Oui. Communiquer et valoriser les enseignants	Sans réponse	Etat d'esprit/ ...	C'est possible	Sans réponse	Oui. Indirectement
8	Oui	Oui. Proposer des Projets / Valoriser	De manière différente	Investis/ ...	Non	Projets/ Pluridisciplinarité	Oui. Indirectement
9	Oui	Oui. Suivre les enseignants individuellement	De manière différente	Investis/ ...	C'est possible	Organiser des réunions	Oui. Comme tous les acteurs
10	Oui	Oui. Proposer des Projets / Valoriser/ Montrer l'exemple/ etc	De manière différente	Investis/...	C'est possible	Organiser des réunions	C'est possible. De façon indirecte
11	Oui	Oui. Montrer l'exemple	De manière différente	Investis/ ...	C'est possible	Projets/ Pluridisciplinarité	J'espère. De façon indirecte
12	Oui	Oui. Communiquer	De manière différente	Investis/...	Non	Organiser des réunions	J'espère. De façon indirecte
13	Oui	Oui. Communiquer et montrer l'exemple	De manière différente	Investis/ Etat d'esprit/ ...	Non	Projets/ Pluridisciplinarité	Oui. Indirectement
14	Oui	Oui. Proposer des Projets / Valoriser	Tenir compte de la personnalité de chacun	Sans réponse	Sans réponse	Organiser des réunions	Oui. Comme tous les acteurs
15	Oui	Oui. Proposer des Projets	De manière différente	Investis/...	Sans réponse	Sans réponse	Oui. Indirectement

3.2.7 Synthèse de résultats des entretiens

Les styles de leadership de direction : *pédagogique* et *transformationnel* ont été considérés dans la littérature comme deux styles favorisant les enseignements et, par conséquent, les apprentissages. Ils expliquent les orientations qu'un directeur peut suivre pour influencer sur la réussite des élèves. Il s'agit d'un modèle d'influence indirecte des directeurs sur les pratiques et le comportement des enseignants au profit de la réussite. En nous appuyant sur ces deux styles, nous souhaitons comprendre la façon dont les personnels de direction dans les lycées agricoles perçoivent la contribution d'un directeur dans la réussite des élèves.

L'analyse des données qualitatives fait ressortir que la majorité des directeurs interviewés déclarent adhérer plutôt au deuxième profil de leadership (transformationnel). Même s'ils conservent certaines des pratiques du premier profil, ils se sentent davantage impliqués dans le deuxième.

L'analyse des données issues du traitement du premier profil (qui se concentre sur le leadership pédagogique) fait ressortir que la majorité des directeurs reconnaissent l'importance des connaissances relatives au domaine de l'enseignement par la personne qui occupe le poste de direction dans l'établissement d'enseignement. A ce stade, nous constatons que, parmi ces directeurs, il y a ceux qui pensent que cette connaissance est indispensable et ceux qui pensent que cette connaissance est importante, préférable et utile, mais ni suffisante, ni obligatoire. **Nous constatons également que les directeurs qui ont souligné l'importance de cette connaissance pour un directeur sont des personnes qui ont antérieurement pratiqué le métier d'enseignant.** Ainsi, il y a un troisième groupe de directeurs (une minorité) qui pensent que **cette connaissance n'est pas importante.** Nous constatons que **ces directeurs sont des personnes qui n'ont jamais pratiqué le métier d'enseignant dans leur parcours professionnel.**

En ce qui concerne la capacité d'un directeur d'intervenir sur les pratiques pédagogiques des enseignants (en donnant des conseils ou en faisant des suggestions), la majorité des directeurs reconnaissent cette capacité. **Les connaissances acquises par un directeur dans le domaine de l'enseignement peuvent lui donner une légitimité pour intervenir sur les pratiques des enseignants.** Ainsi, un directeur peut ressentir

cette légitimité quand **les enseignants lui demandent personnellement un soutien**. De plus, la manière d'intervenir peut être différente en prenant en compte **l'ancienneté des enseignants**. Pour les enseignants débutants, cette intervention paraîtra plus légitime et peut se faire de **façon directe** (sur la gestion de classe) et de **façon indirecte** (en mettant en place une forme d'accompagnement (ou de tutorat) entre des enseignants expérimentés et des enseignants débutants. En ce qui concerne les enseignants qui ont un certain nombre d'années d'expérience, l'intervention se fait de **façon indirecte** (en faisant intervenir des professionnels de l'enseignement provenant de l'extérieur).

Leur intervention sur les méthodes d'enseignement peut être souhaitable quand le directeur **perçoit des difficultés d'apprentissage chez les élèves**. Ainsi, le directeur peut proposer aux enseignants des formations, dans le but d'améliorer leurs compétences. Il peut identifier les besoins des enseignants en matière de formations à partir **d'un entretien d'évaluation annuelle**. De plus, l'intervention du directeur sur les méthodes d'enseignement est particulièrement perçue comme légitime dans trois cas : 1- quand les enseignants expliquent leurs difficultés au directeur et lui demandent un soutien ; 2- quand les enseignants sont débutants ; 3- quand il y a une urgence et que l'inspecteur n'est pas disponible.

Toutefois, plusieurs facteurs peuvent empêcher l'intervention d'un directeur sur la manière de procéder d'un enseignant face aux élèves : 1- la particularité de la relation enseignant- élèves ; 2- la charge de travail du directeur ; 3- le peu de motivation éprouvée par certains enseignants à l'idée d'évoquer leurs difficultés ; 4- le statut du directeur qui lui interdit d'entrer dans la classe ; 5- la liberté pédagogique des enseignants ; 6- le manque d'expérience et de compétence dans le domaine de l'enseignement de certains directeurs ; 7- la redondance avec l'inspection.

Même s'ils reconnaissent une certaine autonomie des enseignants dans le choix de leurs outils d'enseignement, la majorité des directeurs font part de leur contribution dans la mise en place de nouveaux outils et ainsi incite les enseignants à mettre leur manière de travailler en questionnement. Le directeur peut jouer un rôle de « **facilitateur** », il est capable **d'identifier les besoins des enseignants en ce qui concerne la formation**. Cela peut prendre **une forme d'obligation** quand **les outils sont imposés**

par la hiérarchie (ENT). Cependant, le rôle du directeur se restreint s'il **manque d'expérience dans le domaine de l'enseignement**

En ce qui concerne la façon dont un directeur peut impulser une réflexion pédagogique au sein de l'établissement, **les différentes réunions** proposées, organisées et planifiées par le directeur au sein de l'établissement (auxquelles peuvent participer des ressources extérieures ou des parents) sont le moyen principal à sa disposition (ex : le conseil de l'éducation).

Par ailleurs, le directeur est perçu comme capable d'aider les enseignants en difficulté. Il s'appuie sur **des dispositifs formels** (les résultats des élèves, l'inspection, l'entretien individuel avec l'enseignant), **mais surtout sur des dispositifs informels** (les informations provenant des élèves ou des parents, le conseil de classe, le CPE, etc.) pour identifier ces enseignants et leurs difficultés. De plus, le directeur est perçu comme apte à aider les enseignants à « résoudre » leurs problèmes même si cette fonction représente toujours une difficulté dans le métier de directeur. Ici, **les dispositifs informels sont également les plus cités** par les directeurs (rencontres informelles, entretiens personnels facultatifs, proposition de formations, etc.).

En ce qui concerne l'aspect environnemental (le dernier point évoqué dans le premier profil), la majorité de directeurs affirment qu'assurer un environnement ordonné, solidaire et sécurisé, assorti à la mise en place de mesures visant à l'amélioration des apprentissages font partie essentielle du travail de directeur.

Ensuite, l'analyse des données issues du traitement de deuxième profil (qui se concentre sur le leadership transformationnel) montre **qu'un directeur est perçu en capacité d'influencer le comportement des enseignants** (en leur donnant une reconnaissance, en leur proposant des projets, en améliorant les conditions de travail, en identifiant les compétences, en montrant l'exemple, en impulsant une dynamique, en expliquant, en argumentant, en rappelant à l'ordre, en représentant le point de vue des élèves, etc.) afin de garantir de bons résultats de la part des élèves. De plus, la majorité des directeurs considère **qu'un directeur peut contribuer effectivement à renforcer l'engagement professionnel et la motivation des enseignants** (en leur proposant des projets, en les valorisant, en renforçant l'aspect communicationnel et relationnel, en les associant aux fonctions de directeur, etc.). **Le directeur qui est un ancien enseignant**

se perçoit comme davantage capable de comprendre les raisons du faible engagement et du peu de motivation de certains enseignants.

Ainsi, **la façon dont un directeur traite et communique auprès des enseignants est impactée par le niveau d'engagement et d'investigation des enseignants dans les différents projets. Le directeur tend à s'appuyer sur les enseignants les plus investis pour accomplir quelques tâches.** Les règles d'action d'un directeur vis-à-vis des enseignants sont donc différentes; avec ceux qui sont davantage investis, le directeur est perçu en capacité de les **valoriser** (même si sa marge de manœuvre est perçue limitée) **de façon officielle** (la note d'appréciation), mais également **de les valoriser de façon non officielle** (adapter l'emploi de temps à leurs besoins si nécessaire, les traiter avec souplesse, etc.); et avec ceux qui sont moins investis, le directeur peut leur expliquer les avantages d'être plus investi et peut leur **proposer des projets qui les intéressent soit de manière directe ou indirecte** (par des intermédiaires, CPE, etc.). **Certains directeurs veillent également à fournir aux enseignants des tâches selon le niveau de leurs compétences perçues.**

L'idée d'interpeller les enseignants au niveau de leurs émotions pour agir (évoquée par le style de leadership transformationnel comme une piste d'action) est perçue comme possible dans la fonction de directeur, mais **est impopulaire**. La majorité des directeurs pense que la relation de confiance entre le directeur et les enseignants et la capacité de directeur d'expliquer et d'argumenter les faits sont des moyens plus propices à encourager les enseignants à agir au mieux.

Enfin, **le travail collectif des enseignants et le rôle de directeur dans cet aspect** est le dernier point présenté dans le deuxième profil. L'analyse montre que **jouer ce rôle de la part du directeur lui demande de travailler de façon collective avec ses collaborateurs** (CPE, professeur principal, etc.). Deux dispositifs permettent au directeur d'impulser le travail collectif entre enseignants : **la dynamique des projets et les enseignements en multidisciplinarité**. De plus, il importe de **mettre en exemple les projets collectifs ayant apporté des résultats. Les réunions organisées et animées par le directeur et les collaborateurs sont perçues comme l'occasion de proposer les projets et d'associer les enseignants dans leur planification. Le statut du directeur en tant que chef d'établissement lui permet ainsi d'inciter les projets collectifs.**

Enfin, dans ce contexte, la liberté pédagogique des enseignants, le manque de temps disponible et le rejet du travail en collectif de certains enseignants sont considérés par les directeurs comme des obstacles pour encourager le travail collectif au sein de l'établissement.

En ce qui concerne le rôle que peut jouer un directeur dans la réussite scolaire des élèves, tous **les directeurs affirment la contribution de ce dernier dans cette réussite. Selon la majorité, cette contribution se réalise de façon indirecte. La majorité pense que le directeur joue certainement ce rôle.** Le directeur est perçu capable d'amener les élèves vers leur réussite **en mettant en place une ambiance optimale favorisant le bien-être des enseignants et des élèves et en mettant en place des projets et des mesures au profit de la réussite (l'accompagnement personnalisé, l'étude obligatoire).** Ainsi, **en intervenant pour traiter des problèmes des élèves, le directeur est perçu comme porteur de responsabilité dans les mauvais résultats des élèves en fin d'année.**

3.2.8 Comparaison entre les points de vue des directeurs, des élèves et des enseignants en ce qui concerne le directeur et la réussite des élèves

Parmi les lycées qui ont répondu aux questionnaires, **il y a trois lycées (5, 7 et 8)** où, dans l'analyse, ressort une « bonne satisfaction » du climat scolaire ressentie par les élèves, en comparaison aux autres lycées. Ainsi, les taux de réussite des élèves sont par ordre (bien, très bien et excellent). Nous pouvons constater dans le tableau suivant (Tableau 13) **qu'il y a une concordance forte entre les avis des directeurs et ceux des élèves et des enseignants par rapport au sujet « directeurs et réussite des élèves ».** Les directeurs de trois lycées confirment une contribution **indirecte** des personnels de direction dans la réussite des élèves. Ainsi, **la majorité des élèves et des enseignants de ces lycées déclarent que, dans leur lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur.** En ce qui concerne le lycée 1 (où le niveau de satisfaction des élèves de climat scolaire est moindre en comparaison aux autres lycées et où le taux de réussite est faible), **il n'y a pas cette concordance entre les différents avis.**

Tableau 13- Croisement entre les avis en ce qui concerne le directeur et la réussite des élèves

	Directeur du lycée 5	Directrice du lycée 7	Directrice du lycée 8	Directeur du lycée 1
Rôle perçu du directeur par rapport à la réussite des élèves	Rôle confirmé. Rôle Indirect.	Rôle confirmé. Rôle Indirect.	Rôle confirmé. Rôle Indirect.	Rôle confirmé. Rôle Indirect.
Point de vue des élèves de rôle de leur directeur dans la réussite	La majorité des répondants déclare que dans leur lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur	La majorité des répondants déclare que dans leur lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur	La majorité des répondants déclare que dans leur lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur	La minorité des répondants déclare que dans leur lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur
Point de vue des enseignants de rôle de leur directeur dans la réussite	Tous les répondants déclarent que dans leur lycée, ils se sentent que la réussite des élèves est au cœur des priorités de la direction	La majorité des répondants déclare que dans leur lycée, ils se sentent que la réussite des élèves est au cœur des priorités de la direction	La majorité des répondants déclare que dans leur lycée, ils se sentent que la réussite des élèves est au cœur des priorités de la direction	Difficulté à répondre à cette question

3.2.9 Quel leadership pour les lycées dont les élèves réussissent le mieux

Dans cette partie, nous allons essayer d'identifier le leadership des directeurs des lycées 5, 7 et 8. Comme nous avons vu ci-avant les directeurs qui dirigent des établissements dont les élèves réussissent le mieux mettent la réussite des élèves au cœur de leurs priorités (selon les témoignages des élèves et des enseignants de ces lycées). Le consensus entre les élèves et les enseignants indique qu'il y a un intérêt de la part des

directeurs vis-à-vis de la réussite des élèves. Pendant les entretiens avec ces directeurs, la majorité nous informe du profil de leadership (parmi les deux présents dans le guide de l'entretien) auquel ils adhèrent. Le leadership transformationnel a été le choix de la plupart des directeurs même si quelques directeurs déclarent qu'ils ne sont pas très éloignés du leadership pédagogique.

En ce qui concerne les directeurs des trois lycées dont les élèves réussissent le mieux, la directrice du lycée 8 déclare qu'elle se retrouve dans le deuxième profil. Les directeurs des lycées 5 et 7 déclarent qu'ils sont impliqués dans les deux profils, mais davantage dans le deuxième. Ces directeurs sont d'anciens enseignants ayant pratiqué le métier de l'enseignement pendant 15 ans pour l'un et 17 ans pour l'autre. Par contre, la directrice du lycée 8 n'a jamais enseigné ; elle a occupé différents postes aux services des décentralisés à l'administration centrale.

