



**HAL**  
open science

# Leadership et compétences émotionnelles des personnels de direction dans la gouvernance des collèges et des lycées de l'Education Nationale en France

Christophe Barbier

## ► To cite this version:

Christophe Barbier. Leadership et compétences émotionnelles des personnels de direction dans la gouvernance des collèges et des lycées de l'Education Nationale en France. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2021. Français. NNT : 2021MON30068 . tel-03662954

**HAL Id: tel-03662954**

**<https://theses.hal.science/tel-03662954>**

Submitted on 9 May 2022

**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.



# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
Docteur

Délivrée par **UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY  
MONTPELLIER 3**

Préparée au sein de l'école doctorale **58**  
Et de l'unité de recherche **LIRDEF**

Spécialité : **SCIENCES DE L'EDUCATION**

Présentée par **M. Christophe BARBIER**

Leadership et compétences émotionnelles des  
personnels de direction dans la gouvernance des  
collèges et des lycées de l'Education nationale en  
France

Soutenue le 11 décembre 2021 devant le jury composé de

Mme Jeanne Montel-Mallet, Professeur émérite Université d'Aix-Marseille	Rapporteur
M. Eric Dugas, Professeur, Université de Bordeaux	Rapporteur
Mme Béatrice Mabilon-Bonfils, Professeur, CY Cergy Paris Université	Présidente
M. Romuald Normand, Professeur, Université de Strasbourg	Examineur
Mme Bénédicte Gendron, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier 3	Directrice





## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	5
CARTE HEURISTIQUE.....	8
INTRODUCTION GENERALE.....	10
<b>PARTIE I : CADRAGES HISTORIQUES, CONCEPTUELS ET THÉORIQUES.....</b>	<b>14</b>
<b>Chapitre 1</b> Historique et évolutions de la fonction de personnel de direction .....	15
<b>Chapitre 2</b> Cadrage conceptuel : le leadership.....	43
<b>Chapitre 3</b> Cadrage théorique : administration, direction, gouvernance et gouvernance scolaire .....	51
<b>Chapitre 4</b> Cadrage théorique : intelligence émotionnelle, compétences émotionnelles et capital émotionnel.....	57
<b>Conclusion Partie I.....</b>	<b>71</b>
RÉSUMÉ DE LA PARTIE I.....	72
<b>PARTIE II : PROBLEMATIQUE, DONNEES ET CADRAGE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>73</b>
<b>Chapitre 5</b> Problématique, variables et hypothèses.....	74
<b>Chapitre 6</b> Choix de la population de l'enquête et description des données relatives à la population enquêtée .....	78
<b>Chapitre 7</b> Méthodologie de recueil des données .....	86
<b>Chapitre 8</b> Méthodologie d'analyse des données.....	95
<b>Conclusion Partie II.....</b>	<b>99</b>
RÉSUMÉ DE LA PARTIE II.....	100
<b>PARTIE III : PRESENTATION ET DESCRIPTION DES RESULTATS .....</b>	<b>102</b>
<b>Chapitre 9</b> Présentation et description globales des résultats de la population enquêtée.....	103
<b>Chapitre 10</b> Présentation et description des résultats de la population enquêtée selon les variables.....	120
<b>Chapitre 11</b> Analyse et réflexions sur les résultats au questionnaire .....	176
<b>Conclusion Partie III.....</b>	<b>212</b>
RÉSUMÉ DE LA PARTIE III.....	213
<b>CONCLUSION GENERALE REFLEXIVE.....</b>	<b>214</b>
BIBLIOGRAPHIE.....	234
ANNEXES.....	254
TABLE DES MATIERES.....	346



## REMERCIEMENTS

*Je tiens à remercier particulièrement la Pr Bénédicte Gendron, ma directrice de thèse. Elle a accepté de diriger cette recherche et a su me prodiguer conseils judicieux et encouragements exigeants tout au long de ces six années.*

*Je remercie également les membres du jury de cette thèse pour l'honneur qu'ils me font en acceptant de lire ce travail de recherche.*

*Toute ma gratitude va également à Boubaker Ben Ali, pour le travail colossal qu'il a effectué afin de rendre mes données exploitables et intelligibles, pour sa disponibilité, pour son écoute et ses conseils. Il est devenu aujourd'hui un ami très cher.*

*Mes collègues doctorants, aujourd'hui docteurs, ont aussi su m'apporter leur soutien et leurs conseils, je pense en particulier à Carmina, à Ivan ou à Roland. Qu'ils soient remerciés.*

*Que serais-je sans mon fidèle et remarquable ami Jean-Pierre ? Les discussions que nous avons eues tous les deux sur ma recherche, la qualité et la pertinence de ses remarques m'ont été d'un grand secours.*

*J'accorde une place particulière dans ces remerciements à Didier Martineau, ancien directeur de l'EREA de Montpellier et actuel principal du collège de Servian. Il a su m'encourager dans cette recherche et m'a offert la première opportunité de présenter mes travaux en mars 2018.*

*Je désire aussi remercier les ingénieurs de formation de l'IH2EF pour leur accueil chaleureux lors de mes venues dans cette institution. Ils m'ont aussi grandement facilité la tâche en diffusant mon questionnaire aux personnels de direction. Pour la même raison, ma gratitude va également à M. Demortier, directeur de cabinet de la rectrice de l'académie de Bordeaux.*

*Je remercie encore tous les personnels de direction qui ont pris le temps de répondre au long questionnaire que je leur ai fait parvenir. Sans eux cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu.*

*Enfin, je dois tellement à ma femme Eve que je n'aurai pas assez de cette vie pour la remercier. Merci de m'avoir encouragé à me lancer dans cette aventure extraordinaire du doctorat, merci d'en avoir supporté, parfois impatiemment, les conséquences sur notre vie commune.*

*Une pensée pleine d'amour paternel pour Samson.*

*A mes parents.*





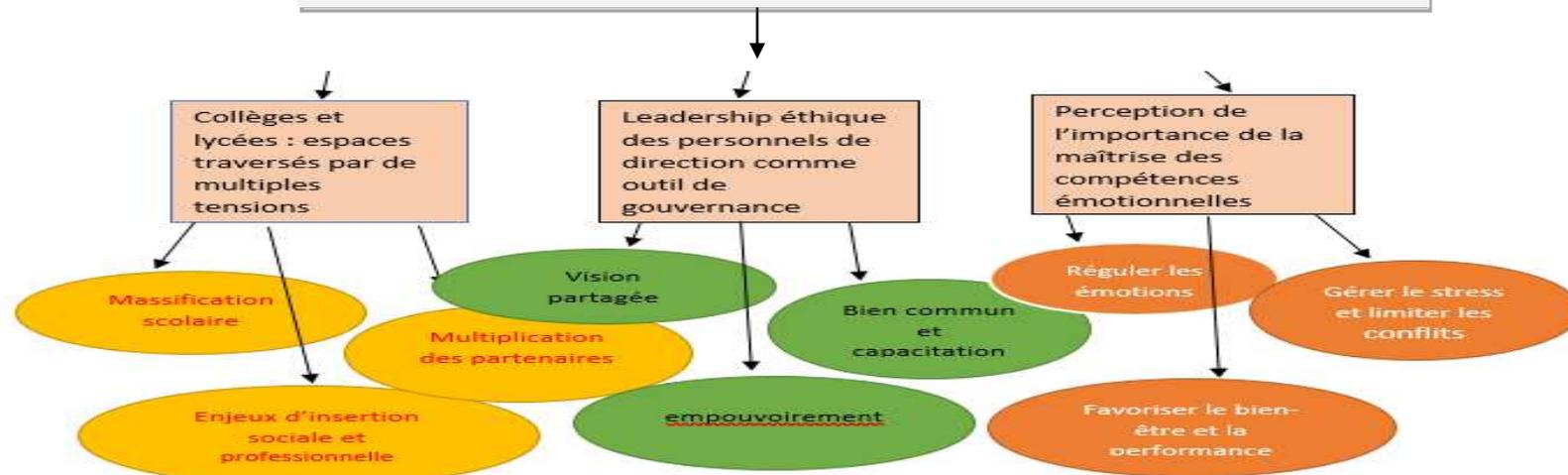
## Analyse compréhensive et réflexive

Où : collèges et lycées en France  
Quoi : leadership et compétences émotionnelles  
Qui : personnels de direction en France

### CARTE HEURISTIQUE

#### PROBLEMATIQUE

En quoi la perception qu'ont les personnels de direction de leur maîtrise et de l'importance des compétences émotionnelles témoigne-t-elle de l'effectivité du glissement sémantique de l'approche par leadership dans l'Education nationale ?





## INTRODUCTION GENERALE

Héritière du modèle napoléonien du système scolaire du second degré français, la fonction de personnel de direction a tout à la fois beaucoup et peu évolué depuis la création du lycée en 1802. Beaucoup si l'on se plonge dans la lecture des textes réglementaires du 19<sup>e</sup> siècle qui en définissent le contenu<sup>1</sup> et les missions, mais on peut aussi dire pas suffisamment si l'on observe les évolutions conjointes, plus spécifiquement à partir de la seconde moitié du siècle dernier, de la société, de l'école et des publics que cette dernière accueille, ou encore des politiques de management des institutions publiques.

Le modèle napoléonien est effectivement construit de manière très pyramidale et place proviseurs de lycée et principaux de collège dans des situations de gestion et d'administration où ils sont chargés d'appliquer, à la lettre, les consignes de leur hiérarchie et de mettre en œuvre les lois, décrets et arrêtés relatifs à l'instruction publique. Ribot note par exemple dans son rapport de 1899 que l'autorité du proviseur « *a été diminuée de plus en plus par l'habitude qu'a prise l'Administration de régler elle-même les plus petits détails* ». Il ajoute plus loin « *Beaucoup de professeurs [...] refusent d'être proviseurs, parce qu'ils ne veulent pas échanger leur indépendance contre les ennuis d'une situation pleine de responsabilités et dépourvue d'initiative* ».

Si pendant quasiment deux siècles, la recherche ne s'intéresse pas, ou peu aux personnels de direction<sup>2</sup>, c'est sans doute dû à l'aspect monolithique du système français de l'enseignement secondaire depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle.

Il faut attendre la fin des années 1980 pour que cette fonction de direction de collège et de lycée fasse l'objet d'analyses en termes d'histoire, mais surtout de contenus et de pratiques. Comme l'écrit Guillaume (1993) « *L'intérêt pour les chefs d'établissement se développe parallèlement à l'émergence de l'établissement scolaire comme « lieu pertinent de résolution des problèmes. Le discours sur l'autonomie de l'établissement valorise ce personnage* ».

Mais, alors que de nombreuses recherches internationales montrent l'impact positif du leadership des directeurs d'établissements scolaires sur les résultats et les performances de ces derniers, l'exercice de la fonction de personnel de direction des collèges et des lycées en France s'inscrit encore aujourd'hui très largement dans les domaines de l'administration et de

---

<sup>1</sup> Que ce soit en termes de modalités de recrutement, de tâches à accomplir et de responsabilités

<sup>2</sup> Tout au long de cette recherche l'appellation de personnel de direction regroupera les principaux de collège, les proviseurs, les principaux adjoints et les proviseurs adjoints

la gestion. C'est ce qu'affirment par exemple Chomienne et Attarça en 2012 « *Le chef d'établissement (proviseur ou principal) incarne la dimension gestionnaire et administrative du système éducatif* ». L'Association Française des Acteurs de l'éducation (AFAE) qui « *rassemble [...] des personnels qui exercent des fonctions de responsabilité à tous les échelons du système éducatif, et qui [...] veulent concourir à la qualité, à l'efficacité et au renouveau du service public d'éducation* » s'appelait par exemple encore il y a peu l'Association Française des Administrateurs<sup>3</sup> de l'Education. Elle publie d'ailleurs une revue qui s'intitule « Administration et éducation ».

Le Répertoire des Métiers de l'Education (REME) de 2011 classe la fonction dans la catégorie « Management, pilotage, contrôle ». Ce répertoire décrit cette fonction comme devant « *Assurer le pilotage et le fonctionnement de l'établissement dans les domaines pédagogique, administratif, financier et des ressources humaines, et dans l'évaluation des politiques et des actions conduites dans le cadre du projet d'établissement* ». Comme l'affirme d'autre part Obin<sup>4</sup> « *L'institution semble cependant timide à s'avancer dans le domaine de l'éthique. Piloter l'Education nationale, pourtant, ce devrait être disposer d'une capacité de jugement sur ce que produisent les établissements scolaires et donc sur l'action des chefs d'établissement qui ne se borne pas au seul contrôle de légalité. Mais les textes de référence sont notoirement insuffisants pour définir ce qu'on pourrait appeler une bonne gouvernance des collèges et des lycées* ».

Pourtant les seules compétences de gestion et d'administration ne suffisent plus à prendre en compte les évolutions conjointes de la société, de l'école et des politiques publiques, à faire face aux difficultés qu'elles soulèvent, ni à relever les nouveaux défis qu'elles engendrent. Comme le souligne Leblond et Moracchini (2010), si le cadre général des missions du chef d'établissement se situe principalement sur le registre institutionnel et administratif, ses activités ainsi que les compétences requises se situent pleinement dans un registre managérial, même si comme le notent Chomienne et Attarça « *cette vocation managériale demeure limitée par son périmètre d'application* ».

Les premiers intéressés eux-mêmes (à savoir les personnels de direction) se rendent bien compte que les connaissances et les compétences techniques ne leur permettent plus de répondre à la complexité de leur fonction ni à celle des établissements qu'ils dirigent.

---

<sup>3</sup> C'est nous qui soulignons

<sup>4</sup> L'éthique des chefs d'établissement et le pilotage du système éducatif (Conférence devant les cadres de la Mission laïque française, 2003)

Des compétences d'une autre nature sont nécessaires. Il en va ainsi des compétences émotionnelles dont rendent compte les travaux sur l'intelligence émotionnelle.

Le concept d'intelligence émotionnelle est né des recherches issues de la psychologie appliquée à la direction des entreprises aux Etats-Unis. Salovey et Mayer l'ont défini en 1990. L'intelligence émotionnelle consiste selon eux à reconnaître et réguler ses émotions et celles des autres afin d'en faire le meilleur usage possible dans le but d'améliorer les performances de l'organisation et de ses acteurs. Ce domaine, peu investigué jusqu'alors, a été popularisé quelques années plus tard par D. Goleman (1997). De nombreuses études ont depuis été réalisées, d'abord dans les pays anglo-saxons, puis en Europe et dans le monde entier. Elles ont montré tous les bénéfices que peuvent tirer les « dirigeants » de l'utilisation de l'intelligence émotionnelle. On sait par exemple désormais qu'à niveau académique égal ce sont les compétences émotionnelles qui font la différence.

Ces recherches, plutôt cantonnées au domaine des entreprises privées dans un premier temps, se sont également intéressées au domaine public, et notamment à celui de l'éducation. Là encore, de nombreux travaux (Vandenberghe, Delobbe et Karnas, 2003, Léger 2004, Brault 2004, James, Parker et Wood 2005) montrent que ces compétences de savoir-être sont celles qui distinguent les personnels de direction en réussite, c'est-à-dire dont les établissements scolaires sont les plus performants, de ceux qui le sont moins.

Pourtant ces compétences émotionnelles, caractérisant le leadership éthique tel que montré dans les travaux de Leithwood (2005), Vanter et Kotzé (2001) semblent encore peu présentes dans les pratiques, voire les préoccupations professionnelles des personnels de direction français et de leur hiérarchie.

Il existe(rait) donc comme une sorte de décalage entre ce que les recherches montrent des compétences qui rendent performants les directeurs d'établissements scolaires, et celles que possèdent et mettent en œuvre les principaux, les proviseurs français et leurs adjoints.

De plus quand les compétences émotionnelles de leadership apparaissent dans les référentiels de compétences, dans les schémas de formation ou dans les discours officiels relatifs à la fonction de personnel de direction, ce glissement sémantique ne semble pas, au bout du compte, s'incarner réellement dans la formation, les attendus et l'exercice de la fonction.

Ce sont ces décalages qui ont présidé à notre questionnement et nous ont conduit vers notre recherche.

Pour évaluer ce décalage, nous n'avons pas choisi l'entrée « performance », telle que définie par Bourguignon (1995, 2000)<sup>5</sup>, des personnels de direction et des établissements qu'ils dirigent. Nous avons centré notre recherche sur l'analyse de la perception qu'ils ont de leur niveau de maîtrise de compétences émotionnelles de leadership et sur leur perception du niveau de maîtrise de compétences émotionnelles de leadership qu'il leur paraît nécessaire de posséder pour exercer leur fonction. Nous avons ainsi posé la problématique suivante : En quoi la perception qu'ont les personnels de direction de leur maîtrise et de l'importance des compétences émotionnelles témoigne-t-elle de l'effectivité du glissement sémantique de l'approche par leadership dans l'Education nationale ?

Afin d'explorer cette question, le chercheur a mené une recherche sous forme d'étude de cas auprès de personnels de direction<sup>6</sup>, à partir d'un questionnaire d'enquête. Des verbatims issus de deux questions ouvertes ont aussi été utilisés pour étayer cette analyse.

Cette thèse se découpe en trois parties. La première est consacrée au cadrage historique, conceptuel et théorique, la seconde explicite la problématique, le choix de la population enquêtée ainsi que les méthodologies de recueil et de traitement statistique des données, la troisième est consacrée à la présentation, à la description et à l'analyse des données. Enfin, une conclusion générale réflexive vient clore cette recherche.

---

<sup>5</sup> Aussi parce que comme l'écrit Lebas (1995) la performance n'existe que si l'on peut la mesurer. Cette mesure ne peut se faire que si l'on évalue les résultats atteints en les comparant aux résultats souhaités ou à des résultats étalons (Bouquin, 2004)

<sup>6</sup> Après un travail de traitement statistique, 535 questionnaires ont pu être exploités

**PARTIE I : CADRAGES HISTORIQUES, CONCEPTUELS ET  
THÉORIQUES**

# 1 Historique et évolutions de la fonction de personnel de direction

## 1.1 Les origines de la fonction de personnel de direction

En 1802 (loi du 11 Floréal an X), Napoléon Ier crée les lycées sur le modèle militaire tant pour le système d'organisation que pour le fonctionnement. Par cette loi, « *Les autorités consulaires visent d'abord à assurer le contrôle de l'État sur l'instruction et sur la formation des futures élites administratives, politiques, militaires et civiles* » (Savoie 2013). Son article 13 confie l'administration des lycées à des proviseurs.

Par le décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université le corps des proviseurs des lycées et celui des principaux des collèges sont constitués. Les proviseurs occupent le 11<sup>e</sup> rang dans l'ordre de l'Université impériale, juste après les professeurs d'université, et les principaux le 14<sup>e</sup>, entre les professeurs de lycée et les agrégés. Proviseurs et principaux étaient, de droit, *officiers des Académies*, c'est-à-dire détenteurs du troisième, par ordre d'importance, *des titres honorifiques destinés à distinguer les fonctions éminentes et à récompenser les services rendus à l'enseignement*.

Ils devaient, comme les membres de l'Université, *obéissance aux statuts du Corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction et qui tendent à former pour l'État des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille*. Ils devaient également s'engager à *l'exacte observation des statuts et règlements de l'Université et promettre obéissance au Grand-Maître dans tout ce qu'il leur commandera pour notre service et pour le bien de l'enseignement*.<sup>7</sup>

Pour devenir principal il fallait avoir obtenu le grade de bachelier dans les Facultés des lettres ou des sciences. Les proviseurs, quant à eux, avaient l'obligation d'être détenteurs du *grade de docteur dans les lettres*, et de celui de *bachelier dans les sciences*. Ils étaient alors aussi, comme le rappelle l'article 101 dudit décret, astreints au célibat et à la vie commune. En 1810, le titre d'agrégé devient la condition nécessaire pour accéder à la fonction. Ce recrutement dans le corps professoral exclusivement se maintiendra jusqu'à une époque récente.

---

<sup>7</sup> Décret impérial du 17 mars 1808

Comme on le constate, le rôle des proviseurs et des principaux s'apparente alors à une forme de commandement militaire. Il s'agit pour ces personnels d'exécuter de manière pyramidale lois, arrêtés et règlements dans les domaines de l'enseignement, de la discipline et de la comptabilité. A cette époque, les relations avec les personnels, comme celles avec les élèves ou les parents, étaient de nature hiérarchique. Il n'y avait aucune place pour l'autonomie et la prise d'initiative dans ces métiers frappés des sceaux de l'administration, de la gestion et d'une rigueur toute militaire.

C'est ce que montrent les différents textes réglementaires de la première moitié du XIXe siècle. Comme le fait remarquer Savoie (2001) en effet, le premier règlement général des lycées du 21 prairial an 11 (10 juin 1803) affirme « *Le proviseur est le chef du lycée* ». En 1809 (19 septembre) le Règlement de police pour les lycées, stipule « *la direction et l'administration de chaque lycée sont confiées à un proviseur auquel tous les autres fonctionnaires sont subordonnés* ». Le Statut concernant les collèges royaux et communaux, du 4 septembre 1821, précise « *Tous les fonctionnaires lui sont subordonnés en tout ce qui concerne leurs fonctions* ».

Ce mode de fonctionnement a connu peu de changements durant le XIXe siècle et pendant une partie du XXe siècle même si les conclusions de la commission d'enquête parlementaire menée par Ribot en 1899<sup>8</sup> ont conduit à la réforme de 1902 dont le but était notamment de lutter contre la concurrence des établissements privés.

Ainsi ce modèle, même s'il a évolué, reste malgré tout très prégnant aujourd'hui encore. En effet, on peut dire que l'autonomie apportée par les lois de décentralisation et de déconcentration du début des années 1980 et le décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) reste relative et que le poids de la hiérarchie demeure encore très important dans le système éducatif français. C'est ce que montrent les verbatims qui suivent<sup>9</sup>.

Notre enquête nous a permis, par l'intermédiaire de deux questions ouvertes, de recueillir des verbatims qui éclairent notre recherche. Ainsi, une femme, personnel de direction depuis 2014 déclare « *Il faudrait que la hiérarchie ait une meilleure connaissance du travail effectué dans les établissements ainsi que des conditions d'exercice qui s'y trouvent, car à certains moments*

---

<sup>8</sup> Le chapitre 1<sup>er</sup> débute ainsi « *Moins d'uniformité, moins de bureaucratie, un peu de liberté : c'est le vœu général qui se dégage de l'enquête. Les lycées étouffent sous la centralisation. On n'a fait, depuis dix ans, que la rendre plus pesante. On s'est appliqué à enlever aux proviseurs ce qui restait de leur initiative* ».

<sup>9</sup> Ils sont tirés des réponses fournies par des personnels de direction à la question ouverte suivante « *souhaitez-vous ajouter quelque chose au sujet de votre fonction ?* »

*on a l'impression d'être de simple exécutants* ». Cette autre personne lauréate du concours en 2013 évoque l'indispensable « *Capacité à gérer les injonctions des DSDEN<sup>10</sup>, rectorats, ministères et collectivités de rattachement qui sont souvent contradictoires, sources de conflit* ». Un homme, personnel de direction depuis 2004 déplore : « *L'autonomie [laissée aux personnels de direction] n'est pas assez importante* » tout comme son collègue lauréat en 2007 qui regrette aussi un « *manque de marges d'autonomie d'où un engagement moral faible constaté chez de très nombreux collègues* », ainsi qu'une autre lauréate en 2012 qui avance : « *notre autonomie supposée est de plus en plus restreinte* ». Une femme, lauréate du concours de personnel de direction en 2010 affirme enfin : « *J'aimerais que nos supérieurs nous fassent confiance, et exercer avec des missions et des objectifs plutôt qu'avec des ordres, des contre ordres, des injonctions qui font de nous juste un relais et parfois un fusible* ».

Cet homme, personnel de direction depuis 2010, déclare : « *Cependant, il n'est pas certain que la structuration pyramidale, le fonctionnement tayloriste et vertical Top Down favorisent des évolutions attendues et impérieusement nécessaires. Nous sommes sur une ligne de crête... Le malaise chez ces cadres de proximité dont l'action est si déterminante et le ressenti marqué par un mépris institutionnel et fonctionnel restent prégnants* ».

Le poids hiérarchique et le manque de confiance et d'autonomie accordé aux personnels de direction par les autorités, renvoie à ce qu'écrivait déjà Poupelin (1999) à ce sujet. Pour lui, le regard qui est porté « d'en haut » sur eux est le suivant : « *Ce sont davantage des exécutants (souvent soupçonnés d'infidélité ou d'incompréhension) que des cadres sur qui l'on compte pour faire évoluer l'appareil et le rendre plus efficace* ».

Ainsi, plus de deux cents ans après la création du corps des proviseurs et des principaux, les missions de ces derniers restent marquées par l'administration et la gestion. Le management, le leadership ou la gestion des ressources humaines sont encore les parents pauvres de la fonction de personnel de direction.

Là encore quelques extraits de verbatims sont très parlants. Ainsi cette femme récemment entrée dans la fonction regrette qu'il y ait « *Très peu de formation liée à la gestion des ressources humaines* ». Ce que confirme l'une de ses collègues, elle aussi entrée depuis peu dans la fonction, lorsqu'elle déclare : « *Aucune formation en management ni en psychologie n'est dispensée. La formation consiste en un accompagnement lointain, à des analyses de pratique qui relèvent plus du contrôle des personnels que de l'aide* » ou cette autre qui déclare « *Le pilotage/management ne s'improvise pas et il nécessiterait une vraie formation à la fois*

---

<sup>10</sup> Direction des services départementaux de l'Education nationale

*théorique (sociologie des organisations) et pratique (partage d'expériences) ». Deux autres femmes lauréates en 2014 et 2015 affirment successivement : « Entamant ma deuxième année dans la fonction, je pense que la réalité d'exercice du métier, le système de reporting actuellement à l'œuvre et l'absence de GRH véritablement individualisée empêchent le plein déploiement des compétences managériales et psychosociales des équipes de direction » et « Il s'agit d'une fonction de manager et [...] l'entrée dans le métier devrait s'accompagner par une formation plus générale à cette discipline spécifique. (Master MOP par exemple) ».*

## 1.2 Les évolutions de la fonction de personnels de direction depuis les années 1980

Du 11 floréal an X au 30 mai 1969, le chef d'établissement fait partie d'un corps. Après 1968 ce corps disparaît et le chef d'établissement devient un « *primus inter pares* » avec un rôle symbolique moins hiérarchique et autoritaire que jusqu'alors. Selon Guillaume (1993) cette décision a été prise parce qu'il « *fallait gommer tout ce qui aurait été l'indice d'un pouvoir propre de décision qui se serait exercé sans le consensus de l'ensemble des enseignants* ». Le rôle essentiel du chef d'établissement consistait ainsi essentiellement à organiser le service des enseignants selon des règles et des statuts définis au niveau national par le ministère sous le contrôle des syndicats. Cette organisation était élaborée sans référence à un quelconque projet pédagogique.

Il a fallu attendre le décret Monory d'avril 1988, soit 180 ans, pour que le corps des personnels de direction (regroupant les proviseurs et les principaux dans le même corps) soit créé. Ce texte réglementaire a vu le jour suite aux évolutions qu'ont connues l'école et la société, notamment la création du collège unique par René Haby en 1975 et les lois de décentralisation/déconcentration du début des années 1980. Cependant, comme le soulignent Durand-Prinborgne (1988) ou Poupelin (1999), le texte reste muet sur les fonctions précises dévolues désormais à ces personnels de direction<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> On notera qu'entre l'arrêté du 4 septembre 1821 et le protocole d'accord paru en 2002, les différents textes réglementaires relatifs aux personnels de direction sont consacrés à la définition du statut, aux modalités d'accès à ces fonctions et au déroulement de la carrière plutôt qu'à la description des missions que doivent accomplir ces personnels ou aux compétences qu'ils doivent posséder et mettre en œuvre

Il faut se référer à une enquête menée par la DEP<sup>12</sup> en 1990 auprès d'un panel de 1 000 chefs d'établissement pour en apprendre plus à ce sujet. Les réponses fournies permettent par exemple de déterminer un socle de trois fonctions principales :

- La vie scolaire et le rôle d'éducateur ;
- L'organisation administrative des enseignements ;
- La responsabilité de donner une bonne image de l'établissement et assurer un bon climat relationnel.

De même, on peut trouver des éléments d'information sur les fonctions des personnels de direction en consultant le référentiel de formation rédigé par la DPATE<sup>13</sup> dans les années 1990. Ce document fait apparaître quatre grands domaines :

- Diriger en EPLE, en tant que représentant de l'État ;
- Piloter un projet éducatif et pédagogique pour les élèves ;
- Animer un réseau de ressources, notamment humaines ;
- Développer un partenariat avec le monde socio-économique.

A la fin des années 1990<sup>14</sup> après un tarissement des vocations et un mécontentement des personnels de direction quant à leurs conditions d'exercice et de rémunération<sup>15</sup> un rapport est commandé par le ministre de l'Education nationale au recteur Blanchet. Il lui est remis en 1999. Ce rapport qui recueille l'avis des premiers intéressés et de différents partenaires institutionnels ou syndicaux fait état de « *L'alourdissement des tâches* », de « *La disproportion entre les responsabilités de toute nature et les moyens d'action accordés pour y faire face* », et enfin de « *L'impression de solitude par rapport aux autorités supérieures, et de l'incertitude quant aux attentes précises de l'institution et aux perspectives de carrière.* » (Blanchet 1999).

Le rapport Blanchet dresse un état des lieux de la fonction et fournit également des propositions au ministre de l'Education nationale dont découlent le nouveau statut du 11 décembre 2001 ainsi que le « Protocole d'accord relatif aux personnels de direction de 2000 » publiés au bulletin officiel du 3 janvier 2002.

---

<sup>12</sup> Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale

<sup>13</sup> Direction des personnels administratifs, technique et d'encadrement

<sup>14</sup> Le nombre des candidatures au concours de recrutement a fléchi de 30 % entre 1992 et 1997, cette baisse étant surtout sensible parmi les candidats les plus diplômés

<sup>15</sup> Le rapport Ribot de 1899 notait déjà « *Il faut donc relever les fonctions du proviseur par des avantages pécuniaires et en ne lui ménageant pas la considération dont il a besoin. N'est-il pas singulier qu'on n'ait pas songé à lui donner un rang dans les cérémonies publiques, partout où il n'existe pas une Faculté ? Pourquoi est-il si rarement décoré ?* ».

Ce protocole tente de répondre aux critiques formulées par les personnels de direction mais aussi par l'Inspection générale EVS<sup>16</sup> sur le management de ces cadres de proximité, laquelle pointait notamment :

- L'absence d'un référentiel de métier ;
- L'absence de prescriptions claires sur leur rôle pédagogique ;
- Leur taux d'encadrement trop faible ;
- L'absence de véritable évaluation de leur travail ;
- L'absence de prise en compte de leur expertise de terrain dans l'élaboration de la politique éducative à l'échelon national ;
- Une forme de défiance à leur égard ;
- Le confinement de ces cadres à des tâches d'exécution.

Le contenu du « protocole » de 2000 rendant compte de mesures s'organise en quatre grands points dont trois retiennent notre attention :

- *Clarifier les missions et les responsabilités des chefs d'établissement, les mettre en accord avec l'évolution du système éducatif*
- *Définir les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement collectif plus efficace des établissements*
- *Reconnaître le rôle et la place des chefs d'établissement et de leurs adjoints, et les accompagner au plus près de leur action*

S'ensuivent six annexes, dont seule la première nous intéresse ici puisqu'elle contient le référentiel des personnels de direction (toujours en vigueur à l'heure actuelle). Ce dernier décrit les missions, les domaines d'activité et les compétences attendues des personnels de direction.

Deux grandes missions sont déclinées dans ce texte :

- *I/ Le chef d'établissement représente l'Etat*
- *II/ Le chef d'établissement dirige l'établissement*

Quatre domaines d'activité sont répertoriés :

- *I/ Conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative*
- *II/ Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines*

---

<sup>16</sup> Etablissement et vie scolaire

- *III/ Assurer les liens avec l'environnement*
- *IV/ Administrer l'établissement*

Enfin, trois grands champs de compétences sont identifiés.

- *I/ Savoir administrer l'établissement*
- *II/ Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement*
- *III/ Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative*

Dans l'optique de notre recherche sur la prise en compte des compétences émotionnelles pour l'élaboration d'un leadership éthique, plusieurs points sont intéressants à relever.

Dans les missions par exemple, le texte mentionne l'impulsion et la conduite de la politique éducative et pédagogique de l'établissement « *en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative.* »

La partie sur les domaines d'activité évoque les ressources humaines sous des formes diverses. En premier lieu effectivement, le rédacteur fait référence à une « *gestion prévisionnelle des personnels* », qui, comme son nom l'indique s'inscrit dans la seule gestion des moyens. Apparaissent plus loin des notions comme l'accompagnement, la valorisation des initiatives, la détection des potentialités qui se rapprochent plus de la GRH au sens traditionnel.

Parmi les compétences, le repérage « *des forces et difficultés chez les personnels* », la création et l'animation d'équipes, la prise en compte des avis et son pendant la négociation, de même que la capacité à déléguer, à réguler, à organiser la concertation et la communication sont intéressantes à prendre en compte. Enfin, on notera l'importance accordée au feed-back (« *savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction et de la manière dont on l'exerce* »).

On se rend compte que, dans les textes au moins, si la dimension administrative est toujours présente, des thématiques plus propres au management apparaissent.

Cette tendance est confirmée par le Répertoire des métiers de l'Education nationale (REME) qui paraît en 2011. On trouve par exemple dans la fiche métier des personnels de direction :

- « *Techniques de management et de performance* » dans les connaissances ;
- « *Prévenir et gérer les conflits ou situations sensibles* », « *jouer un rôle de conseil ou d'aide à la décision* » ou encore « *détecter des potentiels* » dans les compétences opérationnelles ;
- « *Capacité à gérer le stress* », « *leadership* » et « *sens relationnel* » dans les compétences comportementales.

La fonction de personnel de direction est néanmoins classée dans le grand ensemble intitulé « *Management, pilotage et contrôle* » qui regroupe tous les grands administrateurs de l'Éducation nationale, du recteur en passant par l'inspecteur général ou le directeur en administration centrale.

En 1993 l'inspecteur général Hussenet déclarait lors d'un entretien avec F.-R. Guillaume publié dans la revue Recherche et formation que le chef d'établissement « *« Est devenu un gestionnaire, un organisateur »*. Il ajoutait « *Dans les domaines de la gestion, du droit, de l'organisation, des finances il existe un savoir qu'il faut acquérir et des techniques qu'il faut maîtriser. On ne peut pas diriger un établissement sans acquérir ces compétences* ».

S'il est évident que ces compétences de gestion et d'administration sont indispensables pour bien exercer cette fonction de direction, il semble bien que les tâches qui relèvent de ces domaines prennent cependant une place trop importante dans le quotidien des personnels de direction aujourd'hui.

Barrère (2006) écrit « *La part de travail administratif, que l'on pourrait appeler bureaucratique, reste très forte, et beaucoup de chefs d'établissement la trouvent d'ailleurs bien trop envahissante, d'autant plus qu'elle correspond au fond à une version censée être obsolète de leur fonction* ».

On peut alors se poser légitimement la question suivante : est-il encore possible et/ou suffisant aujourd'hui de se contenter de seulement gérer et administrer « son » collègue ou « son » lycée alors que les changements intervenus dans l'école et dans la société ont engendré de nouveaux défis et enjeux ?

Dès le début des années 1990 Guillaume affirmait que le contenu traditionnel du métier des chefs d'établissement devait évoluer vers une professionnalisation plus grande et un élargissement du rôle (notamment managérial et pédagogique). Les bouleversements évoqués ci-avant engendrant selon lui une évolution ou une transformation de l'identité professionnelle en lien avec trois questions émergentes à l'époque :

- Qu'est-ce que diriger des enseignants ?
- Qu'est-ce que diriger un établissement qui entretient des liens étroits avec son environnement ?
- Qu'est-ce que diriger un établissement qui a une politique autonome ?

Pelage (2003) souligne que l'avènement du local dans l'institution avec les lois de décentralisation place la cohérence organisationnelle comme condition de la réussite et de l'efficacité pédagogiques. Ainsi, les personnels de direction sont engagés dans une dynamique

de conversion « *D'une culture de métier (enseignant) à une culture d'organisation (établissement) et plus largement de néo-management (modernisation de l'Etat)* ».

Dans la même optique, Attarça et Chomienne (2012) montrent que les transformations que l'organisation de l'enseignement secondaire a connues en France depuis le début des années 1980 ont contribué « *A façonner un nouveau profil de chef d'établissement : de responsable administratif, le chef d'établissement doit, de plus en plus, assurer des fonctions « managériales », voire assumer un rôle de « leader* » ». Ainsi, les personnels de direction doivent exercer des responsabilités croissantes et jouer de nombreux rôles (Mintzberg, 1984) auxquels ils ne sont pas nécessairement préparés : gestionnaire, pilote du changement, négociateur, animateur, coordinateur, leader, etc.

### 1.3 La réalité de la fonction de personnel de direction aujourd'hui

On peut se demander d'une part comment ces évolutions se traduisent dans les pratiques et dans la représentation que se font les personnels de direction de leur fonction. On peut aussi interroger et analyser les prescriptions qui sont faites aux personnes se destinant à cette fonction ou qui l'occupent déjà.

La littérature sociologique et les « récits de vie »<sup>17</sup> de certains personnels de direction, ou encore des enquêtes réalisées par différents organismes<sup>18</sup> pourront nous apporter des éléments de réponse à la première question. Pour répondre à la seconde on se référera aux textes réglementaires et aux ouvrages destinés aux candidats au concours de recrutement des personnels de direction ou aux personnels néo-recrutés.

Barrère (2006) répartit les tâches accomplies par les personnels de direction en trois catégories :

- Les tâches administratives ;
- Le travail relationnel formel ou informel ;
- Le travail décisionnel.

---

<sup>17</sup> Les « récits de vie » évoqués ici sont différents des verbatims recueillis grâce aux questions ouvertes de notre questionnaire. On les trouve dans des ouvrages relatant, sous forme de témoignage, l'expérience professionnelle d'un ou plusieurs personnels de direction

<sup>18</sup> On pense par exemple à l'enquête réalisée en 2013 par le principal syndicat des personnels de direction, le SNPDEN sur les « *Conditions d'exercice du métier de personnel de direction* » ou celle réalisée par Fotinos et Horenstein sur « *Le moral des personnels de direction des collèges et des lycées* », parue en 2017

Gather Thurler et al. (2015) dénombrent pour leur part quatre caractéristiques de l'activité des personnels de direction :

- Un travail envahi par des tâches bureaucratiques ;
- La nécessité de composer avec des flux de sollicitations permanents et souvent contradictoires, notamment induits par la prescription institutionnelle ;
- Un rôle d'interface entre priorités du système et réalités de l'environnement local ;
- Une fonction de régulation mais sans réel pouvoir de contrôle légitime.

La part des tâches administratives ou bureautiques est considérée comme très (trop) forte par bon nombre d'acteurs. Ils trouvent celles-ci trop envahissantes et ne répondant pas ou plus à ce qu'ils pensent que la fonction doit être aujourd'hui. Le temps qu'elles demandent est vu comme du temps qui ne peut être consacré aux autres.

C'est un aspect qui se retrouve dans le verbatim des personnels de direction qui ont répondu à notre enquête<sup>19</sup>. Par exemple cet homme ayant obtenu le concours de personnel de direction en 2009 écrit « *La capacité à répondre aux très, voire trop nombreuses sollicitations externes ou institutionnelles (concours, enquêtes, documents divers et variés à retourner) qui nous obligent à passer beaucoup de temps sur des tâches très administratives. Ceci a une incidence sur le reste et notamment ce que nous priorisons mais qu'il nous faut remettre à plus tard.* »

Un homme, recruté en 2015 déclare quant à lui « *Trop de temps est perdu pour des problèmes de secrétariat ou techniques (trop d'applications informatiques, de comptes rendus, de sondages...) ce qui ralentit le travail de fond* », quand un répondant, personnel de direction depuis 2008 affirme « *Notre fonction est de plus en plus difficile à assumer et à assurer. La charge de travail administratif devient excessivement pesante et pénalise lourdement la gestion pédagogique ainsi que les ressources humaines* ».

« *La gestion administrative toujours plus croissante, et parfois contradictoire ou contreproductive, engloutit les heures qui pourraient être consacrées à du management (domaine V de votre questionnaire) et à la politique de l'établissement* » (femme ayant obtenu le concours en 2014).

Barrère souligne également-la « dispersion » et le « morcellement » des tâches accomplies par les personnels de direction. A ce titre, la « *Capacité à effectuer une tâche en fractionné, du fait des interruptions incessantes* » est une compétence essentielle pour ce personnel de direction recruté en 2014.

---

<sup>19</sup> Pour rappel le questionnaire auquel ont répondu les personnels de direction se terminait par deux questions ouvertes dont l'une portait sur ce qu'ils avaient éventuellement à ajouter au sujet de leur fonction

Le problème de la visibilité de leur action par les personnels des établissements eux-mêmes (certains enseignants sont incapables de dire en quoi consiste l'emploi du temps quotidien de « leur » proviseur ou principal) mais aussi par leur hiérarchie et les partenaires des établissements est ainsi posé.

Ce problème de visibilité peut entraîner à son tour un déficit de légitimité de l'action des personnels de direction (puisque l'on ne sait pas ce que fait le proviseur ou le principal, on peut penser, par méconnaissance, qu'il ne fait pas ce qu'il devrait faire).

Le deuxième problème lié à cette fragmentation des tâches concerne les personnels de direction eux-mêmes qui, à la fin de la journée, ont souvent l'impression, si ce n'est de n'avoir rien fait, en tout cas de ne pas avoir fait ce qu'ils avaient prévu de faire.

C'est ce que fait ressortir le propos de ce personnel de direction « *Je passe environ 50 heures hebdomadaires et j'ai toujours l'impression de n'avoir répondu qu'à l'urgence. Il faut donc prendre encore du temps sur les temps libres pour approfondir le travail pédagogique...* ».

Propos confirmé par cette femme personnel de direction depuis 2003 « *C'est une fonction intéressante et prenante, qui nécessite de garder beaucoup de recul, notamment suite à la multitude et la diversité des tâches à effectuer. Le temps manque souvent pour aller au bout des choses et pour mettre en place des choses à long terme. On est souvent trop pris par le quotidien* », ou par cet homme entré dans la fonction en 2014 « *Elle [la fonction] est chronophage et oblige trop souvent à passer d'une tâche à l'autre sans continuité* ».

Dans un *vade-mecum* destiné aux personnels de direction entrant dans le métier, le syndicat i.D.-FO donne le conseil suivant « *Accepter de ne pas faire tout ce que vous aviez prévu de faire dans la journée, c'est souvent impossible* ».

Au-delà, ou en plus, de cette fragmentation des tâches, on trouve aussi l'accomplissement de tâches qui ne sont pas du ressort des personnels de direction. Ainsi dans l'étude conduite par le syndicat SNPDEN en 2013, 31% des personnels de direction interrogés estiment qu'ils passent plus de 25% de leur temps à effectuer des tâches qui ne relèvent pas de leurs missions<sup>20</sup>. Bien évidemment, cela est source de stress et peut conduire au burnout ou au découragement. Le terme « chronophage » est régulièrement employé par les personnels de direction pour évoquer leur fonction. Une femme, lauréate en 2014, écrit que la fonction est « *Chronophage, ne permettant pas de prendre du recul et préjudiciable à la vie personnelle* ». A ce sujet, le syndicat i.D.-FO, dans le même document suggère aux débutants, montrant ainsi la prégnance de cette problématique dans l'exercice de la fonction, d' « *Essayer, et c'est peut-*

---

<sup>20</sup> Ouvrir et fermer les portes de leur établissement, ou surveiller les élèves au réfectoire par exemple

*être le conseil le plus important, de garder un peu de temps pour votre vie privée et votre famille ».*

Une femme, entrée dans la fonction en 2007 complète « *La charge de travail est excessive. Il conviendrait qu'une médecine du travail soit mise en place pour veiller à l'état de santé (mentale et physique) des personnels, notamment de direction* ». Un homme personnel de direction depuis 2002 déclare « *Travail de plus en plus fatigant et chronophage* ».

Les déclarations faites par cette femme devenue personnel de direction en 1992 semblent assez bien résumer le ressenti des personnels de direction en termes de stress et de risques psycho-sociaux « *Retraitée depuis un mois. Je viens de faire valoir mes droits à la retraite à 60 ans au lieu de 62,5 (2 années sans solde puis décote) parce que les attentes sont actuellement telles que je ne me sentais plus en phase. J'ai adoré mes fonctions, j'ai fait ce qu'on appelle une belle carrière mais plutôt que d'y laisser ma santé j'ai fait le choix (luxé que je peux me permettre) d'arrêter avant la fin* ».

L'enquête réalisée par le SNPDEN en 2013 corrobore les récits et témoignages puisque 85,8% des personnels ayant répondu déclarent passer 45 heures ou plus dans leur établissement chaque semaine et 87,7% d'entre eux estiment à 45 heures ou plus leur temps de travail hebdomadaire.

Les personnels de direction se réfèrent volontiers au champ lexical du mouvement ou à celui de l'action pour évoquer leur fonction, soit qu'ils participent à la mise en œuvre de réformes voulues par l'Etat, soit qu'ils fassent preuve d'innovation et créativité pour faire face aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur établissement. Pareillement, la question ouverte de l'enquête du SNPDEN fait ressortir 49,9% de verbes d'action pour évoquer leur mission au quotidien.