Ainsi, l'analyse des entretiens montre que ces trois directeurs sont parmi les directeurs ayant une bonne contribution dans la réussite des élèves. Pour la directrice du lycée 7, le directeur joue un rôle certain par rapport à la réussite des élèves. Ce rôle se réalise quand le directeur **est attentif aux individus qu'il dirige, notamment aux pratiques des enseignants** (qui ont des objectifs à atteindre fixés par les référentiels). Ce rôle s'applique quand le directeur est **à l'écoute des élèves et des adultes** ce qui permet à ceux-ci de trouver de **bonnes conditions de travail et une bonne ambiance**. Pour le directeur du lycée 5, la relation entre les pratiques de directeur et la réussite des élèves existe même si cette relation est indirecte ou « *lointaine* » car un directeur ne peut pas faire tout ce qu'il faut faire dans l'établissement tout seul. Selon celui-ci, **le directeur est le chef d'équipe étant en capacité de motiver les enseignants et d'impulser les projets et cela permet, à son avis, de rendre les enseignants plus efficaces, ce qui se reflète indirectement sur les résultats des élèves**. Il considère que le directeur peut, mais aussi doit, intervenir sur les résultats des élèves pendant l'année. Il demande aux enseignants et aux CPE de se réunir pour discuter de la situation des élèves qui sont en difficulté. Enfin, il affirme que la réussite des élèves est une responsabilité commune des élèves, des enseignants et du directeur. La directrice du lycée 8 confirme le point de vue du directeur du lycée 5. Elle pense que si le directeur réussit **à impulser un esprit d'équipe et à motiver les enseignants, cela peut influencer la réussite des élèves**.

Elle considère ainsi que le directeur peut contribuer à la réussite des élèves quand **il est à l'écoute des élèves en difficulté**. A son avis, cela permet aux élèves de se concentrer davantage sur leurs études. Pour elle, il est aussi nécessaire de **rappeler aux élèves les règles** et l'importance de se concentrer sur leur travail.

Il semble que la directrice du lycée 8 tend davantage à adopter **une approche organisationnelle, managériale, relationnelle et interpersonnelle** basée sur l'écoute collective, l'impulsion du travail collectif, la considération et l'encouragement à la créativité des enseignants (ce qui a été confirmé par les élèves (item 17 et 19) et par les enseignants (item 8, 17, 18)). Cette directrice pense qu'étant donné que le directeur ne travaille pas dans la salle de classe, il a besoin plutôt de comprendre la façon dont l'établissement « *fonctionne* », le fonctionnement des parents et des élèves, le management et les relations humaines plus qu'il n'a besoin d'avoir des connaissances dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, elle considère qu'il y a une relation particulière entre l'enseignant et les élèves. La connaissance que peut avoir un directeur dans le domaine de l'enseignement n'est donc pas transposable, ni indispensable.

En ce qui concerne les directeurs des lycées 5 et 7, il semble que ces deux directeurs tendent à adopter **une approche organisationnelle et relationnelle mais sans être complètement éloignés de l'approche pédagogique et instructionnelle**. Pour ces directeurs, **il est intéressant pour un directeur d'avoir une connaissance dans le domaine de l'enseignement et ainsi sur les pratiques pédagogiques des enseignants**. Cette connaissance, selon la directrice du lycée 7 permet au directeur d'aider les enseignants à dépasser certaines difficultés. Pour eux, **il est possible pour un directeur d'intervenir sur les pratiques pédagogiques des enseignants quand ils en ont besoin et lorsque cela est nécessaire**.

Ainsi, nous constatons une différence entre ces deux directeurs quant à leurs réponses sur l'intervention que peut faire un directeur sur des aspects pédagogiques du travail des enseignants (son rôle par rapport aux outils d'enseignement et par rapport aux dispositifs que peut mettre en place un directeur pour impulser la réflexion des enseignants autour des questions pédagogiques). En effet, la directrice du lycée 7 (ayant 8 ans d'expérience dans le poste de direction) nous informe des moyens à la disposition d'un directeur pour intervenir sur ces aspects. Pour cette directrice, **les réunions propo-**

sées et organisées par le directeur sont les leviers principaux qui lui permettent d'impulser une certaine réflexion chez les enseignants. Ce n'est pas le cas du directeur du lycée 5 (ayant deux ans d'expérience dans le domaine de la direction). Ce directeur déclare que le directeur s'implique d'une manière limitée en ce qui concerne les outils d'enseignement et qu'il n'y a pas de moyens à sa disposition pour impulser la réflexion des enseignants autour des questions pédagogiques.

Ensuite, **les trois directeurs perçoivent le rôle de directeur comme prépondérant dans la mise en place de bonnes conditions pour l'enseignement et les apprentissages.**

Par ailleurs, les points de vue de ces trois directeurs semblent davantage homogènes vis-à-vis des thèmes évoqués dans le deuxième profil. Pour ces trois directeurs leur fonction leur donne **la capacité à influencer sur le comportement des enseignants et à encourager leur engagement et leur motivation de façon plutôt informelle; cela dépend de la capacité personnelle du directeur à communiquer avec les enseignants, à leur proposer des projets proches de leurs intérêts, à les valoriser et ainsi à les associer à leurs activités.** Enfin, l'idée d'interpeller les enseignants au niveau de leurs émotions pour agir semble plus réalisable et possible auprès des directeurs des lycées 5 et 7 (qui ont déjà pratiqué le métier d'enseignant) qu'auprès de la directrice du lycée 8.

Enfin, comme nous avons vu ci-avant, les pratiques des directeurs des lycées (dont les élèves réussissent le mieux et où il existe un bon niveau de satisfaction du climat scolaire) sont davantage ou complètement liées au style de leadership transformationnel. La marge de manœuvre des directeurs et la liberté pédagogique des enseignants ne permettent pas, semble-t-il, aux directeurs de s'impliquer davantage dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

4 DISCUSSION

Avant de commencer cette discussion, il nous semble utile de rappeler que l'objectif de notre recherche est d'approcher la façon dont les personnels de direction perçoivent leur contribution dans la réussite des élèves. Nous émettons l'hypothèse que cette contribution peut se réaliser de façon indirecte à partir des effets de l'action du chef d'établissement sur les pratiques du personnel enseignant, y compris pédagogique, et sur leur comportement. Ainsi, sur la mise en place d'un environnement et de conditions propices aux enseignements et aux apprentissages. Pour vérifier notre hypothèse, nous nous sommes appuyée sur deux styles de leadership de direction (pédagogique et transformationnel) qui représentent des voies d'action à travers lesquelles un directeur peut mobiliser les équipes enseignantes afin de favoriser la réussite des élèves. Ensuite, nous nous sommes interrogée sur les pratiques qui peuvent contribuer davantage à la bonne réussite des élèves. A partir de nos questionnements, nous discuterons dans le présent chapitre des résultats obtenus pour vérifier l'hypothèse générale ensuite nous évoquerons les limites de la recherche et nos perspectives.

4.1 LA REUSSITE DES ELEVES : DE L'EFFET ETABLISSEMENT A L'EFFET DU CHEF D'ETABLISSEMENT ET SON LEADERSHIP

Les études sur l'efficacité et la qualité scolaire ont porté une attention particulière sur les caractéristiques des établissements, y compris le leadership de la direction. Rappelons que l'objectif de ces recherches était de réfuter ce que Coleman et ses collègues avaient défendu en 1966 à savoir que les caractéristiques familiales des élèves notamment les caractéristiques ethniques et sociales étaient les principaux déterminants du progrès scolaire et que l'établissement n'avait que très peu d'impact sur les apprentissages après avoir pris en compte l'effet des situations culturelles et sociales sur les élèves (Dumay, 2009, b). Pendant les années soixante dix, Jencks en vient à la même conclusion: « *la réussite des élèves est largement déterminée par les conditions familiales de l'élève. Tous les autres facteurs sont d'importance secondaire* » (cité par Konidari et Abernot, 2009). Cependant, les travaux de l'école efficace montrent que les professionnels (enseignants et personnels de direction) ont un impact sur l'apprentissage des élèves. S'il y a une différence entre les établissements au niveau des apprentissages moyens des élèves, cela renvoie partiellement aux pratiques organisationnelles et péda-

gogiques mises en place au sein des établissements (Dumay, *ibid.*). Le milieu d'où les élèves viennent peut être un facteur de risque dans leur réussite scolaire, si celui-ci est défavorable, mais pas un facteur déterminant absolu.

Selon Teddlie et Stringfield (2007), la communauté éducative d'un établissement prend des mesures qui permettront de réduire de façon significative l'effet négatif de la défavorisation sociale. Autrement dit, l'établissement peut « *faire la différence* » (cité par Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013). Comme nous avons vu dans la partie théorique (1.2.4), l'influence de l'établissement scolaire peut représenter 30 % environ de variance des résultats des élèves après avoir contrôlé les variables familiales et individuelles des élèves (Brault, 2004). Pour certaines études anglo-saxonnes anciennes (telle que l'étude de Scheerens, 1929), ce sont les pratiques des enseignants qui font la différence au niveau des résultats des élèves. Des études plus récentes (Collins et Porras, 1994, Cohen et *al.*, 2003, Schaffer et *al.*, 2007) considèrent que la direction joue un rôle déterminant pour faire la différence, notamment à travers son influence sur le travail des enseignants (cité par Collerette et *al.* 2013). Ainsi, les chefs d'établissement peuvent faire cette différence au niveau des résultats des élèves s'ils jouissent d'une autonomie dans la prise de décision (Endrizzi et Thibert, 2012).

4.1.1 Le milieu scolaire, un lieu d'interactions complexes

Dans notre recherche, nous avons choisi d'impliquer les élèves et les enseignants en les interrogeant sur le climat scolaire dans leur établissement. Celui-ci traduit « *des représentations des membres de la communauté éducative (adultes et élèves) et il comprend le climat relationnel de l'établissement (qualité des relations entre les individus, sentiment de respect et confiance), la perception de la qualité de l'apprentissage, le sentiment de sécurité, la victimation, le sentiment de justice* » (Blaya, 2015). Nous considérons que le concept de climat scolaire nous permet de mieux comprendre le contexte scolaire et de mettre en évidence les facteurs internes qui peuvent influencer la réussite, notamment ceux qui sont en lien avec la direction de l'établissement. Comme nous avons vu dans le cadre théorique, l'établissement scolaire est considéré comme une organisation qui possède des formes de relations sociales spécifiques (Cousin, 1993) et est perçu ainsi comme une minisociété ayant besoin de règles d'une politique

d'encadrement pour établir un milieu sécuritaire et bienveillant pour l'apprentissage (Moisset et *al.*, 2005).

Dans notre recherche, les perceptions des élèves et des enseignants du climat scolaire relèvent de la complexité du milieu scolaire dirigé par le chef d'établissement et montre que même si nous avons mené la recherche dans des lycées ayant des caractéristiques similaires (lycée agricole public), les perceptions des enseignants et notamment celles des élèves vis-à-vis de leur milieu scolaire ne sont pas identiques. Ces différences sont potentiellement relatives aux facteurs internes et aux conditions d'apprentissage, aux relations entre les individus, à la sécurité, à l'application des règles, etc.

En fait, l'importance du climat scolaire se traduit par le fait que le rôle éducatif de l'établissement dépasse la transmission du savoir (Janosz et *al.*, 1998), que les relations humaines au sein de l'établissement sont de la première importance (respect, entraide, etc.), que la justice en milieu scolaire est un des facteurs essentiels, ce climat scolaire « évolue notamment en fonction des politiques éducatives de l'établissement et des pratiques professionnelles du personnel scolaire »²⁴ De plus, le sentiment de sécurité traduit la perception de l'ordre et de la tranquillité et le climat d'appartenance permet de penser l'établissement comme un milieu de vie dont les valeurs sont acceptées du plus grand nombre.

Dans un milieu scolaire, le chef d'établissement est considéré comme responsable du développement de sentiment de sécurité, de justice et d'appartenance, de reconnaissance et de respect auprès des élèves et des personnels enseignants (*ibid.*).

4.1.2 Association partielle entre les perceptions du climat scolaire et la réussite des élèves

La relation entre le climat scolaire et la réussite scolaire des élèves est importante (Brault, 2004). Comme nous avons vu, la relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves « a été bien établie internationalement. Un climat scolaire positif

²⁴ Site Climat Scolaire (CS) dirigé par le Ministère de Education Nationale française.

« affecterait puissamment la motivation à apprendre » (Debarbieux, 2015). Selon une étude menée par Benbenishty et Astor (2005) *« le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires réussissant à surmonter certains des obstacles liés aux caractéristiques socioéconomiques initiales. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires »* (Debarbieux, *ibid.*).

Plusieurs facteurs peuvent affecter le climat scolaire dont les pratiques des personnels de direction et leur leadership (Girard et *al.* 1992). Le climat et le pilotage dans un contexte scolaire sont les deux principaux facteurs de l'efficacité de l'établissement (Marcel, 2005). La relation entre le leadership du chef d'établissement et le climat scolaire est mise en lumière par certains chercheurs comme Thiébaud (2005). On pense que les activités et les comportements de la direction influent de façon large sur le climat scolaire, notamment dans les établissements secondaires où les élèves sont plus sensibles au climat général de l'établissement que par celui de la classe. Les résultats de notre recherche montrent que les élèves sont plus sensibles au climat scolaire que les enseignants. Cela peut être renvoyé, à notre avis, au fait que les élèves sont dans une période importante pouvant être déterminante pour leur vie professionnelle. Par ailleurs, le lien entre la réussite scolaire et le climat scolaire, dans notre recherche, apparaît davantage dans les lycées « extrêmes » ; c'est-à-dire dans le lycée 1 (où les élèves réussissent le moins bien) et dans les lycées 7 et 8 (où les élèves réussissent le mieux) : plus les élèves sont satisfaits et plus leur taux de réussite sont élevés et vice versa. Toutefois, les enseignants de ces trois lycées sont moins satisfaits que ceux des autres lycées (à l'exception des enseignants du lycée 6).

On peut constater, en ce qui concerne le lycée 1, que le taux assez faible de réussite n'est accompagné que d'une faible satisfaction des élèves sur les trois formes de climat scolaire dans leur lycée, mais aussi d'une faible satisfaction des enseignants interrogés sur le climat éducatif et d'une perception très faible des élèves et des enseignants de la priorité que donne la direction de leur lycée à la réussite des élèves. Tous ces indicateurs constituent, à notre avis, un terrain fertile pour un faible taux de réussite des élèves de ce lycée.

4.1.3 Une faible satisfaction du climat relationnel au sein des lycées agricoles

Dans notre recherche, les élèves de quatre lycées sur huit ont une opinion peu favorable en ce qui concerne le climat relationnel au sein de l'établissement. Cela apparaît davantage dans les lycées dont le taux de réussite est le plus faible. L'analyse montre que dans les lycées dont les élèves réussissent moins bien (à l'exception du lycée 3), les élèves montrent une non satisfaction dans la relation entre les élèves eux-mêmes (notamment dans le lycée 2 où la majorité des élèves déclare que dans leur lycée, les élèves ne se respectent pas). Ceci nous permet de dire qu'une « mauvaise » relation entre les élèves n'est pas sans lien sur les élèves et sur leur apprentissage. Un élève a besoin de se concentrer sur ce qu'il apprend et de se sentir à l'aise dans son milieu scolaire. A cet égard, les enseignants et la direction porte une responsabilité dans l'amélioration de la relation entre les élèves car un « *bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires. Les enseignants et l'administration devraient donc investir la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves, ...* » (Debarbieux et al., 2012).

Les interactions entre les élèves sont importantes pour les compétences sociales des élèves, mais aussi pour leur capacité d'apprentissage. Ainsi, « *les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général* » (Sauneron, 2013). Les enseignants participant à notre recherche se montrent attentifs à la façon dont les élèves se comportent et la façon dont ils se mettent d'accord ; ils ont donné leurs points de vue avec un nombre peu important de réponses « ne sait pas ». Dans quatre lycées sur huit (dont les lycées 7 et 8), certains enseignants ne pensent pas que les élèves s'entraident (les élèves des lycées 4 et 6 sont perçus comme les moins collaboratifs). De plus, dans quatre lycées (dont les 7 et 8), les

enseignants déclarent que les élèves ne s'entendent pas bien entre eux. Ce résultat nous amène à réfléchir notamment sur la notion de compétition entre les élèves évoquée dans l'enquête HBSC²⁵ 2010 : « *la France souffrirait d'une forte compétition entre les jeunes* » (Sauneron, 2013). Cela est provoqué selon ce dernier par les méthodes verticales d'enseignement (reposant principalement sur la délivrance du savoir de l'enseignant à l'élève).

Les résultats de notre enquête nous permettent de relever certaines responsabilités de la part des chefs d'établissement vis-à-vis de cette question. En effet, les perceptions des élèves montrent une faible participation de la part des directeurs dans l'amélioration des relations entre les élèves. D'un côté, les directeurs dans la majorité des lycées ne créent pas d'occasions permettant aux élèves de se connaître mieux ; cela a été constaté notamment dans les lycées dont les élèves réussissent moins bien à l'exception du lycée 3. D'un autre côté, les directeurs n'incitent pas les élèves à travailler ensemble ; ceci a été constaté au niveau de tous les lycées. Cela peut s'avérer étonnant parce que les lycées agricoles se caractérisent par des projets collectifs et des projets multidisciplinaires qui sont laissés à l'initiative de l'établissement et de sa direction.

Par ailleurs, selon les perceptions des élèves, leur directeur respecte beaucoup les élèves. En effet, cela n'est pas surprenant de voir dans les lycées dont les élèves réussissent mieux quelques désaccords de la part des élèves. Il semble normal qu'un directeur se montre un peu « sévère » ou plus « sérieux » vis-à-vis des élèves. Cela peut être dans le but de les inciter à travailler plus. Un directeur préfère se montrer « autoritaire » ou « contrôleur » au sein de l'établissement parce qu'il « *doit faire respecter le règlement intérieur et la discipline, il contrôle l'assiduité des élèves, ...* » Normand (2013). La relation entre les élèves et leur directeur est différente de celle entre les élèves et les enseignants. La relation est perçue « bonne » par la majorité des élèves de tous les lycées (un peu moins dans le lycée 4) et « chaleureuse et amicale » par la majorité des enseignants. Ainsi, les enseignants et les élèves s'entendent bien entre eux selon

²⁵ Enquête international : Health Behaviour in School- aged Children.

les enseignants dans tous les lycées (un peu moins dans les lycées 5 et 8). Les élèves, selon la majorité des enseignants, confient leurs problèmes scolaires à leurs enseignants (un peu moins dans le lycée 2) plus que leurs problèmes personnels.

Pourtant, la majorité des élèves du lycée 6 déclarent que leur directeur ne les respecte pas; de même les élèves de ce lycée (plus que de ceux dans les autres lycées) déclarent que les élèves ne traitent pas le directeur avec respect.

En nous appuyant sur ce qu'on a développé autour des pratiques (et de leurs effets) des chefs d'établissement sur le climat scolaire notamment dans l'établissement secondaire et sur plusieurs recherches développées autour des effets du climat scolaire sur la réussite des élèves, nous pouvons dire que si les relations entre les élèves et la directrice du lycée 6 ont été perçues plus positives par les élèves, le taux de réussite des élèves dans ce lycée pourrait être plus élevé.

4.1.4 **Les relations entre les adultes perçues comme un « vivre ensemble » plus qu'un « faire ensemble »**

Même si les relations entre les enseignants sont perçues « amicales », « chaleureuses » et « respectueuses », nous pouvons constater que cette relation n'est pas loin d'être basée sur une « concurrence » entre eux. En effet, un bon tiers des enseignants déclarent qu'il est fréquent de voir un enseignant en dénigrer un autre (notamment dans les lycées 4 et 5). Ce qui peut confirmer ce constat, c'est le fait qu'un bon tiers des enseignants déclarent que dans leur lycée les enseignants n'aiment pas travailler en équipe (notamment dans le lycée 4).

Ensuite, selon les enseignants, les relations entre les enseignants et les directeurs dans les lycées agricoles ne sont pas perçues comme parfaites. Un bon tiers des enseignants déclarent que les enseignants et la direction n'ont pas de plaisir à travailler ensemble (notamment dans les lycées 1 et 7) ; un bon tiers des enseignants ne pense pas que la relation entre les enseignants et la direction soit chaleureuse et amicale et enfin un bon tiers des enseignants ne pense pas que les enseignants se sentent à l'aise pour échanger et discuter avec le directeur (notamment dans le lycée 4). Anne Barrère (1996 c) met en évidence la relation entre les enseignants et les chefs d'établissement dans les collèges et les lycées à partir d'une enquête qualitative portant sur le travail quotidien

des chefs d'établissement. Cet auteur montre que plusieurs tensions s'organisent autour de deux mouvements inverses ; il s'agit de l'autonomie pédagogiques des équipes enseignants et le rôle pédagogique attribué récemment aux chefs d'établissement. En effet, « *l'établissement s'approche de la classe au travers d'un certain nombre de dispositifs pédagogiques pris en charge et parfois animés par les directions d'établissement ; la classe sort d'elle-même, principalement à l'occasion de problèmes de gestion de classe auxquels les enseignants ne peuvent ou ne veulent faire face de manière isolée. On sera conduit enfin à définir l'établissement scolaire comme un espace de conflits en évolution,...* » (*ibid.*). Ceci peut donc susciter une certaine rupture entre les chefs d'établissement et les enseignants, rupture que le chef d'établissement devrait repérer et réparer en renforçant la collaboration entre lui et les enseignants et en donnant aux enseignants des opportunités afin d'explorer et de découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques (Janosz *et al.*, 1998). Dans notre recherche, seulement 65 % des enseignants déclarent que la créativité des enseignants est encouragée et valorisée dans leur lycée ce qui met l'accent sur les pratiques des chefs d'établissement dans ce domaine.

4.1.5 Climat de justice dans l'établissement d'enseignement en questionnement

Selon l'enquête menée par PISA 2003 « *Plus d'un tiers des élèves français considéraient être traités de façon injuste et inéquitable* (contre un sur dix au Danemark ou aux États-Unis par exemple). Ainsi, ils « *déclarent de ne pas être évalués à leur juste valeur* » (cité par Sauneron, 2013). Selon Dura-Bellat et Meuret (2009), dans le système scolaire français, 30 % des élèves se sentent en situation d'injustice, sentiment qui traduit une raison de décrochage majeur. Autrement dit, « *investir* » dans le climat scolaire est important pour la réussite scolaire (Debarbieux, 2015). L'enquête nationale de climat scolaire et de victimation en 2015 montre que le climat scolaire est perçu comme très positif par les lycéens. Toutefois, « *le point le moins bien perçu concerne les punitions : seulement 70 % les trouvent justes* ».

Dans notre recherche, un bon nombre d'élèves (dans quatre lycées) trouve que les règles de leur lycée ne sont pas justes ; la majorité des élèves dans cinq lycées et un bon nombre d'élèves dans les trois lycées restants déclarent que les sanctions de leur lycée ne sont pas justes ; dans six lycées, un bon nombre d'élèves pensent que les élèves

de leur lycée sont punis pour rien. En ce qui concerne les enseignants, l'analyse montre qu'ils sont assez satisfaits vis-à-vis du climat de justice de leur lycée ; une différence de perception très minime apparaît entre eux. Au niveau général, nous constatons quelques consensus entre les avis des élèves et des enseignants :

- environ 13 % des enseignants participants pensent que les élèves ne sont pas traités de la même façon par les adultes ;
- environ 11 % des enseignants participants pensent que les règles ne sont pas justes ;
- certains enseignants des lycées 7 et 8 ne pensent pas que les élèves sont traités de façon justes.

Le sentiment de justice scolaire dépend de la façon dont l'établissement évalue ces élèves (Debarbieux et *al.*, 2012). A ce propos, le rôle du chef d'établissement ne peut pas être sous-estimé. Une vision partagée entre le chef d'établissement et les enseignants des règles de vie dans l'établissement est fortement demandée ; des règles claires qui permettent l'engagement des élèves plus que des règles qui produisent une non satisfaction vis-à-vis de la vie scolaire.

4.1.6 Un faible sentiment d'appartenance des élèves de lycées agricoles

Selon Galand et Philippot (2005), « *le sentiment d'appartenance à l'école fréquentée par un élève constitue pour lui une communauté au sein de laquelle il se sent reconnu et dont il valorise le fait d'être membre. Plus un élève développe un sentiment d'appartenance, s'identifie à son école, plus il rapporte un niveau élevé de motivation, une attitude positive vis-à-vis de la scolarité et des résultats scolaires élevés.* ». Dans notre recherche, les élèves de trois lycées ont un faible sentiment d'appartenance. Dans quatre lycées, les élèves (40 % des élèves et plus) déclarent qu'ils préféreraient être dans un autre lycée que le leur.

Ce qui apparaît étonnant dans ces résultats, c'est la différence entre la perception des élèves du lycée 1 et du lycée 8 ; à savoir, les élèves qui réussissent moins bien ont un sentiment d'appartenance à leur lycée plus fort que les élèves qui réussissent le mieux. Selon Janosz et *al.* (1998), le sentiment d'appartenance « *transcende les autres facettes du climat scolaire en ce qu'elle se développe à partir d'autre type de climat* ».

Ces derniers émettent l'hypothèse que les climats relationnels, éducatifs, de justice et de sécurité peuvent être reliés entre eux, mais plus fortement avec le climat d'appartenance. En nous appuyant sur ce que Janosz et *al.* développent, nous pouvons dire que le sentiment de faible appartenance des élèves du lycée 8 peut être rapporté au fait que certains élèves de ce lycée pensent qu'ils sont punis pour rien (plus que les élèves du lycée 1) ou bien au fait que certains entre eux pensent que les adultes ne les traitent pas de la même façon. Le sentiment de fierté à fréquenter l'institution est une base importante pour construire un sentiment d'appartenance (Janosz et *al.*, 1998) ; les élèves du lycée 1 déclarent être fiers de leur lycée plus que ceux du lycée 8.

D'un autre côté, ceci peut être lié au climat de sécurité qui est perçu moins « favorable » dans les lycées agricoles, aux yeux des élèves. Le fait de se sentir en sécurité joue un rôle aussi important que la motivation, l'engagement et le plaisir. Dans notre recherche, les élèves de quatre lycées ont une opinion moins favorable du climat de sécurité (notamment le lycée 3) ; le sentiment de risque de se faire agresser n'est pas fort, mais il existe auprès de certains élèves dans quelques lycées (notamment le lycée 2).

D'autre côté, ceci peut être lié au climat de sécurité qui est perçu moins « favorable » aux lycées agricoles, aux yeux des élèves. Le fait de se sentir en sécurité est important et joue un rôle aussi important que la motivation, l'engagement et le plaisir. Dans notre recherche, dans quatre lycées, les élèves ont une opinion moins favorable du climat de sécurité (notamment le lycée 3) ; le sentiment de risque de se faire agresser n'est pas fort, mais il existe de certains élèves dans quelques lycée (notamment le lycée 2).

4.2 TENDANCE GENERALE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT A SE POSITIONNER « DAVANTAGE » DANS UN PROFIL LIE AU STYLE DE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

Les recherches ayant traité des styles de leadership pédagogique et transformationnel essaient de montrer les orientations à partir desquelles un directeur peut contribuer à améliorer la performance et les résultats des élèves. Ceci se traduit dans la façon dont les directeurs agissent par rapport aux pratiques des enseignants et leur comportement et ainsi par rapport aux conditions des enseignements et des apprentissages. Comme nous avons vu, ces deux styles proposent des stratégies un peu différentes, mais

ont le même objectif. Dans cette recherche, la majorité des chefs d'établissement tendent à se positionner davantage dans une approche de leadership où ils peuvent être une source de motivation, d'identification et de considération individuelle auprès des enseignants (en essayant de valoriser ceux qui le méritent par des dispositifs plutôt informels). Ils préfèrent donc se positionner dans un modèle de leadership qui garde la distance avec les pratiques pédagogiques des enseignants en classe. Selon Brest (2011), les chefs d'établissement se situent entre deux situations paradoxales qui les amènent à s'orienter vers le style de leadership transformationnel ou vers d'autres styles de leadership que le leadership pédagogique. Selon ce dernier, le leadership est un processus qui peut provoquer de la méfiance dans les collèges et les lycées. Le leadership souffre ainsi de sa relation avec une vision négative du pouvoir.

De plus, les chefs d'établissement sont perçus par leurs collègues comme des bureaucrates professionnels qui travaillent selon des normes acceptées par les enseignants eux-mêmes. Même si l'objectif d'un chef d'établissement est de bénéficier de la marge de manœuvre attribuée par la décentralisation, quelques évolutions apparaissant dans son métier (évaluer, établir des projets, etc.) ne sont pas tout à fait comprises ou parfois ne sont pas considérées par les enseignants. Pourtant, il est attendu du chef d'établissement d'être en capacité de porter une politique éducative dont le but est de faire face aux difficultés des élèves (échec scolaire, sortie sans qualification, etc). Pour cela, les chefs d'établissement tendent à adopter le style de leadership transformationnel qui leur permet de faire face à ces attentes et d'apparaître comme des leaders crédibles au sein de leur établissement. Ce style de leadership peut aboutir à des changements organisationnels (l'identité professionnelle des enseignants peut être également concernée), pouvant ainsi produire de nouveaux comportements des enseignants au profit des élèves.

Par ailleurs, il y a plusieurs chefs d'établissement qui déclarent avoir tendance à incarner les deux styles en même temps. Il nous semble que cette tendance peut être relative à l'ancienne posture professionnelle de ces chefs d'établissement. A l'issue de notre recherche, nous pouvons dire que la majorité des chefs d'établissement ayant été d'anciens enseignants tendent à incarner partiellement le style de leadership pédagogique, c'est le cas des chefs d'établissement des trois meilleurs lycées. La directrice du

lycée 8 (venant d'un milieu hors scolaire et ayant occupé plusieurs postes dans les services de l'administration centrale) représente l'incarnation complète de style de leadership transformationnel. Alors que ce n'est pas le cas des directeurs des lycées 5 et 7 qui ont pratiqué le métier d'enseignant pendant un certain nombre d'années avant d'occuper un poste de direction. Ceux-ci déclarent qu'ils incarnent le style de leadership transformationnel sans être complètement éloignés du style de leadership pédagogique.

Les points de vue des chefs d'établissement autour de l'importance des connaissances de l'enseignement pour un directeur peuvent soutenir ce constat. Pour un certain nombre de chefs d'établissement, cette connaissance est très importante ; elle est perçue comme un levier, comme une clef et comme un appui qui facilite la compréhension du monde de l'enseignement et de l'apprentissage, permettant au chef d'établissement de savoir ce qui est possible de se passer dans un endroit où ils n'ont pas le droit d'entrer (sauf pour des raisons exceptionnelles). Cette connaissance leur permet ainsi de comprendre la manière dont les enseignants peuvent agir dans leurs classes et la façon dont les élèves se comportent. Cette connaissance leur permet aussi de comprendre au mieux les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants et permet de les aider à trouver des solutions. Enfin, il semble complexe, selon certains d'entre eux, pour une personne qui vient d'un domaine hors l'éducation de gérer l'établissement parce qu'ils pensent que la connaissance liée à ce domaine facilite énormément le travail avec les enseignants et les élèves.