Ce qui ressort aussi du discours tenu par les personnels de direction c'est leur manque de formation dans les domaines de la gestion financière et dans celui des ressources humaines<sup>21</sup>. Là encore les déclarations relatives à ces questions sont légion. Pour l'une des répondantes, lauréate du concours de personnel de direction en 2015, la formation devrait porter sur les « *Compétences en termes de budget, de gestion du numérique, sans lesquelles le personnel de direction est "dépendant" de personnes qui peuvent n'avoir qu'une vision technique et non pas pédagogique de ces sujets* ». Un homme, lui aussi lauréat en 2015, évoque le besoin de

---

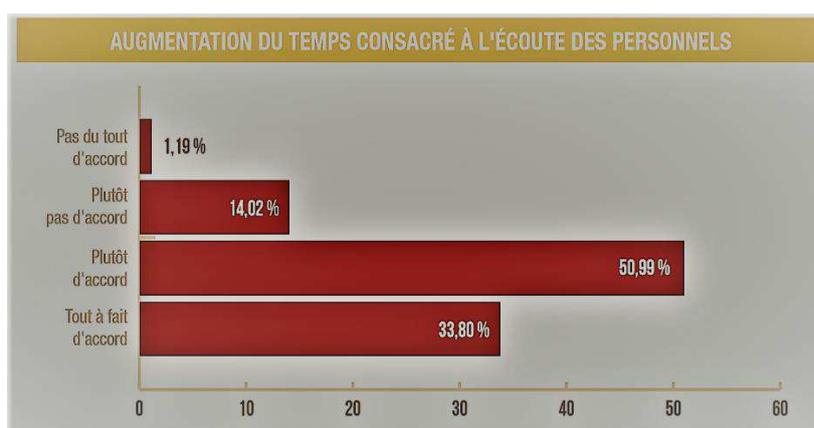
<sup>21</sup> Il a fallu attendre 1994 et la décision 153 du Nouveau contrat pour l'école de F. Bayrou pour qu'apparaisse le terme GRH. Cette décision est ainsi formulée « *Une formation à la gestion des ressources humaines est dispensée aux chefs d'établissement et à l'ensemble des personnels d'encadrement. (Rentrée 1994)* »

formation « *D'abord de la gestion d'ordonnateur et financière ainsi que la partie relative aux questions juridiques* ».

Cet état de fait trouve son origine et une partie de son explication dans l'histoire du système éducatif puisque, traditionnellement, ce domaine était la « chasse gardée » de l'intendant. Ce dernier a longtemps émis des réserves quant à l'implication du chef d'établissement dans les affaires financières amenant souvent à un partage strict des domaines de responsabilité. Notons pour conclure sur la question financière qu'au début des années 1990, seul un chef d'établissement sur cinq associait l'intendant à l'élaboration et au suivi du projet d'établissement.

Si pour le domaine financier les personnels de direction peuvent s'appuyer sur l'adjoint gestionnaire de l'établissement comme on vient de le voir, pour le second, les ressources humaines, ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes et sur leur adjoint quand ils travaillent avec un adjoint.

Ils se sentent de fait bien souvent désarmés et ce, à plusieurs titres. Par exemple, les personnels de direction sont assez mal formés et outillés dans le domaine du management au sens très général du terme<sup>22</sup>. Pourtant dans l'enquête de 2013 du SNPDEN, lorsque les personnels de direction sont interrogés sur les trois activités qui leur donnent le plus de travail, la GRH arrive trois fois en tête<sup>23</sup>. Le graphique ci-dessous, issu de l'étude de Fotinos et Horenstein (2017) portant sur le moral des personnels de direction, vient conforter ce qui est écrit plus haut.



**Figure I.1** Répartition des réponses des personnels de direction sur l'augmentation du temps consacré à l'écoute de personnels

<sup>22</sup> Nous avons pu assister à des séances de formation des néo-personnels de direction sur cette thématique à l'ESEN-ESR de Poitiers, et force est de constater que celle-ci est aussi lapidaire que lacunaire !

<sup>23</sup> 17,2% pour la première activité, 16,3% pour la seconde et 12,6% pour la troisième

Près de 85% des personnels de direction estiment en effet que le temps qu'ils consacrent à l'écoute des personnels est en augmentation.

Une femme, personnel de direction depuis 2005, déclare par exemple « *...pour la technique comme pour les compétences relationnelles et managériales nous manquons cruellement de formation initiale et continue* ». Propos corroborés par cette femme lauréate du concours en 2015 « *Une "vraie" formation sur le management est indispensable. La formation actuelle revient à du saupoudrage et ne permet pas de développer les savoir-faire et savoir être attendus* » ou encore par celle-ci « *Il s'agit d'une fonction de manager et [...] l'entrée dans le métier devrait s'accompagner d'une formation plus générale à cette discipline spécifique. (Master MOP par exemple)* ». Une femme lauréate en 2014 ajoute « *Les compétences en matière de GRH et de communication me semblent les plus importantes et ce ne sont pas forcément celles auxquelles les enseignants (majoritaires dans les lauréats du concours) sont les mieux préparés* ».

De plus les personnels de direction sont contraints de travailler avec des professionnels qu'ils n'ont pas choisis<sup>24</sup>, si l'on excepte les assistants d'éducation qui sont recrutés sur entretien (Barbier 2015) et les établissements où le recrutement se fait sur profil pour les personnels enseignants et d'éducation. Les chefs d'établissement ne choisissent ni leur personnel ni même leur adjoint, ce qui peut engendrer des tensions et du stress (Poirel et al. 2017).

Par exemple cette femme, personnel de direction depuis 1998, affirme « *Le métier de personnel de direction c'est manager des personnels qu'on ne choisit pas avec des autorités qui déclinent des objectifs ou qui empilent des réformes* ». Un de ses collègues met l'accent sur « *La loyauté envers le personnel de direction (chef-adjoint et inversement)* ». Cette femme lauréate du concours en 2014 déclare « *Le travail de l'adjoint dépend beaucoup du chef d'établissement et de sa manière de concevoir "l'équipe de direction" : j'ai le sentiment d'avoir régressé, d'avoir perdu en autonomie tout en travaillant 60h par semaine ce qui risque de conduire au burnout* ». (...) « *C'est dans l'exercice du métier que se créent réellement les compétences mais (et je tiens à le souligner ici puisque l'occasion se présente), les compétences sont plus faciles à mettre en place selon le degré de confiance que voue le chef d'établissement à son adjoint tout en tenant compte des obstacles que ce dernier se doit de l'aider à lever. Dans de trop nombreux essais ou ouvrages, j'ai lu à quel point l'adjoint pâtissait des difficultés liées au pilotage du chef d'établissement* ».

Selon Barrère (2006) « *Force est de constater, qu'en la matière le chef d'établissement est en*

---

<sup>24</sup> Ce qui n'a pas été le cas pendant presque tout le XIXe siècle

*première ligne, sans réelle marge de manœuvre cependant ».*

C'est ce qu'affirme aussi, en le déplorant, Alain Abadie (2006) dans sa thèse de doctorat lorsqu'il écrit « *Encore faudrait-il que ce type de personnel [les personnels de direction] possède effectivement du pouvoir. Or, comme nous l'avons signalé, ce n'est pas du pouvoir qui lui est attribué par son ministère, mais de la responsabilité.* »

D'ailleurs c'est plutôt au langage militaire qu'ils empruntent leur terminologie pour décrire cet aspect de leur fonction puisqu'ils se décrivent comme « *Cadres meneurs d'hommes* », même s'ils reconnaissent facilement le caractère délicat de leur situation dans ce domaine.

Les enseignants eux-aussi utilisent un vocabulaire de ce type et emploient bien souvent le terme de « chef » ou de « patron » pour parler de leur proviseur ou de leur principal. L'utilisation de ce dernier terme peut amener certains enseignants à envisager le rapport qu'ils entretiennent avec les personnels de direction sous l'angle du rapport de classe (sociale), ce que réfutent catégoriquement les intéressés.

D'ailleurs, selon les enseignants, les personnels de direction sont souvent trop autoritaires dans leurs relations interpersonnelles. Ils sont qualifiés par ceux-ci d'« arrivistes », d'« empêcheurs de projet ». Ils leur reprochent une vision trop libérale et managériale de leur fonction de même que leur manque d'écoute ou de capacité de négociation.

Le tableau ci-dessous recense les comportements des chefs d'établissement jugés problématiques par les enseignants (par ordre d'importance décroissante).

1	Déficit de compétences sociales. Difficulté à exprimer des sentiments positifs
2	Déficit de communication. Difficulté à écouter et à envoyer des retours d'information
3	Manque de vision des priorités éducatives
4	Evitement des conflits. Absence de prise de responsabilité des directives impopulaires
5	Manque de leadership. Appel trop fréquent aux corps d'inspection
6	Contrôle excessif. Difficulté à déléguer et à tenir compte des décisions collégiales
7	Manque d'éthique
8	Non-respect des priorités enseignantes
9	Inconsistance dans l'application des règles et des procédures
10	Favoritisme
11	Manque de suivi des actions engagées
12	Jugements à l'emporte-pièce

**Figure I.2** Types de comportements des chefs d'établissements jugés problématiques par les enseignants. D'après Abadie (2006)

La fonction de personnel de direction a évolué conjointement avec l'école et la société. Elle est encore trop marquée par les tâches d'administration et de gestion alors qu'il s'avère

qu'elle devrait sans doute laisser une place plus grande au leadership comme on le voit dans le chapitre suivant.

#### 1.4 Les mutations de l'école, de la société et des politiques publiques d'éducation en France

L'école a connu plus de changements en profondeur depuis les années 1960 que lors des cent cinquante ans qui ont précédé, que ce soit en termes d'organisation du système, d'objectifs à atteindre ou de de management des établissements scolaires. De même, la société civile a connu des mutations qui ont eu un impact sur le système scolaire, sur les élèves, leurs parents et sur les personnels.

A l'école, la loi Haby de 1975 a façonné le collège unique. Alors que les jeunes d'une même classe d'âge étaient scolarisés dans trois types de collège précédemment<sup>25</sup>, correspondant à des enseignements différents et des cursus différents, le collège unique, comme son nom l'indique, rassemble tous les élèves dans le même type d'établissements. Cela ne va pas sans poser de problèmes comme on peut s'en douter.

Dans le même ordre d'idée, signalons l'explosion du pourcentage de jeunes d'une même génération scolarisé à 17 ans, soit un an après la fin de l'instruction obligatoire : en 2016, 92,2% d'une classe d'âge va encore à l'école à 17 ans<sup>26</sup> contre 62,1% en 1976<sup>27</sup> et 36,4% en 1966<sup>28</sup>. Là encore on mesure bien l'impact de ces chiffres sur la vie des établissements scolaires. Une chose est en effet d'accueillir le faible pourcentage de jeunes issus de familles dont les normes et les valeurs sont proches de celles prônées par l'Education nationale, une autre est de scolariser l'ensemble d'une classe d'âge ou presque, qui comporte certes encore ces élèves proches de la norme scolaire, mais également ceux qui en sont plus éloignés, voire très éloignés.

Les attentes sociales vis-à-vis de l'école ont aussi largement augmenté dans la deuxième partie du XXe siècle avec l'apparition du chômage de masse évoqué plus haut et l'élévation du niveau de qualification des Français. Robert Ballion (1982) introduira par exemple le

---

<sup>25</sup> Collège d'Enseignement Secondaire (CES) Collège d'Enseignement Général (CEG) et Collège d'Enseignement Technique (CET)

<sup>26</sup> Source INSEE

<sup>27</sup> Source Ministère de l'Education nationale 1981

<sup>28</sup> Idem

concept de « consumérisme scolaire » pour qualifier les stratégies développées par certaines familles pour assurer la réussite scolaire (et sociale) de leur progéniture.

Le début des années 1980 est marqué par une série de lois et de décrets qui confèrent plus d'autonomie aux établissements scolaires du second degré et à ceux qui les dirigent mais leur octroient également plus de partenaires avec lesquels ils doivent désormais traiter (collectivités territoriales, autres ministères, tissus associatif local, parents d'élèves, etc.). Il s'agit entre autres de déplacer le pouvoir vers les usagers et de responsabiliser davantage les établissements scolaires.

Le chef d'établissement se trouve désormais « à la charnière entre l'Etat, le lieu de production de l'enseignement et le milieu environnant » (Guillaume 1993b).

Pelage (2003) note que « *La cohérence organisationnelle locale étant considérée comme condition de l'efficacité pédagogique, le chef d'établissement est dès lors incité à mettre en place une organisation du travail propice à l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes, fondées sur la mobilisation d'équipes, le partenariat, le décloisonnement disciplinaire, et la transversalité des compétences* ». Différentes lois d'orientation sur l'école sont aussi promulguées (1989, 2005, 2013, 2019). Elles donnent notamment des objectifs chiffrés au système éducatif<sup>29</sup>, mais créent aussi des outils de gouvernance<sup>30</sup>.

La Loi Organique relative aux Lois de Finance (LOLF) votée en 2001 en France modifie la manière dont les crédits sont alloués en s'appuyant sur l'autonomie et la reddition de comptes. « *L'ambition de cette loi est de réformer la gestion de l'État tout entière, c'est-à-dire la façon dont l'argent public est utilisé par chaque ministère [...] Pour une politique donnée, l'État se fixe des objectifs précis à atteindre, avec des moyens alloués pour atteindre ces objectifs. La "performance" des services est ainsi mesurée de façon plus concrète [...] La réforme budgétaire responsabilise davantage les gestionnaires publics. Des responsables de programme doivent définir, chacun à leur niveau, les objectifs, les stratégies et les indicateurs de performances des politiques publiques dont ils sont chargés. Ils disposent d'une plus grande liberté dans la gestion des moyens alloués en contrepartie d'un engagement sur des objectifs de performance. Les gestionnaires ont l'obligation de rendre compte de leur gestion pour expliquer les éventuels écarts entre prévision et réalisation*<sup>31</sup> ».

---

<sup>29</sup> Les fameux 80% d'une classe d'âge au bac de la Loi Jospin de 1989 par exemple

<sup>30</sup> Le projet d'établissement de la loi de 1989 ou le conseil pédagogique de la loi Fillon de 2005 par exemple

<sup>31</sup> Page WEB du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse consultée le 30 décembre 2019

La société, l'école et ses publics, ou les politiques publiques ont pourtant fortement changé depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Ne serait-ce qu'au cours des quarante dernières années, la société de la connaissance telle que Drucker l'a définie en 1969, à savoir « *Une société dont les processus et les pratiques sont basés sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances* », a fait irruption dans nos vies, amenant plus de complexité, de changements. Nous sommes face à un univers de l'intelligence envahi par la dimension affective. La production et la diffusion croissante et fulgurante de connaissances, de documents, d'images, accessibles au plus grand nombre, a considérablement changé la donne. Le déploiement de ce qu'on appelle les « nouvelles technologies » et notamment Internet nous a fait entrer dans une nouvelle ère qui a conduit les militaires américains à développer un nouveau concept, celui du V.U.C.A. world (Volatility, Uncertainty, Complexity & Ambiguity<sup>32</sup>).

La société civile a également connu des évolutions conséquentes, avec par exemple des changements dans les structures familiales (plus de familles monoparentales, recomposées, homoparentales, etc.), la place centrale qu'occupent désormais les enfants au sein de la famille, l'augmentation des flux migratoires (flux qui devraient encore s'accroître avec les bouleversements climatiques) ou l'apparition du chômage de masse en France consécutif aux deux chocs pétroliers des années 1970<sup>33</sup>. Ces changements ont impacté l'école de diverses manières. Les problèmes de la violence scolaire, du décrochage ou de l'orientation, pour ne citer que ceux-là, ont engendré des tensions nouvelles et fait peser plus de pression sur tous les acteurs de l'école.

Enfin le nouveau management public mis en place en Europe à l'orée des années 2000 n'est pas sans impact sur le rôle des personnels de direction puisqu'il fait d'eux *des cadres intermédiaires* chargés de faire le lien entre l'échelon supérieur et l'échelon inférieur par l'intermédiaire du *sensemaking* (ils doivent s'approprier les réformes de manière à ce qu'elles fassent sens pour eux) et du *sensegiving* (une fois que les réformes font sens pour eux, ils doivent faire en sorte qu'elles fassent aussi sens pour ceux qui sont situés en dessous d'eux dans la hiérarchie) (Gioia et Chittipeddi 1991, Alis et Fergelot, 2012).

En 1999 Poupelin écrivait « *Dernier des cadres de l'échelle hiérarchique, le chef d'établissement du second degré, présente un double caractère particulier par rapport aux*

---

<sup>32</sup> Volatilité (ou inconstance), incertitude, complexité et ambiguïté. <sup>32</sup> U.S. Army Heritage and Education Center (February 16, 2018). "[Who first originated the term VUCA \(Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity\)?](#)". *USAHEC Ask Us a Question*. The United States Army War College. Retrieved July 10, 2018

<sup>33</sup> Dans notre pays, où l'insertion professionnelle est fortement corrélée au diplôme, le chômage de masse rend le diplôme à la fois de moins en moins suffisant et de plus en plus nécessaire

*autres [...] il dirige le lieu d'expérience cruciale où les instructions, venues des échelons supérieurs, s'appliquent et se confrontent à la réalité mouvante et diverse. Il est donc à la fois un « homme d'appareil » et un « homme de terrain » ».*

Cette position n'est pas toujours confortable comme le souligne ce personnel de direction depuis 2006 qui évoque « *Un rôle d'interface dans un environnement complexe* », ou cette femme lauréate en 2014 qui parle de cette faculté à « *Etre capable de subir les conséquences des décisions ministérielles et de répondre aux attentes des usagers sans que les moyens aient été donnés par l'administration* » ou encore l'une de ses collègues qui mentionne « *Le rôle de tampon que nous avons entre les autorités supérieures et la communauté éducative (du moins celle que nous essayons de créer)* ».

Les évolutions mentionnées ci-dessus font que la fonction de personnel de direction aujourd'hui ne peut plus se résumer à la gestion, à l'administration et au commandement<sup>34</sup>. Les tâches incombant désormais à ces personnels de même que les défis qu'ils doivent relever sont devenus à la fois plus denses, plus complexes et plus larges.

La gestion des ressources humaines par exemple a pris une place très importante dans le travail des personnels de direction, de même que la communication, interne et externe. La difficulté des relations avec les collaborateurs, notamment la relation « chef » /adjoint<sup>35</sup>, avec les partenaires, avec la hiérarchie ou les parents est montrée du doigt. L'établissement scolaire est devenu un lieu traversé de multiples tensions qui font naître de nombreuses émotions, positives et négatives.

Les personnels de direction se trouvent bien souvent en première ligne et comme le résume cette femme expérimentée, la fonction de personnel de direction « *Entraîne une grande dispersion mentale voire une "explosion" du fait de la diversité des tâches et de la disponibilité permanente qu'elle nécessite* ». Cet homme, rentré depuis peu dans la carrière, assure que c'est une « *Fonction riche et motivante mais stressante et mobilisatrice d'énormément d'énergie (donc pouvant avoir une fâcheuse tendance à manger la vie de famille et à rompre le fragile équilibre santé/travail/équilibre personnel/vie familiale/vie sociale)* ». Certains affirment même « *Le risque psycho-social pour les personnels de*

---

<sup>34</sup> Même si certains personnels de directions interrogés sur leur fonction la voient encore essentiellement comme « *avant tout un travail de gestionnaire* » ou déclarent « *Ne pas oublier qu'un personnel de direction est un gestionnaire qui doit "gérer" au mieux son établissement* » tandis que d'autres font de la « *Ponctualité, assiduité, présentation individuelle (l'habit qui fait le moine)* » les vertus cardinales de celle-ci

<sup>35</sup> Une femme lauréate en 2014 pointe par exemple que « *Le plus lourd c'est selon le binôme formé avec l'autre personnel de direction* »



L'enquête menée par Fotinos et Horenstein en 2017 auprès des personnels de direction concernant leur « moral » montre que 58% des personnels de direction estiment en effet avoir un moral « moyen » ou « mauvais » et ils sont 54% à juger que leur moral s'est dégradé au cours des dernières années.

Les recherches sur la QVT (Qualité de Vie au Travail) apporte également des éléments d'information à prendre en compte. On sait que des conditions de travail dégradées ont des répercussions au niveau individuel, au niveau de la santé (stress, irritabilité, épuisement, addictions, troubles musculo-squelettiques, infarctus du myocarde, etc.) et au niveau collectif en termes de performance (absentéisme, désengagement, démotivation, turn-over, etc.). Une enquête réalisée par BDD Better Human & Cie (Bénichoux 2014) montre que 36% des salariés en France sont en stress chronique, que 9% d'entre eux seulement sont très engagés dans leur travail. Ces changements, et les conséquences qu'ils engendrent tant sur les contenus de la fonction que sur les répercussions psychologiques ou en termes de santé, nécessitent la mise en œuvre de nouvelles compétences, ou de compétences peu exploitées jusqu'alors dans cette activité, et un nouveau cadre de pratique.

Ce nouveau cadre, qui doit prendre en compte les - et faire face aux - évolutions de la société, de l'école et des politiques publiques est celui du leadership éthique, référant aux compétences socio-émotionnelles.

C'est ce qu'exprime Leithwood (2007) lorsqu'il écrit « *Developing leaders at all levels is now both imperative and integral to school and system success* »<sup>37</sup>. Il évoque tous les niveaux de leadership, comme, par exemple, le leadership participatif, le leadership transformationnel, le leadership distribué et bien sûr le leadership éthique qui nous intéresse plus particulièrement ici.

Ce constat est appuyé par ce qu'écrivent différents auteurs de ce qu'est pour eux aujourd'hui cette fonction de direction d'établissement du second degré en France. On parlera alors de leadership pédagogique (Gendron 2007), de leadership éducationnel ou encore de leadership scolaire<sup>38</sup>.

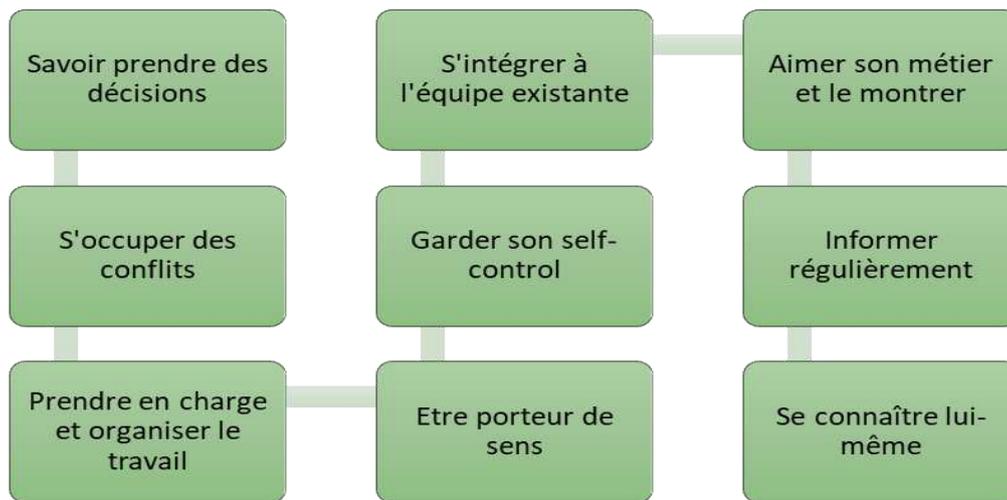
Leblond et Moracchini (2010) soulignent que « *L'une des caractéristiques identifiées comme facteurs d'efficacité de l'école concerne le leadership dans le domaine pédagogique, le*

---

<sup>37</sup> « *Former des leaders à tous les niveaux est désormais à la fois impératif et indispensable à la réussite de l'école et du système éducatif* » (traduit par nos soins)

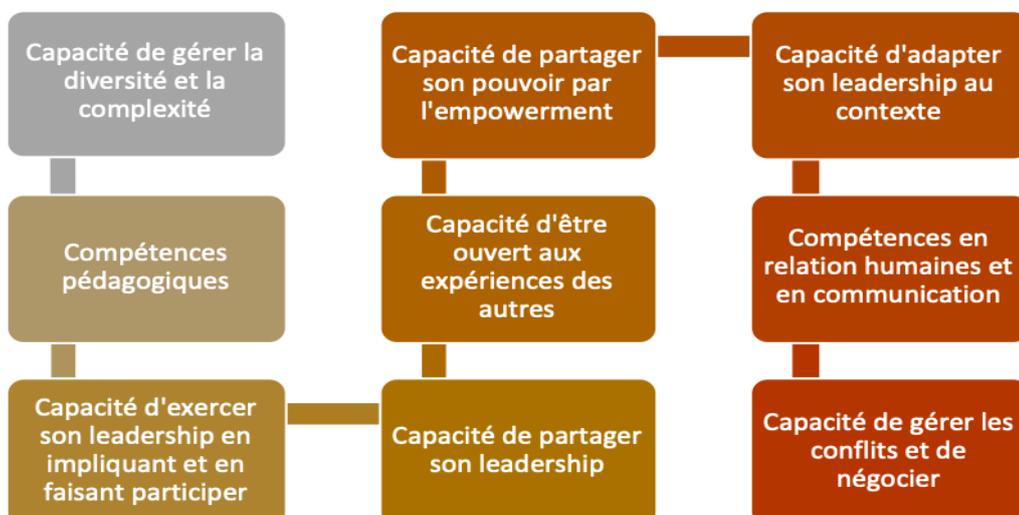
<sup>38</sup> On opérera ici une distinction entre le leadership pédagogique qui s'attache plus précisément à améliorer l'efficacité des enseignements, au sens de Langlois et Lapointe, et le leadership éducationnel ou scolaire qui porte une vision (bush & Glover, 2003) et vise à créer dans les établissements du sens en fonction du contexte pour atteindre un niveau élevé en ce qui concerne les résultats

soutien des enseignants, le suivi des résultats, la définition d'orientations claires. Ce leadership, qui évolue en Europe avec des fortunes diverses, est encore nouveau en France ». Ajoutons cependant qu'un leadership efficace ne dépend pas seulement de la bonne exécution d'une série de pratiques. Il est bien davantage une activité cognitive et sociale, dans laquelle les individus doivent comprendre ce qui les entoure de manière à agir efficacement. Pour Woycikowska par exemple (1999) un proviseur ou un principal doit :



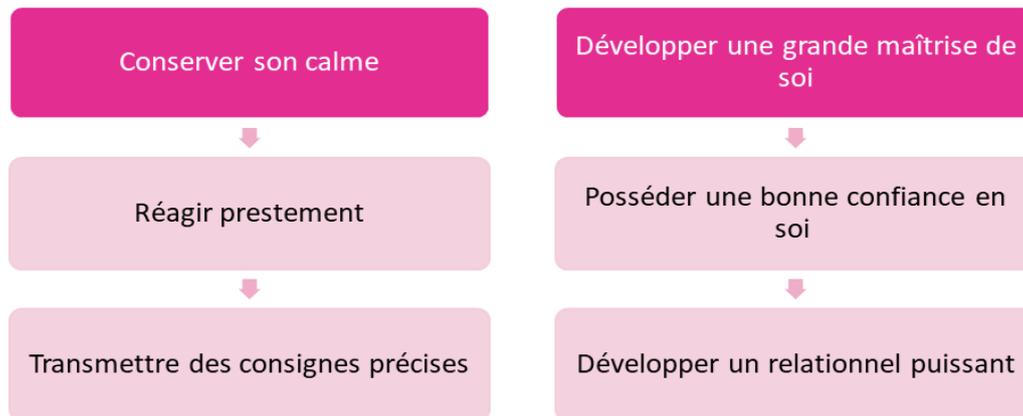
**Figure I.5** Compétences essentielles des personnels de direction selon Woycikowska (1999)

Moisset, Plante et Toussaint (2003) parlent eux de :



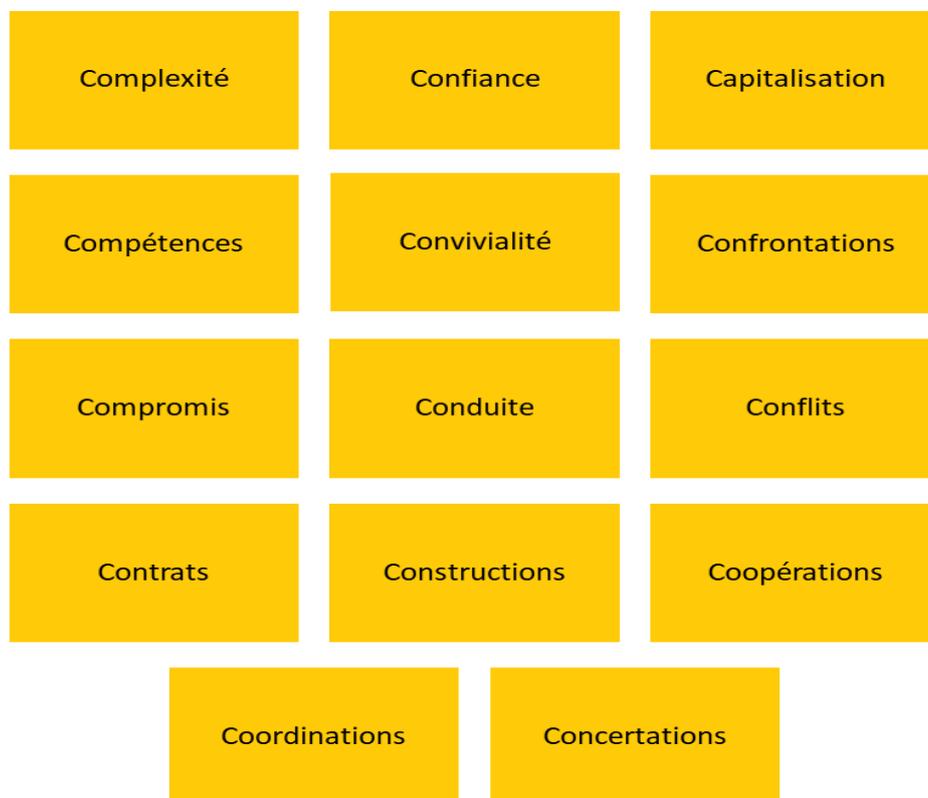
**Figure I.5** Compétences essentielles des personnels de direction selon Moisset, Plante et Toussaint (2003)

Berthier (2006) quant à lui met en avant les compétences suivantes :



**Figure I.6** Compétences essentielles des personnels de direction selon Berthier (2006)

Bouvier (2014) enfin énumère quatorze mots-clés qui définissent selon lui la fonction de personnel de direction aujourd'hui :



**Figure I.7** Liste de mots-clés définissant la fonction de personnel de direction selon Bouvier (2014)

## 1.5 Données relatives à la population des personnels de direction en France

Il est nécessaire maintenant de présenter les caractéristiques de la population des personnels de direction en France, notamment parce qu'il s'agira de comparer la population globale avec notre population enquêtée dans la deuxième partie de cette recherche.

A la rentrée 2016, la France compte 14 169 personnels de direction. Sur ces 14 169 personnels de direction, 13 380 sont affectés dans les 7 924 établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ)<sup>39</sup> des 30 académies du pays<sup>40</sup>. Les autres exercent hors métropole ou sont en position de détachement.

La répartition selon le genre est la suivante : 51% sont des hommes, 49% des femmes. La moyenne d'âge est de 51 ans. 35,5% ont plus de 55 ans.

7 372 d'entre eux, soit 55 %, sont chefs d'établissement, les autres occupent un poste d'adjoint<sup>41</sup>. Si l'on examine de plus près la répartition selon la fonction et le sexe, on constate que, pour les 55% chefs d'établissement, 31% sont des hommes et 24% des femmes, alors que pour les 45% adjoints, 25% sont des femmes et 20% des hommes.

Il existe trois voies pour accéder au corps des personnels de direction, le concours, la liste d'aptitude et le détachement. Chaque voie représente respectivement 87,5%, 7,7% et 5,3% des lauréats en 2016. On peut donc affirmer que le concours est la voie royale pour accéder à la fonction.

La moyenne d'âge des lauréats du concours est la même depuis 2010, 41 ans. 56% d'entre eux sont des femmes et 82% proviennent du corps enseignant. Si l'on entre plus en détail dans l'origine professionnelle des admis, on se rend compte comme le montre le graphique ci-dessous que les titulaires d'un CAPES représentent 55,8% des enseignants, et 68,5% des enseignants du second degré. Le deuxième corps le plus représenté, mais loin derrière celui des enseignants, est celui des conseillers principaux d'éducation (CPE) avec 12,8%.

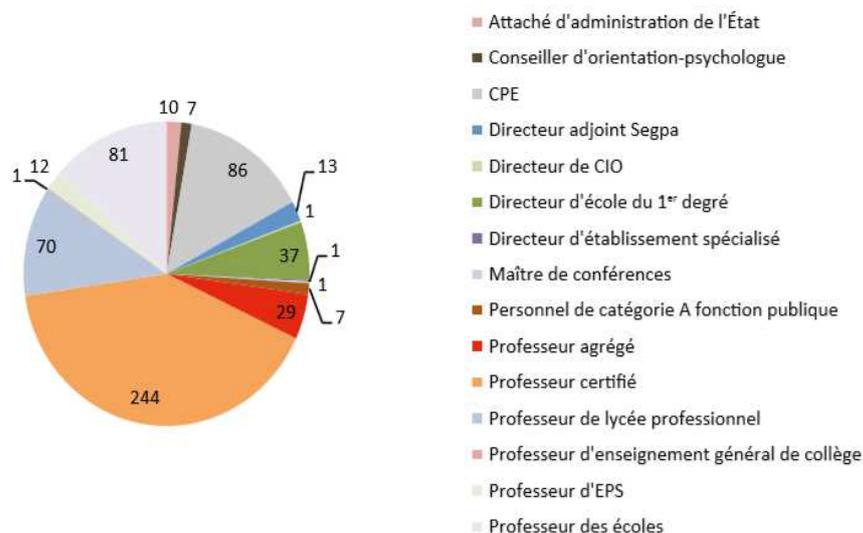
---

<sup>39</sup> Les EPLÉ comportent les collèges, les lycées (généralistes, technologiques, professionnels et polyvalents) et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA)

<sup>40</sup> Voir le graphique pour la répartition par type d'établissement

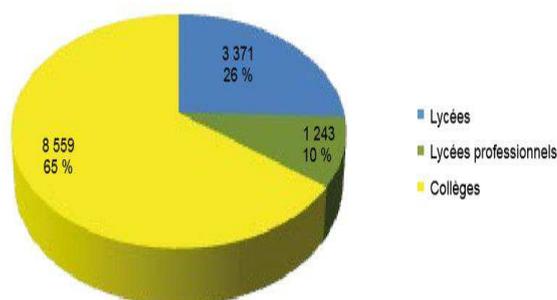
<sup>41</sup> Le corps des personnels de direction comprend les principaux, les proviseurs, les principaux adjoints et les proviseurs adjoints. Seuls les deux premiers portent le titre symbolique de chef d'établissement.

## CORPS D'ORIGINE DES LAURÉATS DES CONCOURS



**Figure I.8** Répartition des lauréats du concours de personnel de direction selon leur corps d'origine (source MEN 2016)

## RÉPARTITION DES PERSONNELS DE DIRECTION PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENT



**Figure I.9** Répartition des personnels de direction par type d'établissement (source MEN 2016)

Le nombre de collèges étant largement supérieur à celui des lycées (cela s'explique par le fait que les collèges comportent bien souvent beaucoup moins d'élèves que les lycées mais aussi parce que le maillage des collèges sur le territoire est plus serré que celui des lycées, les seconds comprenant souvent un internat, ce qui n'est pas le cas de la plupart des collèges), le pourcentage de personnels de direction affectés en collège est bien évidemment supérieur à celui de ceux affectés en lycée.

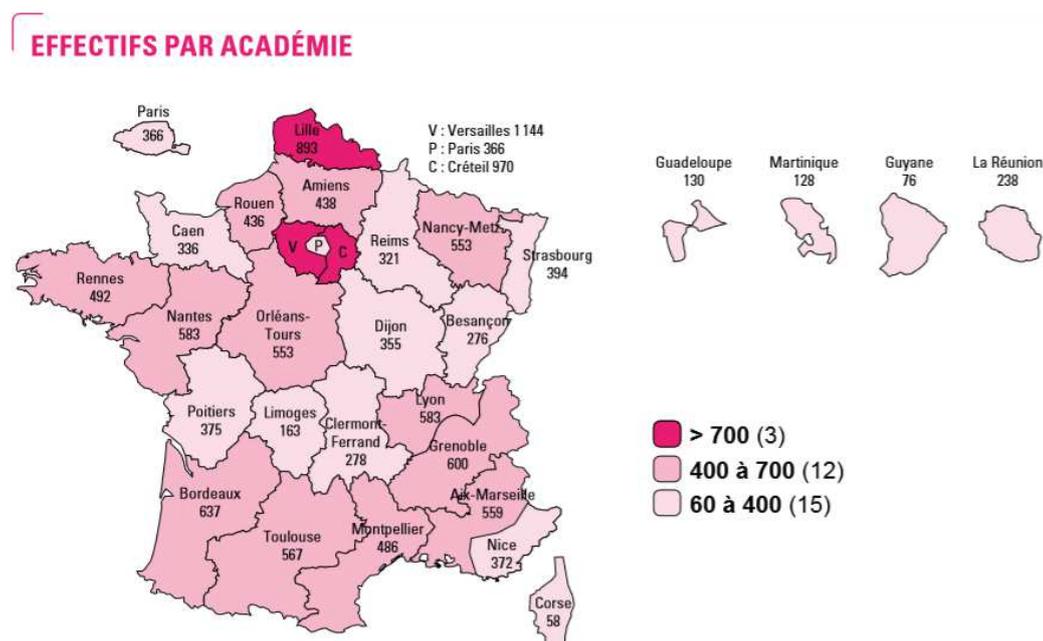
On notera une différence importante entre ces deux types d'établissement liée au fait de travailler avec des adjoints ou non. Dans la majorité des établissements de moins de 500 élèves, la plupart des personnels de direction exercent seuls, alors que dans les établissements comportant plus de 500 élèves le chef d'établissement est épaulé par un ou plusieurs adjoints.

Ainsi le tableau ci-dessous nous apprend que 56,2% des personnels de direction de lycée professionnel travaillent sans adjoint(s) contre 38,6% des personnels de directions exerçant en collège, et seulement 3,9% et 4,7% des proviseurs de lycée et de lycée polyvalent. On peut penser que ces différences notables ont des répercussions sur les conditions d'exercice.

		Public			
		Établissements		Élèves	
		Nombre	%	Effectifs	%
Collège	Moins de 100 élèves	50	0,9	3 854	0,1
	De 100 à 299 élèves	796	15,0	178 112	6,9
	De 300 à 499 élèves	1 990	37,6	812 103	31,5
	De 500 à 699 élèves	1 841	34,8	1 085 008	42,0
	De 700 à 899 élèves	532	10,0	410 085	15,9
	900 élèves et plus	86	1,6	91 276	3,5
	<b>Total</b>	<b>5 295</b>	<b>100,0</b>	<b>2 580 438</b>	<b>100,0</b>
	Taille moyenne	487 élèves			
LP	Moins de 100 élèves	5	0,6	398	0,1
	De 100 à 299 élèves	240	27,9	54 129	15,1
	De 300 à 499 élèves	374	43,5	147 233	41,0
	De 500 à 699 élèves	176	20,5	101 359	28,3
	De 700 à 899 élèves	50	5,8	39 129	10,9
	900 élèves et plus	15	1,7	16 492	4,6
	<b>Total</b>	<b>860</b>	<b>100,0</b>	<b>358 740</b>	<b>100,0</b>
	Taille moyenne	417 élèves			
LEGT	Moins de 100 élèves	7	0,4	309	0,0
	De 100 à 299 élèves	30	1,9	6 166	0,4
	De 300 à 499 élèves	147	9,2	60 682	3,6
	De 500 à 699 élèves	185	11,5	111 484	6,6
	De 700 à 899 élèves	253	15,8	201 031	11,9
	De 900 à 1 199 élèves	415	25,9	434 656	25,7
	De 1 200 à 1 499 élèves	320	20,0	426 886	25,3
	1 500 élèves et plus	245	15,3	449 230	26,6
<b>Total</b>	<b>1 602</b>	<b>100,0</b>	<b>1 690 444</b>	<b>100,0</b>	
	Taille moyenne	1 055 élèves			
<i>dont LPO</i>	Moins de 100 élèves	-	-	-	-
	De 100 à 299 élèves	17	2,5	3 652	0,5
	De 300 à 499 élèves	69	10,3	28 974	4,2
	De 500 à 699 élèves	90	13,4	53 891	7,7
	De 700 à 899 élèves	110	16,3	87 415	12,6
	De 900 à 1 199 élèves	167	24,8	175 415	25,2
	De 1 200 à 1 499 élèves	126	18,7	168 513	24,2
	1 500 élèves et plus	94	14,0	178 064	25,6
	<b>Total</b>	<b>673</b>	<b>100,0</b>	<b>695 924</b>	<b>100,0</b>
	Taille moyenne	1 034 élèves			

En raison des arrondis, il arrive que dans certains tableaux et graphiques, la somme des pourcentages ne corresponde pas exactement à 100 %.

**Figure I.10** Répartition des établissements et des élèves selon le type et la taille de l'établissement à la rentrée 2016<sup>42</sup>



**Figure I.11** Effectif des personnels de direction par académie (source MEN 2016)

De manière tout à fait logique, le nombre de personnels de direction par académie (voir le graphique ci-dessus) est proportionnel au nombre d'établissements, lui-même corrélé au nombre d'élèves. Ainsi, les académies de Créteil, Lille et Versailles qui accueillent 21% des EPLE (et 24% des élèves) concentrent 22% des personnels de direction.

Il s'agit maintenant de comparer les caractéristiques de la population des personnels de direction et celles de notre échantillon, mais avant d'en arriver à cette comparaison, il n'est pas inutile d'explicitier les choix qui ont présidé à la constitution de celui-ci et à la manière dont il a été constitué.

Cette première partie nous a permis d'exposer l'histoire de la fonction de personnel de direction, de voir comment elle a évolué au gré des mutations de l'école et de la société civile.

<sup>42</sup> Population concernée - Élèves sous statut scolaire inscrits dans les établissements relevant du ministère en charge de l'éducation nationale (hors EREA).

**LP** - Lycée professionnel.

**LEGT** - Lycée d'enseignement général et technologique.

**LPO** - Lycées polyvalents. Ils font partie des lycées d'enseignement général et technologique. Ils dispensent, à côté des formations générales ou technologiques, des formations professionnelles.

Sources MEN-MESRI-DEPP, Systèmes d'information SCOLARITE et SCOLEGE.

Nous avons pu faire le constat que cette évolution a fait passer cette fonction d'activités de gestion et d'administration vers des activités plus en lien avec le leadership qui va être développé dans la prochaine partie.

## 2 Cadrage théorique : le leadership

### 2.1 Leadership et management

Certains chercheurs, comme Mintzberg<sup>43</sup> par exemple, n'opèrent aucune distinction entre leadership et management. D'autres, comme Drucker, en voient une. Ce dernier formalise cette différence dans les figures suivantes que nous retiendrons pour notre perspective d'analyse :

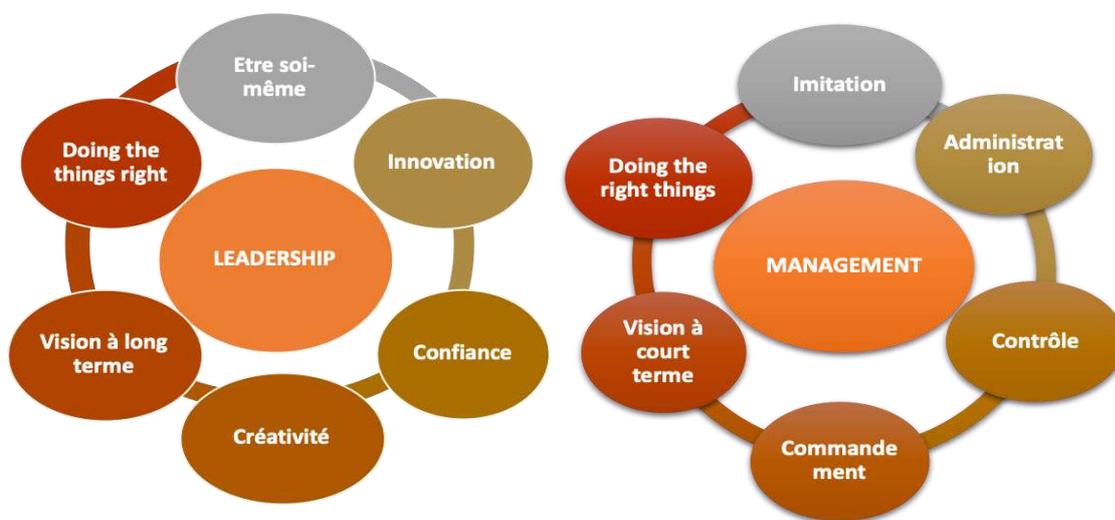


Figure I.12 Représentation des distinctions entre leadership et management opérées par Drucker

Pour compléter ces figures on peut également reprendre le modèle de Whetten et Cameron (2015) des compétences du leader :

- Compétences liées au rapport à soi : font appel aux compétences intra-personnelles, notamment la faculté de garder la maîtrise de ses émotions et de ses réactions ;
- Compétences liées au rapport aux autres : il s'agit ici du versant interpersonnel des compétences, savoir créer et entretenir de bonnes relations avec les autres (ses subordonnés par exemple) ;
- Compétences liées à l'action : il s'agit de la faculté d'entreprendre, d'être porteur et moteur d'un projet ;

<sup>43</sup> Mintzberg écrit en 2014 « Au lieu d'établir une distinction entre managers et leaders, nous devrions considérer les managers comme des leaders et le leadership comme le synonyme d'une gestion réussie. »

- Compétences liées au développement : un bon leader est quelqu'un qui sait asseoir son assurance sur la remise en question, sur le désir d'apprendre pour continuer à aller de l'avant ;
- Compétences liées au pouvoir : le pouvoir dont il est question ici est surtout celui de savoir emporter l'adhésion des autres par la vision et l'enthousiasme dont on est porteur.

Gendron (2002, 2015) opère une distinction, dans le cadre d'une interrogation sur la dimension et la logique managériale alors qu'elles ont fait leur entrée dans les établissements et les milieux éducatifs, entre le *management*' qui s'appuie sur le sens anglo-saxon du terme gestion, c'est-à-dire aux seuls savoirs et savoir-faire, et le *management* qu'elle associe au sens étymologique de ce mot.

Le *management* provient du terme français du XV<sup>ème</sup> siècle *mesnager*, lequel découle du latin *manus agere*, manier, accompagner. Pour Gendron, le *management*, à la différence du terme anglo-saxon *management*' qui revoie à des compétences de gestionnaire, suppose des compétences d'accompagnateur, de leader qui réfèrent aux savoir-être renvoyant aux compétences émotionnelles.

Elle définit le leadership (2009, p.41) comme « *comme étant la capacité à susciter la participation volontaire des personnes ou des groupes au regard des objectifs poursuivis* » et le leader comme « *le moteur du groupe, il anime et répartit le travail, il a la capacité à proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'action, il est capable de sentir, d'analyser et de réguler les tensions internes du groupe, il est garant de l'unité du groupe et le représente à l'extérieur.* »

Pour Burns (1978) le leadership est à comprendre en lien avec le bien commun. Le leader et ceux qui s'engagent avec lui le font autour de valeurs et de but partagés pour dépasser les conflits pouvant découler des intérêts de chacun.

Le leadership<sup>44</sup> est défini comme le « *Processus par lequel une personne influence un groupe de personnes pour atteindre un objectif commun.* » (Northouse, 2001).

Goffee et Jones (2003) avancent que « *Par définition, les leaders sont non pas des gens qui commandent mais que d'autres suivent* ».

---

<sup>44</sup> Il est intéressant de remarquer que selon les auteurs le domaine scolaire nécessite un type de leadership qui lui est propre, c'est la thèse défendue par Sergiovanni (1996) et Langlois et Lapointe (2002) par exemple, ou alors qu'il ne nécessite pas un leadership particulier et que les personnels de direction peuvent tout à fait s'inspirer de ce qui se fait dans le monde de l'entreprise comme le soutiennent Hallinger et Snidvongs dans un article paru en 2008

Mintzberg (2014) affirme que « *Etre leader, c'est participer au développement des individus* ». Il ajoute que le leader « *N'est important que dans la mesure où il aide les autres à devenir importants* ».

Enfin Plane (2015) propose lui que « *Le leadership peut être défini comme un processus d'orientation et d'influence décisive d'un individu sur l'action d'un groupe humain pour mettre en œuvre une politique et atteindre un certain nombre d'objectifs plus ou moins précis* ».

## 2.2 Leadership pédagogique

Le leadership pédagogique prend toute son importance dans le système éducatif français qui comporte quelques caractéristiques bien spécifiques.

D'abord le chef d'établissement (sauf exceptions<sup>45</sup>) n'a pas le pouvoir de recrutement et de licenciement des personnels de l'établissement qu'il dirige. De plus, dans un établissement scolaire, contrairement aux entreprises privées, on assiste à une certaine horizontalité de la distribution des diplômes, et une majorité des personnels appartient à la catégorie des cadres supérieurs. Ensuite, comme le soulignent Buisson-Fenet et Dutercq (2015) :

- « *Les routines bureaucratiques y sont particulièrement développées ;*
- *La revendication d'autonomie professionnelle y est forte ;*
- *L'action coopérative y tient peu de place ;*
- *Le statut, la formation et la culture prédisposent peu à l'enrôlement par la hiérarchie de proximité ;*
- *Enfin, la crise de mobilisation professionnelle liée à un sentiment de déconsidération sociale crispe les postures »*

Autant de caractéristiques qui montrent que le commandement est inefficace dans ces conditions-là et que seul le leadership, parce qu'il provoque l'adhésion volontaire, peut réussir à surmonter ces difficultés intrinsèques.

Un certain nombre de recherches issues des courants de la *school effectiveness* et de la *school improvement* (Leithwood & al. 2006, Grandjean Lüthi 2010, Kandaria 2016) montrent par

---

<sup>45</sup> On citera par exemple les assistants d'éducation, créés en 2003 pour remplacer les surveillants, et que le chef d'établissement recrute par délégation du conseil d'administration, ou le cas des établissements dans lesquels les postes sont « à profil » où, là encore, les chefs d'établissement participent au recrutement des postulants

ailleurs que les différences de résultats<sup>46</sup> entre les écoles s'expliquent davantage par les différences de leadership que par les publics qui les fréquentent, ou encore que le leadership des personnels de direction influence les motivations, les capacités et les conditions de travail des personnels.

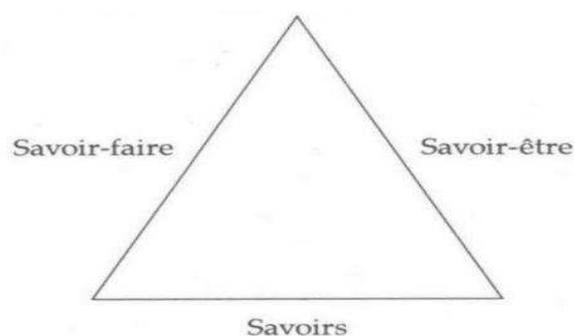
Buisson-Fenet (2015) définit le leadership pédagogique comme « *une compétence professionnelle des chefs d'établissements, qui caractérise leur capacité à peser sur l'action enseignante* ».

Pour Gendron (2009) il existe aujourd'hui un nouveau principe de légitimité pédagogique relationnelle négociée où l'autorité est fondée sur la compétence des individus. Cela renvoie à la figure du médiateur décrite par Barnabé et Dupont (2001)

Ces derniers proposent un modèle du leadership pédagogique à trois variables :

- axe savoir : intérêt du professeur pour le savoir
- axe élève : intérêt du professeur pour l'élève
- axe participation : participation de l'élève à son apprentissage

Mais Gendron (ibid., p.40) affirme que « *dans l'apprentissage de l'apprentissage, la figure du leadership de l'enseignant repose selon nous sur un autre modèle : Le Savoir pluriel du formateur (Gendron, 2006c) : savoirs, savoir-faire et savoir-être.* » (Voir figure ci-dessous)



**Figure I.13** Le Savoir pluriel du formateur (Gendron, 2006c) : savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Pour Gendron, les caractéristiques personnelles les plus importantes du leadership sont le

---

<sup>46</sup> L'influence du style de leadership du chef d'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 (2004)

Leithwood et al. (2006) montrent que les chefs d'établissement qui usent de leadership plutôt que de management ont un impact direct sur la motivation et l'implication des enseignants et donc indirectement sur la qualité des apprentissages

Ayiro (2009) montre dans son enquête que 13,7% de la différence dans la performance des élèves des établissements scolaires dirigés par des chefs présentant un haut degré de compétences émotionnelles.

savoir-être dans la mesure où il renvoie à des compétences comportementales (émotionnelles, personnelles et sociales).

Elles témoignent d'un haut niveau d'engagement dans l'action, d'une connaissance de soi, d'une confiance personnelle, d'une capacité de souplesse, d'une éthique personnelle, de valeurs axées sur la collaboration et le service aux autres.

Le leadership pédagogique permet donc d'obtenir de bonnes performances en valorisant le personnel, en créant un climat et des conditions propices à un apprentissage collectif.

### 2.3 Leadership éthique

Le leadership éthique reprend la définition de base du auquel des chercheurs ajoutent un qualificatif. Ainsi Gendron (2009) écrit « *L'essence du leadership repose sur la combinaison complexe de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui ne relève pas de l'autorité instituée mais de la capacité d'influence et de la compétence comportementale de la personne sur d'autres. Autrement dit, le leadership renvoie à des compétences, notamment émotionnelles, c'est-à-dire à la mobilisation d'un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème dans un contexte donné* » (p.42). Selon Gendron (Ibid) l'autorité du leader éthique ne repose pas sur le statut ou la fonction, mais elle est fondée sur la compétence, le positionnement moral, le dévouement et l'authenticité. Le leader éthique possède la capacité de transcender la situation en proposant une vision qui va modifier en conséquence le comportement de ses suiveurs.

Pour Northouse (2007) le leadership éthique se construit autour de la capacité à respecter les autres, à se mettre à leur service, à faire preuve de justice, à manifester de l'honnêteté.

Bouvier (2014) affirme « *dans la conduite de son établissement et de ses évolutions, je crois à l'exemple donné par le chef d'établissement ; non pas sur le registre de la conformité à un modèle à reproduire, mais sur celui de la morale, de l'éthique et de la professionnalité* ».

Pour Melin et Plée (2018) l'exemplarité est souvent mise en avant comme une qualité essentielle que doit posséder le leader, que ce soit dans l'entreprise privée ou dans l'organisation publique. Or ces auteurs nous alertent sur le caractère trompeur que revêt trop souvent cette notion et nous invitent à distinguer entre deux formes d'exemplarité : l'exemplarité par convention, qui n'est qu'un outil de plus au service du manager et se trouve ainsi vidée de sa substance et l'exemplarité par conviction comme définie ci-après. Cette

dernière est décrite comme authentique en ce qu'elle découle d'une préoccupation éthique. Dans l'exemplarité par convention il existe un travestissement de la réalité dont le but est uniquement utilitaire, comme obtenir le dévouement de ses subordonnés par tromperie, par exemple. Le fondement de l'exemplarité par conviction est l'éthique de la relation à l'autre qui est perçue comme une fin et non comme un seul moyen.

Pour Langlois et Lapointe (2002), le leadership éthique se préoccupe des valeurs que l'on souhaite privilégier, du sens que l'on veut donner aux pratiques professionnelles ainsi qu'aux décisions et, par conséquent, du bien-être de toute la communauté éducative<sup>47</sup>.

Gendron (2015) écrit que le leader éthique ne sert pas seulement efficacement l'organisation, mais que, devenant « capacitant », ce leader éthique « *devient aussi un vecteur de croissance personnelle qui mise sur le progrès des personnes évoluant sous sa responsabilité* » (p. 31)

A la lecture et recension de la revue de littérature sur ce champ, le leadership éthique est essentiellement envisagé de manière positive comme une démonstration d'une conduite managériale normativement appropriée (Brown, Treviño et Harrison, 2005) qui s'opposerait à la poursuite de la réussite ou de l'accomplissement personnels.

Cependant le leadership éthique et les motivations personnelles ne sont pas incompatibles. C'est ce que montre Bausseron (2012, 2018) dans son modèle de l'intelligence émotionnelle stratégique. Elle écrit « *The theorisation of SEI that I am proposing is based on the more holistic view that EI, as a global mental ability, is most often utilised by individuals for self-serving ends that are not pursued at the expense of others* »<sup>48</sup>.

L'intelligence émotionnelle stratégique ne peut se développer que dans le cadre d'un leadership éthique elle représente un « opportunisme sain » éloigné des composantes de ce qu'elle nomme la « triade noire », c'est-à-dire Machiavélisme, psychopathologie et narcissisme

Le leadership éthique réfère aux compétences émotionnelles.

Les recherches (Stone & al. 2005, Ayiro 2009, Venter & Kotzé 2011) montrent que les établissements scolaires dans lesquels les personnels de direction mettent en œuvre un

---

<sup>47</sup> Rappelons à cette occasion cet extrait d'un discours de Lionel Jospin en 1990 devant les personnels de direction de l'académie de Créteil (in Obin 1996) « *Vous avez la responsabilité de la réussite scolaire et humaine des jeunes que vous accueillez. Vous garantes la qualité des conditions de travail de tous dans votre établissement. Pour cela, vous devez faire vivre des valeurs et des principes dans notre Ecole, dont notre jeunesse, dont la société française, ont, aujourd'hui plus que jamais, besoin.* »

<sup>48</sup>« La théorisation de l'intelligence émotionnelle stratégique que je propose repose sur une vision plus globale selon laquelle l'intelligence émotionnelle, en tant que capacité mentale globale, est le plus souvent utilisée par les individus à des fins égoïstes qui ne sont pas poursuivies aux dépens des autres" (traduction effectuée par nos soins)

leadership éthique, c'est-à-dire un leadership auquel ils adjoignent en quelque sorte la maîtrise de compétences émotionnelles, sont plus performants du point de vue des bons scores aux évaluations que d'autres établissements. Par exemple dans l'enquête de Stone & al. réalisée dans l'Ontario (2005), les auteurs montrent que les personnels de direction performants<sup>49</sup> obtiennent un meilleur score d'intelligence émotionnelle dans les quatre domaines (interpersonnel, intrapersonnel, adaptation et gestion du stress) que ceux dirigeant des établissements moins performants. Dans la recherche menée par Ayiro au Kenya (2009), une forte corrélation existe entre le score aux tests d'intelligence émotionnelle et la performance des chefs d'établissement du point de vue des résultats des élèves. Enfin les résultats obtenus par l'International Successful School Principalship Project (ISSPP)<sup>50</sup> montrent que les chefs d'établissement en réussite, c'est-à-dire qui combinent des résultats scolaires dans leurs établissements supérieurs aux normes locales ou nationales, des données positives recueillies par diverses sources (inspections, parents, partenaires) :

- Développent des capacités centrées sur les individus, concernés par leur développement personnel et professionnel, comme l'amélioration de leurs compétences collectives au service de l'établissement
- Mettent en œuvre des stratégies de résolution des problèmes, articulées à un ensemble des valeurs éthiques, à la construction de la confiance
- Assument un nouveau partage des rôles et des responsabilités à l'intérieur de l'organisation scolaire
- Portent une vision positive et partagée tout en étant soucieux de développer des pratiques collaboratives en impliquant les individus autour d'une vision commune
- Font preuve de perspicacité, optimisme, persistance, confiance, tolérance, empathie, vigilance, curiosité, résilience, bienveillance, honnêteté, et humilité

Le leadership, comme faculté d'emporter l'adhésion des personnes avec qui l'on travaille afin d'atteindre les objectifs fixés est au service des personnes et de l'institution pour laquelle elles travaillent. Le leadership est particulièrement approprié aux caractéristiques des besoins en compétences des membres de l'encadrement des EPLE (Etablissements Publics Locaux d'Enseignement).

---

<sup>49</sup> Dont les établissements obtiennent de bons scores aux évaluations

<sup>50</sup> L'ISSPP qui regroupe aujourd'hui des membres de vingt-cinq états différents est d'après le professeur Caldwell est l'étude internationale des directions d'établissements scolaires la plus complète jamais réalisée

Enfin, le leadership éthique, en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles, semble être le style de management que doivent idéalement adopter les personnels de direction. Les établissements scolaires sont en effet des lieux où s'expriment de nombreuses émotions qu'il faut savoir reconnaître et réguler. Pour cela nous verrons ce que sont les émotions, la place qu'elles occupent dans nos sociétés occidentales, et nous rendrons compte des travaux sur l'intelligence émotionnelle et comment de ces derniers découlent ceux sur les compétences émotionnelles et le capital émotionnel.

Auparavant nous allons nous attacher à définir les concepts d'administration, de direction et de gouvernance qui sont encore largement présents dans les représentations et le fonctionnement du système éducatif français.

### 3 Cadrage théorique : administration, direction, gouvernance et gouvernance scolaire

#### 3.1 Administration

L'administration est un terme régulièrement employé dont le sens polysémique mérite d'être clarifié.

L'administration désigne en effet trois choses différentes selon que l'on place ou non une majuscule à la première lettre.

Sans majuscule, l'administration est l'action d'administrer, d'organiser, de gérer, des biens ou des affaires, que ce soit dans le domaine public ou privé.

L'Administration, avec une majuscule, est une organisation, un ensemble de services mis en œuvre par des personnes publiques tels que l'Etat, les collectivités territoriales ou les établissements publics. Elle est soumise dans cette définition au pouvoir exécutif, chargé de l'exécution générale des lois et est régie par le droit administratif.

Enfin dans un troisième sens (sans majuscule encore) elle désigne par extension les personnes chargées d'administrer le service public, à savoir les fonctionnaires.

Même si les trois ont leur importance par rapport à notre sujet, c'est plutôt le premier sens qui va retenir notre attention.

Nous avons effectivement exploré l'histoire de l'enseignement secondaire en France depuis le début du XIXe siècle et nous avons vu comment cette histoire est marquée par le poids d'une hiérarchie administrative forte. L'administration peut être considérée alors comme « le pouvoir des bureaux ». Fayol (1916) définit l'administration en s'appuyant sur cinq verbes qui correspondent à autant de missions. Ces verbes sont :

- Prévoir
- Organiser
- Coordonner
- Commander
- Contrôler

L'administration implique des fonctions de prévision, de planification, d'organisation et de prise de décision au plus haut niveau de l'organisation.

L'administration est également souvent associée à la gestion comme on le voit dans la définition donnée au début de cette section. D'ailleurs si l'on regarde les brochures d'orientation destinées aux élèves on voit que ces deux termes associés font l'objet de nombreuses formations du second degré comme de l'enseignement supérieur.

Pourtant on peut malgré tout établir une distinction entre les deux termes. En termes simples, « la gestion peut être comprise comme l'aptitude à organiser le travail des autres. Ce n'est pas exactement la même chose que l'administration, ce qui évoque un processus d'administration efficace de l'ensemble de l'organisation. Le point le plus important qui diffère de la gestion de l'administration est que la première concerne la direction ou la direction des opérations de l'organisation, tandis que la seconde insiste sur la définition des politiques et des objectifs de celle-ci »<sup>51</sup>.

Cependant les deux termes sont souvent employés pour désigner les mêmes fonctions et compris par la majorité des personnes comme synonymes. L'administration et la gestion sont associées au management dans le sens Anglo-Saxon du terme.

## 3.2 Direction

Ces fonctions d'administration et de gestion relèvent dans les entreprises privées ou dans les organisations publiques de la direction. La direction est dans ce sens chargée d'exécuter des activités administratives et fonctionnelles, comme fixer le cadre d'action et la politique spécifique selon son domaine d'activité, organiser le travail des personnes, gérer les ressources et les moyens de l'organisation, faire respecter les règles et les procédures. L'exécution de ces tâches se fait selon un modèle vertical où celui qui dirige reçoit des ordres et des injonctions de l'échelon supérieur qu'il transmet à l'échelon inférieur.

Le directeur doit posséder des qualités évidentes en droit, en gestion ainsi qu'en comptabilité si l'on en croit la fiche-métier du Parisien. En plus d'être responsable juridique et moral de la structure dont il s'occupe, il doit en assurer le développement tout en encadrant les salariés.

Dans les collèges et les lycées, les personnels de direction ont été chargés de contrôler et de commander, presque exclusivement, au cours du XIXe siècle, le XXe a vu leur mission s'élargir à l'organisation, à la coordination et à la prévision.

---

<sup>51</sup> Source <https://fr.gadget-info.com/difference-between-management>, page consultée le 17 octobre 2021

Le répertoire des métiers de l'Éducation nationale mentionne « *Les personnels de direction participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation. Ils occupent principalement des emplois de direction d'établissement ou de formation relevant du ministre chargé de l'Éducation nationale : ils dirigent l'établissement en qualité de représentant de l'État et de président du conseil d'administration, sous l'autorité du recteur et du directeur académique des services de l'Éducation nationale. Ils conduisent la politique pédagogique et éducative de l'établissement, en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage.*

*Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel.*

*Ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative ».*

Nous avons cependant vu que ces fonctions d'administration et de gestion assurées par des personnels de direction, « parfaits gestionnaires chargés de tout mettre en œuvre afin de veiller au bon fonctionnement de l'établissement » ne peuvent plus suffire aujourd'hui pour relever les défis de l'école. Accueillir tous les élèves dans un espace démocratique pour les conduire à la réussite scolaire, à l'insertion professionnelle et sociale nécessite de nouveaux cadres de pratiques.

### 3.3 Gouvernance

La gouvernance a été introduite dans les organisations afin d'amener un peu d'horizontalité dans la prise de décisions et dans leur mise en œuvre.

Selon le Petit Robert, le terme de gouvernance, né au XIII<sup>ème</sup> siècle, s'appliquait aux bailliages de l'Artois et de la Flandre où le gouverneur est à la tête de la gouvernance. Le terme est ensuite tombé dans l'oubli avant qu'il réapparaisse dans la langue anglaise au XX<sup>e</sup> siècle avec l'expression *corporate governance* (gouvernement d'entreprise).

Selon Pitseys (2010) « *La gouvernance évoque le plus souvent une définition plus flexible de l'exercice du pouvoir, reposant sur une plus grande ouverture du processus de décision, sa décentralisation, la mise en présence simultanée de plusieurs statuts d'acteurs* ».

Pour Paquet (2008) la gouvernance vise à réconcilier les consommateurs, dans le cas d'une entreprise privée, les usagers, dans le cadre du service public, et les salariés avec le pouvoir.

Pour cela il faut mettre en avant un mode de direction « *moins lourd et plus souple, moins directif et plus participatif, plus diffus et moins technocratique* » (P. 24).

Pitseys définit également la gouvernance comme une « technique de gestion sociale » qui est adossée à la transparence et à une politique de projets. Elle repose sur la confiance établie entre les différents acteurs et partenaires parties prenantes du projet et du processus de décision.

Au bout du compte cette relation de confiance doit permettre « *de produire une norme plus efficace, mais aussi plus effective puisque les acteurs y consentiraient plus facilement* ».

L'Union Européenne (2018) a défini une « *gouvernance démocratique* » qui s'appuie sur les douze piliers suivants :

- 1. Participation, représentation, élections conformes au droit
- 2. Réactivité
- 3. Efficacité et efficience
- 4. Ouverture et transparence
- 5. État de droit
- 6. Comportement éthique
- 7. Compétences et capacités
- 8. Innovation et ouverture d'esprit face au changement
- 9. Durabilité et orientation à long terme
- 10. Gestion financière saine
- 11. Droits de l'Homme, diversité culturelle et cohésion sociale
- 12. Obligation de rendre des comptes

Les éléments de définition de la gouvernance qui viennent d'être présentés ont été repris et appliqués à l'école.

### 3.4 Gouvernance scolaire

La complexification du monde scolaire liée à l'ouverture de l'école à tous les élèves, également en lien avec l'évolution de la société et l'avènement de technologie de l'information et de la communication, ont obligé les responsables politiques à repenser le fonctionnement et l'organisation du système éducatif et des établissements scolaires. L'idée est de rapprocher la prise de décision de l'échelon où elle est la plus pertinente. C'est la raison

pour laquelle les lois de décentralisation et de déconcentration ont été votées en France au début des années 1980. Ces lois ont donné plus d'autonomie aux établissements scolaires et ont abouti dans le second degré à la création des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement) dotés de la personnalité morale et d'une autonomie nouvelle.

Dans le même temps, les partenaires des EPLE se sont multipliés qu'ils soient institutionnels, comme les autres ministères par exemple, associatifs, sans oublier les parents bien entendu.

Ces transformations ont accompagné l'évolution des politiques publiques et la notion de gouvernance a été introduite à différents niveaux de l'Éducation nationale.

Dans les établissements scolaires il s'est agi d'introduire plus d'horizontalité dans les décisions. Des instances ont par exemple été créées en ce sens. On pense ici au conseil de la vie lycéenne, au conseil pédagogique, au conseil d'administration au sein duquel sont représentés personnels, représentants des collectivités territoriales, usagers, monde professionnel.

Le ministère a demandé aux personnels de direction de mettre en œuvre la gouvernance scolaire. Cette dernière se distingue de la gestion comme le souligne Halász « *Le terme gouvernance met l'accent sur l'ouverture des écoles et des systèmes éducatifs tandis que celui de gestion insiste plutôt sur les dimensions techniques et instrumentales de la direction. Nous gouvernons les choses ou les êtres dont le comportement a toujours une part d'imprévisible (en raison, par exemple, de l'existence d'unités autonomes capables de défendre leurs intérêts et de négocier d'autres solutions possibles). Nous gérons les choses ou les êtres dont le comportement est facile à prévoir. La gouvernance nous fait entrer dans une dynamique de négociation, persuasion, marchandage, pression, etc., car nous n'avons pas le plein contrôle de ceux que nous gouvernons. Lorsque nous gérons, en revanche, nous avons tendance à donner des ordres et des instructions, parce que nous nous sentons investis d'un pouvoir légitime. S'agissant des systèmes éducatifs, nous préférons employer le terme gouvernance (...). Lorsque nous considérons les écoles en tant qu'unités organisationnelles, nous utilisons plus souvent le terme gestion. Cependant, étant donné que les écoles deviennent des institutions de plus en plus ouvertes ancrées dans les spécificités socioéconomiques locales, constituant un ensemble complexe de différents besoins et intérêts, nous avons désormais tendance à faire usage, y compris à ce niveau, du terme gouvernance* ». (Cité par Bäckman et Trafford, 2010, P. 9).

La gouvernance scolaire est nécessaire pour promouvoir une culture et une éthique plus cohérentes et collaboratives dans les établissements scolaires et pour établir une bonne coopération avec la communauté au sens large.

Les personnels de direction doivent organiser cette gouvernance afin de répondre aux défis auxquels l'école doit faire face. Les acteurs de l'école sont en effet les mieux placés pour déceler les besoins concrets et parfois complexes des élèves et y répondre, afin de définir des pratiques pédagogiques et des approches appropriées pour mettre en œuvre les programmes scolaires.

La gouvernance scolaire est également un outil pour favoriser un bon climat scolaire et pour faire en sorte que chacun se sente bien dans son métier d'élève, de parent ou d'éducateur.

Cependant, pour que la gouvernance ne verse pas dans le côté libéral techniciste qui lui est souvent reproché, et qu'elle puisse donner la pleine mesure de sa définition, elle doit être éclairée et guidée par les compétences émotionnelles que nous allons présenter dans le chapitre suivant.

## 4 Cadrage théorique : intelligence émotionnelle, compétences émotionnelles et capital émotionnel

### 4.1 Intelligence émotionnelle

Les émotions sont engendrées par des déclencheurs externes et/ou des déclencheurs internes. Ainsi, l'évaluation cognitive personnelle de l'événement explique qu'un même événement peut déclencher des émotions différentes chez des individus différents ou chez le même individu selon le contexte et le moment où il se produit. Ce n'est donc pas le stimulus qui déclenche telle ou telle émotion, mais la signification subjective de celui-ci.

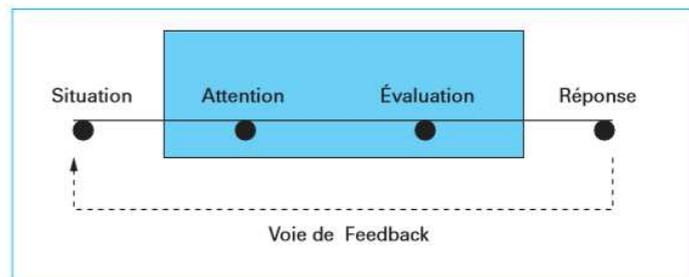


Figure I.14 L'intelligence émotionnelle au service du management. D'après Bellinghausen (2014)

La figure ci-dessous montre comment ce processus s'inscrit dans le fonctionnement du cerveau

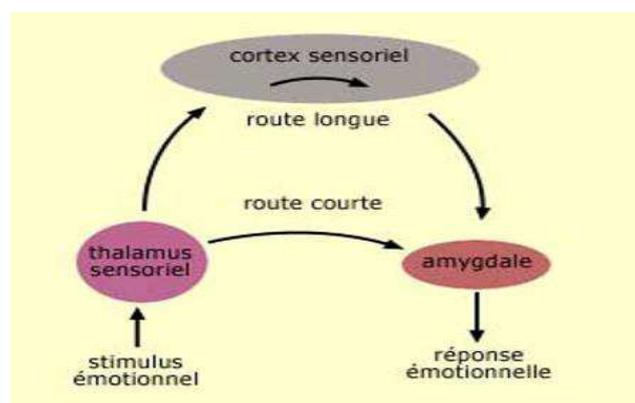


Figure I.15 Bellinghausen. L'intelligence émotionnelle au service du management (2014)

Selon Scherer et Sander (2014) l'émotion désigne « un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme

*importants par l'organisme* ». Elle nous informe d'un changement et nous prépare à agir. L'émotion étant, même s'il est bref, un processus dynamique et non un état, on peut légitimement utiliser l'expression d'épisode émotionnel pour la qualifier.

Nos émotions sont donc des incitations à l'action qui nous permettent de faire face aux événements de tous types que nous rencontrons au cours de notre vie. Les connaissances que nous tirons de nos émotions nous offrent la possibilité d'opérer des choix en délimitant le champ des réponses possibles dans une situation donnée. Elles orientent nos décisions en éliminant certaines options et en favorisant d'autres.

Goleman (1997) donne une définition de l'émotion comme étant « *A la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme des tendances à l'action qu'il suscite.* »

Gendron (2007), écrit que le rôle des émotions consiste à « *Communiquer des informations à autrui, ainsi que notre état d'esprit ; ce qui, à partir de leur détection et leur interprétation sous-jacente, permet à un groupe de reconnaître les dispositions de chacun de ses membres (justifiant par là le fait que les personnes aient besoin d'apprendre des autres pour savoir comment gérer leur environnement et eux-mêmes)* » (B. Gendron, 2007. Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel p. 15).

Il faut cependant distinguer l'émotion tant de l'instinct, que du sentiment, de l'humeur ou du tempérament. Elle diffère du premier comme nous l'avons écrit plus haut dans la mesure où elle fait naître une tendance pour un type de comportement quand l'instinct impose un comportement.

L'émotion ne se confond pas avec le sentiment puisqu'il est la dimension cognitive de l'émotion et qu'il se rapporte à la perception de ce qu'elle produit. L'humeur quant à elle est un état qui est ressenti avec moins d'intensité que l'émotion et sur une durée plus longue. Elle forme comme une espèce de halo qui imprègne temporairement ce que nous ressentons et influence nos choix.

Enfin le tempérament est comme un cadre à l'intérieur duquel s'exprime la personnalité affective et émotionnelle d'un individu. C'est un cadre qui n'est pas figé et dont les contours peuvent évoluer en fonction de nos expériences.

Selon la tradition platonicienne les impressions sensibles ne peuvent donner le vrai. Platon oppose en effet la lecture sensible du monde, mouvante, source d'erreurs et d'errance à la lecture intelligible, source de la connaissance. Pour lui, l'opposition entre le sensible et l'intelligible est une séparation ontologique ; à cette stricte séparation correspond également

une hiérarchie épistémologique, toute aussi stricte : l'opinion porte sur le monde sensible tandis que la science est la connaissance des réalités intelligibles.

Pour les Stoïciens le caractère automatique et incontrôlable des émotions classe ces dernières dans une catégorie primitive et nuisible à la rationalité et à la morale.

Le dualisme de substance et de nature entre le corps et l'esprit posé par Descartes engendre quant à lui la conséquence suivante, soulignée par Van Gelder (1995) : « *l'esprit cartésien se caractérise comme entièrement in-corporel. L'esprit n'est dans sa nature aucunement façonné par quelque relation que ce soit avec le corps.* » Ainsi, les processus mentaux, comme le raisonnement par exemple, procéderaient uniquement de l'esprit, du cerveau pour reprendre une terminologie plus récente, et n'auraient rien à voir le corps.

Ce dualisme cartésien tout comme la philosophie platonicienne ou stoïcienne ont eu des répercussions importantes sur la place des émotions dans la pensée occidentale. Ces dernières ont en effet été considérées pendant des siècles comme des sentiments devant être combattus ou ignorés. Les gens ordinaires et les scientifiques ont continué de penser qu'elles n'étaient qu'un obstacle au bon raisonnement. Elles ont été assimilées aux passions, aux affects ou considérées comme un signe de faiblesse. Elles étaient connotées négativement.

Ce point de vue a perduré jusqu'à la fin du XXe siècle (voir Lefford (1946) ou Young (1943) par exemple), malgré les recherches de Roethlisberger et al. dans les années 1930. Ils ont écrit « *Il y a un autre système d'idées et de croyances que nous désignerons par la logique des sentiments : ce sont les valeurs qui se situent au cœur des relations interpersonnelles des différents groupes de l'organisation... Cette logique, comme son nom l'indique, est profondément enracinée dans les sentiments et les sensibilités.* ».

Howard Gardner a distingué en 1983 dans son ouvrage *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligence* sept formes d'intelligence dont l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle. Selon lui ces formes-là sont aussi importantes que l'intelligence mesurée par le QI<sup>52</sup>.

Le tableau ci-dessous, qui recense quelques-uns des termes qui sont généralement associés aux émotions d'une part et à la raison de l'autre, montre les connotations négatives des premières et celles positives de la deuxième dans nos sociétés occidentales.

---

<sup>52</sup> Selon la dernière révision du MIT (Multiple Intelligences Theory) (Gardner, 1998, 2011), la nature humaine comprend peut-être dix types d'intelligence (c.-à-d. Linguistique, logique-mathématique, musicale, spatiale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste, existentielle et pédagogique)

<b>Emotions</b>	<b>Raison</b>
Passif	Actif
Espace domestique	Espace professionnel
Femmes	Hommes
Enfants	Adultes
Populaire, vulgaire	Eduqué, instruit
Sauvage	Civilisé
Fou	Sain
Excès, altération	Normalité
Les « autres »	L'occident
Nature	Culture
Subjectivité	Objectivité
Désordre	Ordre
Agitation, trouble	Calme
Chaud	Froid
Partialité	Impartialité
...	...

**Figure I.16** Noms et adjectifs rattachés communément aux émotions et à la raison. Aurélie Jeantet (2018, P. 26)

Jeantet explique également que la neutralité affective est à la fois une norme et valorisée en tant que telle dans les métiers masculins prestigieux notamment<sup>53</sup>. Pour elle on peut déterminer quatre traits convergents du néolibéralisme et du modèle du travailleur masculin :

- Mythe de la rationalité
- La valorisation de la suractivité
- Le déni des émotions
- La valorisation d'une certaine forme de colère (on trouvera par exemple normal qu'un dirigeant entre dans une colère noire, et cela sera même considéré comme un trait de caractère positif alors qu'on trouvera grossier et déplacé qu'un ouvrier se mette en colère).

En 1990, Salovey et Mayer développent le concept d'intelligence émotionnelle dans *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. Ils donnent la définition suivante de l'intelligence émotionnelle : « *L'intelligence émotionnelle est la capacité de contrôler ses propres émotions et celles des autres, de discriminer entre elles et d'utiliser cette information pour guider sa pensée et ses actions.* »<sup>54</sup>

L'élément central de la définition est que les émotions sont des données qui signalent une opportunité de croissance personnelle (Caruso et al., 2015 ; Mayer, Salovey et al., 2008). Les

<sup>53</sup> Nous verrons dans les deux parties suivantes comment cela transparait dans les réponses données par la population de notre questionnaire

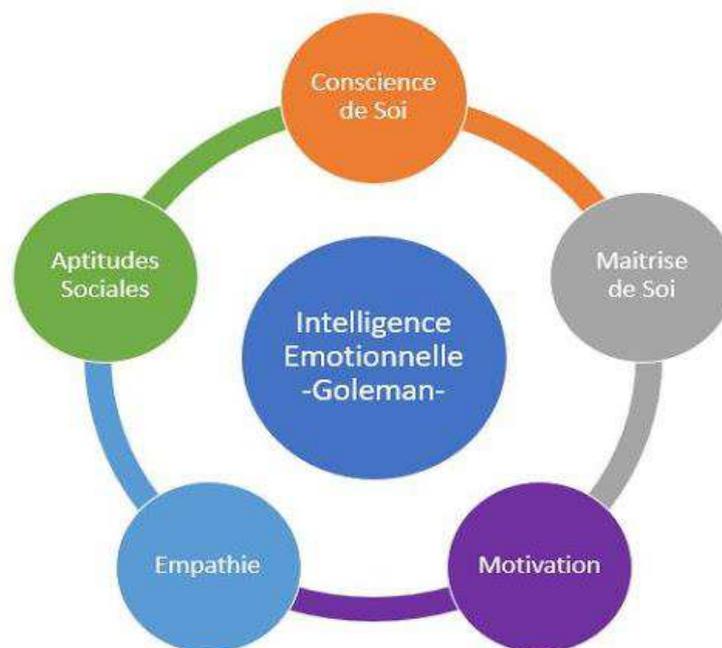
<sup>54</sup> Traduction établie par nos soins

états affectifs, quelle que soit leur nature (positive ou négative), sont considérés comme des sources d'information pouvant être utilisées pour favoriser un comportement intelligent, ce qui peut impliquer parfois de lutter contre certains réflexes émotionnels. Les émotions peuvent avoir un effet négatif sur la pensée rationnelle (Jung, Wranke, Hamburger et Knauff, 2014).

Ce qui importe donc ce ne sont pas tant les émotions, puisque nous ne pouvons pas nous empêcher d'en ressentir, mais ce que l'on en fait. Cela nécessite de les identifier, d'en extraire la valeur informative et de les réguler si elles ne sont pas adaptées au contexte (Mikolajczak et al. 2009).

Comme on le voit ce concept introduit une rupture avec les traditions platonicienne, stoïcienne et cartésienne dans la mesure où les informations délivrées par les émotions sont considérées comme faisant partie intégrante du processus de connaissance.

C'est Goleman qui popularise le concept d'intelligence émotionnelle en 1995 dans son ouvrage *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ*. Il construit un modèle d'intelligence émotionnelle basé sur cinq compétences principales :



**Figure I.17** Modèle d'intelligence émotionnelle de Goleman

En parallèle, depuis les années 1970, la science du cerveau connaît des progrès remarquables grâce notamment à l'évolution de l'imagerie médicale.

En 1994, paraît l'ouvrage du neuropsychologue A. Damasio « *Descartes' Error : Emotion, Reason and the Human Brain* » dans lequel il soutient que le dualisme de Descartes constitue

une erreur, suivant son hypothèse du « marqueur somatique ». Il s'appuie pour étayer sa démonstration sur le célèbre cas de Phineas Gage, ce contremaître américain du milieu du XIXe siècle qui, alors qu'il était décrit comme sérieux, fiable et courtois par ses proches, devient grossier, capricieux et incapable de prendre de bonnes décisions, à la suite d'un accident de travail au cours duquel une barre de fer lui transperce le crâne et détruit une partie de son cerveau, alors que ses capacités de raisonnement sont restées intactes.

Damasio démontre ainsi que « *Des connexions établies entre les aires somato-sensorielles où sont représentés des états corporels passés et présents et certaines régions du cortex préfrontal, permettent d'associer des événements et des états somatiques positifs ou négatifs. Ces marqueurs fonctionneraient de façon automatique, orientant et facilitant les choix raisonnés* ». Il révèle, en étudiant le crâne de Gage et le cerveau des personnes qui ont subi une ablation de la zone où siègent les émotions, que ces dernières guident le comportement et la prise de décision, et que la posture de la rationalité nécessite une contribution émotionnelle. Les personnes sans émotions ne sont pas capables de prendre de bonnes décisions dans leur vie personnelle et professionnelle faute de pouvoir attribuer une valeur émotionnelle distincte aux différents choix qui s'offrent à elles. Il soutient que « l'erreur » de Descartes consiste dans la séparation dualiste de l'esprit et du corps, de la rationalité et de l'émotion. Les émotions et les cognitions ne seraient donc pas indépendantes.

## 4.2 Compétences émotionnelles

L'expression d'intelligence émotionnelle laisse rapidement la place à celle de compétences émotionnelles afin d'atténuer les discordes épistémologiques entre la notion d'intelligence et d'émotion et de mettre en évidence le caractère évolutif de ses habilités.

Les émotions interfèrent dans la capacité et la prise de décision et en cela nécessitent une régulation appropriée pour répondre de manière appropriée. C'est cette régulation de nos émotions qui renvoie aux compétences émotionnelles des modèles de l'intelligence émotionnelle auxquels nous nous intéressons.

Pour Goleman (1999, p. 39), « *La compétence émotionnelle est une capacité acquise et non fondée sur l'intelligence émotionnelle et sans laquelle une performance professionnelle hors pair est impossible. [...] La compétence émotionnelle révèle à quel point nous avons su traduire ce potentiel dans nos compétences sur le terrain.* »

Ainsi, selon Gendron (2004) la qualité de nos décisions prises et les capacités d'adaptation vont dépendre « *des compétences à gérer et à réguler ses émotions* ». Ces compétences émotionnelles se présentent comme un ensemble de compétences permettant de traiter les informations émotionnelles, référant non pas à des savoirs ou des savoir-faire, mais à des savoir-être, à des compétences comportementales. Ainsi, elles engagent et envisagent d'autres modes de compréhension et d'action que la seule conception en termes d'aptitudes mentales : elles relèvent aussi du domaine de la cognition que l'on peut définir comme « *l'ensemble des processus psychiques permettant d'aboutir à l'action*<sup>55</sup> » (par opposition à cognition, ensemble des processus psychiques permettant d'aboutir à la connaissance).

D'une manière générale elles sont regroupées sous de grands ensembles qui varient selon les auteurs mais qui présentent toujours un versant intrapersonnel et un versant interpersonnel.

Ici le modèle de Goleman :

- Conscience de soi
- Régulation de soi
- Conscience des autres
- Régulation des relations sociales

Saarni (1999) définit les compétences émotionnelles comme étant « *Les compétences qu'un individu a besoin de mobiliser pour faire face à un environnement changeant, tout en contribuant à consolider son identité, à mieux s'adapter, à devenir plus efficace et plus confiant* ». Dans son modèle de l'AIM (Affect Infusion Model), Forgas (1995) développe l'idée que « *Le processus par lequel des informations chargées affectivement exercent une influence sur le processus de jugement et y sont intégrées, entrant dans les délibérations du juge et finissant par colorer le résultat du jugement* » montre que les compétences émotionnelles influencent les tâches exigeantes d'un point de vue cognitif.

Il s'agit donc de s'adapter et de faire face à un environnement changeant, mais aussi, ou plutôt, de devenir plus efficace et plus confiant<sup>56</sup> (en soi, dans les autres, dans les situations). Cela passe pour Mikolajczak et al (2009) par cinq dimensions que l'on retrouve dans la figure ci-dessous.

---

<sup>55</sup> Définition du Dictionnaire de la Psychiatrie des Editions du CILF

<sup>56</sup> Goleman en 1998 (p.29), donne une définition de la compétence professionnelle telle « une qualité professionnelle ou un ensemble d'habitudes qui génèrent une performance professionnelle plus efficace, meilleure, en d'autres termes une aptitude qui apporte de la valeur ajoutée aux efforts d'une personne dans son travail. [...] »

**Les cinq dimensions de la compétence émotionnelle**  
*D'après Mikolajczak et Bausseron*

	Soi	Autrui
	Les personnes ayant des scores élevés sur cette dimension....	
<b>Identification</b>	....sont capables d'identifier leurs émotions	....sont capables d'identifier les émotions d'autrui
<b>Compréhension / reconnaissance</b>	....comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	....comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
<b>Expression</b>	....sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière éthiquement acceptable	...permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
<b>Régulation</b>	....sont capables de gérer leur stress et leurs émotions	....sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
<b>Utilisation</b>	....utilisent leurs émotions pour faciliter la pensée et l'action	...utilisent les émotions d'autrui pour faciliter la pensée et l'action

**Figure I.17** Tableau représentant les cinq dimensions de la compétence émotionnelle selon Mikolajczak et Bausseron

Ces cinq dimensions concernent aussi bien le versant intrapersonnel que le versant interpersonnel.

Bellinghausen (2014) dans le cadre de ses recherches sur les compétences émotionnelles et le management, attribue les deux premiers de ces cinq moments à l'aspect analytique du management et les trois suivant à son aspect stratégique (nous développerons ce point dans la partie IV de cette recherche).

L'identification de ses émotions est importante dans la mesure où les émotions sont une source d'informations diverses. Ne pas posséder cette compétence d'identification revient à se priver d'informations sur soi, sur les autres, sur les situations qui peuvent revêtir un caractère primordial.

Comprendre ses émotions ou celles d'autrui c'est réussir à comprendre les causes, ce qu'on appelle les déclencheurs, mais aussi les conséquences de celles-ci. Qu'est-ce qui les produit et quelle(s) réaction(s) elles entraînent.

Exprimer ses émotions consiste à trouver un équilibre entre le verbal et le non-verbal à l'intérieur de normes sociales qui varient en fonction des contextes.

La régulation est justement ce qui peut permettre d'adapter ses émotions et celles d'autrui et leur expression aux normes en vigueur ou également de gérer son stress.

L'utilisation des émotions consiste tout autant à faire le tri dans les émotions avec l'objectif d'essayer d'éliminer celles qui nous portent préjudice ou qui portent préjudice à notre travail ou à nos relations.

Bar-on (2005) quant à lui propose un modèle différent que l'on retrouve ci-dessous.