Il est important de citer le fait que ces chefs d'établissement sont d'anciens enseignants. Même si pour certains cette connaissance est ni suffisante et ni capitale, ils pensent qu'elle est pourtant importante et utile pour un chef d'établissement. Le chef d'établissement est perçu comme un maître de la pédagogie, qui doit être capable d'établir une cohérence entre les pratiques pédagogiques des enseignants au sein de l'établissement et de gérer ainsi la relation entre les pratiques des enseignants et les pratiques des intervenants extérieurs.

Les chefs d'établissement qui pensent que cette connaissance n'est pas importante pour gérer un établissement sont des personnels qui n'ont jamais pratiqué le métier d'enseignant dans leur vie professionnelle. A ce propos, Baluteau (2009) évoque une idée qui paraît pertinente. Cet auteur fait le lien entre la distanciation des chefs

d'établissement au rôle pédagogique (dont la connaissance relative à l'enseignement et à l'apprentissage construit une de ses bases) et la posture professionnelle antérieure de ces chefs d'établissement. Selon l'auteur, quelques chefs d'établissement rencontrent des oppositions auprès des enseignants quand ils essaient d'incarner le rôle pédagogique parce qu'ils sont issus de la vie scolaire (CPE) ou de l'orientation scolaire (conseiller d'orientation), ou bien parce qu'ils n'ont jamais pratiqué l'enseignement. Le métier antérieur des chefs d'établissement peut être donc un obstacle face à l'animation pédagogique des chefs d'établissement.

Comme nous avons vu dans l'analyse des résultats, la réussite des élèves n'est pas associée à un seul modèle de leadership du chef d'établissement. Dans un établissement où les élèves réussissent le mieux et où ils sont assez satisfaits du climat scolaire, on peut compter (selon les dires des chefs d'établissement) sur une approche managériale et organisationnelle qui implique le contrôle de la conformité dans l'application des règles. Ce type d'établissement est basé sur des relations de respect, où l'on incite le travail collectif, où l'on valorise les personnes méritantes, où l'on propose des projets auxquels les enseignants adhèrent. Ainsi, les rapports sont fondés sur l'écoute des autres ; ces établissements s'appuient sur une bonne expérience dans la gestion des ressources humaines, sur la considération individuelle et la prise en compte des situations personnelles (cela n'empêche pas l'application des règles), (directrice du lycée 8).

De plus, on peut compter sur un modèle de leadership dans lequel le chef d'établissement trouve légitime (au-delà de ce qui a été évoqué ci-avant) de penser aux pratiques pédagogiques des enseignants et d'exploiter une expérience précédemment vécue dans le domaine de l'enseignement cela permettant de comprendre les difficultés des enseignants et des élèves. Le chef d'établissement fait participer les acteurs à la direction (directrice du lycée 7) et associe les enseignants à ses activités (directeur du lycée 5). La capacité personnelle du chef d'établissement et sa tendance à s'appuyer sur des dispositifs informels dans le but de communiquer avec les enseignants, de faire passer un message, de proposer des projets suscitant l'intérêt des enseignants et renforçant leur engagement professionnel compte beaucoup dans les deux modèles de leadership.

4.3 LES REUNIONS ANIMEES PAR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT : DES DISPOSITIFS PRIVILEGIES POUR IMPULSER UNE REFLEXION AUTOUR DES QUESTIONS PEDAGOGIQUES AU PROFIT DE LA REUSSITE

Les différentes formes de réunion des équipes pédagogiques (qui peuvent être organisées par les chefs d'établissement ou auxquelles ils participent) sont considérées par la plupart des chefs d'établissements rencontrés comme un espace où le chef d'établissement peut impulser une réflexion pédagogique, discuter des problèmes des élèves et identifier les besoins de formations (collectives ou individuelles) sans remettre en question les pratiques pédagogiques des enseignants. Ceux-ci donnent une importance également aux réunions qui s'organisent à l'extérieur de l'établissement. Ces réunions constituent des dispositifs stratégiques relevant d'« un acte pédagogique » plutôt que d'« un acte administratif » (Baluteau, 2009).

Un des objectifs de ces réunions pour un chef d'établissement est de créer un contact entre les différents acteurs, poser des problèmes et laisser réagir. L'étude de Progin Romanato et Gather Thurler (2012) autour du leadership pédagogique des personnels de direction et la façon dont ils peuvent influencer l'organisation de travail des enseignants soutient ce résultat. Selon les auteurs, comme ils ne peuvent que peu intervenir dans la classe pour montrer aux enseignants « *le bon geste professionnel* », les chefs d'établissement tendent plutôt à faire sortir les enseignants de leurs classes en proposant des réunions collectives pour discuter de différentes questions liées à l'apprentissage des élèves, de leurs problèmes, du projet d'établissement, etc. Pour les chefs d'établissement, ces réunions sont un espace où ils peuvent exercer leur influence sur le plan pédagogique et suivre les pratiques des enseignants.

4.4 LE ROLE PEDAGOGIQUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ENTRE POUVOIR ET EMPECHEMENT D'AGIR

Le travail des chefs d'établissement est considéré comme un ensemble d'activités variées: administratives, relationnelles, décisionnelles (Barrère, 2006), organisationnelles (Blanchet et *al.*, 1999) et sécuritaires (Obin, 2007). Ainsi, des responsabilités pédagogiques, éducatives et juridiques sont également intégrées dans le travail d'un chef d'établissement (Normand, 2013). Au fur et à mesure, ces différentes respon-

sabilités deviennent plus importantes avec la mise en place de dispositifs au sein de l'établissement dans le but d'améliorer la performance des élèves. Depuis les années 80 où les établissements disposent d'une certaine marge d'autonomie, on parle beaucoup de la responsabilité pédagogique des chefs d'établissement. Les intéressés essaient de définir les dimensions de cette responsabilité et ses limites (Obin, 2000). Ainsi, on confond cette responsabilité avec d'autres, notamment la responsabilité administrative, parce qu'elle implique une capacité décisionnelle donnée.

Cette responsabilité pédagogique est « étendue » dans le sens où elle peut concerner plusieurs acteurs en même temps : les enseignants, les élèves, les CPE, les parents, etc, permettant au chef d'établissement de décider des programmes à enseigner, de définir les modes de répartition des élèves dans les classes, de choisir les modalités pour évaluer leurs apprentissages et pour évaluer l'enseignement, de décider l'emploi des dotations en heures d'enseignement, de définir des actions de formations complémentaires et de formations continues destinées aux jeunes et aux adultes, etc (Chevallier, 2006). Le rapport de Pochard (2008) préconise l'élargissement du pouvoir d'agir des chefs d'établissement vis-à-vis des enseignants de l'Éducation nationale et il a évoqué notamment l'effet de chef d'établissement (Jarraud, 2009).

Pourtant, on peut se poser la question sur le champ d'action de cette intervention dans un contexte où les enseignants sont toujours dépendants de leur inspecteur et non de leur chef d'établissement (Hassani et Meuret, 2010). Dans l'enseignement agricole public, ce n'est pas le cas parce que « ..., *les professeurs certifiés de l'enseignement agricole sont notés chaque année par le chef d'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole ou d'établissement de l'enseignement supérieur agricole sous l'autorité duquel ils sont placés.* » (Décret n° 2013-1042 du 20 novembre 2013, Art. 30-1). Ainsi, les chefs d'établissements

Le style de leadership pédagogique ou « instructionnel » de direction de l'établissement d'enseignement est apparu en 1980 avec l'introduction des politiques de la décentralisation et de la modernité (Barrère, 2006 c). Ce style qui « *décrit une logique de leadership de la tâche même d'enseignement et du processus d'apprentissage chez les élèves* » (Dumay, 2009 b), est considéré comme un levier d'amélioration des performances, notamment dans des établissements qui accueillent des élèves en difficulté.

Une transformation se fait dans le métier de chef d'établissement français à partir des années 2000, d'un métier purement administratif « *à un métier qui comporte une part beaucoup plus grande d'expertise locale, de décision ou de pilotage pédagogique* » (Barrère et al., 2012). Ce modèle de leadership est considéré comme rationnel et directif ; c'est à la direction de fixer les objectifs et de garantir l'engagement des enseignants vers ces objectifs. Ainsi, selon ce modèle, les élèves sont au centre des intérêts de la direction et des enseignants, de plus la connaissance de la conception des programmes et l'évaluation sont recommandées auprès des chefs d'établissement (Robinson, 2007).

Le rôle pédagogique des personnels de direction est « *une activité stratégique impliquant la structure du collège ou du lycée et les pratiques professorales en vue d'améliorer les résultats* » (Baluteau, 2009). Dans la recherche présente, même si la majorité des chefs d'établissement tendent à se positionner davantage dans un modèle de leadership valorisant le travail collectif et incitant l'engagement professionnel des enseignants, on constate que presque la totalité évoque des dispositifs au service de l'impulsion d'une réflexion pédagogique auprès des enseignants, dans le but de les mobiliser vers la meilleure réussite des élèves. Pourtant, même si l'amélioration du fonctionnement des établissements implique de façon officielle la responsabilité des chefs d'établissement et leur engagement pédagogique (Baluteau, *ibid.*), les chefs d'établissement ne pensent pas qu'ils peuvent intervenir sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans la classe. La pédagogie des enseignants elle-même est considérée comme relevant de l'inspection qui représente la hiérarchie pédagogique pour les enseignants, les chefs d'établissement représentant la hiérarchie administrative (Hassani et Meuret, 2010).

Dans ce cadre, il semble que les chefs d'établissement tendent à « fabriquer » parfois leurs propres outils pour pouvoir agir (proposer une réunion, proposer une intervention professionnelle, proposer une nouvelle méthode d'évaluation, etc). Ainsi, ils essaient de légitimer leur aptitude d'intervention sur les pratiques pédagogiques des enseignants par des éléments que les textes officiels n'évoquent pas. Cette intervention se traduit de façon différente et peut prendre la forme du « cas par cas ». Avec les enseignants débutants, les chefs d'établissement se sentent davantage légitimes pour intervenir sur leurs pratiques pédagogiques pour les aider, même de façon directe.

L'intervention par rapport aux enseignants ayant un certain nombre d'années d'expérience peut toutefois se faire par le biais d'intermédiaires. Il semble que les chefs d'établissement tendent à éviter la confrontation avec des enseignants qui sont protégés par leur liberté pédagogique d'un côté et par leur expérience professionnelle d'un autre côté, par respect ou bien par peur de conflit ou peut-être de non légitimité de la part des enseignants. Ceci corrobore les résultats de Guillaume (1997, cité par Barrère, 2006 c) : « *les chefs d'établissement savent aussi que les enseignants sont loin d'approuver tous l'élargissement de leurs fonctions à une sphère proprement pédagogique* ».

L'ampleur de cette intervention diminue quand on parle des questions qui sont considérées comme le cœur de métier des enseignants. Il s'agit de la manière dont les enseignants agissent pédagogiquement dans leur salle de classe et de l'utilisation des outils pédagogiques. Cette intervention se limite à des formes de suggestions et de conseils. Les chefs d'établissement sont perçus comme fonctionnels quand il faut mettre en place des projets proposés par l'autorité ministérielle (Kandaria, 2012). Pourtant, ils cherchent en même temps à identifier les besoins de formation des enseignants et ils proposent ce qui leur convient pour faciliter la mise en place de ces dispositifs.

Dans quelques systèmes éducatifs anglo-saxon, la classe est accessible pour les chefs d'établissement ; il est possible pour un chef d'établissement de visiter la classe pendant le cours. Cet acte n'est pas possible dans les lycées français publics où le chef d'établissement ne s'autorise que rarement à aller voir un enseignant en action lorsque celui-ci fait l'objet de critiques de la part des parents ou des élèves. Celui-ci peut être renvoyé au fait que l'aspect pédagogique est réservé aux enseignants (Baluteau, 2009) considérés comme les principaux experts de la pédagogie ou alors cela peut être renvoyé au fait que certains chefs d'établissement (qui ont antérieurement pratiqué le métier d'enseignant), s'éloignent de leur ancien métier parce qu'ils n'ont pas forcément de connaissances précises en la matière (Barrière, 2006 c).

Pourtant, les personnels de direction français ont une opinion sur la manière d'évaluer les élèves, sur la manière d'organiser les projets et sur la façon dont les enseignants dirigent la classe qui pose problème. Ils ont des dispositifs constituant « *un espace pédagogique intermédiaire entre classe et établissement* » (Barrère, *ibid.*). Ces dispositifs peuvent appuyer le rôle pédagogique des chefs d'établissement sans remettre

en question l'autonomie pédagogique des personnels enseignants au sein de leurs classes. Il s'agit de la remédiation et de l'aide individualisée (la pédagogie de soutien), de la pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement « *qui font l'objet de bilans plus ou moins optimistes de la part des chefs d'établissement* », des actions du projet d'établissement et des dispositifs qui servent à faire face aux problèmes d'incivilité ou de décrochage scolaire « classes- relais » (qui concernent principalement les établissements se situant en « zone violence »). Ces dispositifs sont considérés par Anne Barrère comme des supports favorisant l'action pédagogique des chefs d'établissement.

4.5 LE COMPORTEMENT DES CHEFS D'ETABLISSEMENT INFLUENT SUR LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS

La définition du concept de leadership suppose l'exercice d'une influence intentionnelle par une personne ou un groupe sur d'autres personnes ou d'autres groupes. Il repose ainsi sur la formulation d'objectifs ou de résultats à atteindre (Leithwood et *al.*, 1999, Northouse, 2007 cité par Brest, 2011). Dans la recherche présente, la majorité des chefs d'établissement rencontrés jugent avoir une capacité d'exercer une influence sur les attitudes des enseignants, rarement par leur autorité en tant que chef d'établissement (rappeler les règles), davantage par divers dispositifs informels (propositions, incitations, demandes, reconnaissance, identification des compétences, exemplarité, explications, etc.), autrement dit, par leurs compétences personnelles et leur charisme. Ils utilisent donc leur personne pour servir d'exemple aux enseignants, en se créant une image publique (Vandenberghe, Delobbe, Karnas, 2003). Il est nécessaire selon certains chefs d'établissement rencontrés d'influencer le comportement des enseignants (mobiliser les enseignants et les gérer dans leurs fonctions, notamment ceux qui sont en difficulté, faire réfléchir les enseignants à leurs pratiques, etc) afin de garantir de bons résultats des élèves.

Le style de leadership transformationnel évoque la motivation des enseignants et leur investissement comme un levier pour atteindre les objectifs prévus au sein de l'établissement. L'analyse des résultats montre que la quasi-totalité des responsables interrogés déclarent qu'un chef d'établissement est en capacité de susciter et de renfor-

cer l'engagement professionnel des enseignants. Selon une bonne moitié, les projets proposés par le directeur peuvent être un outil pour renforcer la coopération entre enseignants et par conséquent leur engagement au sein de l'établissement. Ainsi, un directeur peut susciter l'adhésion des enseignants en montrant l'exemplarité quand il s'engage lui-même dans la mise en place des projets proposés. La valorisation des enseignants et la reconnaissance de leur travail peuvent ainsi susciter leur motivation et engagement.

Cette perception auprès des chefs d'établissements dans notre recherche peut être soutenue par les résultats de l'étude menée par Galand et Gillet (2004) dans 17 établissements d'enseignement secondaires en Belgique. Le but a été de saisir le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. En effet, l'engagement et la motivation des enseignants sont considérés comme des questions cruciales ; plus les personnes sont motivées, plus elles sont investies dans leur travail et plus elles sont en capacité de faire face aux problèmes et de trouver des solutions. Ainsi, la motivation des enseignants aurait un effet sur la motivation des élèves et le comportement du personnel de direction paraît intéressant pour motiver les enseignants, notamment dans un contexte d'autonomie où la direction est amenée à assurer un rôle d'interface entre la gestion quotidienne des équipes et les grandes orientations politiques (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1996, cité par Galand et Gillet, 2004).