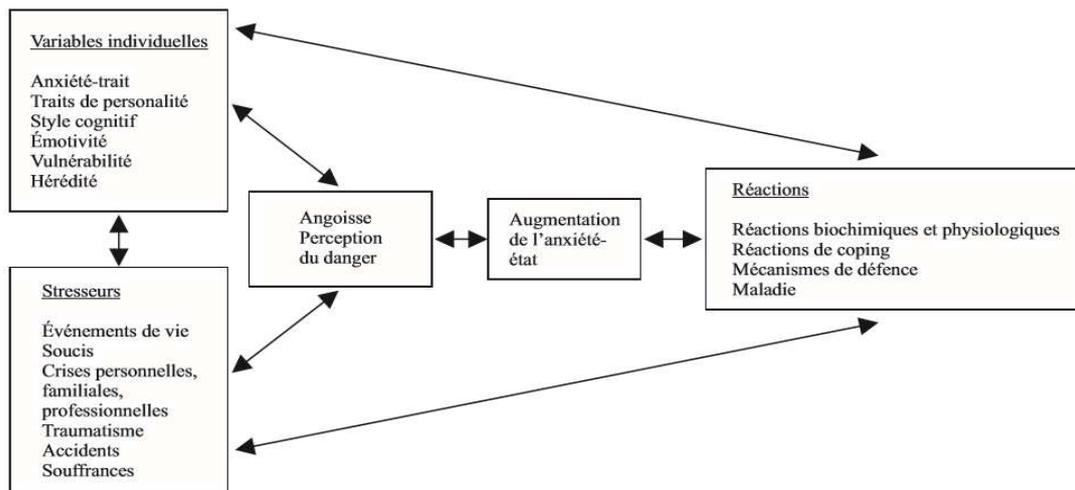
The EQ-i Scales and What They Assess

EQ-i SCALES	The EI Competencies and Skills Assessed by Each Scale
Intrapersonal	Self-awareness and self-expression:
Self-Regard	<i>To accurately perceive, understand and accept oneself.</i>
Emotional Self-Awareness	<i>To be aware of and understand one's emotions.</i>
Assertiveness	<i>To effectively and constructively express one's emotions and oneself.</i>
Independence	<i>To be self-reliant and free of emotional dependency on others.</i>
Self-Actualization	<i>To strive to achieve personal goals and actualize one's potential.</i>
Interpersonal	Social awareness and interpersonal relationship:
Empathy	<i>To be aware of and understand how others feel.</i>
Social Responsibility	<i>To identify with one's social group and cooperate with others.</i>
Interpersonal Relationship	<i>To establish mutually satisfying relationships and relate well with others.</i>
Stress Management	Emotional management and regulation:
Stress Tolerance	<i>To effectively and constructively manage emotions.</i>
Impulse Control	<i>To effectively and constructively control emotions.</i>
Adaptability	Change management:
Reality-Testing	<i>To objectively validate one's feelings and thinking with external reality.</i>
Flexibility	<i>To adapt and adjust one's feelings and thinking to new situations.</i>
Problem-Solving	<i>To effectively solve problems of a personal and interpersonal nature.</i>
General Mood	Self-motivation:
Optimism	<i>To be positive and look at the brighter side of life.</i>
Happiness	<i>To feel content with oneself, others and life in general.</i>

Figure I.18 Modèle de Bar-On (2005)

Les compétences émotionnelles importent dans les métiers de l'encadrement du point de vue des situations stressantes à gérer. Les stratégies de *coping*<sup>57</sup> peuvent aider à gérer ces situations. Les travaux sur le *coping* (Suls et Fletcher 1985, Paulhan 1992, 1994), qui renvoient aux compétences émotionnelles montrent que les individus dotés d'un haut degré de maîtrise de ces compétences adoptent en effet plus facilement des stratégies de *coping* fonctionnelles et efficaces.

<sup>57</sup> Une définition assez largement adoptée aujourd'hui présente le *coping* comme « Un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux en perpétuel changement pour gérer les demandes externes ou internes évaluées comme mettant à l'épreuve ou excédant les ressources personnelles » (Lazarus, Folkman, 1984).



— Schéma du modèle interactionniste de l'anxiété, du stress et du *coping* (d'après Rolland, 1998)

**Figure I.19**

Certains travaux montrent l'usage possible détourné à des fins de manipulations des compétences émotionnelles transformationnel (Bass et Steidlmeier 1999, Barling, Kanungo 2001, Emmons 2003, Christie et Turner, 2008 ; Kilduff et al. 2010). Bausseron (2018) souligne cependant, dans son approche de l'intelligence émotionnelle stratégique, que la recherche d'accomplissement personnel, car cette recherche est constitutive de la nature humaine, n'est pas incompatible avec l'éthique, et notamment avec un leadership éthique.

Les leaders dans une démarche éthique mobilisent leurs compétences émotionnelles pour motiver et inspirer les subordonnés dans le but d'accroître la performance de l'organisation qu'ils dirigent.

Bausseron définit cinq critères sous l'acronyme N.O.R.M.E. qui doivent être respectés afin que cette intelligence émotionnelle stratégique conserve ses vertus éthiques (voir figure I.20).

Selon cette logique, une personne dotée d'un haut niveau de compétences émotionnelles, si elle respecte les cinq conditions, ne déroge pas à l'éthique lorsqu'elle utilise ces compétences dans la poursuite d'objectifs personnels. Pour Bausseron, N.O.R.M.E. rend compatible intelligence émotionnelle stratégique et éthique.

Après avoir développé les concepts d'intelligence émotionnelles et de compétences émotionnelles nous allons traiter des compétences émotionnelles dans le travail.

<b>NEURATILITE</b>	l'IES doit être utilisée de façon à ce qu'elle n'engendre aucun effet néfaste sur autrui
<b>OPERATIONNALITE</b>	Demande à l'individu de ne négliger ou de n'abandonner aucune des responsabilités qui lui ont été confiées, de maintenir le bon déroulement des choses et d'honorer ses devoirs
<b>REACTIVITE</b>	Capacité d'un individu à réagir immédiatement en cas d'incidents inopinés intervenant suite à l'utilisation de l'IES
<b>MALLEABILITE</b>	Qualité de la relation sociale entre un individu et autrui. Cette relation doit rester intacte ou être améliorée par l'utilisation de l'IES. Elle ne doit en cas être détériorée par celle-ci
<b>EQUILIBRE MENTAL</b>	Impose que l'utilisation de l'IES soit strictement inscrite dans une tentative d'évolution positive de l'individu lui-même

**Figure I.20** Tableau représentant les cinq critères de l'IES éthique selon Bausseron

### 4.3 Compétences émotionnelles et travail

Les recherches qui se sont développées dans le domaine des émotions au travail depuis le début des années 1980 (Pekrun et Frese (1992), Ashforth et Humphrey (1995) montrent ainsi que les émotions sont un élément essentiel et incontournable de la vie organisationnelle car elles sont à l'origine de beaucoup de processus organisationnels, tels que les dynamiques de groupe, les relations formelles ou informelles entre les employés (quel que soit le niveau hiérarchique occupé), le leadership, etc.

La théorie des événements affectifs (AET<sup>58</sup>) de Weiss et Cropanzano (1996) démontre les implications de l'intelligence émotionnelle dans l'efficacité au travail. L'AET considère les événements professionnels comme les causes des réactions affectives et les réactions affectives comme un déterminant de la performance et de la satisfaction au travail. Le rôle de l'intelligence émotionnelle dans ce processus est celui d'un régulateur du déterminant de manière à maintenir une humeur positive au service de l'efficacité.

Ainsi le travail pouvant être considéré comme l'une des principales sources de la vie émotionnelle des êtres humains, les émotions deviennent des générateurs essentiels du comportement et de l'accomplissement au travail ; les émotions influencent le climat social et la productivité des entreprises.

<sup>58</sup> Affective Events Theory en anglais

D'ailleurs, Goleman et al. (2002) parlent de climat de résonance dans l'entreprise, en l'opposant à dissonance, quand le leader favorise un climat émotionnel positif. Ce climat de résonance va agir comme une courroie de transmission en quelque sorte et entraîner des réactions positives en chaîne et donc plus de performance dans l'organisation. Ils s'appuient sur une enquête conduite dans les écoles du Royaume Uni en 2000<sup>59</sup> pour montrer qu'un leader qui dispose d'un répertoire étendu d'aptitudes émotionnelles sera plus efficace dans la mesure où cette large palette lui permettra d'utiliser l'approche la plus appropriée en fonction de la situation rencontrée.

Les travaux de Horchschild (1979, 1983) sur le concept de travail émotionnel ont également apporté un éclairage sur la question des émotions au travail. Elle écrit à ce sujet « *Par « travail émotionnel* » je désigne l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment ». Le « travail émotionnel<sup>60</sup> » fait référence à l'acte qui vise à évoquer ou à façonner, ou tout aussi bien à réprimer un sentiment, c'est-à-dire qu'il contraint les travailleurs à s'identifier à leur rôle et à répondre aux exigences de leur rôle à travers l'exposition de certaines émotions attendues et la suppression d'autres qui sont inadéquates. Horchschild distingue deux types de travail émotionnel :

- Le *surface acting* dans lequel on feint de ressentir certaines émotions (pour mettre en confiance la personne que l'on a en face de soi par exemple). Ce travail se réalise par la modification des expressions faciales (comme le sourire) ;
- Le *deep acting* où l'on s'efforce de ressentir l'émotion en modifiant son sentiment intérieur.

Elle souligne également les méfaits et les dangers du travail émotionnel en termes de santé mentale. Du *surface acting* peut naître un sentiment de dissonance émotionnelle du fait de l'écart entre le ressenti et l'émotion montrée. Le risque avec le *deep acting* est inverse, c'est celui d'une adhésion sans réserve, d'une fusion entre les « émotions professionnelles » et ses propres émotions.

---

<sup>59</sup> Dans 69 % des écoles ayant les meilleures performances, le principal affichait au moins quatre styles de leadership résonnants, qu'il utilisait en fonction des situations.

Dans 2/3 des écoles ayant les résultats les plus médiocres, le directeur s'appuyait seulement sur un voire deux styles de leadership, des styles dissonants la plupart du temps (Research into Headteacher Effectiveness, rapport du Hay group, 2000)

<sup>60</sup> Elle sépare le travail émotionnel que chacun effectue dès lors qu'il entre dans un jeu de relations sociales et qu'elle appelle « *emotional work* » du travail émotionnel qui s'opère sous la pression et le contrôle de l'employeur qu'elle nomme « *emotional labour* ». C'est de ce dernier dont il est question ici

Enfin le travail émotionnel faisant partie intégrante de certains métiers (ceux où la relation au public est importante notamment) (Ashforth et Humphrey, 1993, 1995), les dirigeants peuvent exercer un contrôle et une pression sur leurs subordonnés pour qu'ils montrent ou ressentent l'émotion prescrite.

#### 4.4 Capital émotionnel

Gendron (2004) montre que la régulation des émotions est importante dans les métiers émotionnels et que les compétences émotionnelles sont de véritables compétences professionnelles dans les métiers de l'éducation et du soin.

En cela elle montre que l'ensemble de ces compétences émotionnelles constitue un véritable capital au sens économique du terme, un capital émotionnel qu'il importe de développer autant auprès des enfants que des intervenants éducatifs et particulièrement des cadres et des leaders éducatifs (Gendron 2009, 2015) pour œuvrer à un leadership éthique et capacitant.

Le capital est généralement entendu au sens économique (le patrimoine d'un individu), social (les relations qu'un individu peut mobiliser) et culturel (les ressources culturelles dont dispose cet individu).

Si Becker (1964) définit le capital humain comme « *L'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* », la notion de capital émotionnel de Gendron vient prendre en compte un ensemble de savoirs jusqu'alors non considérés ou non compatibles, ceux du savoir-être.

La plupart des activités humaines revêtant une dimension émotionnelle, les compétences émotionnelles prennent dans ce sens une importance cruciale dans la construction et l'utilisation du capital humain élargi (Gendron 2007). Les compétences émotionnelles « *S'avèrent primordiales pour réussir à la fois économiquement, socialement et personnellement* » (Gendron 2005b).

Cependant elles débordent selon Gendron le cadre du capital humain au sens mesuré par Becker dans la mesure où celui-ci se borne à mesurer les savoirs et savoir-faire.

Les compétences émotionnelles s'acquièrent de manière souvent informelle dans différents domaines : scolaire, professionnel, associatif, familial, etc<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Dans tous les domaines où les émotions sont présentes

Le capital émotionnel intègre via les compétences émotionnelles, les savoir-être au champ économique. Il représente une « ressource cruciale » permettant aux individus d'être plus performants et de mieux atteindre leurs objectifs.

Il est selon Gendron (2004) l'« Ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales<sup>62</sup>... ». Il a la propriété d'être un véritable « booster » du capital social et humain pour les individus et en cela devrait faire l'objet d'un véritable investissement de la part de la société.

---

<sup>62</sup> Ce capital génère des retombées individuelles (bien-être par exemple), sociales (amélioration des relations sociales), économiques (performances et productivité)

## Conclusion Partie I

Cette première partie nous a permis d'explorer l'origine et les évolutions de la fonction de personnel de direction. Nous avons vu à quel point l'héritage napoléonien d'un modèle pyramidal top/down est encore présent aujourd'hui dans le fonctionnement de l'Education nationale et a imprimé sa marque dans la fonction, ce malgré les évolutions conjointes de l'école, de la société et des politiques de management public.

L'avènement de ce qui est communément appelé la société de la connaissance, l'allongement de la scolarité obligatoire, la massification scolaire, la pression qui pèse sur l'école depuis la crise économique pour l'insertion sociale et professionnelle de même que le transfert de compétences et de responsabilités à l'échelon régional et local, ont entraîné des bouleversements importants au sein même des établissements scolaires. Les tensions sont plus fortes aujourd'hui qu'elles pouvaient l'être dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle par exemple et les EPLE sont désormais des lieux où de nombreuses émotions voient le jour et s'expriment de manière parfois incontrôlée. Nous avons également montré que, contrairement à ce que l'on a cru durant ces cent cinquante dernières années, il n'est ni souhaitable ni possible de ne pas prendre en compte l'impact des émotions dans le milieu professionnel.

Les personnels de direction des collèges et des lycées voient le cadre de leurs fonctions s'élargir et se complexifier et le seul héritage napoléonien d'administration de gestion ne suffit plus aujourd'hui pour relever le défi de la performance et du bien-être. Comme l'ont montré les recherches nationales et internationales de ces vingt dernières années, ce cadre plus large et plus complexe nécessite l'appropriation et la mise en œuvre de compétences qui n'étaient pas vues jusque-là comme des compétences essentielles pour la fonction. Ces compétences sont des compétences de leadership éthique en tant qu'elles réfèrent aux compétences émotionnelles et constituent de véritables compétences professionnelles au sens d'un capital émotionnel pour Gendron.

## RÉSUMÉ DE LA PARTIE I

Le corps des proviseurs de lycée et celui des principaux de collège a été créé au début du XIXe siècle par Napoléon selon un modèle pyramidal d'inspiration militaire. Durant environ 150 ans les missions dévolues à ces personnels étaient avant tout d'administrer et de gérer collèges et lycées en appliquant de manière quasi automatique les lois et règlements venant de la « centrale ».

Les évolutions conjointes de la société, de l'école et des politiques publiques au cours des cinquante dernières années ou encore la mise en place à la fin du siècle précédent du nouveau management public ont transformé l'école et bouleversé les pratiques des professionnels de l'Education nationale, notamment de celles et ceux qui dirigent les établissements scolaires du second degré.

Un nouveau statut et un protocole définissant les missions et compétences des personnels de direction a été élaboré à l'orée des années 2000. Cependant l'administration et la gestion ne suffisent plus pour faire face aux enjeux et relever les défis de l'école aujourd'hui.

L'échelon local qu'est devenu l'EPLE est celui où se joue aujourd'hui la réussite de la mise en œuvre des réformes voulues par le ministère. Les personnels de direction ont un rôle prépondérant à jouer dans cette réussite. Pour ce faire ils doivent garnir leur portefeuille de compétences qui étaient jusqu'alors peu mises en valeur ou peu (ou pas du tout) exploitées. Les compétences émotionnelles, émanant des travaux sur les émotions et sur l'intelligence émotionnelle de Salovey et Mayer, de Damasio et Goleman viennent éclairer les compétences nécessaires dont les témoignages rendent compte : compétences professionnelles pour Gendron qui renvoient à un véritable capital émotionnel qu'il importe d'investir en éducation. Elles ont apporté la preuve que les compétences émotionnelles, qui réfèrent aux savoir-être, sont aussi importantes pour le bien-être et la réussite que celles qui se rapportent aux savoirs ou aux savoir-faire.

La prise en compte de ces compétences importe dans le cadre d'un leadership éthique qui s'appuie sur une vision positive du management et des fonctions d'encadrement, où il promeut des valeurs liées au bien commun ou à l'exemplarité par conviction, et mise sur l'épanouissement et l'évolution personnels des individus qui composent la communauté éducative.

**PARTIE II :**  
**PROBLEMATIQUE, DONNEES ET CADRAGE METHODOLOGIQUE**

## 5 Problématique, variables et hypothèses

Les évolutions de la société, de l'école et des politiques de management public ont des répercussions nombreuses sur les objectifs, les enjeux et le fonctionnement des établissements scolaires du second degré en France.

Nous avons montré dans la partie précédente comment ces évolutions ont engendré au sein même des EPLE des tensions, et l'expression de nombreuses émotions. Celles-ci viennent souvent parasiter les apprentissages, compliquer les relations inter-individuelles ou compromettre les performances des élèves, des acteurs et des établissements. D'une manière générale elles viennent interroger les pratiques professionnelles.

La pression s'est de ce fait accrue sur ceux qui dirigent les collèges et les lycées, c'est-à-dire les personnels de direction. Si, pendant de longues décennies, leurs missions se sont essentiellement cantonnées à gérer et administrer l'établissement scolaire qui leur était confié, les recherches nationales et internationales montrent depuis une vingtaine d'années maintenant que leurs pratiques ont évolué (ou parfois doivent encore le faire) de la gestion et l'administration vers des pratiques de leadership.

Les multiples tensions et émotions qui traversent les EPLE rappellent aussi que les compétences émotionnelles telles que définies par Gendron (2007) ou par Mikolajczak et al. (2009) doivent désormais faire partie du portefeuille de compétences des personnels de direction. Or aujourd'hui encore les textes qui définissent les fonctions des personnels de direction, comme les pratiques de ces derniers sur le terrain, font la part belle aux savoirs et aux savoir-faire et laissent toujours de côté les compétences émotionnelles et un leadership qualifié d'éthique dans la mesure où il met en avant des valeurs référant au bien commun, au bien-être et à la valorisation des collaborateurs, par exemple.

Il existe(raït) donc comme une sorte de décalage entre ce que les recherches montrent des compétences qui rendent performants les directeurs d'établissements scolaires (Stone, Parker et Wood, 2005, Day et Sammons, 2006, Venter et Kotzé, 2011), et celles que possèdent et mettent en œuvre les principaux, les proviseurs français et leurs adjoints.

Cette thèse interroge la perception du niveau de maîtrise que pensent posséder les personnels de direction pour un certain nombre de compétences qui réfèrent au leadership et aux compétences émotionnelles et les questionne sur le niveau de compétence qu'ils pensent nécessaire de posséder pour bien exercer leur fonction.

C'est pourquoi notre problématique sera définie de la manière suivante :

**En quoi la perception qu'ont les personnels de direction de leur maîtrise et de l'importance des compétences émotionnelles témoigne-t-elle de l'effectivité du glissement sémantique de l'approche par leadership dans l'Education nationale ?**

Cette problématique se décline dans les questions pragmatiques suivantes :

- Quelles perceptions les personnels de direction des collèges et des lycées ont-ils de leur fonction en termes de gouvernance et de leadership, et quelles compétences leur paraissent nécessaires aujourd'hui pour faire face aux évolutions de leur métier ?
- Que révèle de la prise en compte des compétences socio-émotionnelles dans l'exercice de leur fonction, la perception qu'ont les personnels de direction des collèges et des lycées de leur niveau de maîtrise des compétences de gouvernance et de leadership du niveau de maîtrise qu'ils déclarent nécessaire de posséder ?

Nous mettons en œuvre dans cette recherche un certain nombre de variables, dépendantes et indépendantes, desquelles nous tirons des questions de recherches comme le montre le développement ci-dessous.

## 5.1 Questions de recherche

Les questions de recherche posées dans cette thèse sont les suivantes :

Qs1 : *Les femmes possèdent-elles une meilleure maîtrise des compétences émotionnelles et leur accordent-elles une plus grande importance que les hommes ?*

Qs2 : *Le niveau de maîtrise actuelle déclaré des différentes compétences augmente-t-il en fonction de l'âge ?*

Qs3 : *L'ancienneté dans la fonction de personnel de direction fait-il croître le niveau de compétence déclaré et le niveau de compétence jugé nécessaire ?*

Qs4 : *Le type de poste occupé (proviseur, principal, proviseur adjoint, principal adjoint) entraîne-t-il des variations importantes dans les réponses fournies ?*

Qs5 : *Les personnels de direction exerçant en QPV (quartiers prioritaires de la ville) accordent-ils une importance plus grande à la maîtrise des compétences émotionnelles que leurs collègues exerçant hors QPV.*

Qs6 : *Existe-t-il une corrélation entre le nombre d'élèves et de personnels que comporte l'établissement et le niveau de maîtrise déclaré des répondants ?*

Qs7 : *Selon le corps d'origine (agrégé, certifié, PE, CPE, PLP, etc.) ne va-t-on développer une maîtrise inégale des différentes compétences et ne pas accorder la même importance à la maîtrise de celles-ci ?*

## 5.2 Le choix des variables

Les variables retenues dans notre recherche sont illustrées dans la figure II.1 (p. 6).

## 5.3 Variable dépendante

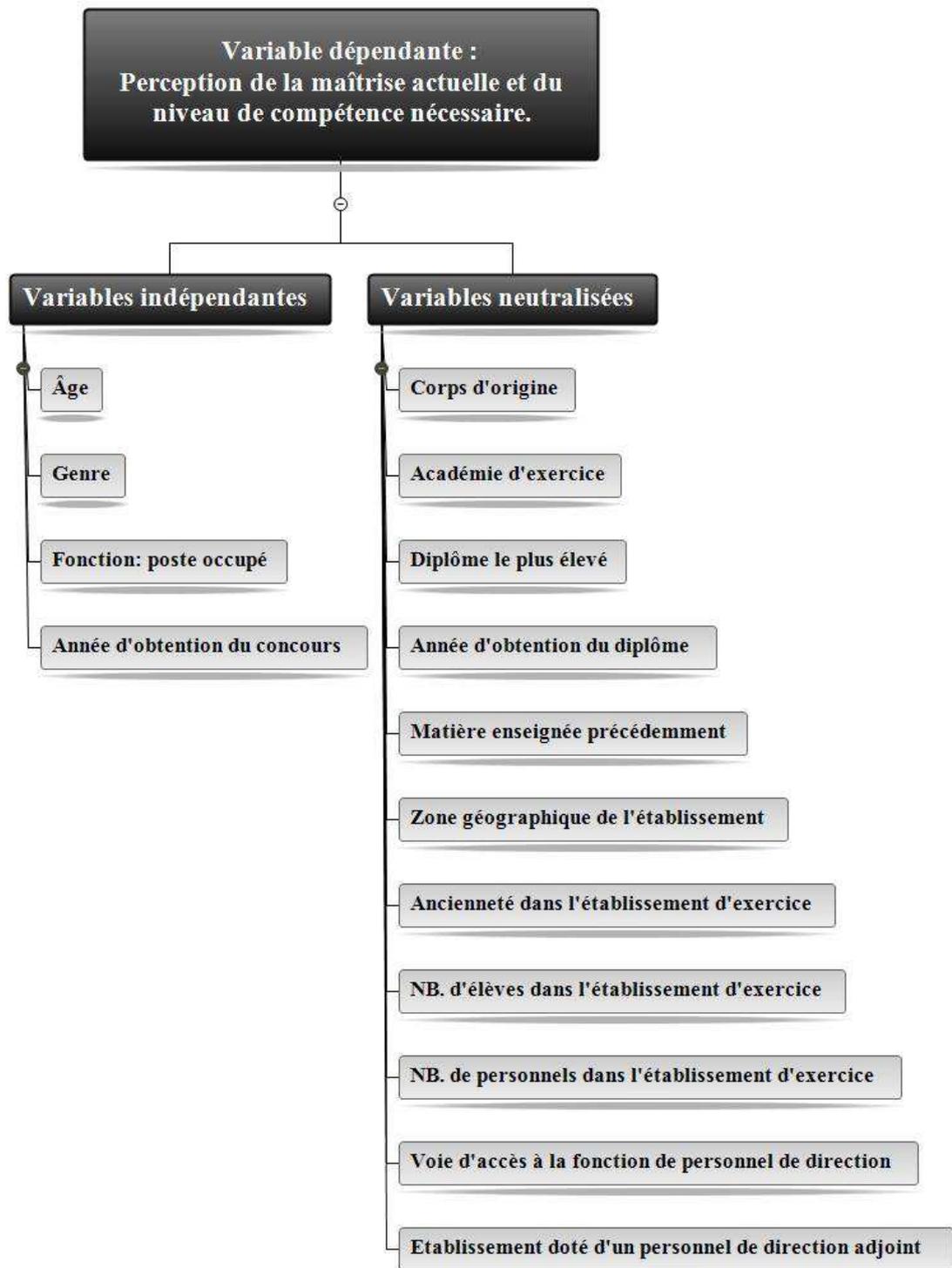
La variable dépendante correspond au niveau de maîtrise actuelle déclarée des compétences retenues dans notre grille de lecture des données par les répondants au questionnaire et au niveau de maîtrise jugé nécessaire par les répondants de ces mêmes compétences pour le bon exercice de la fonction.

## 5.4 Variables indépendantes

Les variables indépendantes sont celles qui font subir des variations à la variable dépendante. Nous en avons retenu ici un certain nombre parmi lesquelles le genre, l'âge, le poste occupé, l'année d'entrée dans la fonction, etc.

## 5.5 Variables neutralisées

Ces variables encore appelées « parasites » ne permettent pas d'établir clairement une relation entre telle variable indépendante et la ou les variables dépendantes. Il s'agit donc de les neutraliser ou de les éliminer. Nous avons donc fait le choix dans cette recherche d'éliminer certaines variables indépendantes « parasites », comme le montre la figure II.1.



**Figure II.1** Illustration des variables : dépendante, indépendantes et neutralisées définies au cours de la recherche

## 6 Choix de la population de l'enquête et description des données relatives à la population enquêtée

### 6.1 Critères de choix de la population

La construction de la population d'investigation avait l'objectif d'interroger à la fois des novices et des personnes expérimentées dans la fonction.

Un questionnaire a donc été adressé d'une part aux lauréats des promotions 2014 et 2015 et d'autre part aux personnels de direction d'une académie métropolitaine.

L'ESEN-ESR<sup>63</sup> a été le vecteur et le terrain de diffusion du questionnaire aux promotions 2014 et 2015. La promotion 2016 n'a pas été retenue en raison du manque possible de recul avec seulement deux mois d'exercice de la fonction de personnel de direction au moment de la diffusion du questionnaire.

Le questionnaire a été envoyé aux 800 lauréats de la promotion 2014 et aux 750 lauréats de la promotion 2015 en novembre 2016. 486 d'entre eux ont répondu (279 de la promotion 2014 et 207 de la promotion 2015), soit un pourcentage de réponses de 32,4%<sup>64</sup>.

En raison des caractéristiques (nombre de personnels de direction, âge et ancienneté de ceux-ci, répartition entre zones rurales et zones urbaines etc.) qui en font une académie-témoin, l'académie de Poitiers avait été initialement prévue. Cependant c'est dans l'académie de Bordeaux que le questionnaire a finalement été diffusé à l'ensemble des personnels de direction<sup>65</sup>.

Une seconde vague de questionnaires a donc été envoyée dans cette académie. Sur 637 personnels de direction sollicités, 168 ont renseigné le questionnaire, soit un taux de réponse de 26,3%

Le taux moyen de réponse au questionnaire pour l'ensemble des personnels de direction sollicités s'est donc élevé à 29,9%.

---

<sup>63</sup> Depuis 2018, l'ESEN-ESR est devenue « L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation » (IH2EF)

<sup>64</sup> Ce qui est conséquent pour un questionnaire envoyé par internet à des personnes qui reçoivent quotidiennement entre 50 et 100 courriels (Gingras et Belleau 2015).

<sup>65</sup> La rectrice de l'académie de Poitiers de l'époque a jugé que le questionnaire pouvait alimenter et exacerber des tensions entre les personnels de direction et leur hiérarchie académique et a refusé que qu'il soit diffusé aux personnels de direction de son académie

Nous avons établi ce chiffre en utilisant la méthode préconisée par l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ). La formule utilisée est la suivante :

- Taux de réponse =  $R/(U+IS+R)$ .

R = unités ayant répondu (R), U = unités non résolues, IS = unités sans réponse

Le dépouillement des questionnaires nous a permis de valider 535 réponses exploitables parmi les 654 réponses reçues.

55% des 535 réponses ont été données par des personnes ayant eu le concours de personnel de direction en 2013 et après, 45% l'ont obtenu avant 2013.

La population partitionnée en deux sous-populations « avant » et « après 2013 » se justifie par des caractéristiques différentes se référant aux arguments du ministère de l'Éducation nationale considérant que trois ans d'expérience au moins sont nécessaires pour assurer la fonction de chef d'établissement.

En effet, les personnes venant de réussir ce concours connaissent généralement une première affectation en tant que principal adjoint ou proviseur adjoint dans laquelle elles restent en principe trois ans minimum. Après cette période, elles peuvent prétendre à un poste de principal ou de proviseur.

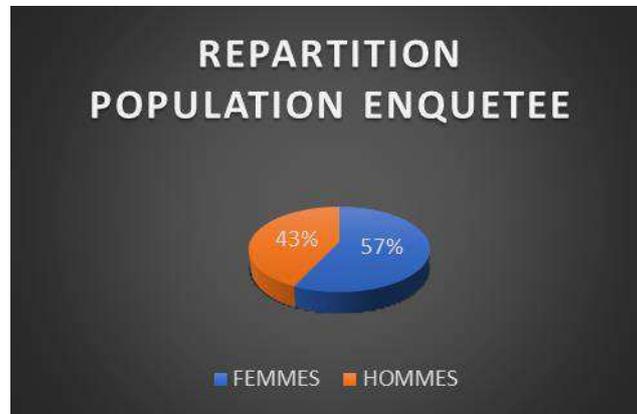
Le ministère de l'Éducation nationale considère donc que trois ans d'expérience au moins sont nécessaires pour assurer la fonction de chef d'établissement. Les lauréats de la promotion 2013, sondés au premier trimestre 2016, entraient ainsi dans la troisième année de pratique de leur nouvelle fonction. Toutes les personnes ayant obtenu le concours avant 2013 sont donc considérées comme des personnels d'expérience selon cette norme.

## 6.2 Description de la population

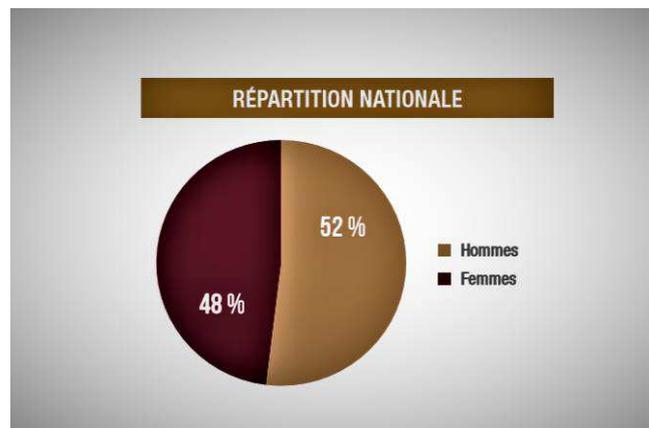
### 6.2.1 Répartition selon le genre

Dans la population nationale, 51% des personnels de direction sont des hommes et 49% des femmes. Dans notre population 57% sont des femmes, 43% des hommes comme le montre la figure II.2. La population d'enquête est sur-représentée du point de vue des réponses émanant des femmes. Cela peut s'expliquer par une plus forte propension chez les femmes à répondre

aux sollicitations relativement à des questions concernant leur métier.



**Figure II.2** Répartition selon le genre (population de l'enquête)



**Figure II.3** Répartition selon le genre (population nationale rentrée 2016 (source MEN 2016))

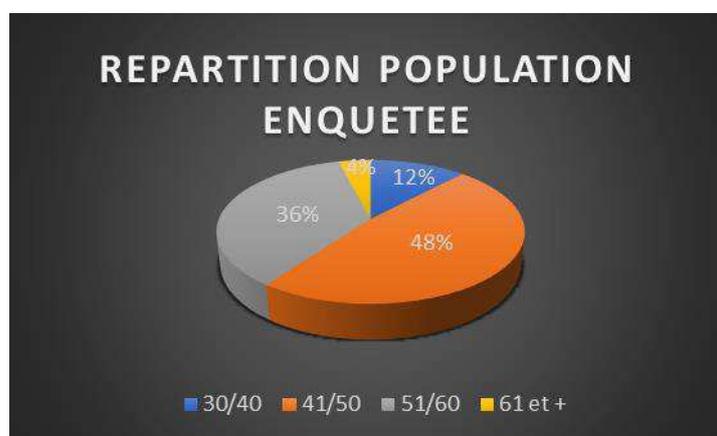
Cette plus grande représentation des femmes dans l'échantillon s'explique aussi par la proportion de personnels de direction ayant obtenu le concours récemment parmi les répondants. En 2015 et 2016 par exemple, parmi les lauréats du concours, 56% sont des femmes.

Cela est vérifié par les chiffres ci-dessous qui montrent que la proportion des femmes chez les chefs d'établissement adjoints est plus importante que celle des hommes. Les personnels de

direction commencent par occuper un poste d'adjoint. En effet, 56% des 6 008 chefs d'établissement adjoints affectés à la rentrée scolaire 2016 dans les 30 académies sont des femmes et 44 % des hommes<sup>66</sup>.

### 6.2.2 Répartition en fonction de l'âge

La répartition des répondants de la population d'enquête selon la tranche d'âge est la suivante :



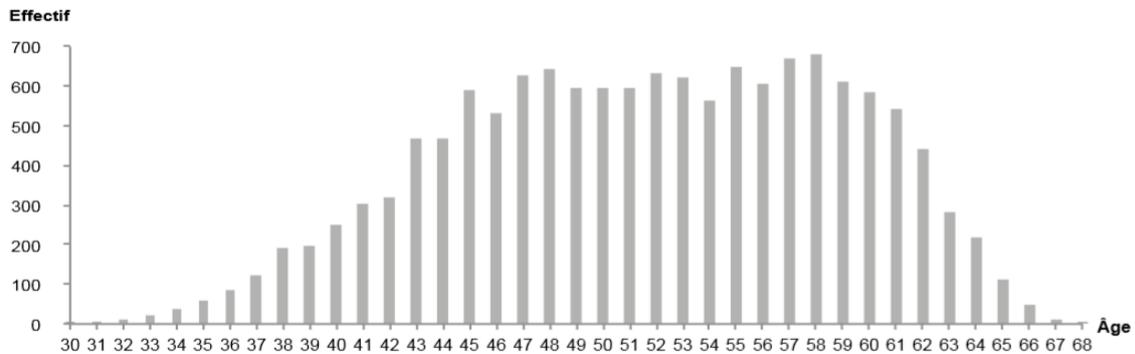
**Figure II.4** Répartition en fonction de l'âge (population de l'enquête)

Dans notre enquête 48% des répondants ont entre 41 et 50 ans, 36% sont âgés de 51 à 60 ans, la tranche d'âge des 30/40 ans représente 12% de la population, enfin les 60 ans et plus sont 4%.

Dans la population nationale des personnels de direction, l'âge moyen est 51 ans et les plus de 55 ans sont 35,5% (voir figure II.5 ci-dessous). Si les plus de 50 ans sont à peu près en nombre égal dans les deux populations, les moins de 50 ans sont plus nombreux dans notre population qu'à l'échelon national. Cela s'explique par le nombre de répondants ayant intégré la fonction récemment puisque la moyenne d'âge des impétrants est de 41 ans ces dernières années.

<sup>66</sup> Source MEN 2016

## PYRAMIDE DES ÂGES



La moyenne d'âge est de 51 ans.  
4 997 personnels de direction sont âgés de 55 ans ou plus, soit 35,5% du corps.  
1 779 sont âgés de 60 ans ou plus, soit 12,5% du corps.

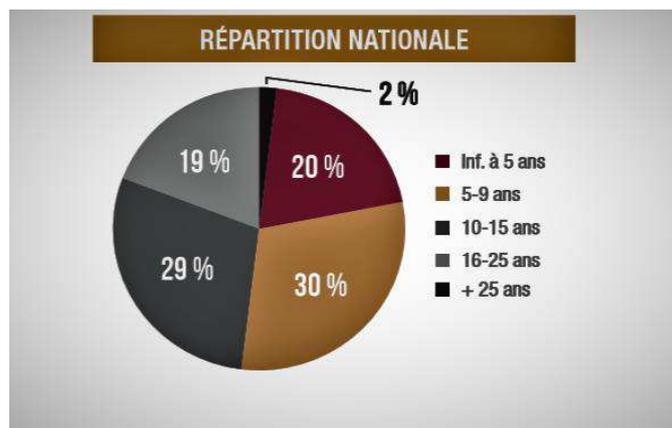
Figure II.5 Répartition selon l'âge (population nationale rentrée 2016 (Source : MEN 2016))

### 6.2.3 Répartition selon l'année d'obtention du concours

Dans notre population, 55% des répondants sont devenus personnels de direction en 2013 et après, 45% l'était avant 2013.



Figure II.6 Répartition selon l'ancienneté dans la fonction (population de l'enquête)



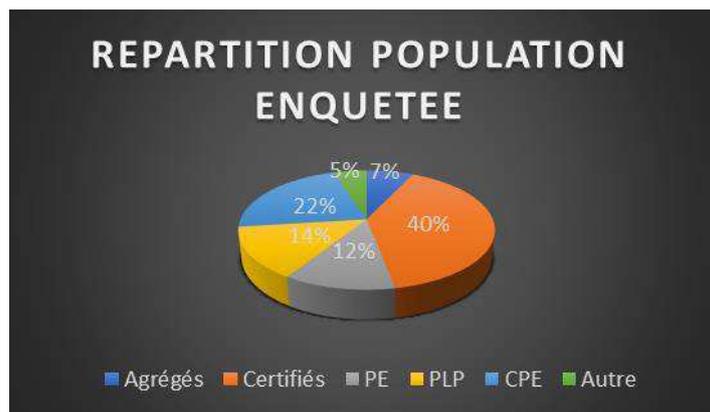
**Figure II.7** Répartition selon l'ancienneté dans la fonction (population nationale)

On constate ici aussi un écart entre la population de l'échantillon et la répartition nationale. Cela s'explique par le fait que notre questionnaire a été envoyé à 1550 personnels de direction possédant moins de deux ans d'ancienneté et à 637 personnels de direction ayant plus de trois ans d'ancienneté.

#### 6.2.4 Répartition selon le corps d'origine

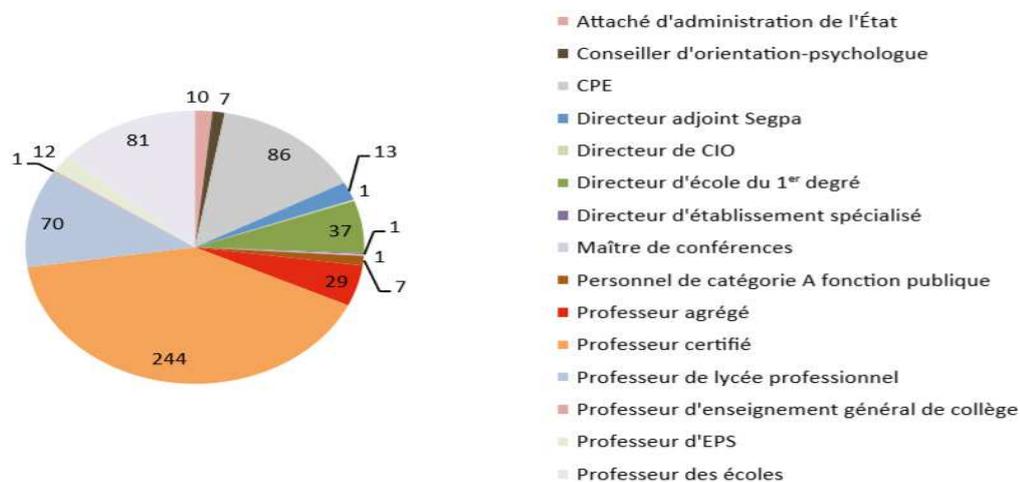
Les emplois de fonctionnaire sont classés selon le niveau de recrutement en trois catégories, A, B et C. A l'intérieur de ces catégories sont distingués différents « corps » regroupant les fonctionnaires soumis au même statut. Dans l'éducation nationale on trouve par exemple le corps des agrégés (titulaires de l'agrégation de l'enseignement du second degré), celui des certifiés (titulaires du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) ou encore des conseillers principaux d'éducation (CPE).

La répartition selon le corps d'origine de notre population montre que 73% des admis au concours sont des anciens enseignants (contre 82% dans la population nationale des personnels de direction) : les certifiés représentent 40% des répondants (55,8% dans la population totale), les professeurs de lycée professionnel (PLP) 14%, les professeurs des écoles (PE) 12% et enfin les agrégés 7%. 22% des répondants sont des conseillers principaux d'éducation (CPE) contre seulement 12,8% dans la population totale.



**Figure II.8** Répartition selon le corps d'origine (population de l'enquête)

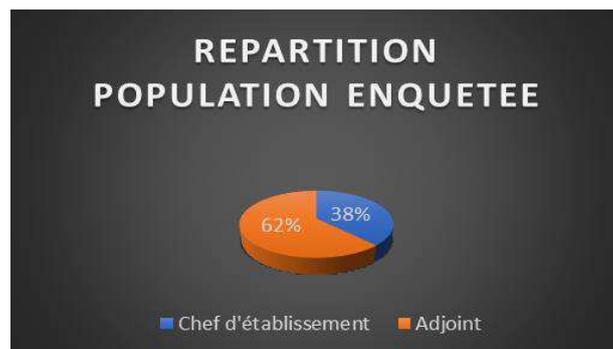
### CORPS D'ORIGINE DES LAURÉATS DES CONCOURS



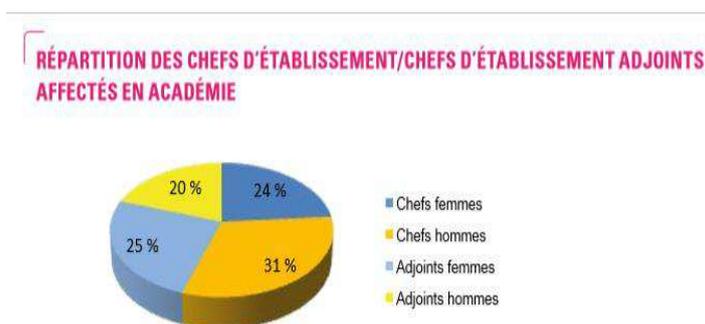
**Figure II.9** Répartition selon le corps d'origine (population nationale Source : MEN 2016))

#### 6.2.5 Répartition selon le poste occupé

La répartition selon le poste occupé dans la population de notre enquête diffère assez sensiblement par rapport à la population nationale comme le montrent les figures **II.10** et **II.11** ci-dessous.



**Figure II.10** Répartition selon le poste occupé (population de l'enquête)



**Figure II.11** Répartition selon le poste occupé et selon le genre (population nationale)

Les chefs d'établissement représentent 38% des répondants de notre population contre 55% à l'échelle nationale, et les adjoints 62% contre 45% au niveau de la population globale. Cela s'explique par la proportion de personnes ayant eu le concours depuis trois ans ou moins dans notre population.

Pour conclure, nous pouvons dire que notre population statistique ne reflète pas la population nationale des personnels de direction. En cela, notre recherche relève d'une étude de cas. Elle n'entend pas avoir valeur à une représentativité. Cependant en tant que recherche compréhensive elle entend venir éclairer les perceptions en termes de compétences attendues et celles effectives qui pourront être analysées au regard des caractéristiques singulières de notre population d'enquête.

## 7 Méthodologie de recueil des données

### 7.1 Fondements du choix d'une enquête par questionnaire

Les données de notre recherche sont issues de questionnaires adressés aux personnels de directions lauréats des concours 2014 et 2015 d'une part et par les personnels de direction de l'académie de Bordeaux d'autre part comme nous l'avons signifié dans le chapitre précédent. Il s'est agi d'examiner, par le biais d'un recueil quantitatif de témoignages d'expériences, la perception de leur fonction en termes de compétences des personnels de direction.

L'objectif des questionnaires est de déterminer des tendances, des automatismes, qui sont à l'œuvre de façon systémique. La tension entre le prescrit et le réel invite la recherche à déterminer les facteurs qui sont à l'œuvre dans l'exercice de cette fonction en termes de perception des compétences maîtrisées ou devant l'être. Dans cette optique, le questionnaire avec une échelle de Likert est un moyen de « prendre la température » des habitudes institutionnelles et des pratiques individuelles. Il vient mettre en lumière des pratiques-réflexes qui ne sont parfois pas faciles à percevoir, tant cela relève de l'impensé, de l'inconscient « routinier » ou de l'implicite. On peut se référer à de Singly (2012) à ce sujet lorsqu'il écrit « *Le questionnaire est une excellente méthode pour l'explicitation de la conduite. [...] Schématiquement, le questionnaire doit être choisi si on se situe dans le cadre d'une sociologie explicative, à la recherche des raisons objectives des actions, et l'entretien si on se situe dans le cadre d'une sociologie compréhensive, centrée sur les raisons subjectives que se donnent les individus pour agir, sur les justifications. La sociologie cognitive rejoint cette différenciation : soit les individus mettent en œuvre une « cognition réflexive » en donnant des justifications à leurs activités, là l'entretien est une bonne méthode ; soit ils agissent quasiment sans réfléchir : dans ce cas – celui d'une cognition automatique- le questionnaire est plus approprié. Le questionnaire est plus à même de saisir « les schèmes de perception durablement incorporés, les dispositions ».*

Le questionnaire d'enquête permet d'objectiver des phénomènes sociaux en mettant en avant les facteurs déterminants qui se jouent dans certaines pratiques sociales à l'œuvre dans un univers donné. Ce processus d'objectivation s'adosse au matériau subjectif que représentent les perceptions de chaque individu.

Durkheim (1894, 2009) rappelle qu'il est nécessaire de « *traiter les faits sociaux comme des choses* ». Pour F. De Singly, cela signifie « *rechercher « la cause efficiente » qui produit le monde social, cause inaccessible à la conscience des individus. Comme la psychanalyse, cette théorie sociologique estime que les acteurs sociaux ne connaissent pas les raisons « objectives » de leur conduite.* » Par conséquent l'analyse du matériau doit permettre d'expliquer, par l'intermédiaire de facteurs et de règles, la raison de sa manifestation. C'est ici que les données chiffrées prennent tout leur sens et utilité

Ainsi le questionnaire est adapté à la recherche sur les pratiques et attitudes sociales. L'échelle de Likert a été ici choisie car elle permet des affirmations à la personne enquêtée, en lui suggérant des réponses traduisant un degré plus ou moins prononcé d'adhésion à ces dernières.

L'avantage de cette échelle est de nuancer les réponses des personnes interrogées, par le biais d'une gradation d'accord relative à l'affirmation proposée. Aussi, il a été retenu un nombre pair de choix, sans modalité neutre, afin de « forcer » les réponses en les polarisant en valeur positive ou négative d'accord.

Les questions et affirmations que contiennent les questionnaires sont, en termes de contenu, de nature factuelle et interprétative. Il faut considérer tout le spectre allant du ressenti au jugement de fait. Notre intention est donc de considérer le « tout empirique » des acteurs sociaux à travers le prisme de leur appréhension du réel.

Le questionnaire a été diffusé par le biais d'internet.

La longueur de notre questionnaire<sup>67</sup> a pu avoir une incidence sur le taux de réponse<sup>68</sup> s'agissant des personnels de direction très sollicités par mail, notamment pour renseigner des enquêtes émanant de leur hiérarchie. Cependant des recherches (Aldeghi, 1998) montrent que la position hiérarchique de l'enquêteur, plus que son autorité scientifique, a un effet positif sur le taux de réponse. Dans notre cas, le courriel d'invitation à répondre ainsi que le questionnaire lui-même ont été diffusés par l'ESEN-ESR pour les nouveaux promus et par le cabinet du recteur de l'académie de Bordeaux pour les personnels de direction de cette académie, c'est-à-dire dans les deux cas, par ce qui s'apparente à, pour l'ESEN-ESR, ou bien

---

<sup>67</sup> 94 questions au total. Pour chacune d'entre elles les répondants devaient se positionner deux fois sur une échelle de Likert

<sup>68</sup> Le *satisficing* et le *multitasking* se traduisent généralement par un temps de réponse très court consacré à chaque question (ce qui n'est pas évaluable dans notre cas) et par des réponses répétées de type « ne se prononce pas » ou par des réponses mécaniques (par exemple sur une échelle de Likert choisir toujours la même réponse quelle que soit la question). Voir notamment Matthijs et al. (2005)

Ce phénomène a été neutralisé à travers un filtrage de tous les questionnaires manquant de résultats ou présentant des réponses mécaniques.

est, pour le cabinet du recteur, une autorité. Nul doute que le taux de réponse aurait été moindre si nous n'avions pu bénéficier de ces canaux de diffusion.

## 7.2 Objectif et structure du questionnaire

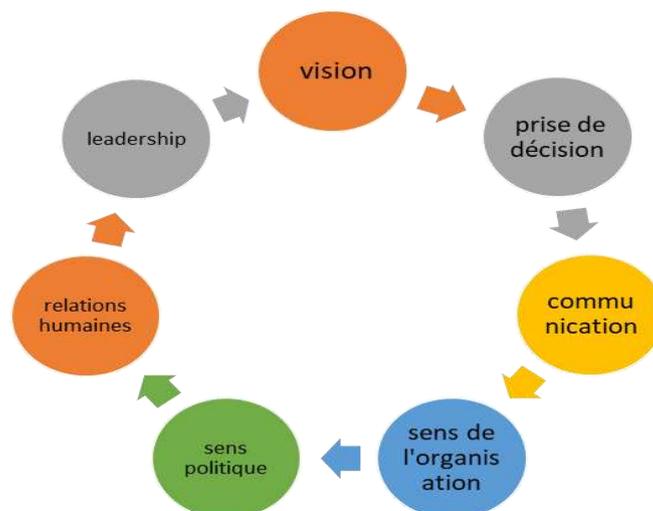
### 7.2.1 Objectif

L'objectif du questionnaire est de répondre aux interrogations suivantes : Quelles perceptions les personnels de direction des collèges et des lycées ont-ils de leur fonction en termes de gouvernance et de leadership et quelles compétences leur paraissent nécessaires pour répondre aux évolutions de leur métier ?

Il s'agit ici de rendre compte des compétences que pensent devoir posséder les personnels de direction pour exercer leur fonction et remplir leurs missions.

De ces questions d'ordre général découlent d'autres questions dont l'objectif est de faire apparaître de possibles différences ou écarts entre les réponses données par l'ensemble de la population enquêtée et les réponses selon les variables indépendantes significatives.

Dans le cadre de cette recherche nous nous appuyons sur les travaux de Moisset et Toussaint (2003) qui ont développé, à partir de différentes études menées au Québec, un modèle de sept compétences que doivent détenir les équipes de directions :



**Figure II.12** Modèle des sept compétences essentielles pour la direction des établissements scolaires selon Moisset et Toussaint

La première compétence concerne la vision ; elle s'incarne dans un projet global pour l'établissement et ceux qui le fréquentent. Elle est basée sur des valeurs personnelles et professionnelles défendues par le personnel de direction.

La prise de décision constitue le cœur de la fonction de personnel de direction. Pour autant, graphiquement, elle n'est pas au cœur du graphique mais représentée comme un maillon comme les autres.

La communication est indispensable pour partager la vision. Elle doit d'ailleurs être porteuse de la communication du sens de celle-ci. C'est à cette condition seulement qu'elle peut entraîner l'engagement des membres de l'établissement.

Le leadership et les relations humaines garantissent l'adhésion des personnels aux valeurs et au projet portés par la direction.

Le sens politique permet de trouver le terrain d'entente et de conciliation des différents partenaires de l'établissement.

Enfin le sens de l'organisation est aussi une compétence cardinale de la fonction dans la mesure où il assure le bon fonctionnement de l'établissement et prévoit la manière dont les tâches sont réparties et déléguées si besoin.

A partir de ce modèle des compétences de leadership éducationnel Grandjean Lüthi (2010) a élaboré un questionnaire pour effectuer une « enquête de compétences » auprès de directeurs d'établissements scolaires suisses. Elle a décliné ces sept compétences de domaines généraux en trente capacités elles-mêmes distribuées en soixante-dix-sept « compétences ».

### 7.2.2 Structure

C'est à partir de ses travaux que nous avons construit notre questionnaire. Pour chacune des compétences, les répondants avaient à déterminer leur niveau de maîtrise actuel et le niveau qu'ils estimaient nécessaire de posséder, en se positionnant sur une échelle de Likert allant de 1 à 6, 6 étant le niveau de maîtrise le plus élevé.

Deux questions ouvertes ont été ajoutées au questionnaire<sup>69</sup> afin de recueillir un verbatim de la part des répondants sur leur métier.

En vue de pouvoir analyser des distinctions éventuelles par genre, âge, poste occupé, etc., nous avons introduit les variables indépendantes suivantes :

- Le genre
- L'âge
- Le corps d'origine
- La discipline pour ceux dont le corps d'origine était l'enseignement
- Le diplôme le plus élevé obtenu
- L'année d'obtention du diplôme
- La voie choisie pour devenir personnel de direction
- L'année d'entrée dans la fonction de personnel de direction
- Le poste occupé au moment de la réponse
- Le fait d'être assisté ou non d'un adjoint
- L'académie d'exercice
- L'ancienneté dans l'établissement actuel
- Le nombre d'élèves de celui-ci
- Le nombre de personnels de celui-ci
- La situation géographique de celui-ci

Le questionnaire se compose au final de quatre-vingt-quatorze questions fermées.

Le questionnaire comportait aussi deux questions ouvertes que les répondants étaient libres de renseigner ou non. 220 enquêtés ont répondu aux deux questions, 36 à la première seulement et 61 à la seconde seulement.

Les réponses à ces questions ont donné un matériau sous forme de verbatim analysé à l'aide du logiciel NVivo. Ce dernier a été utilisé pour effectuer des requêtes de fréquence de mots présentées sous forme de nuages de mots et de grappes et des requêtes de recherche textuelle<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> La première leur demandait si une compétence importante selon eux n'apparaissait pas dans le questionnaire.

La seconde leur proposait d'ajouter quelque chose qu'ils auraient à dire concernant leur fonction

<sup>70</sup> Idem note précédente

Concernant la population d'étude, notre travail de thèse a été mené auprès d'une population de personnels de direction débutants (promotions 2014 et 2016) et ceux d'une académie entière (Bordeaux).

Partant du questionnaire de 77 « compétences » réparties dans 7 grands domaines de compétence, les répondants devaient, pour chacune d'entre elles, se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 à 6. Parmi les 77 « compétences », 43 d'entre elles ont été associées, à l'aide d'une grille thématique, aux compétences de leadership éthique référant aux compétences émotionnelles. En vue de l'analyse des résultats, nous avons regroupé en quelques compétences les réponses en mobilisant la grille thématique élaborée par D. Goleman (2016) intitulée « *12 competencies of emotional intelligence in Crucial Competence: Building Emotional and Social Leadership or how to foster emotionally intelligent leadership skills from an individual and organizational standpoint* » (voir figure XXX)

Cette grille est elle-même inspirée des compétences émotionnelles de Goleman et Cherniss (2001).



Figure II.15 Modèle des 12 compétences émotionnelles de Goleman

Partant de ces travaux nous avons réparti les 43 « compétences » de notre questionnaire dans une grille d'analyse (figure II.16 ci-dessous).

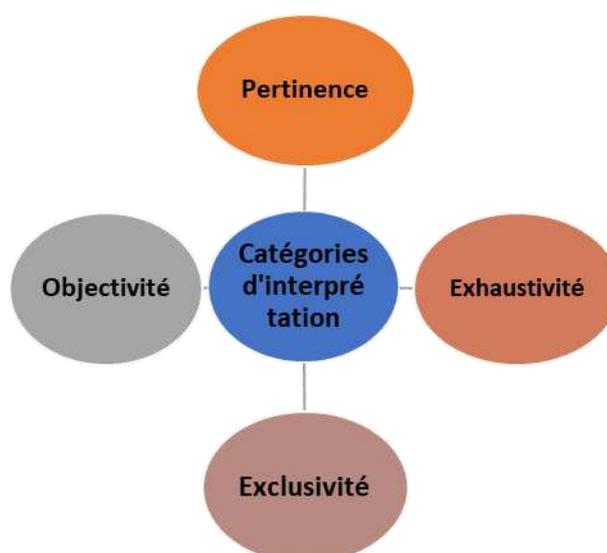
<b>CONSCIENCE DE SOI</b>	
<b>Conscience de ses émotions :</b> <i>Avoir conscience de ses émotions</i>	7.5.2. Savoir identifier et réguler ses émotions
<b>GESTION DE SOI</b>	
<b>Auto-contrôle émotionnel :</b> <i>Garder les émotions perturbatrices et les impulsions en échec</i>	1.4.1. Agir avec tact 2.2.3. Prendre la parole avec aisance devant un public nombreux 7.1.3. Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des

	élèves, des parents, du politique... 7.5.1. Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction
<b>Adaptation</b> : <i>Flexibilité dans la gestion du changement</i>	3.3.3. Anticiper un changement probable en prenant, en amont, des décisions qui puissent l'introduire et faciliter son pilotage futur 4.1.2. S'adapter au contexte de son établissement en déterminant des priorités d'action en fonction des besoins spécifiques 7.1.1. S'adapter aux nombreuses personnalités et mentalités différentes des acteurs et partenaires de l'établissement
<b>Orientation vers la réalisation</b> : <i>S'efforcer d'améliorer ou de respecter un standard d'excellence</i>	
<b>Vision positive</b> : <i>Persistance dans la poursuite des objectifs malgré les obstacles et les revers</i>	7.1.4. Gérer la multiplication et la complexification des tâches de direction
<b>CONSCIENCE SOCIALE</b>	
<b>Empathie</b> : <i>Ressentir les sentiments et les points de vue des autres et s'intéresser activement à leurs préoccupations</i>	1.2.1. Prêter attention aux messages de ses interlocuteurs 1.2.2. Détecter les émotions manifestées par les autres, percevoir leurs besoins et leurs préoccupations, savoir y répondre 1.3.1. Manifester son soutien aux personnels en s'enquérant de leurs soucis liés au travail 1.3.2. Se montrer disponible pour aider les personnels quand cela est 1.4.2. Adopter une attitude empathique à l'égard d'un personnel ou d'un élève en souffrance lorsque c'est adéquat
<b>Conscience organisationnelle</b> : <i>Décrypter les courants émotionnels et les relations de pouvoir d'un groupe</i>	1.6.1. Identifier rapidement les conflits interpersonnels 3.3.1. Repérer rapidement des situations pouvant devenir problématiques
<b>GESTION DES RELATIONS</b>	
<b>Coach et Mentor</b> : <i>Reconnaître les besoins de développement des autres et renforcer leurs capacités</i>	1.3.3. Encourager les personnels dans leurs tâches 1.5.1. Reconnaître le travail effectué et donner un retour constructif à la personne concernée 1.5.2. Favoriser et encourager l'apprentissage des personnels en proposant des pistes d'amélioration de certains aspects moins probants de leur travail 5.3.1. Laisser une marge de manœuvre aux personnels dans l'organisation de leur travail, de manière à les responsabiliser 5.3.2. Valoriser les initiatives 5.3.3. Faire confiance et déléguer 5.4.4. Miser sur les progrès des personnels et travailler à ce que chaque personnel puisse croître dans tout son être de manière à ce que l'établissement bénéficie de la croissance globale des personnels 7.2.3. Déléguer ce qui peut être délégué
<b>Leadership inspirant</b> : <i>Inspirer et guider les individus et les groupes</i>	4.3.1. Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école et déterminer les valeurs éducatives à développer au sein de l'établissement, à l'intérieur du cadre légal 4.5.2. Communiquer son enthousiasme pour les nouveaux projets aux personnels et aux élèves 5.2.2 Adopter, dans une perspective éducative, une échelle de valeurs cohérentes, qui donnent du sens aux décisions 5.2.3. Engager la communauté éducative dans le respect de ces valeurs 5.4.2 Stimuler et conduire le travail des équipes déjà existantes 5.4.3. Reconnaître lorsqu'un groupe (équipe "vie scolaire", conseil de la vie lycéenne ou collégienne par ex.) a besoin de direction ou d'un soutien, lui donner ce soutien et interagir avec ce groupe de manière effective pour le guider vers l'accomplissement de sa tâche
<b>Influence</b> : <i>Utiliser des tactiques efficaces pour la persuasion</i>	5.1.3. Privilégier la créativité (pour résoudre des difficultés pédagogiques ou éducatives par ex.)
<b>Gestion des conflits</b> : <i>Négocier et résoudre les désaccords</i>	1.6.2. Assurer un rôle de médiation en établissant des stratégies de résolution de conflits 1.7.2. Faire des compromis 3.3.2. Savoir analyser ces situations et prendre les bonnes décisions avant qu'elles s'aggravent 6.2.2. Chercher à réduire les tensions possibles entre des vues divergentes, au profit d'une complémentarité et d'une intégration de cette diversité d'opinion dans des projets rassembleurs

<p><b>Travail d'équipe :</b> Travailler avec les autres pour atteindre des objectifs communs. Créer une synergie de groupe dans la poursuite d'objectifs collectifs</p>	<p>1.1.1. Collaborer pour l'atteinte d'objectifs communs au sein de l'équipe  1.1.3. Partager ses idées et prendre en compte celles des autres  1.1.4. Reconnaître les qualités des autres et se montrer solidaire de l'équipe  4.4.1. Prendre en compte et analyser les propositions de changement ou d'amélioration venant de toute personne impliquée dans la vie de l'établissement  5.1.1. Inviter et encourager les personnels, les élèves ou des personnes-ressources à participer à l'élaboration de projets de développement de l'établissement ou à la résolution de problèmes  5.1.2. Etre ouvert aux expériences des autres pour développer des valeurs communes  5.1.4. Favoriser la création de liens dans l'établissement (amicale des personnels, fête de fin d'année, remise des diplômes...)  5.4.1 Encourager la formation d'équipes sous forme de groupes de travail sur un problème particulier en repérant les compétences et les intérêts de chacun</p>
---	--

**Figure II.16** Tableau représentant la répartition des questions de notre questionnaire selon la grille d'analyse inspirée de Goleman et Cherniss (2001)

Selon Robert et Bouillaguet (1997), pour atteindre cet objectif, les catégories ou thématiques retenues doivent répondre aux quatre qualités fondamentales :



**Figure II.16** Représentation de la catégorisation des réponses selon le modèle de Robert et Bouillaguet

La pertinence rend compte de la correspondance entre ce qu'exprime le corpus de données et la problématique. L'exhaustivité signifie que tout ce qui présente un intérêt dans le corpus est bien recensé dans les catégories. Le fait qu'un même élément du corpus ne puisse se retrouver dans deux catégories différentes garantit l'exclusivité. L'objectivité, qui ne peut être qu'une visée, est réalisée si l'on pense que des chercheurs différents regrouperaient dans les mêmes catégories les mêmes éléments du corpus.

Après avoir regroupé le corpus de données selon les catégories, il s'agira de faire émerger des éléments pour en permettre l'analyse. La dernière phase du travail consistant à l'interprétation réflexive des résultats.

Si interpréter consiste à inférer (Lasswell, 1952), il s'agira de justifier la validité des conclusions en s'appuyant sur les données réparties dans les différentes catégories de traitement du corpus.

## 8 Méthodologie d'analyse des données

### 8.1 Traitement statistique

L'analyse exploratoire des données quantitatives a été réalisée selon la description ci-dessous. Un test de Cronbach a été effectué afin de tester la fiabilité interne entre les items (questions) de chaque variable évaluée. Le questionnaire a été redressé en éliminant les sujets ayant omis de répondre à des questions et ceux qui ont arrêté de renseigner le questionnaire avant la dernière question pour garantir une validation de toutes les réponses obtenues dans notre recherche. De ce fait, 535 répondants parmi les 654 obtenus au début de la recherche via le questionnaire ont été conservés.

Une première analyse descriptive des données rend compte des moyennes et  $\pm$  écartype entre les réponses aux différentes questions. L'intervalle de confiance a été fixé à 95 %. La normalité de la distribution des variables a été jugée acceptable dans toutes les mesures.

Les méthodes les plus classiques de la statistique descriptive multidimensionnelle sont les méthodes factorielles. Elles consistent à rechercher des facteurs (cette notion sera précisée ultérieurement) en nombre restreint et résumant le mieux possible les données considérées.

Elles aboutissent à des représentations graphiques des données (des individus comme des variables) par rapport à ces facteurs, représentés comme des axes. Ces représentations graphiques sont du type nuage de points (ou diagramme de dispersion).

La démarche d'origine de Churchill (1979) suppose que le concept à mesurer est théoriquement bien défini et que ses caractéristiques (dimensions) sont parfaitement connues.

Il recommande donc l'emploi de l'alpha de Cronbach (1951) avant d'effectuer une analyse factorielle. Or, comme le précise Roussel (1951), bien souvent, cela n'est pas le cas. De nombreuses recherches sont confrontées à des incertitudes quant aux fondements théoriques d'un modèle d'analyse et aux caractéristiques du concept à mesurer (Or dans le modèle du questionnaire utilisé dans ce travail de thèse, nous nous référons à un questionnaire élaboré et en vue d'une validation plus établie). C'est ainsi que l'analyse factorielle exploratoire est devenue progressivement mobilisée avant la mesure de la fiabilité des facteurs ainsi retenus. Cette procédure est également conseillée par Gerbing et Anderson (1988). En effet ces derniers rappellent que l'analyse factorielle exploratoire, la corrélation entre les items ou le

coefficient alpha, ne sont pas à même de donner une information sur l'homogénéité (uni ou multi-dimensionnalité) de l'instrument de mesure.

La sphéricité a été examinée par le test *Green house Geisser*. Les comparaisons des résultats ont été faites par l'analyse de la variance à un facteur (ANOVA).

Ainsi, afin de bien mener l'analyse de toutes les données quantitatives collectées à l'issue du travail expérimental, nous vérifions au fur et à mesure les conditions de l'indépendance des variables dans chaque temps de mesure. Nous vérifions la normalité des distributions ainsi que le respect de la condition de sphéricité.

Le test de sphéricité vérifie l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations seraient égales à zéro. On doit donc tenter de rejeter l'hypothèse nulle i.e. que le test doit être significatif (la probabilité d'obtenir la valeur du test doit être plus petite que .05).

La violation de l'hypothèse de sphéricité peut fausser les calculs de variance résultant, par exemple, à un test d'ANOVA sur mesures répétées (c.-à-d. une augmentation du taux d'erreurs). Dans ce cas, l'ANOVA sur mesures répétées doit être corrigée de manière appropriée en fonction du degré de violation de la sphéricité. Deux corrections courantes sont utilisées dans la littérature : epsilon de Greenhouse-Geisser (GGe), et epsilon de Huynh-Feldt (HFe).

Bien que ce test ait fait l'objet de vives critiques, et n'arrive souvent pas à détecter les écarts de sphéricité dans les petits échantillons et à les sur-détecter dans les grands échantillons, il est néanmoins couramment utilisé.

La sphéricité a été examinée par le test *Green house Geisser*. Les comparaisons des résultats ont été faites par l'analyse de la variance à un facteur (ANOVA).

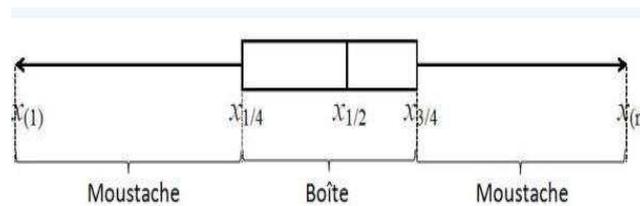
Afin de réduire et de bien décrire l'ensemble de variables observées, nous avons réalisé une analyse factorielle en composante principale (ACP). En effet, la représentation plane des résultats en forme de nuages de points avait pour objectif de respecter autant que possible les proximités entre les observations par projection du nuage sur ses directions principales d'inertie représentées par des axes principaux (Cibois, 1933).

Le codage, les calculs et l'analyse statistique (descriptive et comparative) ont été effectués en utilisant les logiciels SPSS 21., XLSTAT v.14 (Fahmy et Aubry, 1998) et Microsoft Office Excel 2010. Le premier étant utilisé pour le codage des variables et l'illustration à l'aide des boîtes à moustaches multi-variables (ou à comparaisons multiples). Le second sert pour l'analyse factorielle et l'illustration des comparaisons des résultats via des boîtes à moustaches simples.

Partant du fait que la multitude des tests sollicités produit une quantité importante de résultats à analyser et à interpréter, nous avons préféré regrouper certains items des variables principales que nous avons ramifiés à travers une méta-analyse détaillant les liens entre divers facteurs lorsque nécessaire, afin de garantir une meilleure significativité et de mieux cibler l'objet des interrogations émises.

Les résultats sont présentés sous forme de boîte à moustaches parce que ces graphiques permettent de visualiser rapidement les éléments saillants des réponses pour un questionnaire d'ordre quantitatif/qualitatif.

Pour Le Guen (2002) « *La boîte à moustaches est une représentation schématique de la distribution d'une variable* ». Elle permet de représenter une distribution de valeurs sous forme simplifiée avec la médiane (trait épais), une boîte s'étendant du quartile 0.25 au quartile 0.75, et des moustaches qui s'étendent par défaut jusqu'à la valeur distante d'au maximum 1.5 fois la distance interquartile comme on le voit ici.



**Figure II.17** Exemple de la version de base de la boîte à moustaches par Université Libre de Bruxelles

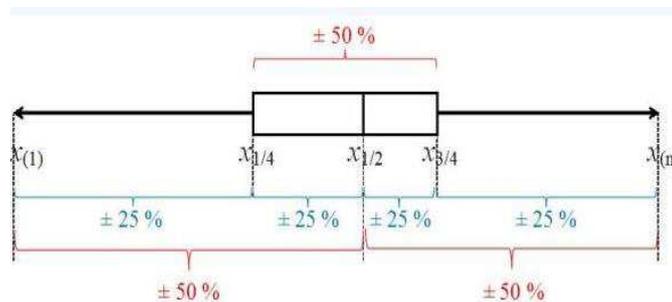
Elle permet aussi de montrer l'information fournie par l'étendue, ainsi que par les trois quartiles et les intervalles qui les séparent en donnant la médiane (la barre au milieu de la boîte), la dispersion des valeurs situées au centre de la série (celles situées dans la boîte, de chaque côté de la médiane) et la dispersion des valeurs situées au début de la série et à la fin de celle-ci.

Plus la boîte et les moustaches sont étendues et plus la dispersion de la série statistique est grande c'est-à-dire de manière non statistique, moins fort est le consensus de satisfaction, et inversement.

## 8.2 Comment lire les boîtes à moustaches ?

Selon Le Guen (ibid) la boîte à moustaches d'une variable rend compte de :

- l'échelle des valeurs de la variable, située sur l'axe vertical.
- la valeur du 1er quartile Q1 (25% des effectifs), correspondant au trait inférieur de la boîte,
- la valeur du 2ème quartile Q2 (50% des effectifs), représentée par un trait horizontal à l'intérieur de la boîte,
- la valeur du 3ème quartile Q3 (75% des effectifs), correspondant au trait supérieur de la boîte,
- les 2 « moustaches » inférieure et supérieure, représentées ici par les petits rectangles verticaux de part et d'autre de la boîte. Ces 2 moustaches, délimitent les valeurs dites adjacentes qui sont déterminées à partir de l'écart interquartile ( $Q3-Q1$ ),
- les valeurs dites extrêmes, atypiques, exceptionnelles, (outliers) situées au-delà des valeurs adjacentes sont individualisées. Elles sont représentées par des marqueurs (carré, ou étoile, etc.).



**Figure II.18** Exemple d'informations données par la version de base de la boîte à moustaches par Université Libre de Bruxelles

## Conclusion Partie II

Dans notre travail de recherche le questionnaire d'enquête a permis de recueillir un matériau relatif à ce que nous pensons de ce que disent les personnels de direction de leur fonction en termes de compétences possédées et à mettre en œuvre pour le bon exercice du métier.

L'analyse des questionnaires permettra d'expliquer et de déterminer des tendances, des automatismes et des facteurs pouvant rendre compte de la perception par ces personnels de la tension entre le prescrit et le réel des compétences maîtrisées ou devant l'être.

C'est ce que nous verrons dans les parties III et IV en nous attachant à faire une analyse descriptive et réflexive de ces données. L'ensemble des réponses seront étudiées dans un premier temps, puis une analyse selon les variables indépendantes significatives sera effectuée dans un second.

Les résultats seront présentés sous forme de boîte à moustaches dans la mesure où ces derniers permettent d'obtenir une bonne lisibilité de la répartition des réponses.

## RESUME PARTIE II

Depuis une vingtaine d'année maintenant les recherches internationales sur les directions scolaires ont montré l'impact positif du passage de la gestion et l'administration au leadership pour les établissements scolaires, que ce soit en termes de résultats des élèves ou de bien-être de la communauté éducative. Le passage d'un système vertical à plus d'horizontalité dans la réflexion et la prise de décision de même que la place plus grande accordée aux savoir-être ont permis de replacer l'humain au centre du système. L'éthique et les compétences émotionnelles prennent une place croissante dans la réflexion et la mise en œuvre de la politique éducative à l'échelon de l'établissement.

Pour autant certains signes, tels que les textes réglementaires par exemple ou les récits d'expérience, montrent que les personnels de direction de l'enseignement secondaire en France sont encore à la traîne de ce mouvement.

Cette thèse interroge donc ces derniers sur leur perception de leur niveau de maîtrise d'un certain nombre de compétences liées au leadership référant aux compétences émotionnelles. Elle questionne également leur perception du niveau de maîtrise qu'ils jugent nécessaire de posséder pour ces mêmes compétences.

La population de notre recherche comprend des personnels de direction des collèges et des lycées lauréats des concours de recrutement 2014 et 2015 et des personnels de direction exerçant dans l'académie de Bordeaux.

Un questionnaire d'enquête leur a été adressé par mail à l'automne et au début de l'hiver 2016.

Sur 654 questionnaires renseignés, 535 ont finalement pu être exploités, soit un taux moyen de 29,9% de réponse au questionnaire pour l'ensemble des personnels de direction sollicités.

Les caractéristiques de notre population diffèrent de la population nationale des personnels de direction.

En tant que recherche compréhensive relevant d'une étude de cas, notre recherche entend apporter un éclairage scientifique sur la perception qu'ont les personnels de direction de la maîtrise effective et de celle attendue, d'un certain nombre de compétences liées au leadership éthique en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles.

Une analyse de la variance à un facteur a été réalisée pour la comparaison des résultats et, afin de décrire l'ensemble de variables observées, nous avons réalisé une analyse factorielle en composante principale.

Deux questions ouvertes ont permis de rassembler des verbatim dont la vocation est d'apporter un éclairage complémentaire aux réponses données aux questions fermées.

Enfin une grille thématique de lecture et d'analyse tirée de Goleman (2016) d'après Goleman et Cherniss (2001) a été utilisée.

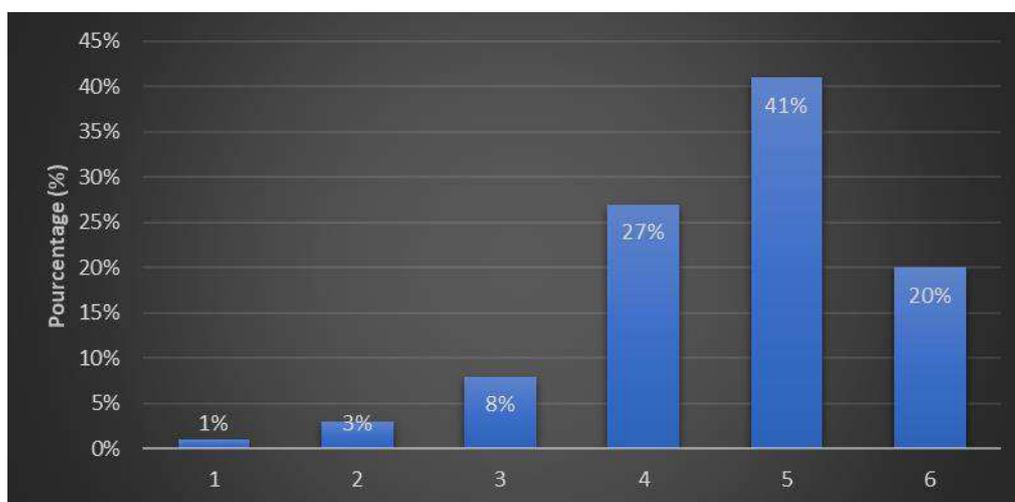
## **PARTIE III : PRESENTATION ET DESCRIPTION DES RESULTATS**

## 9 Présentation et description globales des résultats de la population enquêtée

### 9.1 Remarques globales sur les scores de maîtrise actuelle

Pour chaque compétence à propos de laquelle ils étaient interrogés, les répondants devaient donner le niveau de maîtrise qu'ils pensaient détenir (MA) et le niveau qu'ils estimaient nécessaire de posséder (NCN) pour bien exercer leur mission en positionnant leur réponse sur une échelle de Likert allant de 1 à 6, 1 correspondant à une très mauvaise maîtrise et 6 à une excellente maîtrise.<sup>71</sup>

Quelques remarques liminaires s'imposent. Tout d'abord il faut noter que la très grande majorité des réponses relatives à la « maîtrise actuelle » se concentre sur « bonne maîtrise », « très bonne maîtrise » et « excellente maîtrise » comme le montrent la figure III.1.



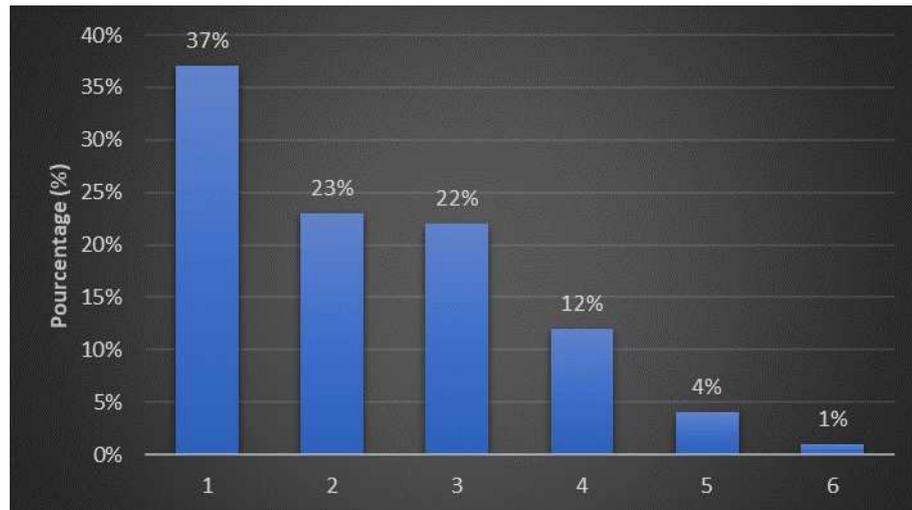
**Figure III.1** Répartition des réponses « maîtrise actuelle » pour le *Self awareness*, ensemble des répondants

Dans ce graphique environ 15% des répondants seulement déclarent un niveau de maîtrise moyen ou insuffisant. Pourtant notre population est composée de 54% de personnes ayant obtenu le concours depuis trois ans maximum.

<sup>71</sup> La correspondance pour les réponses de MA est : 1=très mauvaise maîtrise, 2=mauvaise maîtrise, 3=maîtrise moyenne, 4=bonne maîtrise, 5=très bonne maîtrise, 6=excellente maîtrise  
La correspondance pour les réponses de NCN est 1= NCN pas du tout important, 2=NCN peu important, 3= NCN moyennement important, 4=NCN important, 5=NCN très important, 6=NCN supérieur

Cela signifie qu'elles ont généralement reçu une formation professionnalisante en alternance d'un an et qu'elles possèdent au mieux trois ans d'expérience.

On pourrait alors en déduire que la formation reçue est de très grande qualité et qu'elle comble très rapidement les lacunes professionnelles des débutants. Ce n'est pourtant pas ce qu'affirment les intéressés qui, au contraire, jugent très sévèrement la formation qu'on leur a dispensée en début de carrière.<sup>72</sup> C'est ce que montre la figure III.2.



**Figure III.2** Répartition des réponses « niveau de satisfaction de la formation reçue » pour le *Self awareness*, ensemble des répondants

Contrairement aux réponses relatives à la maîtrise actuelle ou nécessaire, la distribution des réponses ici est répartie essentiellement sur les réponses « niveau pas du tout satisfaisant » et « peu satisfaisant » et environ 15% d'entre eux seulement se déclarent satisfaits ou très satisfaits de la formation reçue.

Ce n'est donc pas du côté de la formation qu'il faut chercher la raison des pourcentages élevés des choix « bonne maîtrise », « très bonne maîtrise » et « excellente maîtrise » pour la maîtrise actuelle, sauf à considérer que les personnels de direction atténuent notablement et systématiquement pour chaque domaine de compétences le rôle joué par celle-ci.

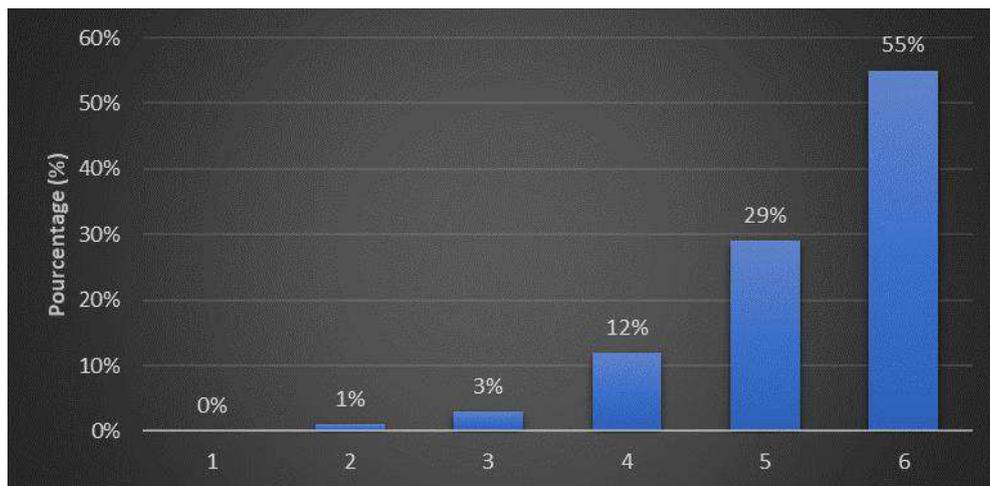
La réponse tient plutôt dans le mode d'administration du questionnaire. Le questionnaire est en effet un questionnaire auto-administré en ligne<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> Une question relative à leur degré de satisfaction de la formation reçue leur était également posée

<sup>73</sup> Voir à ce sujet Martin et Nagao (1989) et Lautenschlager et Flaherty (1990)

## 9.2 Remarques globales sur les scores de maîtrise nécessaire

Comme pour les réponses relatives au niveau de maîtrise déclaré, les réponses concernant le niveau de maîtrise nécessaire sont essentiellement concentrées sur « niveau de maîtrise nécessaire élevé », « niveau de maîtrise nécessaire très élevé » et « niveau de maîtrise nécessaire supérieur » (voir la figure **Figure III.3**).



**Figure III.3** Répartition des réponses « niveau de maîtrise nécessaire » pour le *Self awareness*, ensemble des répondants

Pour présenter les résultats nous avons choisi d'utiliser des diagrammes sous forme de « boîtes à moustaches » ou boxplot en anglais (voir partie II pour définition et annexe I pour retrouver toutes les boîtes à moustaches).

## 9.3 Présentation des résultats selon les compétences de notre grille de lecture

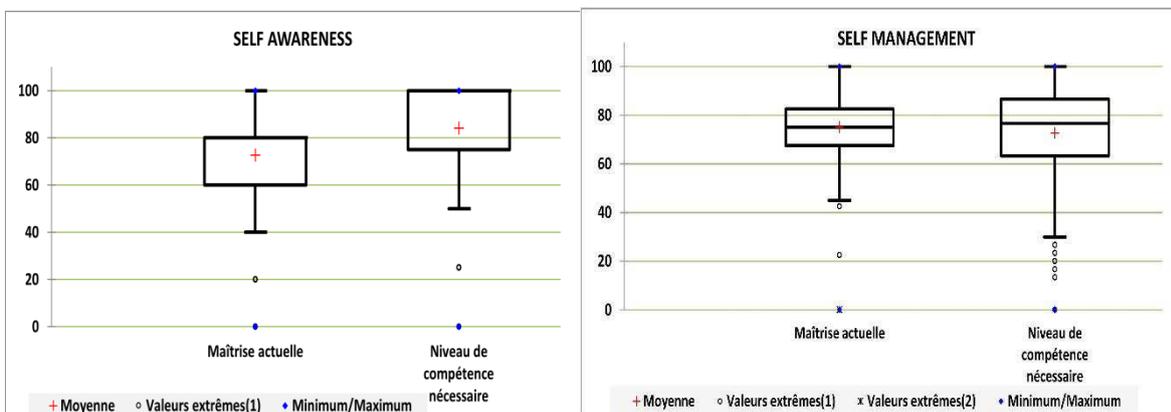
Les quarante-trois compétences retenues de notre questionnaire selon notre grille de lecture sont réparties dans onze compétences plus générales, elles-mêmes rassemblées sous quatre compétences plus larges (Voir la figure II.16 dans la partie II).

### 9.3.1 Compétences générales « *Self awareness* », « *Self management* », « *Social awareness* » et « *Relationship management* »

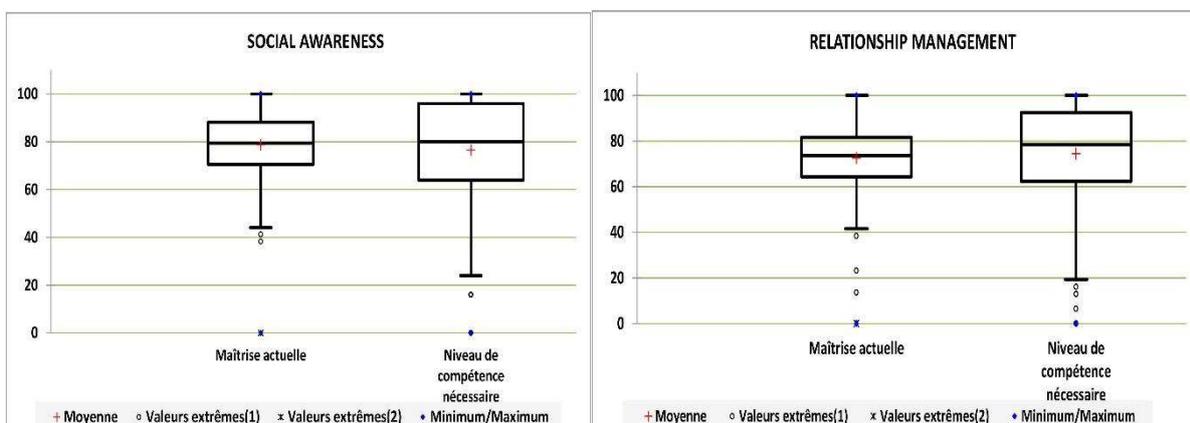
Les graphiques ci-dessous expriment la répartition des réponses données pour chacune des quatre compétences. Pour simplifier nous nommons le niveau de maîtrise actuelle « MA » et le niveau de compétence nécessaire « NCN ». Les aspects principaux des réponses données sont soulignés afin que le lecteur les visualise plus facilement.

La distribution des résultats illustrés par la figure III.7a intitulé « *self awareness* » démontre une concentration des réponses (50%) qui se situent entre « bonne maîtrise » et « très bonne maîtrise ». Parallèlement 75% des réponses de NCN sont situées « NCN très important » et « NCN supérieur ».

La médiane se confond pour les réponses de MA avec le 3<sup>e</sup> quartile et pour celles de NCN avec le 4<sup>e</sup> quartiles. Cela signifie que, pour la MA, 50% des répondants déclarent une « très bonne maîtrise » et 25% une « excellente maîtrise ».



**Figure III. 7 a et b** Répartition des réponses « maîtrise actuelle », « niveau de compétence nécessaire » pour les ensembles « *Self awareness* » et « *Self management* » (ensemble des répondants)



**Figure III.8 a et b** Répartition des réponses « maîtrise actuelle », « niveau de compétence nécessaire » pour les ensembles « *Social awareness* » et « *Relationship management* » (ensemble des répondants)

Pour la NCN 50% des répondants donnent l'item « niveau de maîtrise nécessaire supérieur » et 25% « niveau de maîtrise nécessaire très élevé ».

Le niveau de MA déclaré est plus faible que celui d'autres compétences (« *Social awareness* » par exemple) et le différentiel entre MA et NCN est conséquent puisque presque 75% des réponses de NCN sont de niveau égal aux 25% de réponse de MA les plus élevées.

« *Self awareness* » est donc moins bien maîtrisé par les répondants que ce qu'ils jugent nécessaire.

Le graphique III.7 b qui rend compte de la répartition des réponses concernant « *Self management* » le rapproche du graphique des réponses de « *Relationship management* » (figure III.8 d), notamment en ce qui concerne les réponses de MA. Elles sont très concentrées et la médiane et la moyenne se confondent autour de « bonne maîtrise » et « très bonne maîtrise ».

Les réponses de NCN de « *Self management* » sont plus dispersées que celles de MA. Elles sont à la fois très légèrement supérieures et inférieures aux réponses de MA. Les répondants estiment dans une très large majorité posséder un niveau égal de maîtrise de « *Self management* » à celui qu'ils jugent nécessaire.

« *Social awareness* » est celui que les répondants déclarent le mieux maîtriser. La boîte à moustaches montre une forte concentration des réponses de MA. La moyenne et la médiane sont à 80 ce qui témoigne d'une très bonne maîtrise. C'est pour « *Social awareness* » en revanche qu'on trouve les réponses de NCN les plus hétérogènes. Le spectre total court de « NCN pas du tout important » à « NCN supérieur » et la boîte à moustaches est plus étendue que celle des autres grands ensembles. Cela signifie qu'il n'y a pas consensus entre les répondants sur la nécessité de posséder une excellente maîtrise de « *Social awareness* » pour exercer la fonction de personnel de direction. La position de la médiane, au même niveau que pour les réponses de MA, montre qu'il y a autant de personnes qui pensent avoir le niveau de maîtrise requis que de personnes qui pensent l'inverse.

Enfin le graphique des réponses de NCN de « *Relationship management* » (figure III.8 b) montre aussi une plus grande hétérogénéité des réponses de NCN que celles de MA et les répondants, dans leur majorité, jugent leur niveau de maîtrise insuffisant au regard de celui qu'ils pensent nécessaire de posséder.

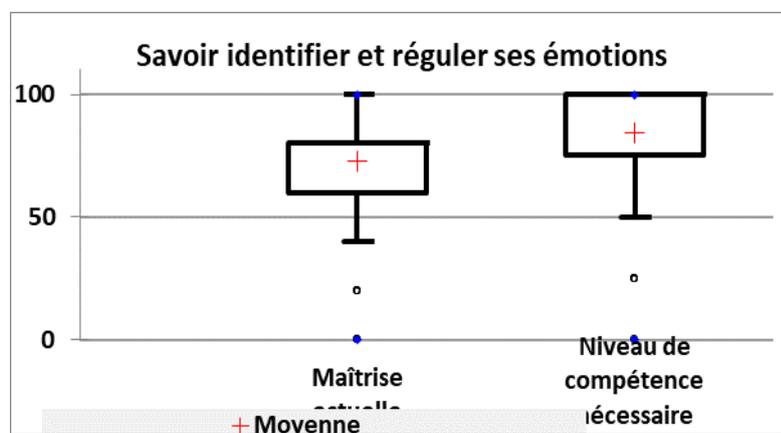
## 9.4 Présentation des résultats des réponses de l'ensemble de la population enquêtée selon les compétences détaillées de notre grille de lecture

Dans ce chapitre et dans les suivants nous avons fait le choix de présenter les résultats de certaines de ces quarante-trois compétences sous forme de tableau récapitulatif afin que le lecteur ait une vision synoptique claire des résultats les plus importants pour ces compétences et qu'il ne soit pas noyé dans une masse de résultats qui au bout du compte deviendraient inintelligibles.

### 9.4.1 Emotional self awareness (avoir conscience de ses émotions)

Les réponses de « *Emotional self awareness* » sont assez concentrées, entre « maîtrise moyenne » et « excellente maîtrise » pour les valeurs de MA et entre « NCN important » et « NCN supérieur » pour les valeurs de niveau de NCN.