Les résultats de cette recherche font ressortir que la motivation des enseignants est liée de façon cohérente aux comportements de la direction selon la perception des enseignants : *« Plus le comportement de la direction est perçu comme soutenant, valorisant, encourageant la concertation et la collaboration, plus les enseignants se disent motivés par le plaisir d'enseigner et d'être en contact avec les élèves. Inversement, plus le comportement de la direction est perçu comme contrôlant, autoritaire et dévalorisant, plus les enseignants rapportent des difficultés à enseigner et l'absence de motivation »*. Cette étude montre donc que la motivation des enseignants et le niveau de leur satisfaction professionnelle sont affectés par leur perception du comportement de la direction. Ainsi, cet effet de la perception du comportement de la direction sur la motivation des enseignants est en général plus large que celui de la perception des enseignants face au soutien offert par leurs collègues.

D'ailleurs, la recherche présente montre que les échanges menés entre le chef d'établissement et les enseignants (fondées sur des informations) pendant des occasions officielles ou non officielles permettent aux chefs d'établissement de développer l'engagement professionnel des enseignants. L'entretien annuel est évoqué comme un dispositif basé sur un dialogue réciproque officiel entre le chef d'établissement et les enseignants. Ce genre d'entretien permet d'établir un suivi individuel des enseignants (leurs difficultés professionnelles, leurs choix de certaines formations) d'un côté et de les inciter à s'investir davantage au travail d'un autre côté. Plusieurs études pointent l'importance de l'aspect communicationnel-relationnel de travail de la direction. En observant une journée de travail, on peut constater que plus de 75 % du temps est consacré à la communication, communication verbale par de multiples moyens tels que le téléphone, les réunions, la discussion, ou communication écrite par les e-mail, les courriers, les notes, etc (Barrère, 2006 a, p. 73).

Selon Fouque (2004), un chef d'établissement peut privilégier cet aspect de son travail par sa présence sur place, notamment au début de la journée. Il pourrait accueillir les élèves à l'entrée de l'école et saluer les enseignants par une poignée de main, cette manière permet à tous les individus de développer un échange rapide et efficace et ainsi de construire un climat de confiance nécessaire pour travailler ensemble. Même si la communication est une opération informelle, les chefs d'établissement peuvent l'organiser en sachant comment et pourquoi ils communiquent avec les acteurs et en sachant comment transmettre les informations aux acteurs et comment les écouter. Enfin, cette auteur considère que le savoir -s'exprimer et le savoir-écouter sont des compétences importantes pour les chefs d'établissement afin qu'ils puissent réussir à communiquer avec les individus. Cela a été confirmé dans le référentiel de directeur de l'EPLEFPA (janvier, 2011) : « *ils [les chefs d'établissement] devront faire preuve d'une grande capacité de communication afin d'écouter et convaincre l'ensemble des acteurs, internes et externes concernés* ». Par ailleurs, Robin (2008) considère qu'en écoutant les enseignants, le chef d'établissement peut recevoir des informations qui lui permettent de gérer les situations, de découvrir les initiatives individuelles des enseignants et accueillir leurs propositions qui peuvent être utiles pour développer le projet d'établissement.

Il nous semble que la dimension de la stimulation intellectuelle (une des dimensions du style de leadership transformationnel par laquelle les directeurs envisagent le changement auprès des enseignants, Timothy et Ronald, 2004) paraît clairement dans l'analyse des propos de chefs d'établissement rencontrés. Un directeur peut ainsi stimuler la réflexion des enseignants, y compris ceux qui montrent moins d'engagement ou ceux qui n'ont plus l'envie de travailler dans le domaine de l'enseignement, pour imaginer d'autres orientations professionnelles.

Comme nous avons vu dans la partie théorique de cette recherche, parmi les dimensions de style de leadership transformationnel se trouve la dimension altruiste, c'est-à-dire que l'on se propose de changer la vision individuelle et de dépasser les intérêts personnels des acteurs pour une vision plus collective pour le bien de l'organisation (Bass, 1985). Ce style rappelle l'engagement collectif et favorise la résolution collective des problèmes. Notre recherche montre que la majorité des chefs d'établissement pensent contribuer à encourager le travail collectif des enseignants en proposant des projets qui visent à impulser une dynamique collective au travail. L'analyse montre également qu'inciter le travail collectif des enseignants suscite la collaboration du personnel de direction avec d'autres acteurs tels que les CPE et les professeurs principaux, etc et demande d'associer les enseignants eux-mêmes à l'organisation et à la mise en place de ces projets.

Les études de Marzana et ses collègues et de Colletterte et ses collègues (*op.cit.*) font ressortir l'encouragement de la coopération entre enseignants comme une des pratiques de direction les plus associées à la réussite des élèves : « *Encourager le partage de valeurs, le sens de la communauté et de la coopération par le personnel de direction* ($r = ,33$) » dans la première étude et « *la plupart des enseignants travaillent ensemble à améliorer leur pédagogie* » dans la deuxième. Ces résultats confirment d'un côté l'importance de la collaboration entre les enseignants pour la réussite des élèves et d'un autre côté l'importance du rôle des directeurs dans la mise en place des dispositifs encourageant cette collaboration, ce qui permet de dire que quand un chef d'établissement encourage l'engagement collectif des enseignants, il participe de façon indirecte à la réussite des élèves. Les projets interdisciplinaires, organisés par les chefs d'établissement, dépendant des heures d'autonomie de l'établissement, sont perçus dans

notre recherche comme un dispositif intéressant pour établir un aspect de travail collectif. Des normes se manifestent comme des bases pour renforcer l'aspect de travail collectif des enseignants par les chefs d'établissement :

- Créer une dynamique (organiser des réunions) où tous les enseignants concernés peuvent être réunis pour proposer des projets ;
- Bénéficier des réunions officielles pour inciter les enseignants à travailler en équipe et mettre en exergue les projets collectifs qui apportent des bénéfices ;
- Présenter le projet aux enseignants de façon structurée (étapes, timing, outils, intérêts, objectifs, etc) ;
- Etre reconnu comme une personne ayant une certaine marge de manœuvre au sein de l'établissement ;
- Etre transparent et sérieux lors de la mise en place des différentes étapes d'un projet ;
- Choisir des projets intéressants pour les enseignants ;
- Enfin, organiser et planifier le projet en collaboration avec les conseillers principaux d'éducation, avec les tous enseignants et ainsi associer les enseignants aux différentes étapes d'un projet.

Vandenberghe et *al.*, (2003) considèrent que le leadership transformationnel exerce une influence sur les acteurs en leur permettant d'accéder à plus de responsabilités de façon à ce qu'ils deviennent des leaders et des acteurs de changement au sein de l'établissement. Cela est considéré comme un processus où les objectifs du chef d'établissement et des autres acteurs se rejoignent pour former un objectif commun. Le leadership transformationnel apporte des leviers d'action en utilisant des structures participatives s'appuyant sur la motivation intrinsèque de ces acteurs (Paarlberg *et al.*, 2010, cité par Brest, 2011). Enfin, selon notre recherche la mise en place des dispositifs qui servent à renforcer le travail collectif des enseignants peut être confrontée à des difficultés relatives aux enseignants et à la nature de leur travail. En général, les enseignants tendent à rester chacun dans leur champ pédagogique. La liberté pédagogique revendiquée par certains enseignants, leur temps du travail restreint et le manque d'envie de certains enseignants à travailler en équipe les empêchent de s'engager dans des projets collectifs.

4.6 LA FAÇON DONT LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT PERÇOIVENT LES ENSEIGNANTS EST INFLUENCÉE PAR LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS

Afin d'améliorer le fonctionnement de l'établissement au profit des élèves, l'approche transformationnelle peut servir au chef d'établissement. La considération qu'apporte un leader à ses collaborateurs est considérée comme une des dimensions principales ou comme une clé du leadership transformationnel. « *Pour le responsable, plusieurs voies sont possibles ; il peut s'agir de permettre aux individus de s'intéresser sincèrement à leurs motivations individuelles, d'encourager le partage d'informations (Bass, 1985), de s'assurer de l'équilibre entre vie professionnelle et familiale, de veiller à la satisfaction des individus* » (Trottier et al, 2008, cité par Brest 2011). Par la considération individuelle, le leader traite chacun de ses collaborateurs différemment, mais de façon équitable (Timothy et Ronald, 2004). Il joue le rôle de « mentor » en conseillant les acteurs de façon individuelle en ce qui concerne leur développement professionnel (Vandenberghe et al., 2003).

Selon ces derniers, la considération individuelle peut se concrétiser sous plusieurs formes : quand le leader exprime son appréciation par rapport à un travail bien fait, quand il pointe les faiblesses d'un acteur de façon constructive en trouvant le temps de faire un travail en face à face pour soutenir individuellement la progression de cet acteur, quand il lui attribue des projets particuliers qui peuvent augmenter sa confiance en lui (Vandenberghe et al., *op. cit.*). Ceci peut largement soutenir nos résultats. L'analyse des entretiens menés avec les chefs d'établissement montre évidemment cette dimension de leadership transformationnel. Selon la majorité, le chef d'établissement ne traite pas les enseignants de la même façon, mais de façon individualisée.

La manière dont le chef d'établissement réagit vis-à-vis des enseignants dépend donc de la façon dont les enseignants se comportent; ce qui montre en même temps une influence de la part des enseignants sur le comportement des chefs d'établissement. En effet, le niveau de l'investissement et de la motivation d'un enseignant est perçu par les chefs d'établissement comme un facteur particulièrement déterminant; les enseignants davantage investis et motivés sont des enseignants idéaux ou bien des leaders.

Ainsi, les enseignants peuvent être différents aux yeux de leur direction selon leur motivation dans le choix de ce métier; ceux qui sont passionnés et motivés pour travailler avec des élèves ont la fibre pour devenir enseignant et ont la disposition à s'épanouir dans ce métier. Ainsi, d'autres éléments sont moins cités tels que l'état d'esprit des enseignants, leurs compétences perçues, leur ancienneté, leur méthode d'enseignement, les matières qu'ils enseignent, leur respect de l'emploi du temps, leurs manières de traiter les élèves et leur manière de s'adapter à l'évolution des élèves, etc. Bien qu'il y ait d'autres facteurs qui affectent la façon dont les chefs d'établissement perçoivent leurs enseignants, nos résultats montrent que la direction est davantage intéressée par la motivation et l'engagement des enseignants que par d'autres caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants.

4.7 REGLES D'ACTION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT FACE A LA DIFFERENCE PERÇUE ENTRE LES ENSEIGNANTS

Avec une marge de manœuvre perçue comme étroite, les chefs d'établissement rencontrés tendent à mobiliser leurs propres dispositifs, souvent non officiels pour gérer leurs enseignants. Dans le but de mettre en place de nouveaux projets par exemple, ils tendent à s'appuyer davantage sur les enseignants connus pour leur investissement. Ces enseignants peuvent jouer le rôle de médiateurs entre la direction et les autres enseignants pour faciliter le travail. Ensuite, la relation que le chef d'établissement construit avec ce genre d'enseignants et la façon dont il communique avec eux peuvent être différentes. Le chef d'établissement essaie de faciliter les démarches et de gérer les moyens (l'emploi de temps par exemple) autant que possible pour qu'ils soient adaptés aux situations de ces enseignants et selon les circonstances. Il s'efforce de reconnaître leur travail individuellement et collectivement. Enfin, la note et l'appréciation administrative annuelle sont perçues comme étant le seul moyen officiel à la disposition d'un chef d'établissement pour valoriser ce genre d'enseignants.

De plus, les moyens des chefs d'établissement pour hausser le niveau de motivation de certains enseignants qui sont moins investis dans les projets collectifs que leurs collègues sont des moyens plutôt personnels dépendant de leur capacité de communication à inventer un discours avec ces enseignants pour leur expliquer les avantages d'être

davantage engagé. Les chefs d'établissement peuvent également choisir l'aspect « projet », en proposant des projets auxquels ces enseignants adhèrent. Par cette action, les chefs d'établissement sont perçus comme capables de mobiliser les compétences « cachées » de certains enseignants (qu'ils ne valorisent pas forcément dans leur travail quotidien). Ici, les « intermédiaires » paraissent importants dans un contexte où les chefs d'établissement ne se sentent pas légitimes d'imposer leurs idées et où ils ne veulent pas agir frontalement contre ces enseignants. Les chefs d'établissement s'appuient donc sur un ou plusieurs enseignants et sur les CPE dans le but de donner des clefs de réflexion aux enseignants et leur proposer de nouvelles façons de vivre leur métier. Dans ce contexte, Marcel (2010), met en lumière la fonction de coordination dans les lycées agricoles publics français (les professeurs principaux et les coordinateurs de filière). Selon ce dernier, la transformation de l'organisation de l'établissement ayant requis d'une nouvelle forme de pilotage et l'émergence des formes collectives de travail en équipe nécessitent l'existence de cette nouvelle fonction.

Une autre façon d'agir des chefs d'établissement vis-à-vis des enseignants peut être constituée selon le niveau de leurs compétences perçues. Ainsi, les chefs d'établissement tendent à attribuer aux enseignants compétents des tâches pointues et difficiles. Alors qu'ils attribuent à ceux qui sont moins compétents des tâches moins difficiles et plutôt classiques. Il semble que le pouvoir d'agir du chef d'établissement par rapport au comportement des enseignants ou vis-à-vis des agents ayant une certaine autonomie s'appuie sur des moyens plutôt personnels et informels.

Enfin, dans la gestion des entreprises, le leadership transformationnel considère que le leader ne doit plus seulement contrôler et sanctionner les acteurs, mais aussi être en capacité à mobiliser les acteurs vers l'atteinte d'objectifs organisationnels complexes. Il s'efforce ainsi à utiliser des dispositifs plus « psychologiques » et à mettre en valeur les dimensions émotionnelles du management (Timothy et Ronald, 2004, House, 1979, cité par Pelletier, 1998). Dans le milieu scolaire, selon les résultats de notre recherche, les chefs d'établissement ne perçoivent pas l'aspect émotionnel comme une dimension optimale pour mobiliser les enseignants. Les chefs d'établissement disent ne pas pouvoir s'y appuyer largement dans le cadre de leurs fonctions, notamment parce que cela peut tourner vers la manipulation. Pour éviter la confusion, ces acteurs tendent

à s'appuyer sur d'autres outils psychologiques comme l'élaboration d'une relation de confiance réciproque, comme la capacité d'expliquer et d'argumenter en vue de finaliser des projets.

4.8 IN FINE, QUE PEUT-ON DIRE DU ROLE DES DIRECTEURS VIS-A-VIS DE LA REUSSITE DES ELEVES ?

Comme nous l'avons vu précédemment, l'établissement d'enseignement est un milieu où se trouvent des interactions complexes, dans lequel les élèves sont très sensibles vis-à-vis des conditions d'enseignement. Dans toutes les études de l'OCDE, on rappelle que les résultats scolaires dépendent largement de la qualité du climat scolaire car « *un bon climat scolaire permet également de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage, ...* » (Debarbieux, 2015). Le courant de recherche sur l'école efficace montre l'importance de l'effet de l'établissement sur les élèves et leurs progrès ; le rôle d'un chef d'établissement ne peut donc pas être minimisé en tant que « la tête » de l'établissement. Le climat scolaire relève ainsi les défis auxquels se confrontent un chef d'établissement pour qu'il puisse diriger le vivre-ensemble au sein de l'établissement mais aussi le faire-ensemble.