Il existe une forte adhésion chez les répondants au fait que le niveau de maîtrise déclaré n'est pas à la hauteur de celui estimé nécessaire.

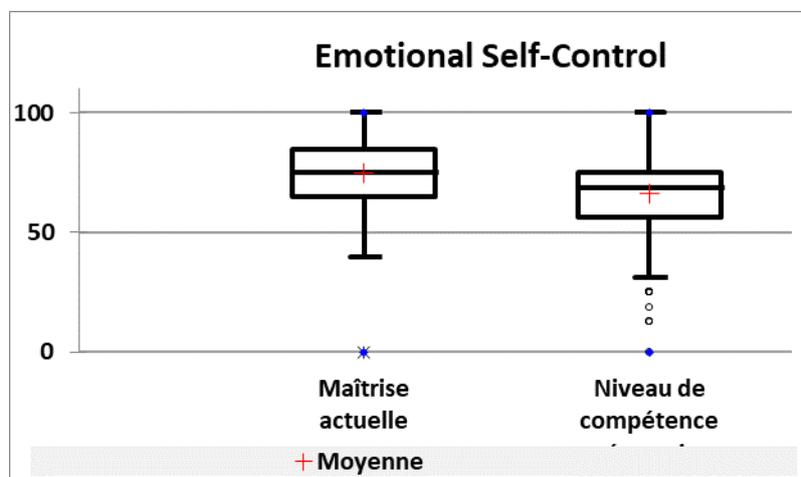


**Figure III.9** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « savoir identifier et réguler ses émotions » (ensemble des répondants)

### 9.4.2 Emotional self-control (auto-contrôle émotionnel)

La figure III.11 fait apparaître que la répartition des réponses de MA est plus élevée que celle de NCN pour « *Emotional self-control* ».

Le niveau de maîtrise actuelle déclaré de cette compétence est supérieur au niveau de compétence estimé nécessaire pour la majorité des répondants.



**Figure III.11** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Emotional self-control » (ensemble des répondants)

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Agir avec tact</i> » (voir figure III.12 <sup>74</sup> )	*La maîtrise de cette compétence n'est pas jugée nécessaire par la très grande majorité des répondants. *Les répondants estiment posséder dans l'ensemble une maîtrise bonne à très bonne de cette compétence dans l'ensemble, en tout cas une maîtrise largement supérieure que celle qu'ils pensent nécessaire pour l'exercice de leur fonction.
<i>Prendre la parole avec aisance devant un public nombreux</i> » (figure III.13)	Une majorité de répondants considèrent donc cette compétence comme importante et sa maîtrise comme nécessaire.
« <i>Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique</i> » (figure III.14)	La moitié des répondants estiment posséder une très bonne maîtrise, mais aussi 50% d'entre déclarent en posséder une maîtrise de moyenne à très bonne. La maîtrise de ces deux compétences est donc perçue comme très importante et

<sup>74</sup> Toutes les figures mentionnées dans cette partie et qui ne figurent pas dans le corps du texte se trouvent dans l'annexe I

	<p>nécessaire par la très grande majorité des répondants.</p> <p>Une majorité de répondants pensent posséder un niveau de maîtrise inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire.</p>
<p><i>Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction</i> » (figure III.15)</p>	<p>La moitié des répondants estiment posséder une très bonne maîtrise, mais aussi 50% d'entre déclarent en posséder une maîtrise de moyenne à très bonne.</p> <p>La maîtrise de ces deux compétences est donc perçue comme très importante et nécessaire par la très grande majorité des répondants.</p> <p>Une majorité de répondants pensent posséder un niveau de maîtrise inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire.</p>

Tableau 1 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Emotional self control »

### 9.4.3 Adaptability (capacité d'adaptation)

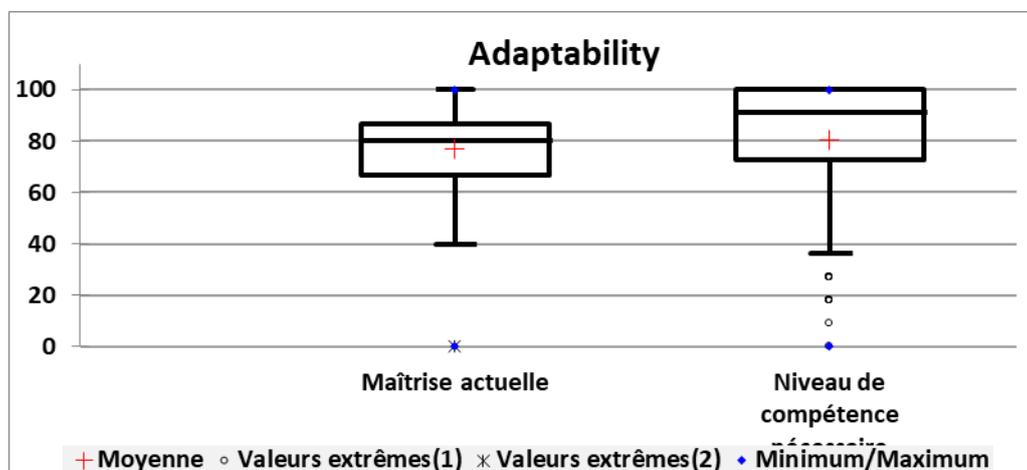


Figure III.16 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Adaptability » (ensemble des répondants)

Une plus grande proportion de répondants que ceux qui déclarent en posséder une bonne maîtrise déclarent la maîtrise de cette compétence nécessaire. Mais dans le même temps la distribution des réponses plus large des réponses de NCN signifie que la nécessité de maîtriser cette compétence n'est pas unanimement reconnue.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Anticiper un changement probable en prenant, en amont, des décisions qui puissent l'introduire et faciliter son pilotage » (figure III.17)	*La maîtrise déclarée n'est pas jugée à la hauteur de celle qui est estimées nécessaire.
« S'adapter au contexte de son établissement en déterminant des priorités d'action en fonction des besoins spécifiques » (figure III.18)	*Compétence bien maîtrisée et dont la maîtrise semble primordiale pour les répondants.
« S'adapter aux nombreuses personnalités et mentalités différentes des acteurs et partenaires de l'établissement » (figure III.19)	*Compétence bien maîtrisée et dont la maîtrise semble primordiale pour les répondants.

Tableau 2 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Adaptability »

#### 9.4.4 Positive outlook (vision positive)

Les répondants au questionnaire estiment très importante la maîtrise de cette compétence.

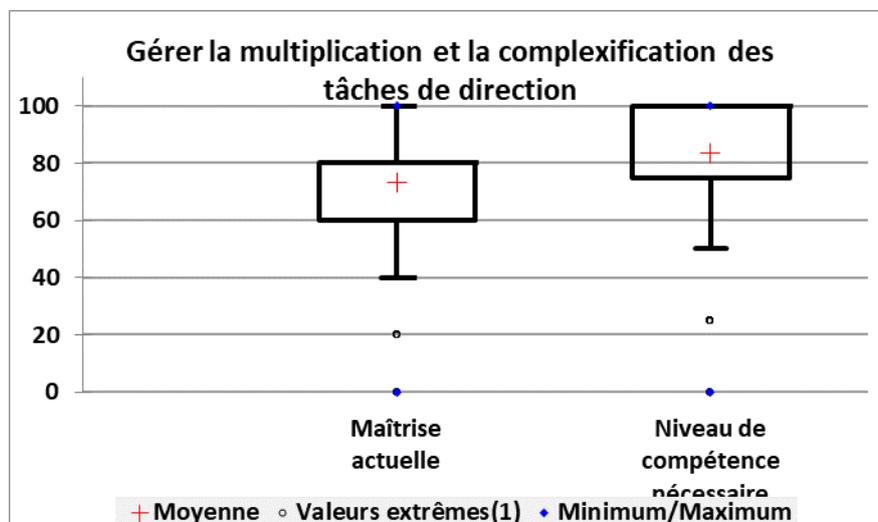


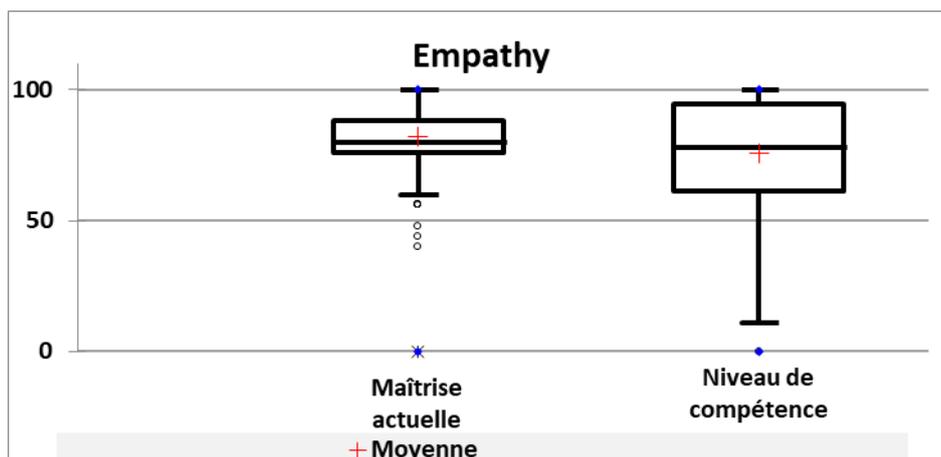
Figure III.20 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Gérer la multiplication et la complexification des tâches de direction » (ensemble des répondants)

Le niveau de MA déclaré est moins élevé que pour d'autres compétences (comme l'empathie par exemple) et le niveau de NCN est intrinsèquement élevé, mais aussi plus élevé que pour d'autre compétences (comme « *Inspirational leadership* » par exemple).

### 9.4.5 Empathy

Les réponses sont très concentrées pour la maîtrise actuelle (entre « bonne maîtrise » et « excellente maîtrise »).

La distribution des réponses de NCN est beaucoup plus hétérogène (entre « NCN pas du tout important » et « NCN très important »).



**Figure III.22** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Empathy » (ensemble des répondants)

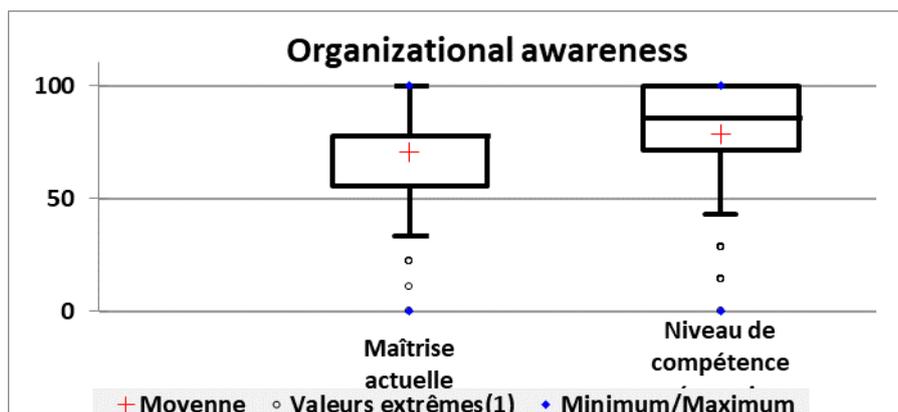
COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Prêter attention aux messages de ses interlocuteurs » (figure III.27)	*Niveau de NCN plus élevé que celui de MA
« Détecter les émotions manifestées par les autres » (figure III.23)	* Les répondants montrent que la maîtrise de cette compétence ne leur paraît pas vraiment nécessaire pour le bon exercice de la fonction.
« Manifester son soutien aux personnels » (figure III.25)	*Les répondants estiment posséder un bon niveau de maîtrise, à la hauteur de celui qu'ils pensent nécessaire d'avoir.
« Se montrer disponible pour aider les personnels quand cela est possible » (figure III.24)	*Les répondants montrent que la maîtrise de cette compétence ne leur paraît pas vraiment nécessaire pour le bon exercice de la fonction.
« Adopter une attitude empathique à l'égard d'un personnel ou d'un élève lorsque c'est adéquat » (figure III.26)	*Les répondants estiment posséder un bon niveau de maîtrise, à la hauteur de celui qu'ils pensent nécessaire d'avoir.

Tableau 3 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Empathy »

### 9.4.6 Organizational awareness (conscience organisationnelle)

Ce graphique (figure III.28) nous montre une hétérogénéité des réponses de MA, et de NCN dans une moindre mesure.

Le niveau de MA déclaré est inférieur au niveau de NCN estimé. Les personnels de direction ont un niveau de MA de « *Organizational awareness* » plus hétérogène et moins élevé que le niveau de compétence qu'ils jugent nécessaire de posséder.



**Figure III.28** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Organizational awareness » (ensemble des répondants)

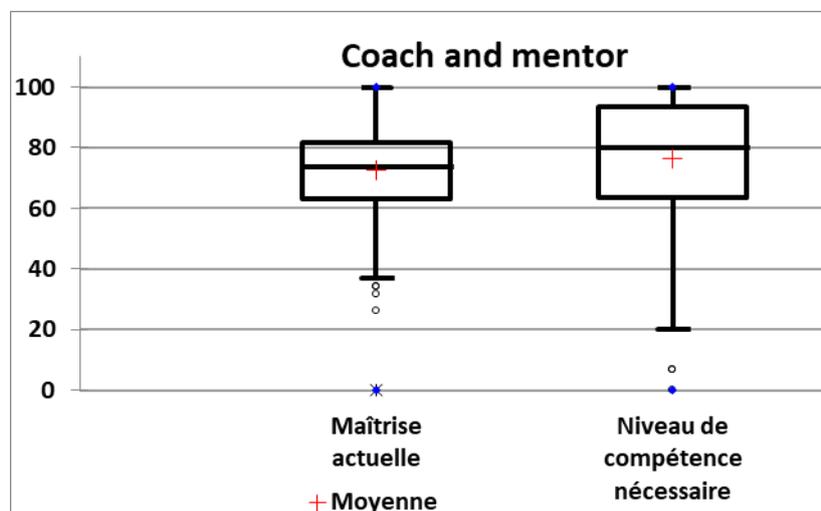
COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Identifier rapidement les conflits interpersonnels » (figure III.29)	*Compétence qu'une partie significative des répondants déclare maîtriser moyennement *Le niveau de maîtrise que les répondants déclarent posséder est dans l'ensemble inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire de posséder
« Repérer rapidement des situations pouvant devenir problématiques » (figure III.30)	*Compétence qu'une partie significative des répondants déclare maîtriser moyennement *Le niveau de maîtrise que les répondants déclarent posséder est dans l'ensemble inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire de posséder

Tableau 4 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Organizational awareness »

### 9.4.7 Coach and mentor

Les réponses de MA sont plutôt homogènes puisque 50% d'entre elles sont données à « bonne maîtrise » et « très bonne maîtrise ».

Les réponses de NCN sont en revanche beaucoup plus hétérogènes, d'une part parce qu'elles sont réparties entre « NCN pas du tout important » à « NCN supérieur », mais aussi parce que 50% d'entre elles sont données à « NCN important » et « NCN très important ».



**Figure III.31** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Coach and mentor » (ensemble des répondants)

Le fait que des répondants choisissent l'item « NCN pas du tout important » veut dire qu'une partie d'entre eux n'estime pas réellement nécessaire la bonne maîtrise de cette compétence. Le niveau de MA déclaré n'est pas à la hauteur de niveau de NCN estimé, même si la répartition moins homogène des réponses de NCN montre une adhésion moindre à l'idée que cette compétence est nécessaire.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Encourager les personnels dans leurs tâches »	*La moitié des répondant estime donc posséder un très bon niveau de maîtrise de ces compétences, l'autre moitié déclare posséder une maîtrise plutôt moyenne *Les répondants jugent nécessaire la maîtrise de cette compétence
« Reconnaître le travail effectué et donner un retour constructif à la personne concernée »	*La moitié des répondant estime donc posséder un très bon niveau de maîtrise de ces compétences, l'autre moitié déclare posséder une maîtrise plutôt moyenne *Les répondants jugent nécessaire la maîtrise de cette compétence
« Favoriser et encourager l'apprentissage des personnels en proposant des pistes »	*Les répondants déclarent une mauvaise maîtrise mais pensent mieux maîtriser cette

<i>d'amélioration de certains aspects moins probants de leur travail » (Figure III.35)</i>	compétence que nécessaire.
<i>« Laisser une marge de manœuvre aux personnels dans l'organisation de leur travail, de manière à les responsabiliser »</i>	*Réponses de MA très hétérogènes
<i>« Valoriser les initiatives » (figure III.37)</i>	*Niveau de maîtrise déclaré élevé et légèrement supérieur à celui jugé nécessaire.
<i>« Déléguer ce qui peut être délégué »</i>	*La moitié des répondant estime donc posséder un très bon niveau de maîtrise de ces compétences, l'autre moitié déclare posséder une maîtrise plutôt moyenne *Les répondants jugent nécessaire la maîtrise de cette compétence
<i>« Faire confiance et déléguer »</i>	*Réponses de MA très hétérogènes
<i>« Miser sur les progrès des personnels et travailler à ce que chaque personnel puisse croître dans tout son être de manière ce que l'établissement bénéficie de la croissance globale des personnels » (Figure III.36)</i>	*Les répondants déclarent une mauvaise maîtrise mais pensent mieux maîtriser cette compétence que nécessaire.

Tableau 5 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Coach and mentor »

#### 9.4.8 Inspirational leadership (Leadership inspirant)

Les réponses de MA sont plutôt homogènes et les réponses de NCN sont plus hétérogènes (voir figure III.40).

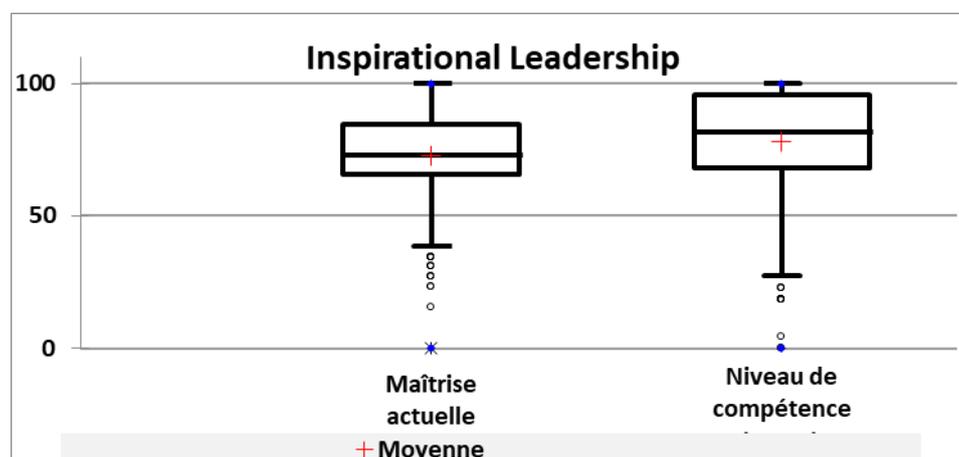


Figure III.40 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Inspirational leadership » (ensemble des répondants)

Cependant les réponses de NCN sont réparties dans des valeurs plus hautes que celles de MA. 50% des réponses de NCN sont données aux deux items « NCN très important » et « NCN supérieur », alors que la fourchette est plus large pour 50% des réponses de MA qui sont

attribuées aux trois items « bonne maîtrise », « très bonne maîtrise » et « excellente maîtrise ».

25% des réponses de NCN sont données à « NCN supérieur ». On voit donc là une concentration de réponses qu'on ne retrouve pas pour le MA.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école et déterminer les valeurs éducatives au sein de l'établissement, à l'intérieur du cadre légal</i> » (figure III.41)	*Niveau de NCN plus élevé que le niveau de maîtrise déclaré
« <i>Communiquer son enthousiasme pour les projets aux personnels et aux élèves</i> » (figure III.44)	*Les répondants pensent la maîtriser très bien et estiment aussi très important d'en posséder une très bonne maîtrise.
« <i>Adopter, dans une perspective éducative, une échelle de valeurs cohérentes, qui donnent du sens aux décisions</i> » (figure III.42)	*Niveau de compétence déclaré hétérogène avec plus de réponses vers des valeurs basses, inférieur à celui que les répondants estiment nécessaire de posséder.
« <i>Engager la communauté éducative dans le respect de ces valeurs</i> » (figure III.43)	*Niveau de compétence déclaré hétérogène avec plus de réponses vers des valeurs basses, inférieur à celui que les répondants estiment nécessaire de posséder.
« <i>Stimuler et conduire le travail des équipes déjà existantes</i> » (figure III.45)	*Les répondants estiment posséder une maîtrise inférieure à celle qu'il leur paraît nécessaire de posséder.
« <i>Reconnaître lorsqu'un groupe a besoin de direction ou d'un soutien, lui donner ce soutien et interagir</i> » (figure III.46)	*Compétence que les répondant estiment vraiment nécessaire de parfaitement maîtriser et qu'ils déclarent ne pas maîtriser à la hauteur qui leur paraît indispensable.
« <i>Influence</i> » (figure III.47)	*Bonne maîtrise de cette compétence jugée peu nécessaire

Tableau 6 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Influence »

#### 9.4.9 Conflict management (gestion des conflits)

75% des réponses de NCN de « *Conflict management* » sont données aux items « NCN très important » et « NCN supérieur ». Elles sont donc très homogènes.

Les réponses de MA connaissent une répartition différente, entre « maîtrise moyenne » et « excellente maîtrise ». La moitié d'entre elles sont attribuées à « maîtrise moyenne » et « bonne maîtrise » et la moitié aussi à « très bonne maîtrise » « excellente maîtrise ».

On constate une grande adhésion des répondants à l'idée que la maîtrise de cette compétence est nécessaire pour l'exercice de la fonction de personnel de direction et que le niveau de maîtrise déclarée de cette compétence est inférieur à ce qu'ils estiment nécessaire.

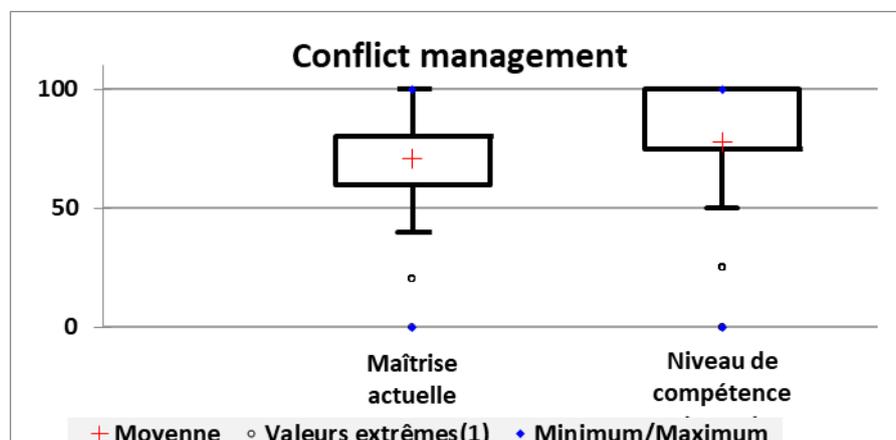


Figure III.49 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Conflict management » (ensemble des répondants)

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Assurer un rôle de médiation en établissant des stratégies de résolution de conflits » (Figure III.50)	*Le niveau de maîtrise déclaré est inférieur à celui que les répondants estiment nécessaire
« Faire des compromis » (figure III.53)	*Bonne maîtrise déclarée mais si le quart des répondants estime nécessaire de maîtriser parfaitement cette compétence, un autre quart juge la maîtrise de celle-ci peu importante, voire inutile.
« Chercher à réduire les tensions possibles entre des vues divergentes, au profit d'une complémentarité » (Figure III.52)	*Le niveau de maîtrise déclaré est inférieur à celui que les répondants estiment nécessaire
« Savoir analyser les situations et prendre les bonnes décisions avant qu'elles s'aggravent » (Figure III.51)	*Le niveau de maîtrise déclaré est inférieur à celui que les répondants estiment nécessaire

Tableau 7 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Conflict management »

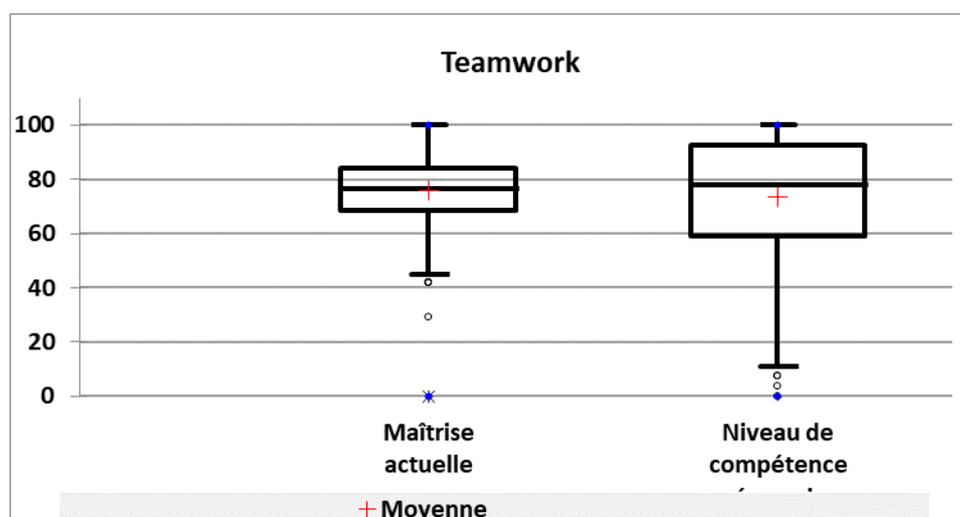
#### 9.4.10 Teamwork (travail d'équipe)

Le graphique des réponses de l'ensemble des répondants au « *Teamwork* » (figure III.54) montre une grande différence dans la répartition des réponses entre MA et NCN.

L'ensemble des réponses de MA est homogène. Les réponses de MA se répartissent de manière plutôt symétrique également comme on peut le voir. Nous sommes donc en présence d'une compétence pour laquelle les écarts de réponses entre les répondants sont faibles et pour laquelle ils déclarent posséder un bon niveau de maîtrise.

Les réponses de NCN sont beaucoup plus hétérogènes puisque qu'on les retrouve réparties dans tous les items.

Les répondants sont nombreux à estimer posséder un bon niveau de maîtrise de cette compétence et leurs réponses se concentrent dans un intervalle plutôt peu élevé. Les réponses de NCN laissent, elles, apparaître plus d'hétérogénéité, avec une concentration plus importante vers des valeurs très élevées mais également vers des valeurs plutôt faibles.



**Figure III.54** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Teamwork* » (ensemble des répondants)

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Collaborer pour l'atteinte d'objectifs communs au sein de l'équipe</i> » (Figure III.55)	*Toutes les réponses de MA données à un seul item « très bonne maîtrise » *La nécessité de bien maîtriser cette compétence ne fait pas l'unanimité
« <i>Partager ses idées et prendre en compte celles des autres</i> » » (Figure III.56)	*Toutes les réponses de MA données à un seul item « très bonne maîtrise » *La nécessité de bien maîtriser cette compétence ne fait pas l'unanimité
« <i>Reconnaître les qualités des autres et se</i>	*Maîtrise déclarée plus importante que

<i>montrer solidaire de l'équipe</i> » (figure III.61)	maîtrise jugée nécessaire
<i>« Prendre en compte et analyser les propositions de changement ou d'amélioration venant de toute personne impliquée dans la vie de l'établissement »</i> » (Figure III.57)	*Toutes les réponses de MA données à un seul item « très bonne maîtrise » *La nécessité de bien maîtriser cette compétence ne fait pas l'unanimité
<i>« Favoriser la création de liens dans l'établissement »</i> (figure III.62)	*Les avis sont donc très partagés, que ce soit sur la maîtrise déclarée ou sur la maîtrise jugée nécessaire
<i>« Encourager la formation d'équipe sous forme de groupes de travail »</i> (figure III.59)	*Niveau de MA est globalement inférieur au niveau de NCN
<i>« Inviter et encourager les personnels, les élèves ou des personnes-ressources à participer à l'élaboration de projets de développement de l'établissement ou à la résolution de problèmes »</i> (figure III.60)	*Niveau de MA est globalement inférieur au niveau de NCN
<i>« Être ouvert aux expériences des autres pour développer des valeurs communes »</i> » (Figure III.58)	*Toutes les réponses de MA données à un seul item « très bonne maîtrise » *La nécessité de bien maîtriser cette compétence ne fait pas l'unanimité

Tableau 8 remarques principales de l'ensemble des répondants sur les compétences de « Teamwork »

## 10 Présentation et description des résultats de la population enquêtée selon les variables

Après avoir présenté et analysé les réponses de l'ensemble des répondants, nous allons dans cette partie nous attacher à la présentation et à l'analyse des données selon les variables indépendantes.

Notre questionnaire comporte quinze variables indépendantes dont nous pensions qu'elles pouvaient avoir une influence sur les réponses données.

Ces variables sont :

- Le genre
- L'âge
- L'année de recrutement dans la fonction de personnel de direction
- La modalité d'entrée dans la fonction (concours, liste d'aptitude, détachement)
- Le corps d'origine (certifié, agrégé, PLP, CPE, PE, etc.)
- La matière enseignée
- La fonction occupée (principal, principal adjoint, proviseur, proviseur adjoint)
- L'ancienneté dans le poste occupé
- L'académie d'exercice
- Le nombre d'élèves de l'établissement d'exercice
- Le nombre de personnels de l'établissement d'exercice
- Travailler avec un adjoint (pour les principaux et les proviseurs)
- Le plus haut diplôme obtenu
- L'année d'obtention du diplôme
- La zone géographique de l'établissement d'exercice (rurale, urbaine, QPV)

Le traitement statistique des réponses a montré d'emblée que certaines de ces variables n'apportaient pas des différences notables dans les réponses par rapport aux réponses de l'ensemble de la population enquêtée<sup>75</sup>. C'est la raison pour laquelle elles n'ont pas été retenues dans un second temps.

---

<sup>75</sup> Par exemple, pour le nombre d'élèves et/ou de personnels, une éventuelle incidence en termes de compétences de leadership acquises ou en termes de compétences à mieux maîtriser, n'est pas apparue dans les réponses fournies et les écarts selon cette variable ne sont pas significatifs.

Le diplôme n'est pas non plus une variable qui engendre des différences notables dans les réponses. Même si le spectre s'étend du baccalauréat au doctorat, la majorité des répondants sont dans les faits titulaires d'une licence ou d'une maîtrise. L'année d'obtention du diplôme n'a aussi pas d'influence sur les réponses.

Les variables indépendantes finalement retenues sont au nombre de quatre :

- Le genre
- L'âge
- L'année d'entrée dans la fonction de personnel de direction
- La fonction occupée (principal, principal adjoint, proviseur, proviseur adjoint)

Pour procéder à la présentation des résultats selon les variables nous avons décidé d'utiliser la méthode suivante. Nous commencerons par donner les caractéristiques des réponses de chaque variable, puis nous entrerons dans le détail des différences les plus significatives afin de les analyser et de montrer ce qu'elles apportent à l'étude de notre objet.

Nous avons choisi de limiter la présentation des résultats selon les variables aux quatre grandes compétences, aux onze compétences issues des quatre de notre grille de lecture ainsi qu'à quelques compétences particulièrement significatives<sup>76</sup> pour les raisons que nous détaillons ci-après.

Nous n'avons pas trouvé en effet de différences flagrantes et marquantes entre l'ensemble des quarante-trois compétences qui composent les onze sous-ensembles. Il aurait été alors nécessaire d'entrer dans des détails extrêmement fins pour produire une analyse représentant un intérêt dans le cadre de cette thèse. C'est pour cela que nous avons fait ce choix. Une analyse plus approfondie de toutes les compétences sera néanmoins réalisée ultérieurement lors de la rédaction d'un article scientifique tirée de notre recherche.

En revanche, quelques différences très saillantes et à prendre en considération sont malgré tout apparues et ont nécessité une description comparative que nous présentons en complément de l'analyse des compétences.

## 10.1 Présentation et description des résultats selon le genre

Le trait le plus marquant des réponses selon le genre se trouve dans le niveau de maîtrise jugé nécessaire. En effet, le niveau de maîtrise jugé nécessaire par les femmes est toujours plus élevé que celui jugé nécessaire par les hommes.

---

Les modalités d'accès à la fonction ne sont pas représentatives non plus, essentiellement parce que la quasi-totalité des répondants sont passés par le concours pour devenir personnels de direction

<sup>76</sup> Ces compétences et leurs résultats les plus importants sont présentés en tableau comme dans le chapitre précédent

## 10.2 Self awareness (conscience de soi)

Le graphique III.64 des réponses relatives de « *Emotional self awareness* » nous montre d'une part que les hommes déclarent dans l'ensemble posséder une meilleure maîtrise de cette compétence que les femmes et qu'ils estiment d'autre part moins nécessaire que les femmes la maîtrise de celle-ci pour le bon exercice de la fonction.

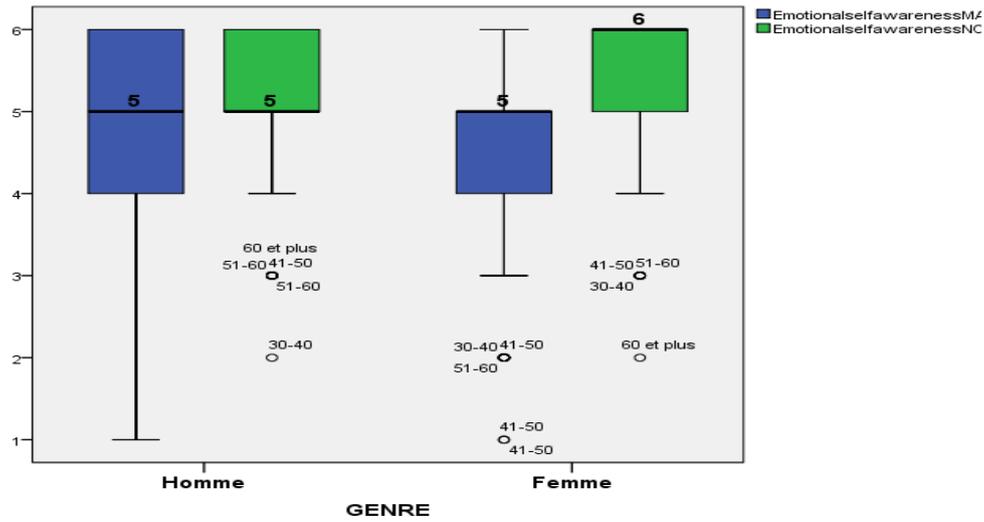


Figure III.64 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Emotional self awareness » (selon le genre)

### 10.2.1 Self management (gestion de soi)

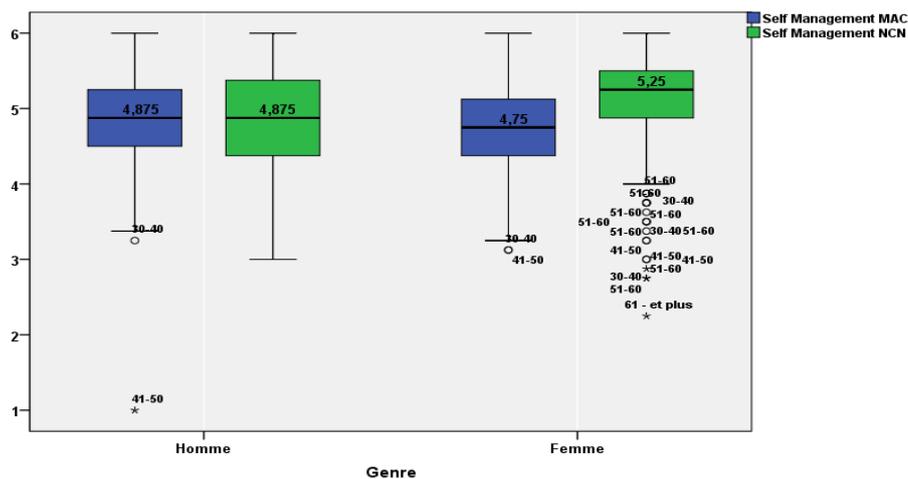
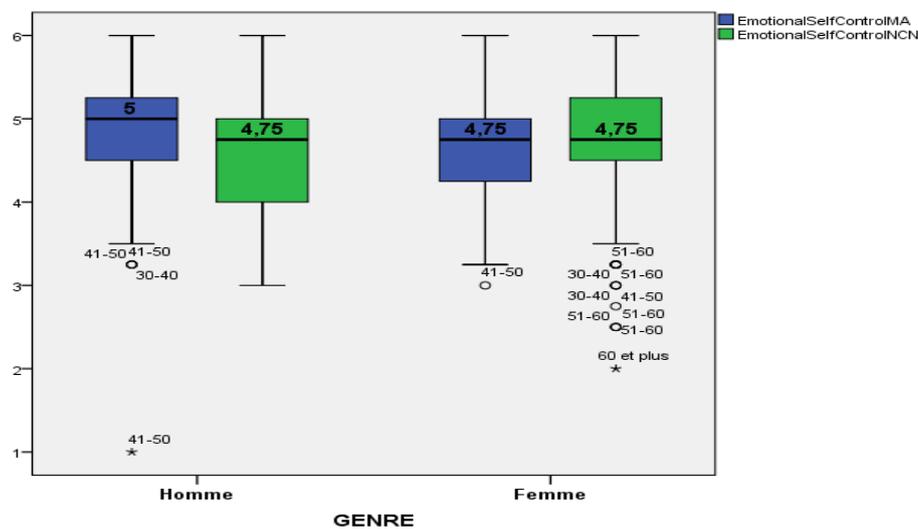


Figure III.65 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Self Management » (selon le genre)

Les hommes estiment posséder un niveau de maîtrise égal ou presque à celui qu'ils jugent nécessaire (figure III.65).

Les femmes jugent leur niveau de maîtrise inférieur à celui qu'elles pensent qu'il devrait être. Si l'on compare les réponses des hommes et des femmes, on s'aperçoit que la répartition des réponses de MA est similaire, mais qu'il existe une différence dans celle des réponses de NCN. Les femmes sont plus nombreuses à penser nécessaire la maîtrise de « *Self management* ».

### 10.2.1.1 Emotional self control



**Figure III.66** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Emotional self control » (selon le genre)

Les hommes se déclarent plus compétents que les femmes comme le montre la figure III.66. Ils se déclarent aussi plus compétents que nécessaire.

Les femmes estiment le niveau de compétence nécessaire légèrement supérieur à celui qu'elles déclarent posséder. Elles sont également plus nombreuses que les hommes à penser cette compétence nécessaire.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Agir avec tact</i> » (figure III.67)	*Les hommes comme les femmes déclarent posséder une assez bonne maîtrise de cette compétence, largement supérieure à celle qu'ils estiment nécessaire
« <i>Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique</i> » (figure III.68)	*Les hommes, et encore plus les femmes, estiment nécessaire la maîtrise de cette compétence. Les hommes, comme les femmes, déclarent un niveau de maîtrise inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire de posséder pour l'exercice de leur fonction.

Tableau 9 remarques principales selon le genre pour les compétences de « Emotional self control »

### 10.2.1.2 Adaptability

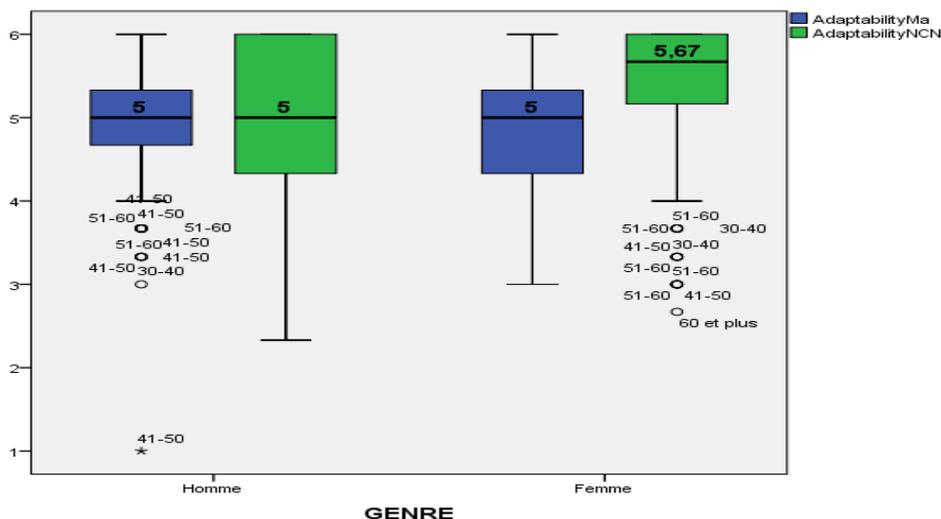


Figure III.69 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Adaptability » (selon le genre)

Si les femmes déclarent posséder une maîtrise de « *Adaptability* » à peu près similaire à celle des hommes, elles estiment en revanche bien plus nécessaire que les hommes la maîtrise de celle-ci.

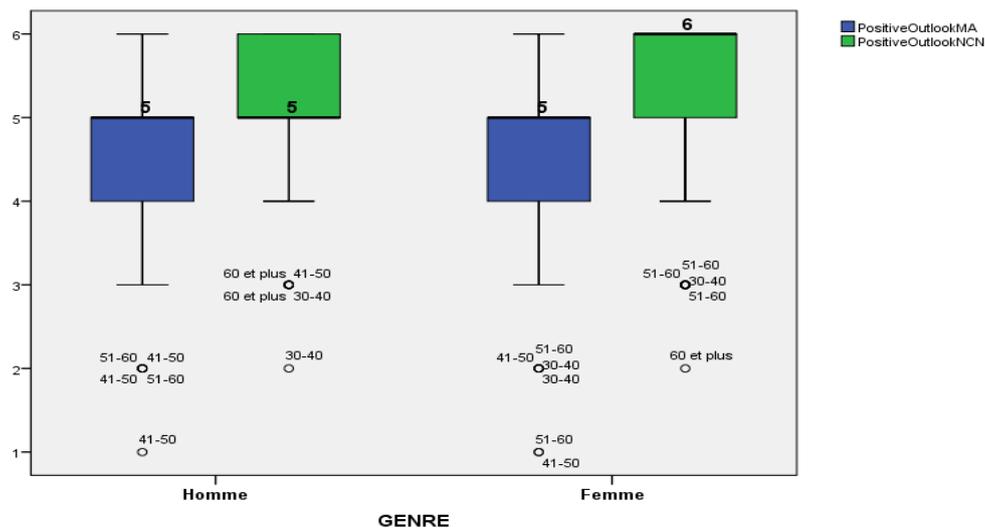
COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Anticiper un changement probable en prenant, en amont, des décisions qui puissent l'introduire et faciliter son pilotage futur</i> » (figure III.70)	* Les femmes et les hommes déclarent un niveau de maîtrise plus faible que pour les autres compétences et un niveau de maîtrise inférieur à celui qu'ils estiment nécessaire

Tableau 10 remarques principales selon le genre pour les compétences de « Adaptability »

### 10.2.1.3 Positive outlook

Les hommes comme les femmes possèdent une maîtrise de cette compétence qu'ils jugent bonne, mais inférieure à celle d'autres compétences.

Les hommes et les femmes estiment en majorité très important de bien maîtriser cette compétence. Les femmes accordent encore plus d'importance que les hommes à cette maîtrise.



**Figure III.71** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Positive outlook » (selon le genre)

### 10.2.2 Social awareness (conscience sociale)

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à estimer nécessaire la bonne maîtrise de « Social awareness ». Les femmes estiment leur niveau de maîtrise inférieur à celui qu'elles jugent nécessaire de posséder.

Pour les hommes au contraire, le niveau de maîtrise déclaré coïncide à celui qu'ils estiment nécessaire.

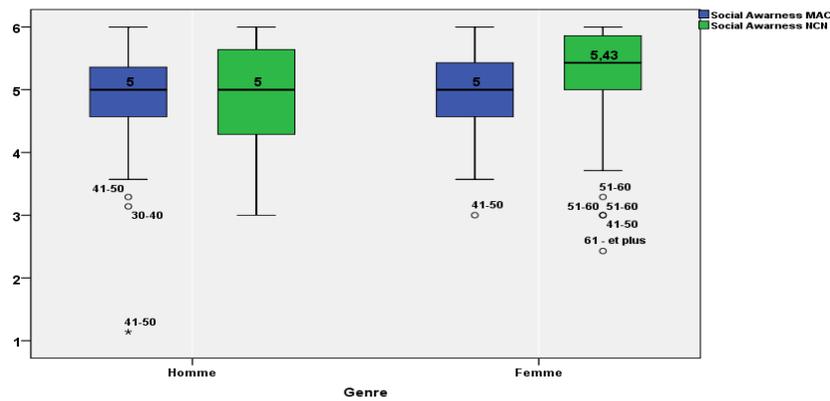


Figure III.72 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Social awareness » (selon le genre)

### 10.2.2.1 Empathy

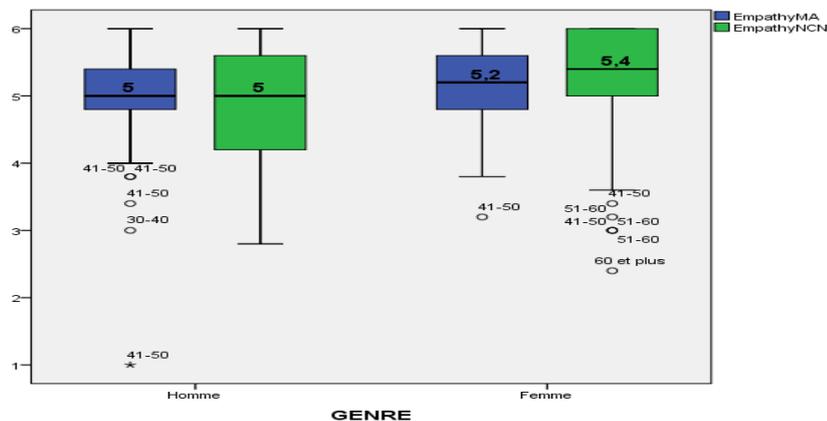


Figure III.73 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Empathy » (selon le genre)

La compétence « *Empathy* » est bien maîtrisée par les répondants, qu'ils soient hommes ou femmes, si l'on en croit leurs réponses. Ces dernières sont homogènes.

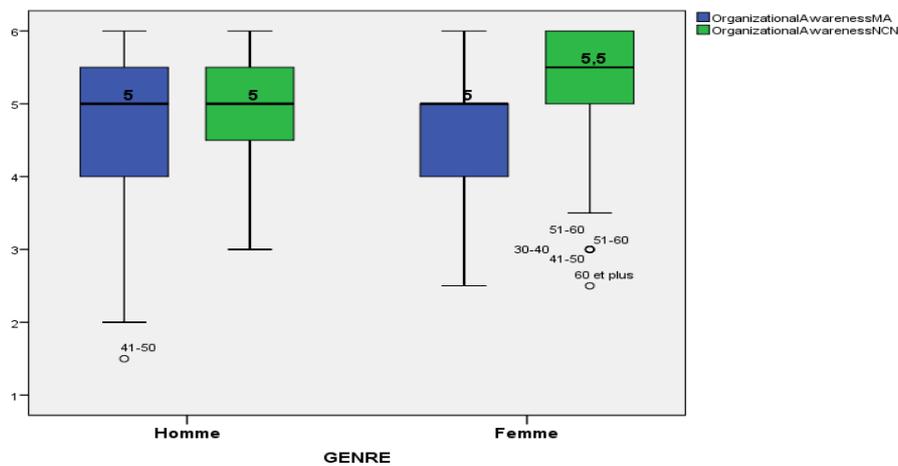
Les réponses de NCN présentent un visage assez différent. Tout d'abord, les réponses des hommes sont beaucoup plus hétérogènes avec un spectre qui va de « NCN peu important » à « NCN supérieur ». D'une manière générale les hommes s'estiment, dans le domaine de l'empathie, aussi compétent que nécessaire, voire plus.

Les femmes accordent une importance plus grande à la maîtrise de cette compétence avec 25% d'entre elles qui répondent « NCN supérieur » à cette question et 25% « NCN très important ». Elles ne pensent pas être plus compétentes que nécessaire dans ce domaine.

### 10.2.2.2 Organizational awareness

Les hommes dans l'ensemble déclarent posséder une maîtrise de cette compétence à peu près égale à celle qu'ils estiment nécessaire, c'est-à-dire une bonne maîtrise (voir figure III.75).

Les femmes donnent des réponses de NCN différentes. En effet 50% d'entre elles répondent « NCN très important », 25% donnent « NCN supérieur ». Elles estiment donc plus que les hommes cette compétence nécessaire pour le bon exercice du métier de personnel de direction. De plus elles déclarent un niveau de maîtrise de cette compétence inférieur à celui qu'il devrait être selon elles.



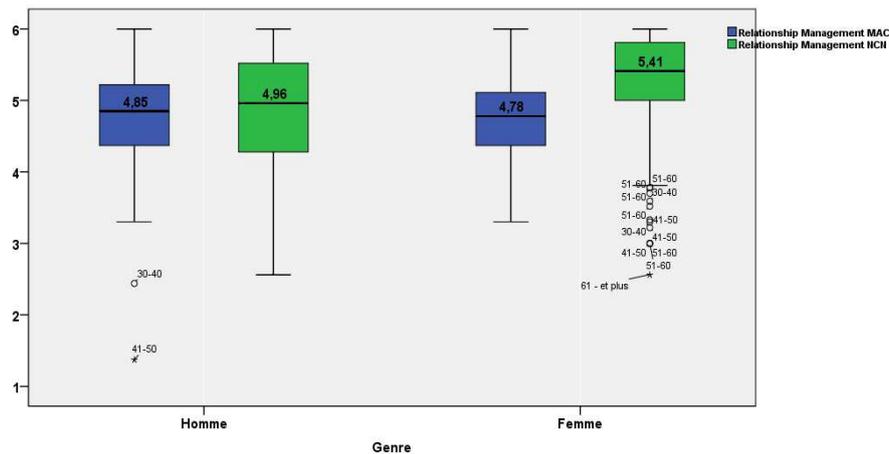
**Figure III.75** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Organizational awareness » (selon le genre)

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Manifester son soutien aux personnels en s'enquérant de leurs soucis liés au travail » (figure III.76a)	*Les réponses de NCN des hommes sont beaucoup plus hétérogènes et plus basses que celles des femmes
« Repérer rapidement des situations pouvant devenir problématiques » (figure III.76b).	*Les réponses de NCN des hommes sont beaucoup plus hétérogènes et donc plus basses que celles des femmes

Tableau 11 remarques principales selon le genre pour les compétences de « Organizational awareness »

### 10.2.3 Relationship management (gestion des relations)

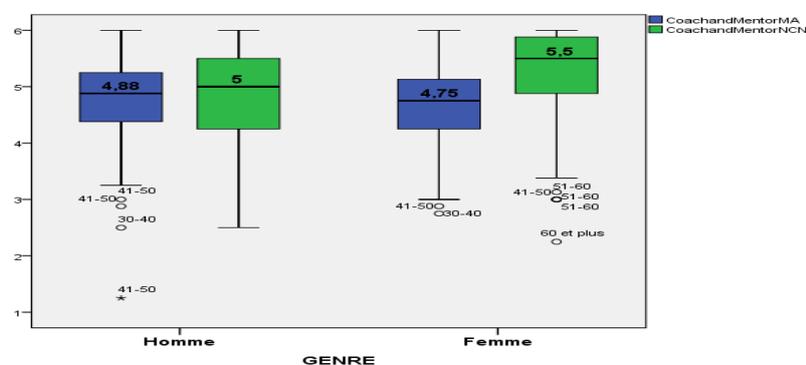
Les réponses selon le genre montrent ici (figure III.77) une similitude dans la répartition des réponses de MA. Ce sont les réponses de NCN qui distinguent les hommes des femmes. La répartition des réponses de ces dernières est en effet plus homogène et plus élevée que celle des hommes.



**Figure III.77** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Relationship management » (selon le genre)

Les hommes déclarent posséder un niveau de maîtrise proche de celui qu'ils jugent nécessaire alors que les femmes pensent que le niveau de maîtrise nécessaire est supérieur au niveau qu'elles pensent être le leur.

#### 10.2.3.1 Coach and mentor



**Figure III.78** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Coach and mentor » (selon le genre)

Les réponses de MA des hommes et des femmes pour « *Coach and mentor* » (figure III.78) sont plutôt homogènes.

Les femmes estiment la maîtrise de cette compétence plus importante que les hommes ne le font. De plus, d'une manière générale, les femmes ne jugent pas leur niveau de maîtrise suffisant par rapport à ce qu'elles pensent qu'il devrait être, ce qui est beaucoup moins vrai pour les hommes.

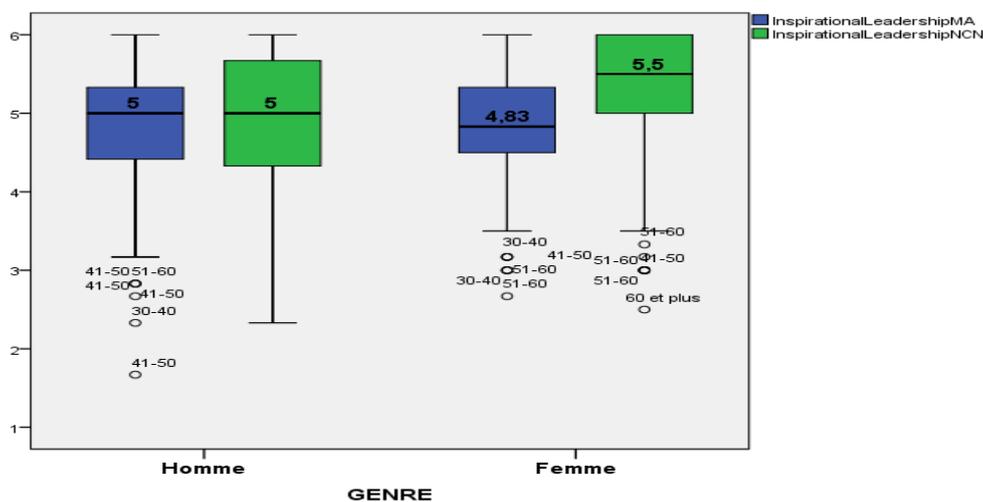
L'examen plus approfondi des compétences de « *Coach and mentor* » nous permet de déceler deux groupes de compétences avec des caractéristiques distinctes.

Un premier groupe plutôt tourné vers des compétences de coaching et de feed-back et un second plutôt orienté vers l'organisation du travail et la délégation de tâches<sup>77</sup>.

La répartition des réponses données aux compétences du premier groupe montre un niveau de maîtrise déclaré plus faible et inférieur à celui jugé nécessaire.

Les femmes et les hommes de notre population déclarent, pour le second groupe de compétences, un niveau de maîtrise élevé et à peu près équivalent à celui jugé nécessaire.

### 10.2.3.2 Inspirational leadership



**Figure III.80** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Inspirational leadership » (selon le genre)

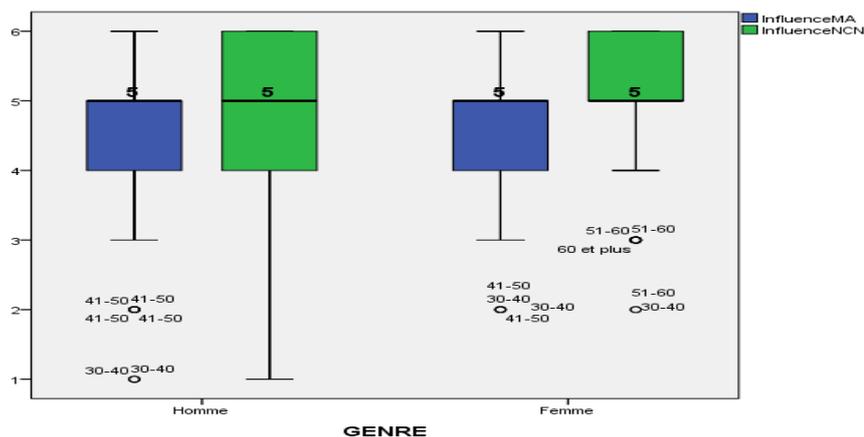
<sup>77</sup> Même si l'on note que les femmes déclarent un niveau de maîtrise pour la délégation de tâches inférieur à celui que déclarent les hommes

Le graphique de « *Inspirational leadership* » (figure III.80) révèle un niveau de MA déclaré légèrement supérieur chez les hommes que chez les femmes et un niveau de NCN supérieur pour les femmes. Les femmes plus que les hommes pensent devoir accroître leur niveau de maîtrise pour atteindre celui qu'elles jugent nécessaire de posséder.

### 10.2.3.3 Influence

Ce sont les réponses de NCN qui distinguent les hommes des femmes en ce qui concerne « *Influence* » (voir figure III.81).

Les réponses de MA des unes et des autres sont en effet identiques si l'on excepte les valeurs aberrantes. Elles sont réparties entre « maîtrise moyenne » et « excellente maîtrise », avec une médiane à 5 qui se confond avec le 3<sup>e</sup> quartile.



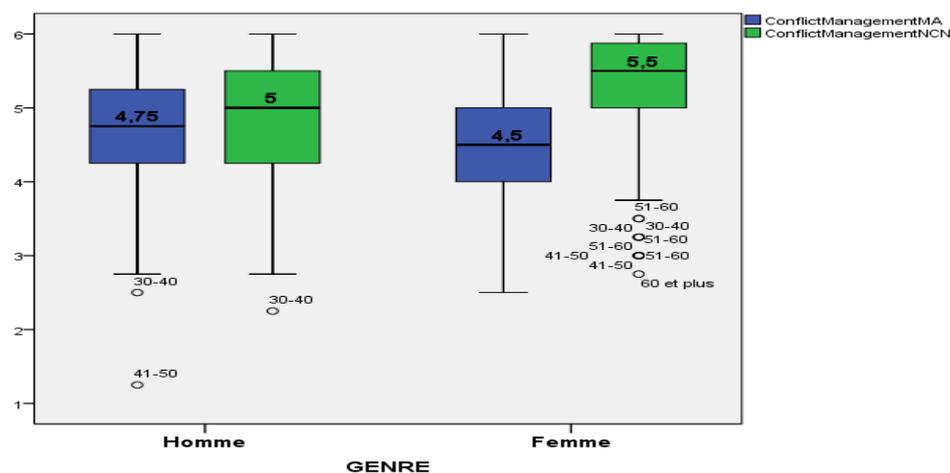
**Figure III.81** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Influence » (selon le genre)

Les réponses de NCN sont en revanche très différentes selon le genre. Celles des hommes sont très hétérogènes car tous les items reçoivent des réponses. Les réponses des femmes sont beaucoup plus homogènes. Pour « *Influence* » aussi, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à penser qu'une bonne maîtrise de cette compétence est nécessaire. Elles déclarent posséder une moins bonne maîtrise que ce qu'elles pensent nécessaire.

### 10.2.3.4 Conflict management

« *Conflict management* » est moins bien maîtrisé que la plupart des autres compétences par les hommes et par les femmes.

Les réponses de NCN sont assez différentes selon le genre. Pour les femmes, 50% des réponses sont données à l’item « NCN très élevés » et 50% sont réparties sur l’item « NCN supérieur ».



**Figure III.82** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Conflict management* » (selon le genre)

Les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes à estimer nécessaire la maîtrise « *Conflict management* ».

Les réponses de MA et de NCN des hommes sont assez similaires, ce qui indique qu’ils déclarent posséder le niveau qu’ils jugent nécessaire.

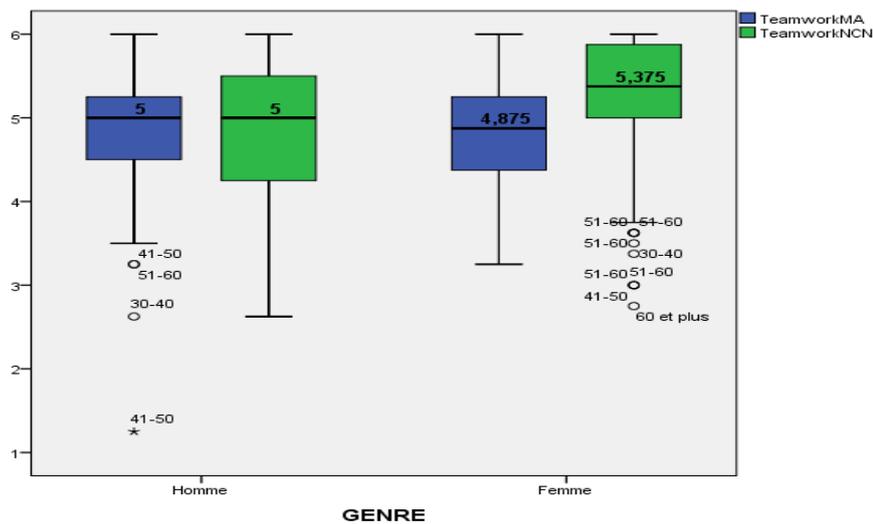
COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Faire des compromis</i> » (figure III.83)	*Les hommes et les femmes déclarent un niveau de maîtrise inférieur à celui de la majorité des compétences et surtout ils ne jugent pas vraiment nécessaire de posséder un bon niveau de maîtrise de cette compétence.

Tableau 12 remarques principales selon le genre pour les compétences de « *Conflict management* »

### 10.2.3.5 Teamwork

Les hommes déclarent bien maîtriser « *Teamwork* » avec 75% des réponses pour « bonne maîtrise », « très bonne maîtrise » et « excellente maîtrise ». Leurs réponses sont très homogènes.

Ils estiment, si l'on en croit leurs réponses, leur niveau de compétence légèrement supérieur à celui qui serait nécessaire selon eux



**Figure III.85** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Teamwork* » (selon le genre)

Les femmes, contrairement aux hommes, estiment posséder un niveau de compétence de « *Teamwork* » inférieur à celui qu'elles pensent nécessaire de posséder (figure III.85).

### 10.3 Présentation et description des résultats selon l'âge

Notre population est répartie en quatre catégories d'âge :

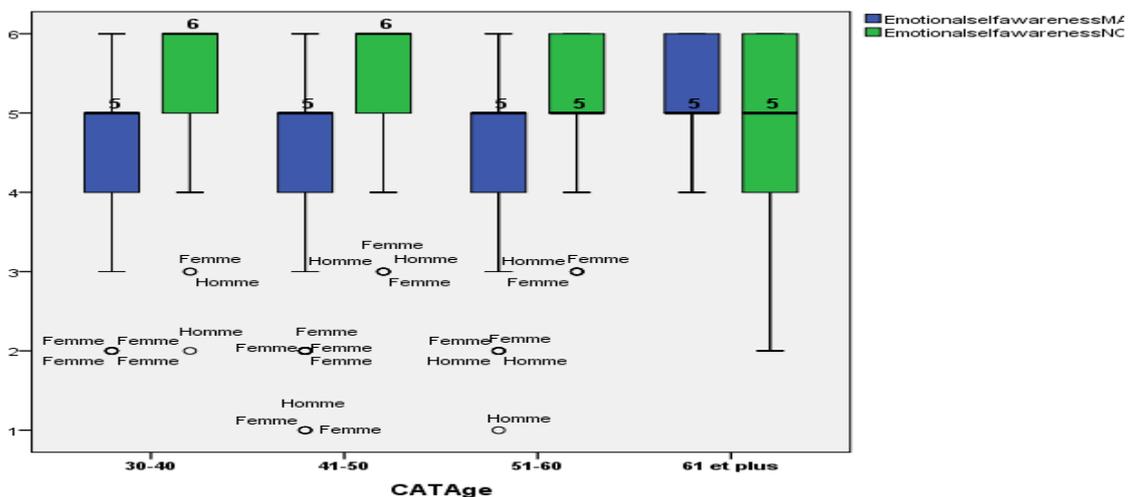
- 30/40 ans
- 41/50 ans
- 51/60 ans
- 61 ans et plus

### 10.3.1 Self awareness (conscience de soi)

Les réponses selon les catégories d'âge de la compétence « *Emotional self-awareness* » (figure III.89) présentent les caractéristiques suivantes.

Si les trois catégories d'âge les plus jeunes déclarent un niveau de maîtrise plutôt moyen, les plus âgés jugent leur niveau de maîtrise très bon voire excellent. Pour ces trois catégories d'âge, la maîtrise de « *Emotional self-awareness* » est déclarée indispensable et il existe un écart important entre le niveau de maîtrise possédé et celui jugé nécessaire.

Les deux catégories les plus jeunes sont celles qui accordent le plus d'importance à la maîtrise de cette compétence. C'est une compétence qu'il leur paraît vraiment indispensable de très bien maîtriser.



**Figure III.89** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Emotional self-awareness* » (selon l'âge)

Les 51/60 accordent aussi de l'importance à la maîtrise de cette compétence mais un peu moins que leurs collègues plus jeunes.

Pour les 61 ans et plus, les réponses de NCN sont plus hétérogènes et plus basses. Ils jugent donc la maîtrise de cette compétence moins importante que leurs collègues plus jeunes et ils estiment posséder un niveau de compétence suffisamment élevé par rapport à ce qu'ils estiment nécessaire.

### 10.3.2 Self management (gestion de soi)

Ce graphique (figure III.90) nous montre que les réponses de MA peuvent être réparties en deux blocs. Le premier regroupe les deux tranches d'âge les plus jeunes. Les réponses sont homogènes mais moins élevées que celles du deuxième bloc qui regroupe les deux tranches d'âge les plus âgées.

Il y a donc consensus sur le niveau de maîtrise déclarée quel que soit l'âge, avec des valeurs plus faibles chez les deux tranches d'âge les plus jeunes.

Ce sont en revanche les réponses des 61 ans et plus qui se démarquent en ce qui concerne les réponses de NCN. Elles sont en effet plus hétérogènes que celles des autres tranches d'âge, mais surtout leur médiane est largement inférieure

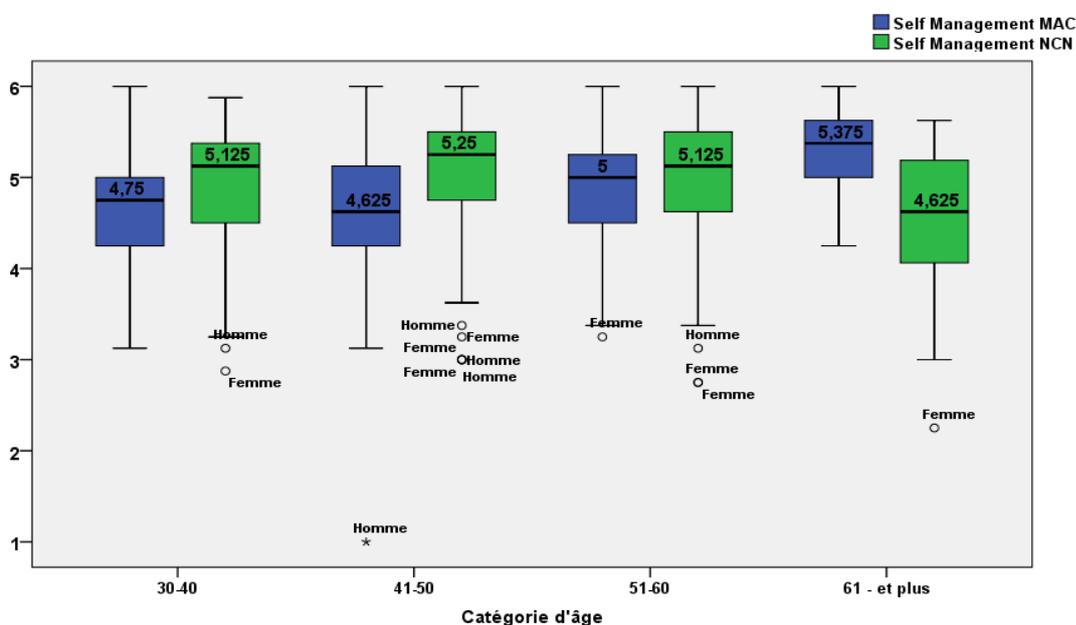


Figure III.90 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Self management* » (selon l'âge)

Les plus âgés sont donc ceux qui estiment plus élevé que les autres leur niveau de maîtrise alors qu'ils sont dans le même temps ceux qui jugent le niveau de maîtrise nécessaire moins important. Le niveau de maîtrise qu'ils déclarent est supérieur à celui qu'ils estiment nécessaire.

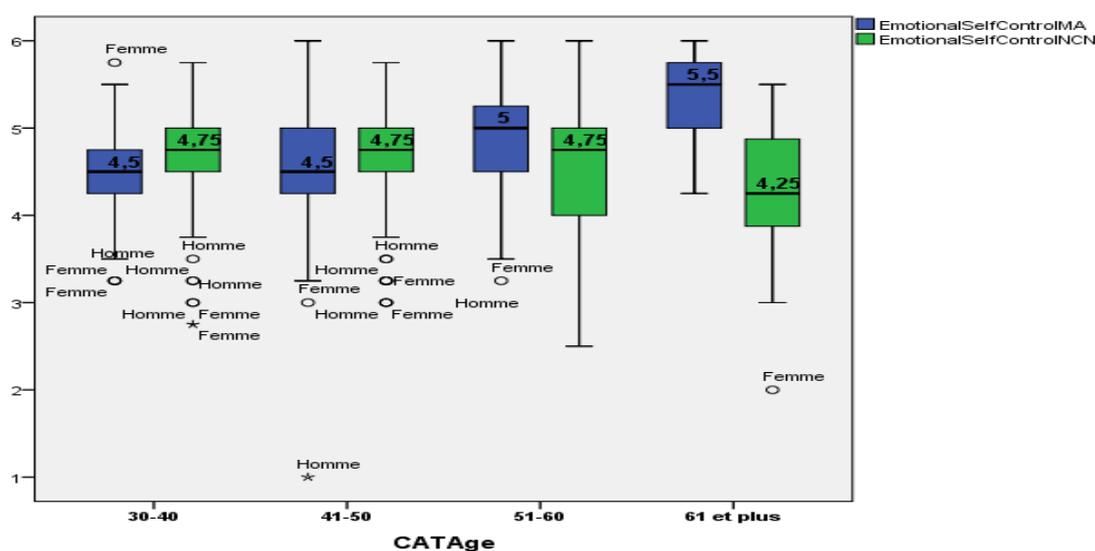
Ce n'est pas le cas pour les trois autres catégories d'âge.

#### 10.3.2.1 Emotional self control

Les réponses de MA des 30/40 ans et 41/50 ans sont homogènes. Elles sont d'un niveau légèrement supérieur pour les 41/50 ans. Celles des 51/60 sont plus élevées et homogènes également et celles des plus âgées sont encore plus élevées et homogènes aussi.

Les deux catégories les plus jeunes estiment posséder un niveau de maîtrise de « *Emotional self-control* » moyen. Celui des 51/60 est jugé bon par les intéressés et les plus âgés déclarent un très bon niveau de maîtrise.

Les réponses de NCN sont d'un niveau faible pour les quatre catégories d'âge. Les réponses sont basses et homogènes pour les deux catégories les plus jeunes, encore plus basses et un peu plus hétérogènes pour les deux catégories d'âge les plus élevées.



**Figure III.91** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Emotional self control* » (selon l'âge)

L'écart entre le niveau de compétence déclaré et le niveau de compétence nécessaire est très faible en faveur du second pour les plus jeunes. Les 41/50 ans estiment posséder le niveau de compétence qu'ils jugent nécessaire et les deux catégories les plus âgées pensent posséder un niveau de compétence supérieur ou largement supérieur à celui qui leur paraît.

C'est donc une compétence dont la maîtrise n'est pas jugée importante quel que soit l'âge des répondants et qui est plutôt mal maîtrisée sauf par les plus âgés.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Agir avec tact</i> » (figure III.92)	*Quel que soit leur âge, les répondants déclarent posséder un niveau de maîtrise supérieur à celui jugé nécessaire.

<p>« Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique »</p>	<p>*Compétence où le niveau de MA des 61 ans et plus est à peu près équivalent à celui de NCN alors qu'il est pour la plupart des compétences de notre questionnaire largement supérieur. *Le niveau de NCN des trois autres catégories d'âge est nettement supérieur au niveau des réponses de MA.</p>
<p>« Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction »</p>	<p>*Compétence où le niveau de MA des 61 ans et plus est à peu près équivalent à celui de NCN alors qu'il est pour la plupart des compétences de notre questionnaire largement supérieur. *Le niveau de NCN des trois autres catégories d'âge est nettement supérieur au niveau des réponses de MA.</p>

Tableau 13 remarques principales selon l'âge pour les compétences de « Emotional self control »

### 10.3.2.2 Adaptability

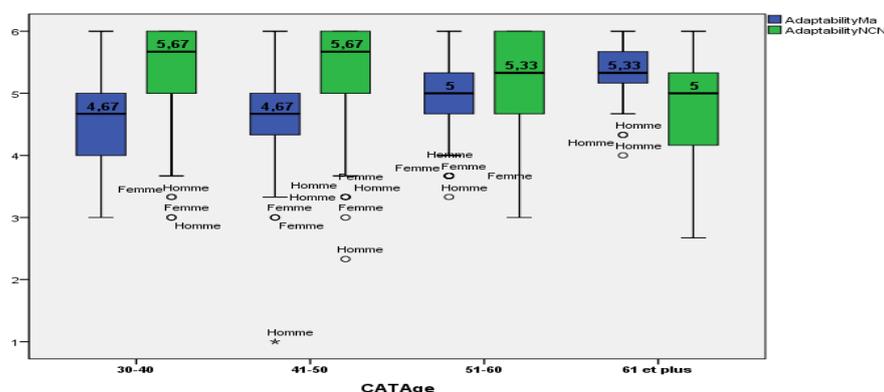


Figure III.93 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Adaptability » (selon l'âge)

Les réponses relatives à « Adaptability » peuvent être découpées en trois groupes concernant les réponses de MA. Le premier groupe comporte les deux catégories d'âge les plus jeunes qui déclarent un faible niveau de maîtrise. Le deuxième groupe comporte les 51/60 ans qui ont des réponses homogènes et d'un niveau plutôt élevé. Enfin le troisième est celui des plus âgés dont les réponses sont très homogènes et plus élevées que celles des deux autres groupes avec 100% données aux items « très bonne maîtrise » et « excellente maîtrise ».

Les réponses de NCN des deux catégories les plus jeunes sont identiques et élevées. C'est une compétence dont la maîtrise est jugée nécessaire et leurs réponses montrent un écart important entre le niveau de maîtrise déclaré et celui jugé nécessaire.

Les réponses de NCN des 51/60 ans sont élevées également mais plus hétérogènes. Pour eux, la maîtrise de cette compétence est vue comme nécessaire mais l'écart entre le niveau de maîtrise déclaré et celui jugé nécessaire est moins important que chez leurs collègues plus jeunes.

Enfin les réponses de NCN des plus âgés sont les plus hétérogènes et les plus basses. Les plus âgés déclarent donc un niveau de compétence de « *Adaptability* » plus élevé que leurs collègues et plus élevé que celui qu'ils pensent nécessaire de posséder.

On remarque pour la compétence « *S'adapter aux nombreuses personnalités et mentalités des différents acteurs et partenaires de l'établissement* » que, si l'ensemble des catégories d'âge déclarent un niveau de MA proche de celui de NCN (sauf pour les 61 ans et plus où le niveau de MA est supérieur à celui de NCN), il n'en va pas de même pour l'autre compétence d'adaptation « *S'adapter au contexte de son établissement en déterminant des priorités d'action en fonction des besoins spécifiques* ». Pour cette compétence en effet les 30/40 ans et les 41/50 ans déclarent un niveau de maîtrise de MA inférieur à celui de NCN.

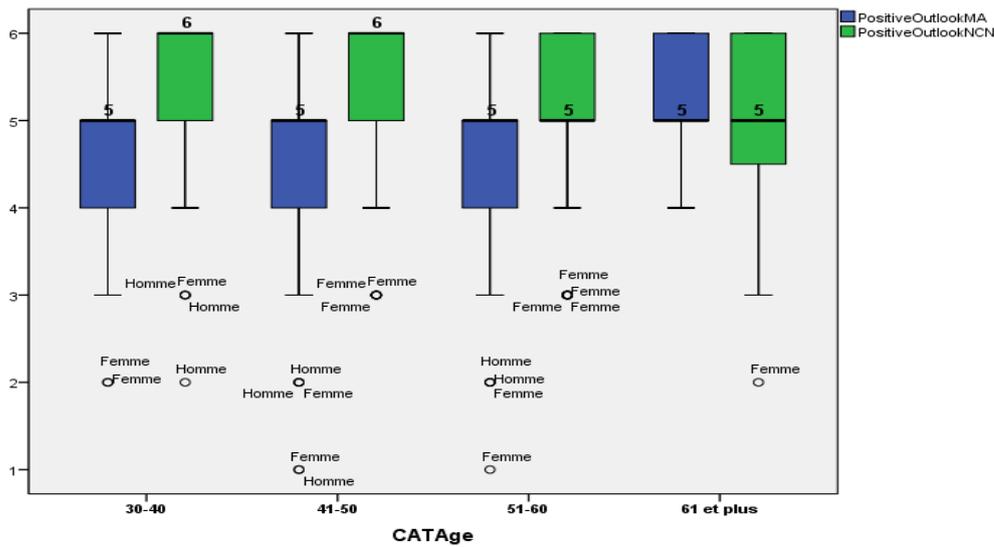
### 10.3.2.3 Positive outlook

Le graphique des réponses de « *Positive outlook* » nous apprend que c'est la compétence où les réponses de NCN des plus âgés sont les plus élevées, même si elles restent hétérogènes.

C'est aussi la compétence où l'écart entre le niveau de maîtrise déclaré et le niveau de maîtrise jugé nécessaire est le plus bas pour eux. Malgré tout, les 61 ans et plus estiment leur niveau de maîtrise en adéquation avec celui qu'ils jugent nécessaire.

Il en va tout autrement pour les trois autres catégories d'âge. Leurs réponses de MA sont identiques et basses (relativement aux réponses de MA pour les autres compétences).

Les réponses de NCN des 30/40 ans et des 41/50 ans sont similaires et élevées ce qui montre la grande importance qu'ils accordent à la maîtrise de « *Positive outlook* ». Cela met également à jour chez eux un déficit de maîtrise de cette compétence.

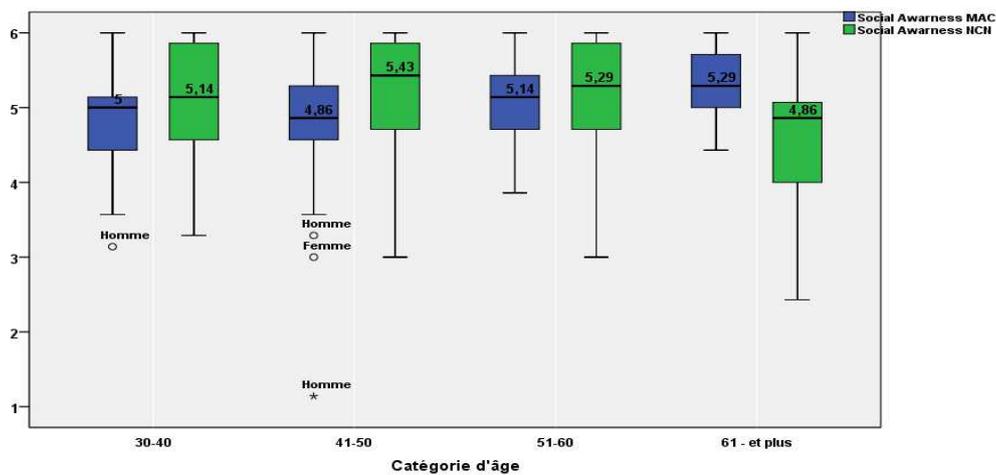


**Figure III.94** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Positive outlook* » (selon l'âge)

Le résultat est un peu le même pour les 51/60 ans. Il est légèrement moins élevé et les répondants déclarent posséder un niveau de maîtrise inférieur à celui qu'ils estiment nécessaire.

### 10.3.3 Social awareness

Le niveau de MA des 61 ans et plus est supérieur à celui des autres tranches d'âge, comme il est aussi bien supérieur à celui de leurs propres réponses de NCN. Les réponses de MA des plus âgés sont homogènes, leurs réponses de NCN étant elles plus hétérogènes (figure III.95).



**Figure III.95** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Social awareness* » (selon l'âge)

Les 61 ans et plus estiment que le niveau de maîtrise qu'ils possèdent est supérieur à celui qui est nécessaire.

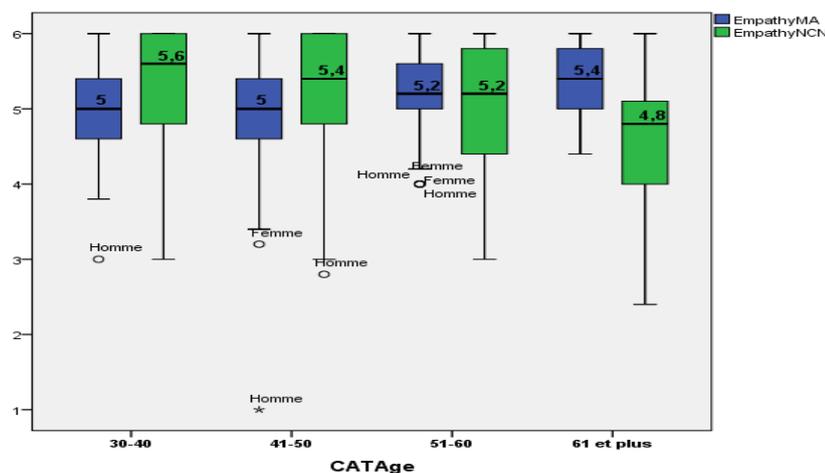
Ce n'est pas le cas des autres tranches d'âge comme le montre le graphique. L'écart le plus important entre les réponses de MA et celui de NCN concerne les 41/50 ans.

On remarque néanmoins que les réponses de MA des trois tranches d'âge les plus jeunes sont plus homogènes que leurs réponses de NCN. On peut donc ainsi dire que le niveau de maîtrise nécessaire fait débat quel que soit l'âge même si ce niveau est globalement plus élevé que le niveau de maîtrise déclaré.

### 10.3.3.1 Empathy

« *Empathy* » est la compétence la mieux maîtrisée par toutes les catégories d'âge, sauf pour les plus âgés chez qui elle est quand même parmi les trois les mieux maîtrisées. Les réponses de MA aussi plutôt homogènes.

Les réponses de NCN présentent des caractéristiques différentes. Elles sont par exemple plus hétérogènes quelle que soit la catégorie d'âge.



**Figure III.96** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Empathy* » (selon l'âge)

De plus si les 30/40 ans et les 41/50 ans accordent une importance forte à la maîtrise de « *Empathy* », c'est beaucoup moins le cas chez les deux autres catégories d'âge.

On peut donc affirmer que la maîtrise déclarée est bonne ou très bonne quel que soit l'âge des répondants. En revanche les deux catégories d'âge les plus jeunes estiment leur niveau de

maîtrise inférieur à celui qu'il devrait être, ce qui n'est presque pas le cas pour les 51/60 ans et pas du tout le cas des plus âgés.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Détecter les émotions manifestées par les autres, percevoir leurs besoins et leurs préoccupations, savoir y répondre » (figure III.97)	*Les 30/40 ans et les 41/50 ans estiment leur niveau de maîtrise inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire de posséder et les deux catégories d'âge les plus élevées jugent leur niveau de maîtrise supérieur à celui estimé nécessaire.

Tableau 14 remarques principales selon l'âge pour les compétences de « Empathy »

### 10.3.3.2 Organisational awareness

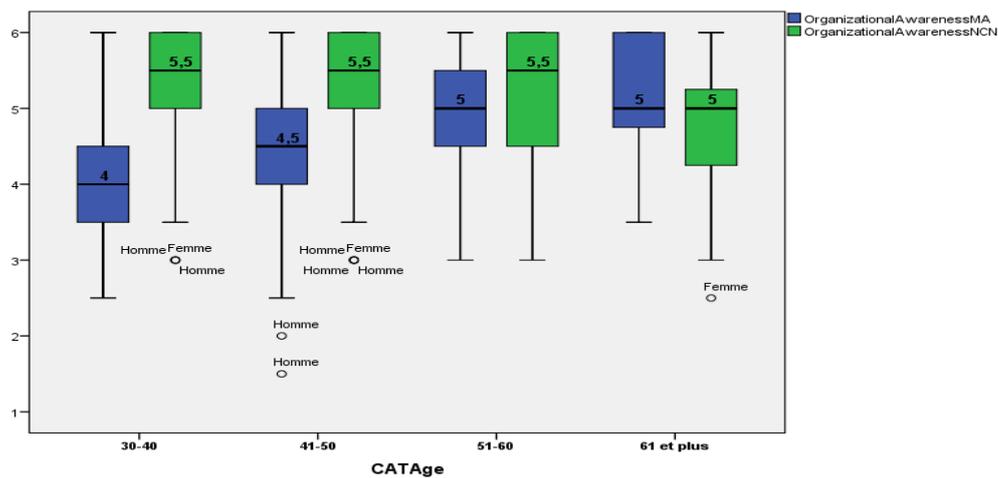


Figure III.98 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Organizational awareness » (selon l'âge)

« Organizational awareness » est la compétence que les 30/40 ans déclarent la moins bien maîtriser. C'est une compétence avec laquelle ils déclarent être en difficulté. Il existe un écart très important entre le niveau de maîtrise qu'ils déclarent posséder et celui qu'ils jugent nécessaire.

Le constat est un peu le même pour la tranche d'âge supérieure, même si les réponses de MA sont d'un niveau plus élevé. L'écart entre le niveau de maîtrise affiché et le niveau de maîtrise estimé nécessaire reste très important.

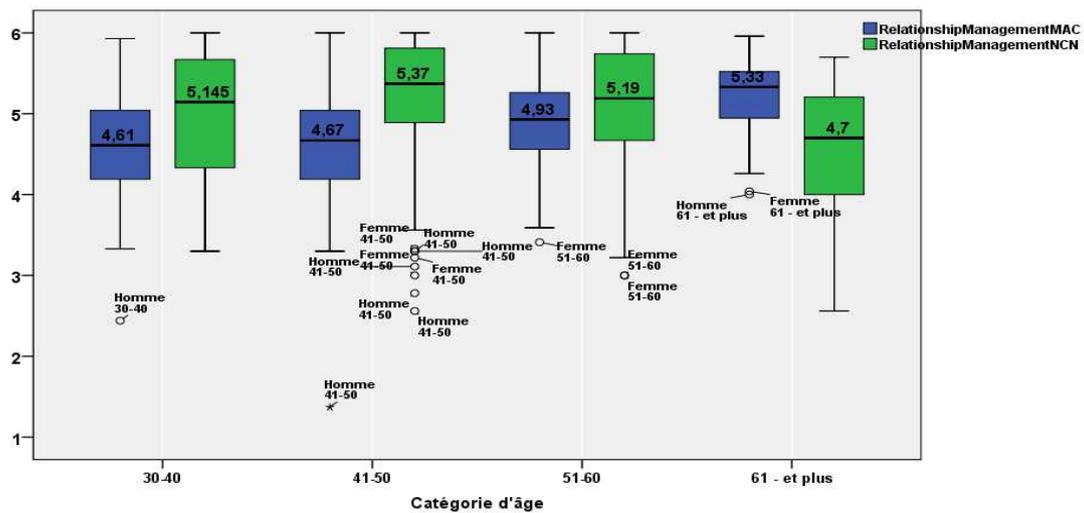
Le niveau de maîtrise déclaré des 51/60 ans est supérieur et leurs réponses de NCN sont plus hétérogènes. Malgré tout, les réponses sont d'un niveau supérieur. Il existe donc un écart

entre le niveau de maîtrise déclaré, qui est inférieur à celui estimé nécessaire, mais cet écart est tout de même moins conséquent que pour les catégories d'âge plus jeunes.

Les plus âgés quant à eux déclarent posséder un bon voire excellent niveau de maîtrise, supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire

### 10.3.4 Relationship management

Le graphique III.99 nous montre que les 61 ans et plus ont des réponses de MA très homogènes et plus élevées que celles des autres tranches d'âge. Il nous montre également que les réponses de NCN de cette même tranche d'âge sont plus hétérogènes et d'un niveau inférieur. Ce sont eux qui déclarent le niveau de MA le plus élevé ainsi que le niveau de NCN le moins élevé, et qui estiment que leur niveau de maîtrise est supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire (figure III.99).



**Figure III.99** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Relationship management* » (selon l'âge)

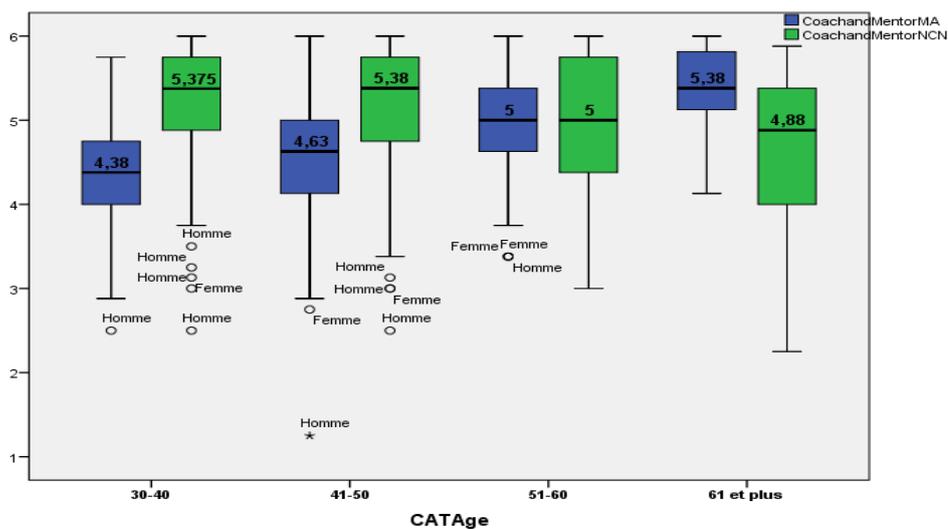
Les 61 ans et plus ont des réponses de MA très homogènes et plus élevées que celles des autres tranches d'âge. Il nous montre également que les réponses de NCN de cette même tranche d'âge sont plus hétérogènes et d'un niveau inférieur. Ce sont eux qui déclarent le niveau de MA le plus élevé, le niveau de NCN le moins élevé et ils estiment que leur niveau de maîtrise est supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire.

Les réponses de NCN des 30/40 ans sont hétérogènes mais malgré tout supérieures à celles de MA. Une partie des répondants de cette tranche d'âge estime donc insuffisant leur niveau de maîtrise au regard de ce qu'ils estiment nécessaire.

La répartition des réponses de MA des 41/50 ans est quasiment identique à celle de la tranche d'âge inférieure, d'un niveau bas avec une médiane située à 4,67. En revanche leurs réponses de NCN sont beaucoup plus homogènes et plus élevées (les plus élevées des quatre tranches d'âges). La majorité des répondants de cette tranche pensent que le niveau de maîtrise qu'ils possèdent est inférieur à celui qui est nécessaire.

Enfin les réponses des 51/60 ans se rapprochent de celles des 30/40 ans. Homogénéité des réponses de MA et plus grande hétérogénéité de réponses de NCN avec malgré tout un niveau de maîtrise déclaré inférieur à celui jugé nécessaire.

#### 10.3.4.1 Coach and mentor



**Figure III.100** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Coach and mentor* » (selon l'âge)

« *Coach and mentor* » est une compétence où aucune des catégories d'âge ne donne 25% de ses réponses de NCN à l'item « NCN supérieur ».

Le niveau de compétence déclaré croît avec l'âge. Le niveau de maîtrise déclaré est ainsi plutôt moyen entre 30 et 50 ans et il s'élève significativement ensuite.