Dans notre recherche, la majorité des chefs d'établissements rencontrés pense que les chefs d'établissement jouent un rôle important et contribuent à la réussite des élèves de façon indirecte en établissant des conditions et une ambiance propices aux enseignements et aux apprentissages. Le fait de proposer, de mettre en place des projets et de créer des dispositifs afin d'aider les élèves en difficulté (accompagnement personnalisé, étude obligatoire pour certains élèves) dans lesquels les enseignants s'investissent, permet d'améliorer les résultats de façon significative.

Les réponses des élèves abondent dans ce sens ; en effet pour six lycées sur huit la majorité des élèves pensent que leur réussite est au cœur des priorités du directeur. De plus, la majorité des enseignants dans sept lycées pense que la réussite des élèves est au cœur de la priorité de la direction. Ce consensus entre les élèves et les enseignants dans la majorité des lycées confirme l'intérêt que donne un chef d'établissement à la réussite des élèves et soutient l'idée que quand les perceptions des élèves concordent avec celles rapportées par les enseignants, les perceptions des élèves « *se fondent largement sur des*

caractéristiques du contexte scolaire dans lequel ils se trouvent ». (Galand et Philippot, 2005).

Au regard de l'interprétation de nos résultats, nous pouvons valider en partie notre hypothèse générale qui suppose que les chefs d'établissement contribuent, selon eux, de façon indirecte à la réussite des élèves. Les chefs d'établissement se disent responsables de la mise en place d'un environnement équipé, ordonné et sécuritaire d'un côté et ils sont en capacité d'influencer le comportement des équipes enseignantes et augmenter leur engagement professionnel et leur motivation. Leur tendance à privilégier le style de leadership transformationnel confirme un peu plus leur participation indirecte à la réussite des élèves. Pourtant, leur rôle pédagogique leur permet d'approcher les pratiques des enseignants, demeure mal perçu. Les chefs d'établissement se trouvent dans une situation de recherche de légitimité pour pouvoir intervenir sur le plan pédagogique et pour mobiliser des dispositifs dans le but d'améliorer les conditions de travail. Cette légitimité est liée au fait que le chef d'établissement a été ou non enseignant avant d'occuper ce poste.

En fin, le climat scolaire montre qu'il peut être illusoire de « *faire reposer la réussite de l'établissement sur les seules épaules des chefs d'établissement* » (Matringe, 2012) ; les enseignants portent une responsabilité quand ils ne sont pas motivés pour travailler ensemble. Les élèves portent également une responsabilité quand ce n'est pas important pour certains élèves d'obtenir un diplôme (selon la perception des enseignants).

CONCLUSION

Pour conclure, ce travail de recherche s'efforce d'approcher la façon dont les personnels de direction contribuent à la réussite des élèves au sein des établissements jouissant d'une certaine marge d'autonomie. Avant tout, il évoque la richesse de ce métier via des responsabilités variées, nombreuses et renouvelées au fil de temps et via différents concepts dont le concept de leadership. Ce dernier traduit la capacité d'une personne à influencer d'autres personnes et de les « faire bouger » pour atteindre les objectifs souhaités. Ensuite, il évoque les différents styles de leadership dans les différents domaines. Il se concentre en particulier sur le leadership pédagogique et le leadership transformationnel considérés efficaces dans le milieu scolaire.

Cette recherche permet de dire que la contribution des chefs d'établissement dans la réussite des élèves n'est pas triviale. Ces derniers peuvent y apporter une contribution indirecte appréciable. Au delà de leur travail organisationnel et administratif pour « mettre les choses en ordre » et pour établir les conditions de bien-être, les chefs d'établissement tendent à « bricoler » leurs propres dispositifs pour « détecter » le fonctionnement des enseignants en l'absence de normes professionnelles précises.

Ils tendent également à développer des contrôles indirects de travail des enseignants (suivre les résultats des élèves, comparer les résultats de leurs élèves avec ceux des élèves dans d'autres établissements, consulter les élèves dans différents lieux et occasions où ce type de parole peut être favorisé, ...) et de mobiliser leurs compétences de communication afin d'aider les enseignants en difficulté. Ils se situent souvent entre les obligations à « faire bouger » les équipes enseignantes d'un côté et les limites et les contraintes qui les empêchent d'intervenir de façon directe sur leurs pratiques, d'un autre côté. Ce positionnement des chefs d'établissement les incitent à penser aux dispositifs « détournés » pour orienter les équipes enseignantes sans remettre leurs pratiques en question.

Cette recherche montre que les élèves qui réussissent le mieux sont dans les établissements dirigés par des chefs d'établissement ayant des stratégies différentes de direction et qu'ils peuvent être issus de milieux professionnels différents plus ou moins attachés au monde de l'enseignement. Toutefois, le nombre de lycées où les élèves réussissent le mieux n'est pas suffisant pour généraliser ce constat.

Dans ce travail de recherche, il y a des limites liées tout d'abord à notre statut de chercheur étranger. En effet, le fait que nous ne sommes pas issue du système éducatif français ou n'ayant pas étudié en France représente souvent une difficulté de compréhension de certains éléments. Par ailleurs, des limites sont identifiées en ce qui concerne quelques résultats étonnants que nous ne pouvons pas interpréter : par exemple, pourquoi les élèves qui réussissent mieux déclarent que les élèves dans leur lycée préféreraient être dans un autre établissement et que leur lycée ne leur donne pas le goût pour étudier (à l'opposé des élèves qui réussissent moins bien). Ensuite, le fait que les élèves et les enseignants ne répondent qu'une seule fois aux questionnaires ne nous a pas permis d'identifier les évolutions de leurs perceptions vis-à-vis du climat scolaire. Enfin, si les élèves et les enseignants des 15 lycées consultés avaient répondu aux questionnaires, nous aurions pu mieux établir que le style de leadership pédagogique est un moyen facilitant la réussite des élèves. Ceci peut faire l'objet d'un travail de recherche futur. En effet, nous nous sommes toujours intéressée à la contribution des chefs d'établissement à la réussite des élèves et afin de pouvoir aller au delà de simples perceptions nous avons l'intention d'approfondir notre recherche sur cette question à partir d'une méthodologie nous permettant de comprendre l'effet du chef d'établissement sur la réussite des élèves en nous appuyant sur des « traces » ou des observations

Par ailleurs, deux questions se posent d'une manière ou d'une autre dans cette recherche. Premièrement, c'est la question de formation des chefs d'établissement. En effet, la majorité des chefs d'établissement rencontrés reconnaissent l'importance de la connaissance de l'enseignement d'un directeur. Il semble alors important que le programme de formations des chefs d'établissement implique un modèle approfondi de travail enseignant, qui met en lumière les différents concepts relatifs à ce métier et ses différentes dimensions. Cela apparaît très important notamment parce que le concours de recrutement des chefs d'établissement est désormais ouvert aux non enseignants et pour que le rôle pédagogique du chef d'établissement s'élargisse malgré les différentes contraintes.

Deuxièmement, l'inspection qui est perçue comme étant un appui du rôle pédagogique des chefs d'établissement. En effet, le métier d'enseignant a une certaine particularité parce qu'il a deux autorités directes : l'autorité pédagogique représentée par les

inspecteurs (qui sont souvent surchargés) et l'autorité administrative représentée par les chefs d'établissement (qui rencontrent leurs collègues enseignants presque chaque jour), (Obin, 2012). La décentralisation administrative des établissements d'enseignement, accompagnée par un pilotage par la performance, permet de produire de façon formelle une nouvelle répartition du travail dans laquelle la pédagogie est considérée comme une responsabilité partagée et dans laquelle une relation d'association est relevée entre l'inspection et le chef d'établissement (Baluteau, 2009). Ainsi, dans l'éducation nationale, on parle de plus en plus de la possibilité d'intégrer les personnels de direction dans l'évaluation des enseignants (Jarraud, 2013, Obin, 2012).

En ce qui concerne les établissements agricoles, même si plusieurs chefs d'établissement rencontrés considèrent que l'inspection est l'autorité pédagogique des enseignants, la majorité d'entre eux pensent qu'un chef d'établissement est en capacité d'identifier les problèmes professionnels des enseignants. Etant donné qu'il est à la tête de son établissement, sa présence et sa manière de « s'activer » et d'échanger avec les différents acteurs compte beaucoup à cet égard. Il s'appuie donc sur les différents acteurs (enseignants ou autres) afin de mieux connaître les enseignants et le genre de problème qu'ils rencontrent. De plus, ils sont sensibles aux signes et aux expressions des enseignants pendant une réunion collective ou individuelle (pour l'attribution de la note administrative) qui peuvent traduire un problème rencontré par ces enseignants. Il semble qu'avec la pénurie de moyens officiels (entretien professionnel, visite dans la classe), ces façons indirectes pour identifier les difficultés des enseignants sont perçues légitimes afin de garantir le bon fonctionnement de l'établissement.

Le conseil de classe animé par le chef d'établissement (qui a pour objectif selon les textes officiels d'adresser un bilan périodique de chaque élève et d'examiner les modalités d'organisation de leur travail personnel) est mentionné comme un moyen important auprès de plusieurs chefs d'établissement, non pas seulement pour réaliser les objectifs prescrits, mais aussi afin de connaître les problèmes professionnels des enseignants. Ainsi, les discussions individuelles avec des élèves dans la cour, dans le couloir, ou pendant le déplacement du chef d'établissement le soir à l'internat lui permettent d'avoir des informations sur un enseignant qui pose un problème aux yeux des élèves. Les parents sont également perçus comme des ressources importantes auprès des

chefs d'établissement, tout en considérant que ces informations ont besoin d'être vérifiées par les chefs d'établissement. Pour une identification plus ponctuelle, il semble que les CPE sont les mieux placés à cet égard. Une forme de relation professionnelle particulière (qui est établie sur la confiance réciproque et les échanges permanents) entre le chef d'établissement et le personnel de la vie scolaire est mise en évidence, notamment avec les CPE pour un conseil technique mais aussi pour obtenir des informations fiables.

La relation établie entre la hiérarchie pédagogique des enseignants (l'inspecteur) et leur hiérarchie administrative (le chef d'établissement) est considérée comme une relation de séparation de façon formelle plus que réelle. Dans la pratique, un lien d'association existe entre eux, cela apparaît clairement quand plusieurs chefs d'établissement rencontrés déclarent pouvoir s'orienter vers l'inspecteur pour résoudre certains problèmes liés à un enseignant. De plus, les chefs d'établissement déclarent faire un entretien individuel avec l'enseignant et participer à la réunion qui se fait entre celui-ci et l'inspecteur. Ils disent pouvoir entrer avec l'inspecteur dans la classe si l'enseignant le demande, ce qui peut donner aux enseignants un sentiment de sécurité (Baluteau, 2009).

Pourtant, le fait de demander une inspection est perçu par quelques chefs d'établissement comme le dernier choix. Il semble que le manque de disponibilité immédiate des inspecteurs (peu nombreux au niveau national), le pilotage partagé et le rapprochement des chefs d'établissement avec les inspecteurs (rapprochement résultant de la note administrative attribuée par les chefs d'établissement (Brest, 2011) et une responsabilité pédagogique se traduisant par les nouveaux enjeux du fait de l'attribution d'un rôle pédagogique aux chefs d'établissement (Barrère, 2006 c) amènent les chefs d'établissement à réagir directement par rapport aux problèmes que pose tel ou tel enseignant sans forcément appeler l'inspection. Il y a plusieurs formes d'aides possibles citées par les chefs d'établissement rencontrés : proposer des formations, proposer un tutorat, proposer une visite de l'inspection, etc, qui se produisent à la suite d'une discussion informelle entre les deux personnes. Si les chefs d'établissement peuvent aider les enseignants à se sentir en sécurité quand ils sont à côté des enseignants pendant la visite de l'inspecteur (Baluteau, *op.cit*), dans la recherche présente, certains responsables di-

sent que la discussion, entre le chef d'établissement et l'enseignant, qui précède la visite de l'inspecteur, permet également aux enseignants de se sentir en sécurité. L'inspection peut donc être comme un appui pour le chef d'établissement, lui permettant d'apparaître davantage légitime pour jouer un rôle pédagogique au sein de l'établissement.

BIBLIOGRAPHIE

- Antilla, C. (2012). La refondation de l'école vue de Finlande. *Cahiers pédagogiques*, 528. Récupéré de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-refondation-de-l-ecole-vue-de-Finlande>
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio- logos*, 4.
- Barbier, J. Chauvigné, C. et Vitali, M.L. (2011). *Diriger : un travail*. Paris : l'Harmattan.
- Barrère, A. (2006 a). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2006 b). Les chefs d'établissement face à l'autonomie des établissements. (F. Jarraud, Intervieweur). *Le café pédagogique*. Récupéré de : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2006/analyses_76_Lesch_efsdetablissementfacealautonomiedesetablissementsEntretienavecAnneBarrere_.aspx
- Barrère, A. (2006 c). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-99.
- Barrère, A. Bolloré, P. Bouvier, A. Matringe, G. et Toulemonde, B. (2012). Des identités professionnelles en construction. Les chefs d'établissement en France : Table ronde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 65-80.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*. Routledge. London.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bennis, W. et Nanus, B. (1986). *Diriger: Les secrets des meilleurs leaders*. Paris. SAGE. Interéditions, Traduction de *Leaders* (1984) New-York : Harper & Row.
- Blanchet, R., Wiener, C. et Isambert, J.P. (1999). *La Revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire (Rapport de recherche)*. Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie. France.
- Blaya, C. (2015). L'école à l'ère de 2.0. Climat scolaire et cyberviolence. *Education et formations*, 88-89, 29- 39.
- Boulvain, M. (2006). *Un directeur à l'école primaire, quels rôles dans la gestion de la qualité ?* 8e biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Lyon. Récupéré de <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/88>.

- Boyer, L. et Rebiffé, E. (2011). Regards croisés sur le leadership et le leader, Le leader en entreprise et Platon. In : Peretti, J.M (Dir), Collectif. *Tous leaders* (pp. 33- 39) Paris, Editions d'Organisation.
- Brault, M.C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle ?* Mémoire en vue de l'obtention du grade de Maître ès Sciences (M.Sc.) en sociologie. Université de Montréal.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets- classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36 (2), 273-294.
- Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politique et management public*, 28 (3).
- Broch, M.H. (2004). Le chef d'établissement et l'analyse des pratiques. *Cahiers pédagogiques*, 528. Récupéré de : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-chef-d-etablissement-et-l-analyse-des-pratiques>
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, XXIX (2), 283-299.
- Bush, T. & Glove, D. (2003). *School leadership; concept and evidence (Summary report, National College for School Leadership)*. Spring University of Reading.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.
- Carricano, M. Poujol, F. et Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. Pearson Education France, Paris.
- Charlot, B. (2009). Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 123-127.
- Chevallier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement secondaire*. UNESCO, Paris.
- Cocoradă, E., Clinciu, A., Pavalache-Ilie, M et Rodica Luca, M. (2008 a). *Instrument de mesure pour le climat scolaire centré sur l'évaluation*. In *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Université de Québec.

- Cornu, B. (2009). L'éducation, segment du marché scolaire ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 93-99.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-491.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J.,...Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire)*. Ministère de l'Éducation nationale. France.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education et formations*, 88-89, 11- 27.
- Dervin, F. (2013). La Finlande au-delà des mythes ? *Recherche en Éducation*, 16, 3-12.
- Dinham, S. (2012). *Walking the walk: The need for school leaders to embrace teaching as a clinical practice profession*. University of Melbourne.
- Dumay, X. (2009 a). *La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire*. Thèse en science de l'Education. Université catholique de Louvain. Belgique.
- Dumay, X. (2009 b). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. *Revue française de pédagogie*, 167, 101-128.
- Duru-Bellat, M. (2005). De l'importance de l'environnement scolaire sur la réussite et l'orientation des élèves. *Sciences humaines et sociales*, 1, 96-99.
- Enduriez, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite scolaire des élèves. *Dossier d'actualité veille et analyses IFE*, 73, 1-28.
- Fouque, J., Klepal, I. et Castincaud, F. (2004). *Diriger un établissement scolaire. L'exigence du possible*. Hachette Education. Paris.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*. Récupéré de <http://inservice.ascd.org/effective-schools-for-the-urban-poor/>
- Everard. K.B, Morris. G &Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London.: Paul Chapman Publishing (PCP).
- Galand, B et Gillet, M.P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 26. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603506>

Galand, B et Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138-154.

Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, 155, 20-23.

Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et Éducation*, 102, 67-76.

Gauthier, P.L. (2011). L'éducation en Corée du Sud, laboratoire du néo-libéralisme. *Revue internationale d'éducation de sèvres*, 30, 125-132.

Georges, P., Janosz, M. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.

Girard, L., McLean, E. et Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Gaëtan Morin éditeur.

Glatter, R., Mulford, B. et Shuttleworth, D. (2003). *Gouvernance, gestion et direction. L'école de demain. Réseaux d'innovation vers de nouveaux modèles de gestion*. OCDE.

Grandjean Lüthi, F. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire : vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris : L'Harmattan.

Hassani, M et Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politique et management public*, 27(4), 103-126.

Hussenet, A. (1993). Entretien avec André Hussenet (F. Régis Guillaume, Intervieweur). *F. Recherche et formation*, 14, 117-125.

Jacquel, J.P. (2010). *PISA. Solution de continuité*.
<http://solution2continuute.wordpress.com/2010/12/13/pisa/>

Jarraud, F. (2008). SOS Chefs d'établissement. *Le café pédagogique*. Récupéré du :
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/Guide08_SOSChefs.aspx

Jarraud, F. (2009). Commission Pochard : L'enseignant 2.0. *Le café pédagogique*. Récupéré de :
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/106_CommissionPochard.aspx

Jarraud, F. (2013). Evaluation des enseignants : L'inspection veut donner davantage de poids aux directeurs et chefs d'établissement. *Le café pédagogique*. Récupéré de:
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/07/26072013Article635104270074831795.aspx>

- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C et Brunet, L. (2005). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants. In actes du XIIIème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations*. Bologne (Italie).
- Jost, R. (2013). À la découverte de l'école en Finlande. *Activités mathématiques et scientifiques*, 62, 47-77.
- Kandaria, I. (2012). *Le changement dans l'établissement agricole. Son appropriation et sa conduite par le directeur adjoint*. Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation. Non publié. Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA).
- Kim, K., Park, J et Song, C. (2010). L'impact des TICE sur la formation des enseignants en Corée. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 129-140.
- Kinnear, P. & Gray, C. (2000). *SPSS facile, appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement de données* (N. Huet, trad.). Bruxelles : De Boeck.
- Knapp, M, Copland, M & Talbert, J (2003 a). *Leading for learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Knapp, M., Copland, M, Ford, B, Markholt, A., McLaughlin, M , Milliken, M & Talbert, J.E (2003 b). *Leading for learning, sourcebook : Concepts and Examples*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Konidari, V. et Abernot, A. (2009). *Les cités de connaissance. L'institution au cœur de la réussite scolaire*. Paris : l'Harmattan.
- Léger, A. (2004). *L'effet d'établissement. Cours de Licence de Sociologie (option éducation) édité par le Centre de Télé-Enseignement Universitaire (CTEU)*. Université de Caen. Récupéré de : <http://alainleger.free.fr/textes/effet-etablissement.pdf>
- Leithwood, K & Riehl, G. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success. Temple University.
- Leithwood, K. Louis, K. Anderson, S & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education*, 2007, 1-90.
- Marcel, J.F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation. Université de Toulouse II le Mirail.
- Marcel, J.F. (2010). Le travail de coordination dans les lycées agricole publics français. *Travail et formation en éducation*, 7. Récupéré : <http://tfe.revues.org/1381>

Moisset, J., Plante, J. et Toussaint, P. (2005). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Université de Québec.

Molines, M. (2010). *Leadership transformationnel, stress et performance : une étude multi niveau*. Université Toulouse1Capitole.

Mongeau, P et Saint-Charles, J. (2004, sous presse). Communication et émergence du leadership dans les groupes. In J. Saint-Charles et P. Mongeau (Eds.), *Communication : horizons de pratiques et de recherches*. Université du Québec.

Normand, R. (2013). Les chefs d'établissement du second degré : vers un nouveau modèle professionnel. *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE), Administration et Éducation*.

Nusche, D. (2013). *La direction des écoles joue un rôle essentiel pour rendre les écoles plus efficaces*. OCDE.

Obin, J.P. (2000). Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques. In *Actes de l'Université d'automne de Clermont-Ferrand*.

Obin, J.P. (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires : Rapport de base nationale de la France*. OCDE.

Obin, J.P. (2012). La fin des notes pour les enseignants ? *Cahiers pédagogiques*, 494. Récupéré de : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-fin-des-notes-pour-les-enseignants>

Pelletier, G. (1998). Le leadership au sein des organisations : un regard d'Amérique1. *La Revue Sciences Humaines*, 20.

Pelletier, G. (2003). *Projet d'Amélioration de la Qualité du Système Éducatif Tunisien (PAQSET). Module portant sur le leadership en éducation*. Université de Montréal.

Pelletier, G. (2012). *Le leadership en éducation : jeu de pistes pour un temps actuel*. Université de Montréal. Canada.

Pelletier, D., Collerette, P et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ? *Revue canadienne de l'éducation*, 38 (1). Récupéré de : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1624/1746>

Penttilä, E. (2008). Les raisons de l'excellence finlandaise. *Le café pédagogique*. Récupéré de : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/91_metierens

Perrenoud, P. (2009). Le rôle pédagogique des chefs d'établissement : aussi nécessaire qu'improbable. In *actes du colloque académique sur le rôle pédagogique du chef d'éta-*

blissement dans le cadre de la formation des personnels de direction. Académie de Besançon.

Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2009 a). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Politiques et pratiques, 1.* OCDE.

Pont, B. Nusche, D. et Moorman, H. (2009 b). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Politiques et pratiques, 2.* OCDE.

Pointereau, D. et Saint-Do, Y. (2010). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement ; Nouvelles missions, nouveaux outils.* Paris : Berger-Levrault.

Progin Romanato, L. et Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : Un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Education- HS, 4.* 42-54.

Puslecki, J-M. (dir). (2012). *Devenir personnel de direction. Découvrir le métier de chef d'établissement scolaire. Se préparer au concours.* CRDP, Académie de Montpellier.

Robert, P. (2013). *L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite « Chaque élève est important ».* Récupéré de : <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

Robin, J.M. (2008). Qu'est-ce qu'un bon chef d'établissement ? *Le site web du Personnel de direction du collègue et du lycée.*

Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence.* Récupéré de: http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5

Roger, C et Deshayes, J. (1991). *Le chef d'établissement et personnels de direction.* Paris : NATHAN.

Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace. Etude de cas dans deux écoles secondaires québécoises.* Thèse en sciences de l'éducation. Université Laval.

Sahlberg, P. (2012), L'autonomie, voilà le secret de l'école finlandaise (S. Vieira.: Intervieweur). *Books, 35,* 23-25.

Sauneron, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite scolaire. *La note d'analyse. Centre d'analyse stratégique, 313.*

Spillane, J., Halverson, R. et Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : Une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés, 21,* 121-149.

Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.

Temsamani, B et Mensoum, Y. (2001). Quelques éléments de théorie. In Peretti, J.M (Dir.), Collectif. *Tous leaders* (pp. 39-49). Paris: Editions d'Organisation.

Timothy, A. & Ronald F, P. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755–768.

Thomas, F. (2009). *Finlande : Chaque élève est important*. Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand II.

Vandenberghe, C., Delobbe, N. et Karnas, G., (Eds.). (2003). Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes. Dimensions individuelles et sociales de l'investissement professionnel. In *Actes du 12ème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations*. Presses Universitaires de Louvain.

Vial, O. (2012). *École : le modèle finlandais, ce qui est transposable. Et ce qui ne l'est pas*. Récupéré de : <http://www.atlantico.fr/decryptage/ecole-modele-finlandais-transposable-ou-pas-olivier-vial-466759.html?page=0,0>

Verba, D. (2006). *Échec scolaire: travailler avec les familles*. Paris: Editions Dunod.

Wasserberg, M. (1999). *Creating the Vision and Making it Happen*. SAGE Publication.

AUTRES RESSOURCES

Décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux Établissements Publics Locaux d'Enseignement. France.

Décret n°1042 du 20 novembre 2013, portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation de la valeur professionnelle de certains personnels enseignants et d'éducation relevant du ministre chargé de l'agriculture et à la justification de certificats de compétences en langue de l'enseignement supérieur et en informatique et internet.

Enquête de la fonction des directeurs et des adjoints dans EPLEFPA. (septembre, 2009). AG association Ondes. France.

Note de service. (14 janvier, 2009). *La direction Générale de l'Enseignement et de la recherche (DGER)*. En ligne :
<http://agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/DGERN20092003Z.pdf>

OCDE. (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie, premiers résultats de PISA 2000, enseignement et compétences*. En ligne :
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/connaissances-et-competences-des-atouts-pour-la-vie_9789264295902-fr

OCDE. (2005 a). *Le rôle crucial des enseignants politiques d'éducation et de formation : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. En ligne :
<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/34990974.pdf>

OCDE. (2005 b). *School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000*. En ligne :
<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>

OCDE. (2006). « *Recrutement, sélection et emploi des enseignants* » dans *le rôle crucial des enseignants : Attirer, former, retenir des enseignants de qualité*, Edition OCDE. En ligne : [10.1787/9789264018051-fr](http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/10.1787/9789264018051-fr)

OCDE. (2007 a). *Regards sur l'éducation .Les indicateurs de l'OCDE*. En ligne :
[OCDE, \(2007\). Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'école.](http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/10.1787/9789264018051-fr)

OCDE. (2007 b). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. En ligne
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/regards-sur-l-education-2007_eag-2007-fr

Référentiel d'emploi du directeur dans l'Établissement Public Local d'Enseignement et de la Formation Professionnelle Agricole (EPLFPA). (1990). France.

Référentiel d'emplois de direction. (2005). *La direction d'un établissement local d'enseignement et de formation professionnelle agricole. Note de service de la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER)*. France.

Référentiel professionnel de direction de l'Établissement Public Local d'Enseignement et de la Formation Professionnelle Agricole (EPLEFPA). (2011). Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire. France.

PISA. (2006). *Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Analyser des résultats, vol 1*. OCDE.

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1- Le management versus leadership (Temsamani et Mensoum, 2011).....	21
Tableau 2 - La distribution des items de questionnaire des élèves sur les différentes formes de climat scolaire	92
Tableau 3 - La distribution des items de questionnaire des enseignants sur les différentes formes de climat scolaire.....	93
Tableau 4 - La distribution des élèves sur les huit lycées.....	95
Tableau 5- Tableau récapitulatif des résultats des questionnaires destinés aux élèves	118
Tableau 6- Niveau de connaissance des enseignants de leur lycée.....	120
Tableau 7- Ancienneté des enseignants.....	120
Tableau 8-Tableau récapitulatif des résultats des questionnaires destinés aux enseignants	132
Tableau 9- Guide d'entretien auprès des directeurs	137
Tableau 10- Caractéristiques de l'échantillon de directeurs.....	139
Tableau 11- Grille récapitulative des réponses de directeurs rencontrés vis-à-vis du profil de leadership pédagogique.....	163
Tableau 12- Grille récapitulative des réponses de directeurs rencontrés vis-à-vis du profil de leadership transformationnel.....	183
Tableau 13- Croisement entre les avis en ce qui concerne le directeur et la réussite des élèves	189

INDEX DES FIGURES

Figure 1 - La grille managériale de Blake et Mouton (1978)	38
Figure 2 - La démarche itérative de projet d'établissement (Puslecki, 2012)	48
Figure 3- Réponse des élèves à l'item 1 " ce lycée nous donne le goût d'étudier" par lycées.	96
Figure 4- Réponse des élèves à l'item 4 " Dans ce lycée, la réussite des élèves est au cœur des priorités du directeur " par lycées	96
Figure 5- Réponse des élèves à l'item 5 " On n'apprend pas grand-chose dans ce lycée en comparaison à d'autres lycées " par lycées.....	97
Figure 6-Réponse des élèves à l'item 7 " Les enseignants aiment travailler dans ce lycée " par lycées	98
Figure 7-Réponse des élèves à l'item 8 " Les enseignants aiment travailler ensemble " par lycées	99
Figure 8-Réponse des élèves à l'item 9 " Les enseignants sont fiers de leurs élèves" par lycées	99
Figure 9-Réponse des élèves à l'item 10 " Les enseignants sont fiers de leur lycée" par lycées	100
Figure 10-Réponse des élèves à l'item 11 " Ce lycée offre un environnement stimulant pour les élèves" par lycées	101
Figure 11-Réponse des élèves à l'item 12 " Ce lycée met tout en œuvre (fait-tout) pour amener les élèves à réussir leurs études secondaires " par lycées	101
Figure 12-Réponse des élèves à l'item 13 " Les enseignants disposent de moyens satisfaisants pour enseigner dans de bonnes conditions" par lycées	102
Figure 13-Réponse des élèves à l'item 14 " Les parents sont rapidement informés si un élève éprouve des difficultés d'apprentissage " par lycées.....	103
Figure 14-Réponse des élèves à l'item 16" Les élèves se traitent entre eux avec respect " par lycées	104
Figure 15-Réponse des élèves à l'item 17" Le directeur crée des occasions pour que les élèves se connaissent bien" par lycées	105
Figure 16-Réponse des élèves à l'item 19 " Le directeur incite les élèves à travailler ensemble " par lycées.....	105
Figure 17-Réponse des élèves à l'item 22" Le directeur traite les élèves avec respect " par lycées	106
Figure 18-Réponse des élèves à l'item 24 " Les élèves traitent le directeur avec respect" par lycées	107
Figure 19-Réponse des élèves à l'item 25 " Les élèves et les enseignants ont du plaisir à travailler ensemble " par lycées.....	107
Figure 20-Réponse des élèves à l'item 26 " Lorsque les élèves vivent des problèmes scolaires, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes du lycée " par lycées.....	108
Figure 21-Réponse des élèves à l'item 27 " Lorsque les élèves vivent des problèmes personnels, il est facile pour eux de recevoir l'aide d'adultes du lycée " par lycées	108
Figure 22-Réponse des élèves à l'item 28 " Les élèves ont l'impression de faire partie d'une grande famille dans ce lycée" par lycées.....	110
Figure 23-Réponse des élèves à l'item 29 " Les élèves se sentent chez eux dans ce lycée" par lycées	110
Figure 24-Réponse des élèves à l'item 30 " Les élèves sont fiers de leur lycée" par lycées	111

Figure 25-Réponse des élèves à l'item 31 " Ce lycée est un milieu de vie apprécié de tous " par lycées	111
Figure 26-Réponse des élèves à l'item 32" La plupart des élèves de ce lycée préféreraient être dans un autre lycée" par lycées	112
Figure 27-Réponse des élèves à l'item 33" Les règles de ce lycée sont justes" par lycées...	113
Figure 28-Réponse des élèves à l'item 34" Dans ce lycée, les élèves reçoivent les notes qu'ils méritent" par lycées.....	113
Figure 29-Réponse des élèves à l'item 35" Les sanctions de ce lycée sont justes " par lycées	114
Figure 30-Réponse des élèves à l'item 36" Dans ce lycée, les élèves sont punis pour rien" par lycées	114
Figure 31-Réponse des élèves à l'item 37 "Dans ce lycée, les membres du personnel (enseignants, surveillants, directeur) traitent tous les élèves de la même façon" par lycées	115
Figure 32-Réponse des élèves à l'item 38" Il y a des risques de se faire voler" par lycées..	116
Figure 33-Réponse des élèves à l'item 39" Les adultes ont peur d'intervenir dans une situation de violence" par lycées	117
Figure 34-Réponse des élèves à l'item 40" Il y a des risques de se faire agresser" par lycées	117
Figure 35- Age des enseignants	119
Figure 36-Réponse des enseignants à l'item 9 " Dans ce lycée, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités de la direction " par lycées	122
Figure 37-Réponse des enseignants à l'item 11 " En général, les élèves trouvent intéressant ce qu'ils apprennent dans ce lycée" par lycées	123
Figure 38- Réponse des enseignants à l'item 11 " Des outils modernes d'enseignement sont disponibles dans ce lycée " par lycées.....	123
Figure 39-Réponse des enseignants à l'item 13 " La créativité des enseignants est encouragée et valorisée dans ce lycée " par lycées.....	124
Figure 40-Réponse des enseignants à l'item 21 " Les enseignants aiment travailler en équipe " par lycées	125
Figure 41-Réponse des enseignants à l'item 22 " Les enseignants et la direction ont du plaisir à travailler ensemble " par lycées.....	125
Figure 42-Réponse des enseignants à l'item 23 " Les relations entre les enseignants et la direction sont chaleureuses et amicales" par lycées.....	126
Figure 43-Réponse des enseignants à l'item 24 " Les enseignants se sentent à l'aise pour échanger et discuter avec le directeur" par lycées.....	126
Figure 44-Réponse des enseignants à l'item 29 " Les relations entre les élèves et le directeur sont chaleureuses et amicales" par lycées	127
Figure 45-Réponse des enseignants à l'item 39 " Les élèves sont traités de façon juste (équitable) " par lycées.....	129
Figure 46-Réponse des enseignants à l'item 40 " Les élèves sont souvent punis pour de mauvaises raisons " par lycées.....	129
Figure 47-Réponse des enseignants à l'item 41 " Les règles sont justes (équitables) pour les élèves " par lycées.....	130
Figure 48-Réponse des enseignants à l'item 42 " Les membres du personnel (enseignants, surveillants, direction, etc.) traitent tous les élèves de la même façon sans considération de niveau, d'origine ou de sexe" par lycées.....	131

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	10
1 CADRE THÉORIQUE	16
1.1 LE METIER DE DIRECTEUR : PREMIERES ORIENTATIONS EPISTEMOLOGIQUES	17
1.1.1 Éclairage sur les différents concepts dans la fonction de directeur	17
1.1.1.1 <i>Le management.....</i>	<i>17</i>
1.1.1.2 <i>Le pilotage</i>	<i>18</i>
1.1.1.3 <i>La gouvernance</i>	<i>18</i>
1.1.1.4 <i>L'empowerment.....</i>	<i>18</i>
1.1.1.5 <i>Le leadership.....</i>	<i>19</i>
1.1.2 Confusion constatée entre les termes de direction de l'établissement scolaire	20
1.1.3 Le travail du directeur : un ensemble des responsabilités variées et liées	23
1.1.4 La direction : un métier perçu comme difficile	26
1.1.5 Le chef d'établissement et le chef d'établissement adjoint	28
1.1.6 Le directeur adjoint de lycée agricole public français selon les textes officiels	29
1.2 LE PROCESSUS DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION. DES LIENS TESTES ENTRE LES FORMES DE LEADERSHIP ET LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ELEVES 34	34
1.2.1 Les dimensions multiples du leadership	34
1.2.1.1 <i>Le leadership comme processus d'influence.....</i>	<i>34</i>
1.2.1.2 <i>Le leadership comme processus lié aux valeurs.....</i>	<i>35</i>
1.2.1.3 <i>Le leadership et la vision.....</i>	<i>36</i>
1.2.1.4 <i>Le leadership comme dimension axée sur le comportement</i>	<i>37</i>
1.2.1.5 <i>Le leadership comme dimension axée sur les traits :</i>	<i>39</i>
1.2.1.6 <i>La dimension des contingences du leadership</i>	<i>40</i>
1.2.1.7 <i>L'approche transactionnelle du leadership</i>	<i>41</i>

1.2.2	Le leadership pédagogique « instructionnel »	42
1.2.2.1	<i>Les caractéristiques du leadership pédagogique</i>	42
1.2.2.2	<i>L'importance du leadership pédagogique</i>	45
1.2.2.3	<i>Les critiques envers le leadership pédagogique</i>	50
1.2.3	Le leadership transformationnel	51
1.2.3.1	<i>Les caractéristiques du leadership transformationnel</i>	51
1.2.3.2	<i>Les dimensions du leadership transformationnel</i>	52
1.2.4	Études empiriques de l'effet-établissement et de son leadership sur la performance des élèves	53
1.2.5	La responsabilité de la direction dans la réussite des élèves dans un milieu d'autonomie selon les recherches menées par l'OCDE 56	
1.2.5.1	<i>La décentralisation de l'établissement d'enseignement</i>	56
1.2.5.2	<i>La responsabilité de la direction sur les résultats au sein des établissements jouissant d'autonomie selon l'OCDE</i>	58
	Premier ensemble	58
	Deuxième ensemble	59
	Troisième ensemble.....	60
	Quatrième ensemble.....	61
1.3	LE CLIMAT SCOLAIRE	62
1.3.1	La conceptualisation du climat scolaire	62
1.3.2	Le climat scolaire et l'organisation sociale de l'établissement d'enseignement	64
1.3.3	L'effet du climat scolaire sur la réussite scolaire des élèves 65	
1.3.4	Le climat scolaire et l'effet- établissement	67
1.3.5	Les composants du climat scolaire	69
1.3.5.1	<i>Le climat éducatif ou « le climat de l'enseignement et l'apprentissage »</i>	69
1.3.5.2	<i>Le climat relationnel</i>	70
1.3.5.3	<i>Le climat de justice</i>	71
1.3.5.4	<i>Le climat de sécurité</i>	72

1.3.5.5	<i>Le climat d'appartenance</i>	73
1.4	ETUDE DES DEUX MEILLEURS SYSTEMES EDUCATIFS SELON LE RAPPORT DE PISA. LE ROLE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT	75
1.4.1	Le système de la Finlande	75
1.4.1.1	<i>L'autonomie et les chefs d'établissement finlandais</i>	78
1.4.1.2	<i>Accompagner les élèves en difficultés</i>	80
1.4.2	Le système éducatif en Corée de Sud	81
2	MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	85
2.1	DE LA PROBLEMATIQUE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	87
2.2	LES OUTILS METHODOLOGIQUES	88
3	ANALYSE DES DONNÉES	89
3.1	ANALYSE STATISTIQUE DES QUESTIONNAIRES DE CLIMAT SCOLAIRE	91
3.1.1	Le questionnaire comme outil pour saisir le climat scolaire	91
3.1.2	Le choix des élèves et des enseignants:	92
3.1.3	Le choix des items des questionnaires	92
3.1.4	Le traitement les données en utilisant le logiciel SPSS .	93
3.1.5	L'analyse de questionnaire destiné aux élèves	94
3.1.5.1	<i>La distribution des élèves selon leur lycée</i>	94
3.1.5.2	<i>La perception du climat éducatif par les élèves</i>	95
3.1.5.3	<i>La perception du climat relationnel par les élèves</i>	103
3.1.5.4	<i>La perception du climat d'appartenance par les élèves</i> ...	109
3.1.5.5	<i>La perception du climat de justice par les élèves</i>	112
3.1.5.6	<i>La perception du climat de sécurité par les élèves</i>	115
3.1.6	L'analyse de questionnaire destiné aux enseignants ..	119
3.1.6.1	<i>La description des enseignants répondant selon leur sexe, leur âge, le niveau de leur connaissance de leur lycée et leur ancienneté</i>	119
3.1.6.2	<i>La perception du climat éducatif par les enseignants</i>	121

3.1.6.3	<i>La perception du climat relationnel des enseignants</i>	124
3.1.6.4	<i>La perception du climat d'appartenance par les enseignants 127</i>	
3.1.6.5	<i>La perception du climat de sécurité par les enseignants .</i>	128
3.1.6.6	<i>La perception du climat de justice par les enseignants ...</i>	128
3.1.7	Synthèse des résultats des questionnaires concernant le climat scolaire	132
3.2	ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS	136
3.2.1	L'entretien comme un outil pour recueillir les paroles des professionnels	136
3.2.2	Le choix de la population	138
3.2.3	Le contexte de réalisation des entretiens	140
3.2.4	L'analyse du contenu des entretiens	141
3.2.5	L'analyse des réponses des directeurs sur des thèmes se concentrant sur le style de leadership pédagogique.....	142
3.2.5.1	<i>L'importance qu'attribue un directeur à la connaissance de l'enseignement pour la fonction de direction</i>	142
3.2.5.2	<i>L'intervention d'un directeur sur les pratiques des enseignants 144</i>	
3.2.5.3	<i>Les dispositifs d'un directeur pour faire réfléchir les enseignants aux questions pédagogiques</i>	152
3.2.5.4	<i>Le rôle d'un directeur dans « l'amélioration » des pratiques des enseignants.....</i>	153
3.2.5.5	<i>Assurer un environnement ordonné et sécuritaire par le directeur</i>	161
3.2.6	L'analyse des thèmes se concentrant sur le style de leadership transformationnel.....	164
3.2.6.1	<i>Influencer le comportement des enseignants</i>	164
3.2.6.2	<i>Influencer l'engagement et la motivation des enseignants</i>	167

3.2.6.3	<i>La considération que porte un directeur aux personnels enseignants.....</i>	<i>170</i>
3.2.6.4	<i>Le besoin des enseignants d'être affectivement investis. Le directeur peut les interpeller au niveau de leurs émotions ..</i>	<i>175</i>
3.2.6.5	<i>Inciter les enseignants à travailler en équipe</i>	<i>176</i>
3.2.6.6	<i>Le rôle d'un directeur dans la réussite scolaire des élèves</i>	<i>179</i>
3.2.7	Synthèse de résultats des entretiens	184
3.2.8	Comparaison entre les points de vue des directeurs, des élèves et des enseignants en ce qui concerne le directeur et la réussite des élèves	188
3.2.9	Quel leadership pour les lycées dont les élèves réussissent le mieux	189
4	DISCUSSION.....	193
4.1	LA REUSSITE DES ELEVES : DE L'EFFET ETABLISSEMENT A L'EFFET DU CHEF D'ETABLISSEMENT ET SON LEADERSHIP	194
4.1.1	Le milieu scolaire, un lieu d'interactions complexes ...	195
4.1.2	Association partielle entre les perceptions du climat scolaire et la réussite des élèves	196
4.1.3	Une faible satisfaction du climat relationnel au sein des lycées agricoles	198
4.1.4	Les relations entre les adultes perçues comme un « vivre ensemble » plus qu'un « faire ensemble »	200
4.1.5	Climat de justice dans l'établissement d'enseignement en questionnement	201
4.1.6	Un faible sentiment d'appartenance des élèves de lycées agricoles.....	202
4.2	TENDANCE GENERALE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT A SE POSITIONNER « DAVANTAGE » DANS UN PROFIL LIE AU STYLE DE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL.....	203
4.3	LES REUNIONS ANIMEES PAR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT : DES DISPOSITIFS PRIVILEGIES POUR IMPULSER UNE REFLEXION AUTOUR DES QUESTIONS PEDAGOGIQUES AU PROFIT DE LA REUSSITE	207
4.4	LE ROLE PEDAGOGIQUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ENTRE POUVOIR ET EMPECHEMENT D'AGIR.....	207
4.5	LE COMPORTEMENT DES CHEFS D'ETABLISSEMENT INFLUENT SUR LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS	211

4.6 LA FAÇON DONT LES CHEFS D'ETABLISSEMENT PERÇOIVENT LES ENSEIGNANTS EST INFLUENCEE PAR LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS	216
4.7 REGLES D'ACTION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT FACE A LA DIFFERENCE PERÇUE ENTRE LES ENSEIGNANTS	217
4.8 IN FINE, QUE PEUT-ON DIRE DU ROLE DES DIRECTEURS VIS-A-VIS DE LA REUSSITE DES ELEVES ?	219
CONCLUSION	221
BIBLIOGRAPHIE.....	228
INDEX DES TABLEAUX.....	239
INDEX DES FIGURES	240
TABLE DES MATIERES	242

La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves. Le cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics français

Résumé : Cette thèse se situe dans le courant de recherche de l'école efficace et porte sur le leadership et le climat scolaire comme étant les deux « principaux » facteurs d'efficacité. À partir des entretiens menés avec des directeurs de lycées autour de deux profils de leadership « pédagogique et transformationnel » et à partir d'une enquête sur le climat scolaire auprès des enseignants et des élèves, nous tentons d'approcher la façon dont les directeurs, jouissant d'une certaine autonomie, exercent leur leadership en faveur de la réussite des élèves. Nous cherchons ainsi à identifier les pratiques des directeurs les plus associées à la bonne réussite. Nos résultats montrent que dans un contexte ayant des interactions assez complexes et dans lequel la perception du climat scolaire par les élèves ou par les enseignants n'est pas toujours « idéale », le rôle d'un directeur vis-à-vis de la réussite des élèves n'est pas évident ; les directeurs peuvent pourtant y apporter une contribution indirecte appréciable. Ainsi, selon la majorité des élèves et des enseignants interrogés, la réussite des élèves est au cœur des priorités des directeurs (ce n'est pas le cas dans le lycée dont les élèves réussissent le moins bien). Par ailleurs, la majorité des directeurs rencontrés pensent que les pratiques d'un directeur peuvent influencer sur les pratiques des enseignants même s'ils ont une tendance à privilégier un leadership peu centré sur les aspects pédagogiques. Au-delà de leur travail organisationnel et administratif pour « mettre les choses en ordre », les directeurs tendent à élaborer leurs propres dispositifs pour influencer sur les pratiques des enseignants en l'absence de normes professionnelles précises.

Mots clefs : Effet-établissement, Effet-chef d'établissement, Leadership pédagogique, Leadership transformationnel, Climat scolaire, Autonomie, Pratiques des enseignants, Réussite des élèves.

The contribution of the staffs of direction in the success of the pupils. The case of deputy directors of French public agricultural high schools

Abstract: This thesis is situated in the field of school effectiveness research. It focuses on leadership and school climate as being the two "key" factors of effectiveness. Based on the interviews conducted with high school directors about two leadership profiles " pedagogical and transformational" and on the basis of a survey on school climate conducted among teachers and pupils, we try to approach how the directors, enjoying a certain autonomy, exercise their leadership in favour of pupils' success. We aim thus to identify the best directors' practices associated with the success. Our results show that, in a context having rather complex interactions, and in which the perception of the school climate by the pupils or by the teachers is not always "ideal", the director's role towards the success of pupils is not obvious; however, the directors can make a major indirect contribution to this success. According to the majority of pupils and teachers surveyed, the success of pupils is at the centre of priorities of the directors (this is not the case in the high school whose pupils were the least successful). Moreover, most of directors interviewed think that the directors' practices can influence teachers' practices even if these directors tend to favour a leadership that is focused a little bit on the pedagogic aspects. The directors tend to develop their own methods to influence the practices of teachers in the absence of clear professional standards, beyond their organizational and administrative work « for putting things in order ».

Keywords: School Effect, Director Effect, Pedagogical leadership, Transformational leadership, School climate, Autonomy, Teachers' practices, Pupils' success.