Les réponses de NCN suivent une courbe inverse à celles des réponses de MA. Les plus âgés accordent une importance moyenne à la maîtrise de cette compétence. Ils estiment de surcroît

posséder un niveau de maîtrise égal ou supérieur à celui qu'ils estiment nécessaire. Chez les 51/60 ans on trouve à la fois des répondants qui jugent le niveau de maîtrise nécessaire supérieur à celui possédé et des répondants qui jugent le niveau de maîtrise nécessaire inférieur à celui qu'ils déclarent posséder.

Enfin pour les deux catégories les plus jeunes le niveau de maîtrise jugé nécessaire est largement supérieur à celui déclaré.

« *Valoriser les initiatives* » est la compétence de « *Coach and mentor* » où les réponses sont les plus semblables quel que soit l'âge. Le niveau de maîtrise déclaré est élevé et correspond à celui jugé nécessaire.

Les deux compétences relatives à la délégation de tâches est celle que les deux catégories 30/40 ans et 41/50 ans déclarent le moins bien maîtriser (voir figure III.101). Ce sont aussi celles où les réponses de NCN sont le plus hétérogènes.

Enfin, la compétence « *Favoriser et encourager l'apprentissage des personnels en proposant des pistes d'amélioration de certains aspects moins probants de leur travail* » est mal maîtrisée quel que soit l'âge.

#### **10.3.4.2 Inspirational leadership**

Le graphique des réponses de « *Inspirational leadership* » montre un niveau de maîtrise déclaré qui augmente avec l'âge. Il est plutôt moyen pour les 30/40 ans et les 41/50 ans et élevé ou très élevé pour les deux catégories d'âge suivantes.

Les réponses de NCN suivent encore une courbe inverse. Le niveau de réponse est élevé pour les deux catégories les plus jeunes. On remarque aussi que les réponses de NCN de ces deux dernières catégories sont plus hétérogènes que celles des plus jeunes.

Enfin les 30/40 et les 41/50 ans déclarent un niveau de maîtrise inférieur à celui qu'ils estiment nécessaire, ce qui est moins le cas des 51/60 ans et encore moins vrai pour les 61 ans et plus.

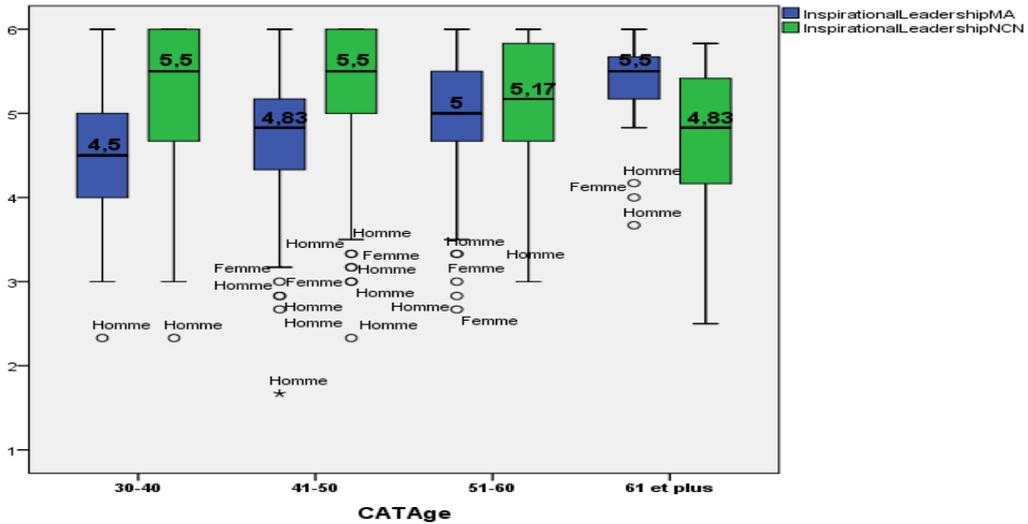


Figure III.102 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Inspirational leadership* » (selon l'âge)

### 10.3.4.3 Influence

Les réponses à la compétence « *Influence* » nous montrent que les 61 ans et plus déclarent un niveau de compétence égal mais surtout supérieur à celui qu'ils pensent nécessaire de posséder.

Les 41/50 ans et 51/60 ans ont des réponses de MA similaires entre elles avec 25% d'entre elles données à « maîtrise moyenne ». On peut parler, relativement aux réponses données aux autres compétences, d'un niveau de maîtrise moyen.

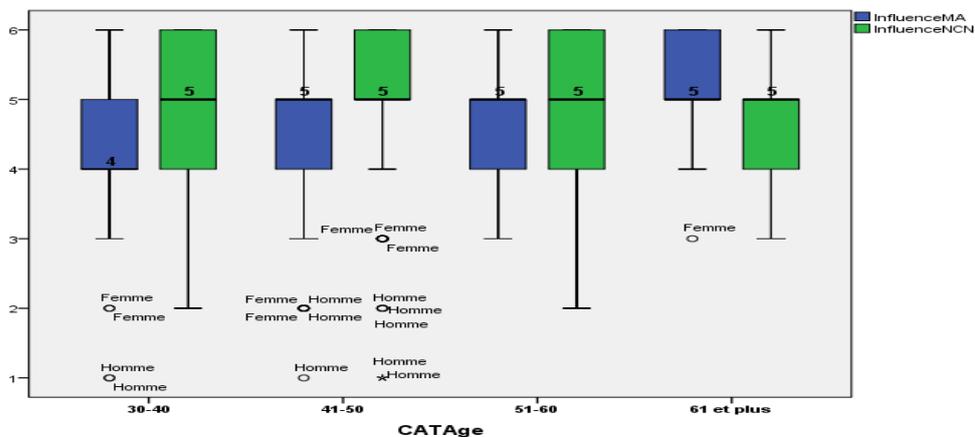


Figure III.104 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Influence* » (selon l'âge)

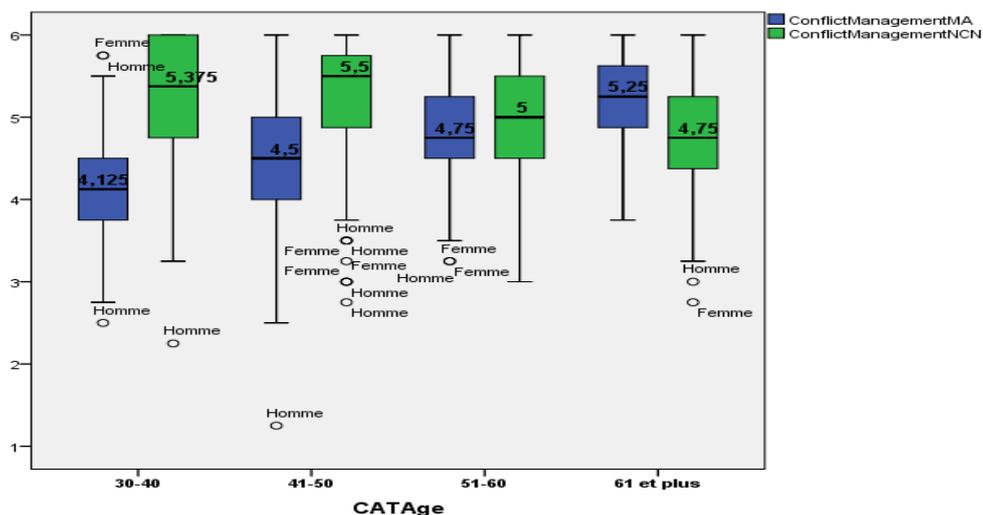
Les réponses de MA des 30/40 ans sont encore plus basses avec 50% des réponses données à « très mauvaise maîtrise », « mauvaise maîtrise », « maîtrise moyenne » et « bonne maîtrise ». Les réponses de NCN des 30/40 ans et 51/60 ans sont identiques. Elles sont très hétérogènes. Il n'existe donc pas de consensus en ce qui concerne l'importance de bien maîtriser cette compétence.

Les réponses de NCN des 40/51 ans sont plus homogènes et élevées également. Le niveau de maîtrise déclaré est inférieur à celui jugé nécessaire.

#### 10.3.4.4 Conflict management

« Conflict management » est une des compétences les moins bien maîtrisées par les trois catégories les plus jeunes comme le montre la figure III.105. On remarque quand même une augmentation du niveau de MA en fonction de l'avancée en âge.

Les réponses de MA des 61 ans et plus se démarquent encore avec une très bonne maîtrise de cette compétence d'un niveau à peu près équivalent voire supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire.



**Figure III.105** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Conflict management* » (selon l'âge)

C'est aussi le cas des 51/60 ans qui, dans l'ensemble, déclarent posséder un niveau de maîtrise suffisant par rapport à celui qu'ils pensent indispensable.

Les deux catégories les plus jeunes se distinguent par l'écart entre les réponses de MA et de NCN est important. Le niveau qu'ils déclarent posséder n'est pas à la hauteur de celui qu'ils jugent nécessaire. « *Conflict management* » est une compétence qui leur semble indispensable de bien maîtriser.

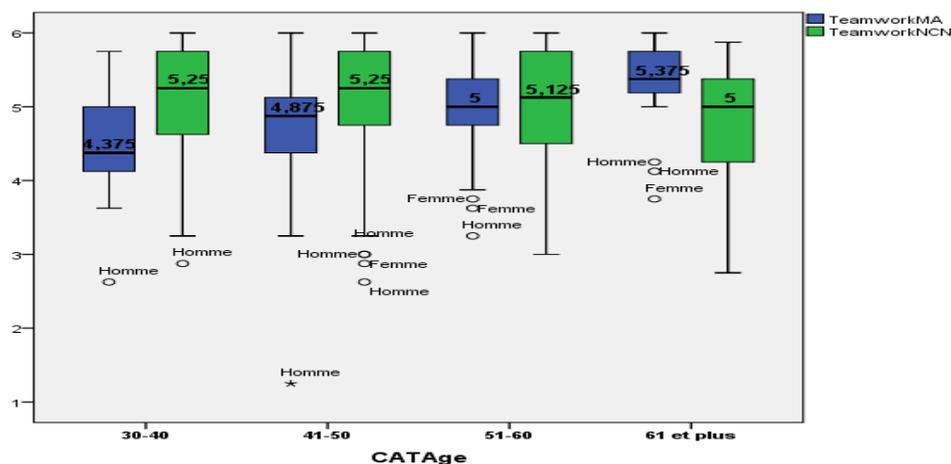
#### 10.3.4.5 Teamwork

Les réponses de « *Teamwork* » (figure III.106) montrent que, pour aucune des quatre catégories d'âge, les réponses de NCN ne sont pas très élevées.

Les réponses de MA suivent la courbe habituelle montante quand on part de la tranche d'âge la plus jeune vers la plus âgée. Les réponses des 30/40 ans et 41/50 sont plutôt homogènes.

Les réponses des 51/60 ans et des 61 ans et plus sont encore plus homogènes et donc d'un niveau plus élevé comme dit précédemment.

Pour les plus âgés, le niveau de maîtrise déclaré est supérieur au niveau de maîtrise jugé nécessaire. Il n'y a pas de consensus entre eux sur la nécessité de bien maîtriser cette compétence.



**Figure III.106** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Teamwork* » (selon l'âge)

On ne trouve pas de consensus non plus dans les trois autres catégories d'âge. Malgré cela dans l'ensemble les 30/40 ans et les 41/50 ans déclarent un niveau de maîtrise de « *Teamwork* » inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire tandis que le constat est plus contrasté

pour les 51/60 ans. Certains estiment leur niveau de maîtrise inférieur à celui qu'il devrait être mais d'autres le jugent supérieur.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
<i>Reconnaître les qualités des autres et se montrer solidaire de l'équipe</i>	*Quel que soit l'âge en effet le niveau déclaré de MA est très élevé et correspond à celui de NCN
<i>« Inviter et encourager les personnels, les élèves ou des personnes-ressources à participer à l'élaboration de projets de développement de l'établissement ou à la résolution de problèmes » (figure III.107)</i>	*Les 61 ans et plus sont 25% à répondre « NCN supérieur »

Tableau 15 remarques principales selon l'âge pour les compétences de « Teamwork »

## 10.4 Description et analyse des résultats selon le type de poste occupé

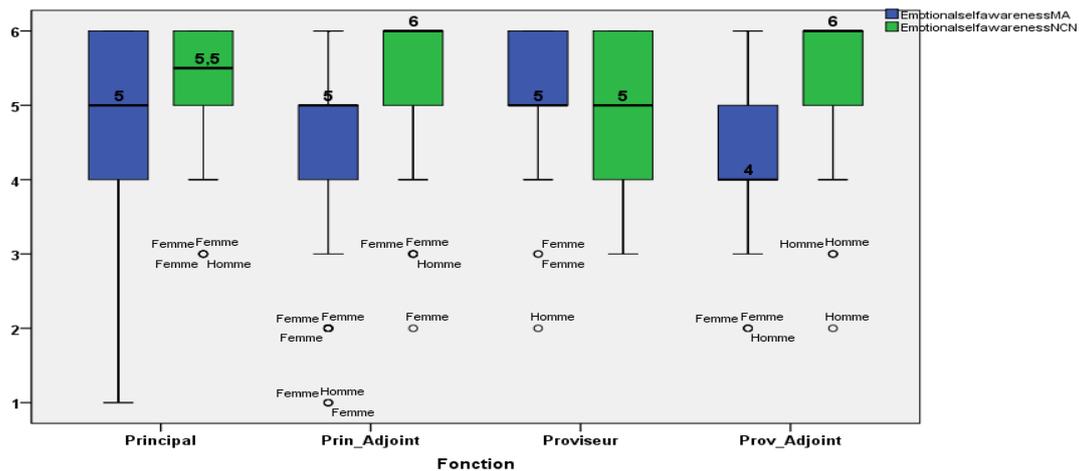
Les personnels de direction peuvent occuper quatre types de poste, en fonction de leur ancienneté mais aussi de leurs compétences voire de leur entregent. Ces quatre types de poste sont principal, proviseur, principal adjoint, proviseur adjoint. Si les quatre sont personnels de direction, seuls les principaux et les proviseurs sont « chef d'établissement ».

### 10.4.1 Self awareness (conscience de soi)

La maîtrise de « *Emotional self-awareness* » est jugée très importante par les principaux adjoints et les proviseurs adjoints. L'importance accordée à la maîtrise de cette compétence est légèrement moindre chez les principaux (figure III.109).

Le positionnement des proviseurs est bien différent. Leurs réponses sont beaucoup plus hétérogènes que pour les trois autres fonctions. La nécessité de posséder une bonne maîtrise de cette compétence ne fait donc pas consensus pour les proviseurs.

Ces derniers se démarquent également des trois autres fonctions pour ce qui concerne les réponses de MA. Ce sont eux qui déclarent posséder la meilleure maîtrise. Ils s'estiment ainsi autant, si ce n'est plus, compétents que nécessaire.



**Figure III.109** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Emotional self awareness* » (selon le type de poste occupé)

Les proviseurs adjoints en revanche sont ceux qui déclarent la moins bonne maîtrise.

Les principaux adjoints estiment un peu mieux maîtriser cette compétence.

Pour les adjoints (proviseurs et principaux) il existe donc un décalage important entre le niveau de maîtrise qu'ils déclarent posséder et celui qu'il leur semble indispensable de posséder.

Les principaux se démarquent des trois autres catégories car leurs réponses sont très hétérogènes. Elles couvrent en effet l'ensemble du spectre possible. Le niveau de maîtrise est donc très disparate et laisse à penser pour les principaux qu'il est plus dépendant des individus que de la fonction. En ce qui les concerne, les réponses montrent qu'une marge de progression existe entre le niveau qu'ils déclarent posséder et celui qu'ils jugent nécessaire de posséder.

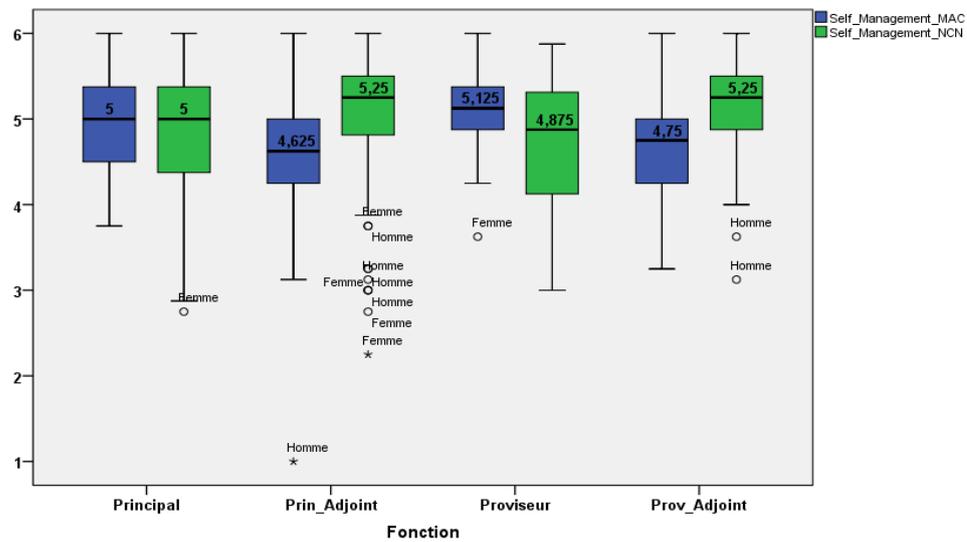
#### 10.4.2 Self management (gestion de soi)

C'est une compétence que les principaux estiment maîtriser à hauteur de ce qui leur paraît nécessaire pour l'exercice de la fonction (voir figure 111.110).

Les proviseurs déclarent posséder dans l'ensemble un niveau de maîtrise supérieur à celui nécessaire.

Les principaux adjoints et les proviseurs adjoints jugent leur niveau de maîtrise inférieur à celui nécessaire. Quelle que soit la fonction occupée cependant, le niveau de NCN est inférieur à celui des autres compétences, preuve que cette compétence ne semble pas des plus importantes.

« *Self management* » comporte les trois compétences « *Emotional self control*, « *Adaptability* » et « *Positive outlook* ».

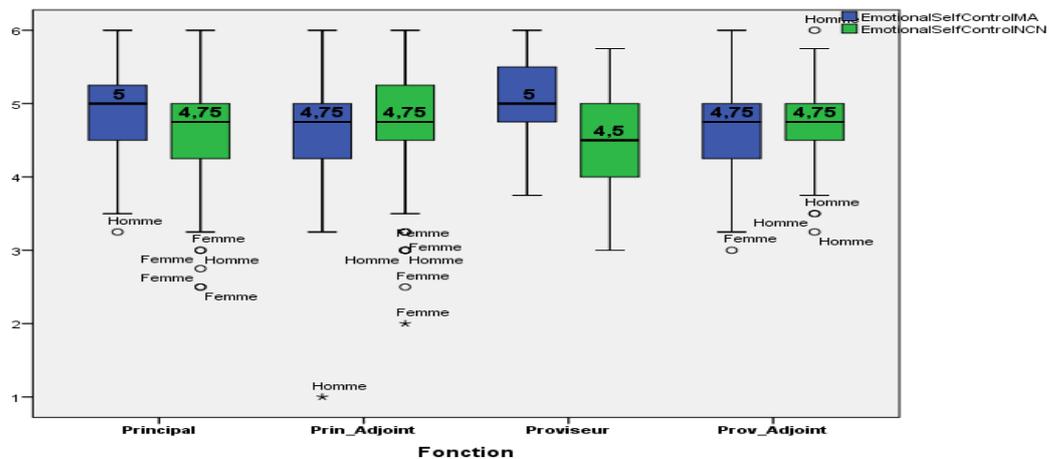


**Figure III.110** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Self management* » (selon le type de poste occupé)

#### 10.4.2.1 Emotional self control

La première remarque que l'on peut faire en observant le graphique « *Emotional self control* » concerne les réponses de NCN des quatre fonctions. Ce sont en effet les réponses de NCN les plus basses des compétences analysées dans notre recherche.

Moins que les autres compétences, la maîtrise de celle-ci semble nécessaire aux personnels de direction dans leur ensemble.



**Figure III.111** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Emotional self control* » (selon le type de poste occupé)

Les réponses de MA semblent conforter cette hypothèse, notamment celles des principaux et des proviseurs qui situent dans une moyenne basse de leurs réponses de MA.

Les répondants des quatre fonctions estiment soit posséder une maîtrise de cette compétence plus élevée que nécessaire (principaux et proviseurs), soit une maîtrise d'un niveau jugé suffisant (principaux adjoints et proviseurs adjoints).

On constate aussi une grande homogénéité des réponses, que ce soit celles de MA ou celles de NCN.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Agir avec tact » (figure III.112)	*Quel que soit le poste occupé, faire preuve de tact ne semble pas nécessaire à la majorité des répondants
« Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction »	*Compétence où les réponses de NCN des proviseurs sont le plus élevé

Tableau 16 remarques principales selon le type de poste occupé pour les compétences de « *Emotional self control* »

#### 10.4.2.2 Adaptability

Le graphique des réponses de « *Adaptability* » nous montre que les réponses des principaux adjoints et des proviseurs adjoints sont quasiment identiques (figure III.113).

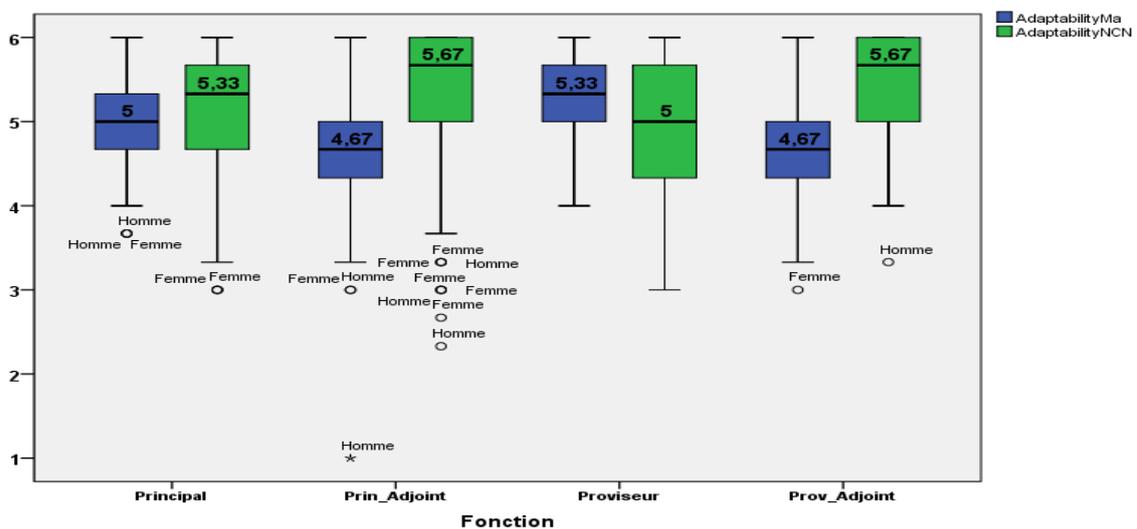


Figure III.113 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Adaptability* » (selon le type de poste occupé)

Les réponses de MA sont plutôt homogènes et basses. Les réponses de NCN sont beaucoup plus élevées. Ainsi les principaux adjoints et proviseurs adjoints estiment nécessaire la maîtrise cette compétence et déclarent ne pas posséder un niveau de maîtrise suffisant.

Les principaux déclarent posséder une meilleure maîtrise que les adjoints. D'autre part leurs réponses de MA sont assez homogènes. L'hétérogénéité de leurs réponses de NCN est plus importante. Les principaux jugent importante la maîtrise de cette compétence et il existe un léger écart entre le niveau de maîtrise qu'ils déclarent et celui qu'ils estiment nécessaire de posséder.

Les proviseurs se démarquent de leurs collègues avec un niveau de MA déclaré plus élevé et un niveau de NCN moins élevé. On remarque chez eux une grande homogénéité des réponses de MA montrant que les proviseurs estiment presque tous posséder une très bonne maîtrise de cette compétence et une hétérogénéité assez forte dans leurs réponses de NCN.

Les proviseurs jugent donc le niveau de maîtrise qu'ils déclarent posséder conforme à celui qu'il leur paraît nécessaire d'avoir.

La compétence « *Anticiper un changement probable...* » (figure III.114) retient notre attention. C'est la seule où le niveau de MA déclaré par les principaux et les proviseurs est inférieur au niveau de NCN qu'ils estiment nécessaire

### 10.4.2.3 Positive outlook

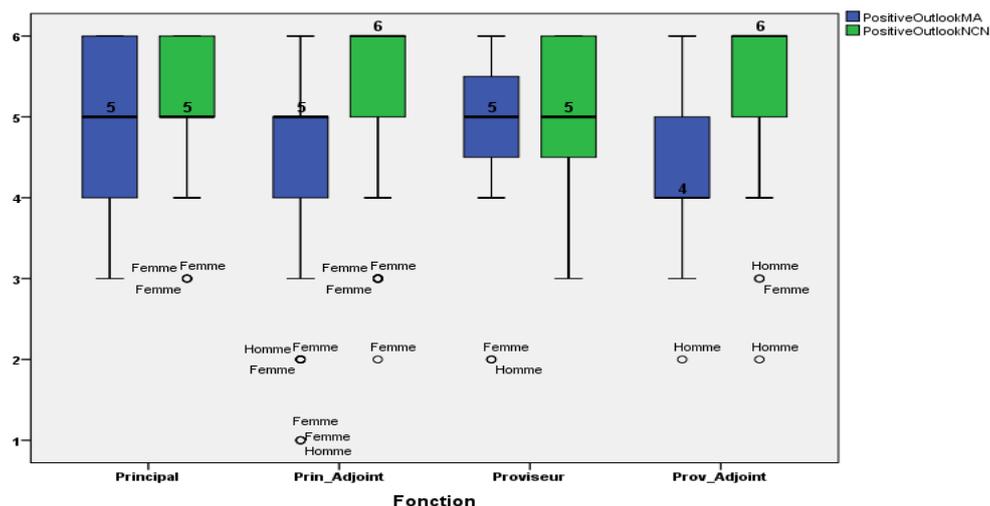


Figure III.115 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Positive outlook* » (selon le type de poste occupé)

« Positive outlook » (figure III.115) est la seule des onze compétences que nous analysons dans notre recherche pour laquelle les réponses de NCN des proviseurs sont supérieures à leurs réponses de MA.

Pour les principaux, les réponses de MA sont hétérogènes. Ce sont les principaux qui déclarent le niveau de maîtrise le plus élevé. Leurs réponses de NCN sont plus homogènes et élevées également. Ainsi, si une partie des principaux estiment posséder le niveau de maîtrise nécessaire, 25% d'entre eux jugent que leur niveau actuel de cette compétence est insuffisant au regard de celui qu'ils estiment nécessaire.

Les réponses de NCN des principaux adjoints et des proviseurs adjoints sont identiques : plutôt homogènes et élevées. « *Positive outlook* » est donc une compétence qui revêt à leurs yeux une grande importance pour l'exercice de la fonction.

Les réponses de MA sont plus hétérogènes et moins élevées. Pour les principaux adjoints comme pour les proviseurs adjoints, il existe un écart entre le niveau de maîtrise affiché et le niveau de maîtrise jugé nécessaire.

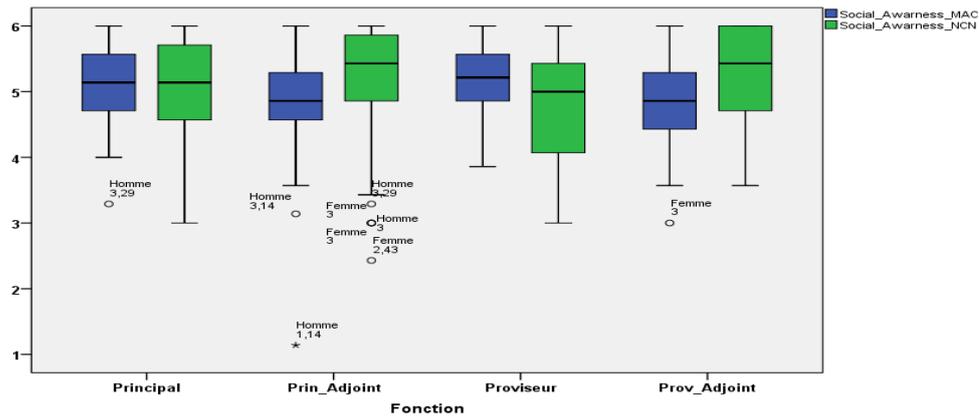
#### 10.4.3 Social awareness (conscience sociale)

Les réponses de MA selon le poste occupé sont élevées ou très élevées pour les principaux et les proviseurs. Elles sont hétérogènes chez les principaux adjoints et les proviseurs adjoints.

Les réponses de NCN témoignent d'une grande hétérogénéité quel que soit le poste occupé (figure III.116). Néanmoins, la comparaison des réponses de MA et de NCN des principaux adjoints et des proviseurs adjoints montre que ceux-ci ne pensent pas posséder un niveau de maîtrise suffisant de cette compétence.

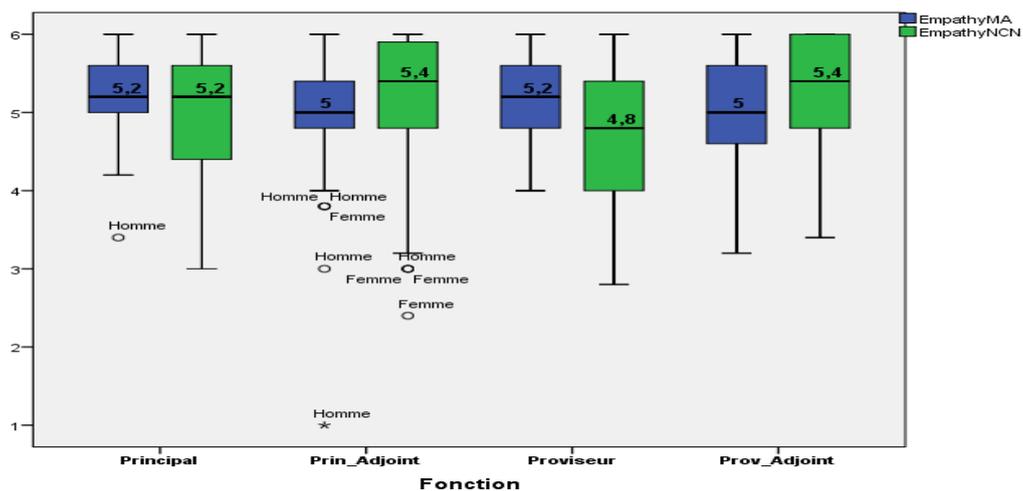
Les proviseurs s'estiment plus compétents que nécessaire avec des réponses de MA plus concentrées et plus élevées que leurs réponses de NCN.

Enfin, les principaux déclarent un niveau de compétence proche de celui qu'ils jugent nécessaire. Si certaines réponses de NCN données sont plus élevées, d'autres le sont moins.



**Figure III.116** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Social awareness* » (selon le type de poste occupé)

#### 10.4.3.1 Empathy



**Figure III.117** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Empathy* » (selon le type de poste occupé)

« *Empathy* » est la compétence où les réponses de MA sont les plus élevées pour les quatre fonctions. Tous les répondants quel que soit le poste qu'ils occupent déclarent donc posséder un bon voire un très bon niveau de maîtrise de cette compétence.

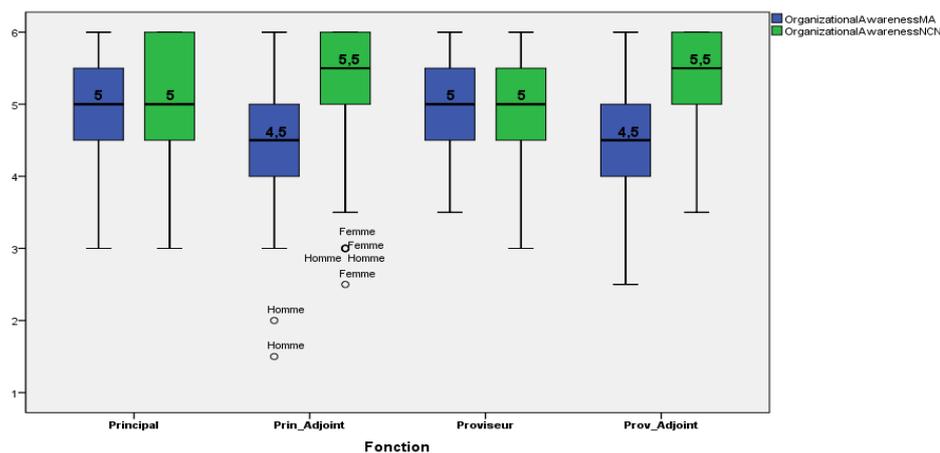
Les réponses de NCN sont beaucoup plus hétérogènes. Il n'y a donc pas consensus sur l'importance de bien maîtriser cette compétence. Chez les principaux, et encore plus chez les proviseurs, les réponses de NCN sont même d'un niveau moins élevé que les réponses de MA.

Ce n'est en revanche pas le cas pour les principaux adjoints et les proviseurs adjoints.

Si les principaux et les proviseurs déclarent posséder un très bon niveau de maîtrise de cette compétence, supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire, les principaux adjoints et les proviseurs adjoints estiment eux posséder un très bon niveau de maîtrise également, mais moins élevé que celui qu'ils pensent nécessaire.

La compétence « *Détecter les émotions manifestées par les autres, percevoir leurs besoins et préoccupations, savoir y répondre* » (figure III.118) retient notre attention dans la mesure où c'est la compétence qui compte les réponses de MA les moins élevées pour les principaux, les principaux adjoints et les proviseurs adjoints. C'est celle où ces trois catégories déclarent un niveau de MA inférieur à celui qu'ils estiment nécessaire.

#### 10.4.3.2 Organizational awareness



**Figure III.119** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Organizational awareness* » (selon le type de poste occupé)

Les principaux adjoints et les proviseurs adjoints ont des réponses de NCN identiques pour « *Organizational awareness* ». Nous avons donc là une compétence que les « adjoints » jugent nécessaire de maîtriser. Leurs réponses de MA témoignent d'un déficit de maîtrise au regard de leurs réponses de NCN. C'est donc une compétence qui est moins bien maîtrisée et dont la maîtrise, pour les principaux adjoints et les proviseurs adjoints, est inférieure à celle qu'ils jugent nécessaire.

Les réponses de MA et de NCN des proviseurs sont quasiment identiques et homogènes. Pour les proviseurs, il y a consensus sur le niveau de maîtrise nécessaire, et un niveau de maîtrise déclaré homogène. Les proviseurs déclarent posséder un très bon niveau de maîtrise, en

adéquation avec celui qu'ils pensent nécessaire. Les réponses de NCN montrent qu'ils accordent une place importante à la maîtrise de cette compétence.

Les réponses de MA des principaux présentent à peu près les mêmes caractéristiques que celles des proviseurs, homogènes et élevées. Les principaux déclarent posséder eux aussi un très bon niveau de maîtrise, mais ce niveau est dans l'ensemble légèrement inférieur à celui qu'ils estiment nécessaire.

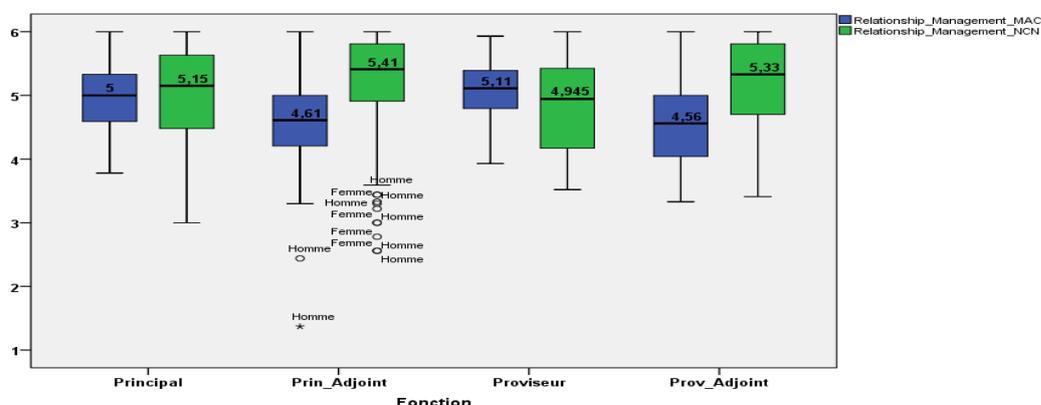
#### 10.4.4 Relationship management (gestion des relations)

La lecture de ce graphique (figure III.121) nous montre que le niveau de maîtrise que les proviseurs et les principaux (dans l'ordre) déclarent posséder est supérieur à celui que déclarent posséder les principaux adjoints et les proviseurs adjoints. La répartition des réponses de MA des proviseurs est encore plus homogène que celle des principaux.

Les proviseurs estiment détenir un niveau de maîtrise égal ou supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire. Leurs réponses de NCN sont moins élevées que celles de MA et plus hétérogènes. L'idée selon laquelle très bien maîtriser « *Relationship management* » est nécessaire ne fait pas consensus pour les proviseurs.

Les principaux sont plus nombreux que les proviseurs à penser que le niveau de maîtrise qu'ils déclarent n'est pas totalement à la hauteur du niveau de maîtrise que l'exercice de la fonction requiert. Pour eux non plus il n'y a pas unanimité sur la nécessité de très bien maîtriser « *Relationship management* ».

Enfin les principaux adjoints et les proviseurs adjoints déclarent un niveau de maîtrise moins élevé que les « chefs ».



**Figure III.121** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Relationship management* » (selon le type de poste occupé)

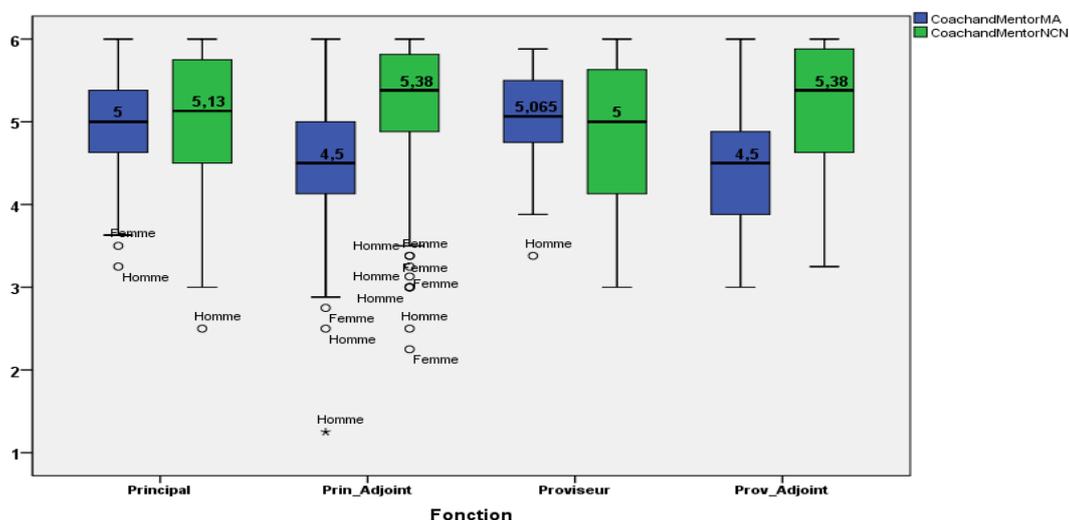
C'est chez les principaux adjoints qu'on trouve le plus grand écart entre les réponses de MA et celles de NCN comme le montre la figure III.121. Il existe donc selon eux un déficit de maîtrise de « *Self management* » par rapport à ce qu'il devrait être.

Les réponses des proviseurs adjoints se rapprochent de celles des principaux adjoints. On notera que leurs réponses de NCN sont plus hétérogènes que chez ces derniers et un peu moins élevées.

#### 10.4.4.1 Coach and mentor

Les réponses de MA des principaux adjoints et des proviseurs adjoints se répartissent de manière très semblable pour « *Coach and mentor* » mêmes si celles des proviseurs adjoints sont légèrement moins élevées que celles des principaux adjoints.

Les réponses des proviseurs adjoints sont à la fois moins homogènes que celles des principaux adjoints. Il n'en reste pas moins que les uns comme les autres accordent une importance majeure à la bonne maîtrise de cette compétence. Les principaux adjoints et les proviseurs adjoints estiment posséder une maîtrise inférieure à celle qu'ils estiment nécessaire (figure III.122).



**Figure III.122** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Coach and mentor* » (selon le type de poste occupé)

Les réponses de MA des principaux et des proviseurs revêtent des caractères similaires. Elles sont homogènes et montrent une très bonne maîtrise. Chez les proviseurs, il y a une plus grande homogénéité des réponses de MA que des réponses de NCN. Cela signifie qu'ils sont

plus nombreux à penser que leur maîtrise est très bonne que nombreux à penser que cette très bonne maîtrise est nécessaire

C'est un peu différent pour les principaux. Comme pour les proviseurs, il existe, pour les principaux, une plus grande hétérogénéité des réponses de NCN par rapport aux réponses de MA. L'hétérogénéité des réponses des principaux va dans le sens d'une importance plus grande accordée à la maîtrise de « Coach and mentor », à la différence des proviseurs pour qui cette plus grande hétérogénéité traduisait une plus faible importance accordée à la bonne maîtrise de cette compétence.

L'examen approfondi des compétences de « *Coach and mentor* » nous montre que les « adjoints » déclarent moins bien maîtriser que les principaux et proviseurs les compétences référant à l'organisation et à la délégation des tâches (voir figure III.123), et moins bien que ce qu'ils jugent nécessaire.

La valorisation des initiatives est déclarée comme très bien maîtrisée, voire mieux maîtrisée que nécessaire par les répondants des quatre catégories.

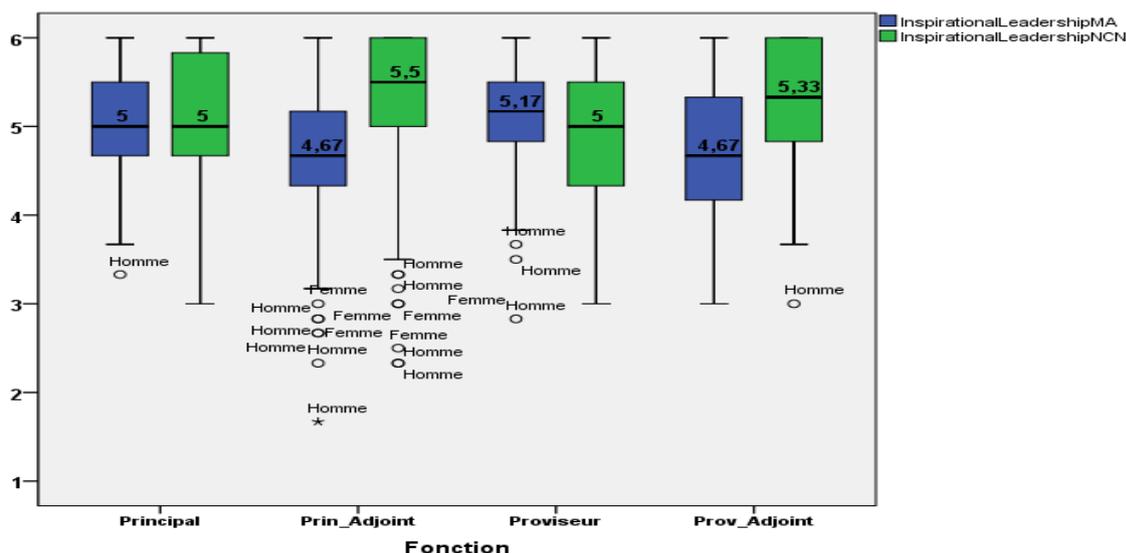
Enfin les quatre compétences qui se rapportent au feedback et à la motivation (voir figure III.124 par exemple), entendues ici comme la capacité à encourager les autres à améliorer leurs pratiques, à faire preuve de leadership éducatif sont celles qui sont le moins bien maîtrisées par les principaux et les proviseurs, celles où le niveau de MA qu'ils déclarent est égal ou inférieur au niveau de NCN qu'ils affirment posséder et celles enfin où les réponses sont le plus hétérogènes quel que soit le poste occupé.

#### 10.4.4.2 Inspirational leadership

Les réponses des principaux adjoints et des proviseurs adjoints concernant « *Inspirational leadership* » présentent des similitudes.

Les réponses de MA des proviseurs adjoints sont plus hétérogènes que celles des principaux adjoints avec plus de réponses plus élevées et plus de réponses plus basses. Mais pour les répondants de ces deux catégories, on note une maîtrise de cette compétence plutôt imparfaite, largement moins élevée que celle des principaux et des proviseurs.

Concernant les réponses de NCN des « adjoints », on remarque qu'elles sont élevées. « *Inspirational leadership* » est donc une compétence dont la maîtrise est déclarée très importante par les principaux adjoints et les proviseurs adjoints.



**Figure III.125** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Inspirational leadership* » (selon le type de poste occupé)

Le niveau de compétence nécessaire est plus élevé que le niveau de compétence déclaré (même si l'écart est un peu plus nuancé chez les proviseurs adjoints).

Les réponses de MA des principaux et des proviseurs sont à la fois élevées et homogènes. Leurs réponses de NCN sont en revanche plus hétérogènes. Les proviseurs jugent posséder un niveau de maîtrise égal voire supérieur à ce qui leur semble nécessaire, alors que les principaux pensent avoir un niveau égal ou légèrement inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Stimuler et conduire le travail des équipes déjà existantes</i> »,	*Il n'y a pas consensus chez les principaux ni sur le niveau de maîtrise déclarée ni sur celui jugé nécessaire
« <i>Reconnaître lorsqu'un groupe (équipe "vie scolaire", conseil de la vie lycéenne ou collégienne par ex.) a besoin de direction ou d'un soutien, lui donner ce soutien et interagir</i> »	*Il n'y a pas consensus chez les principaux ni sur le niveau de maîtrise déclarée ni sur celui jugé nécessaire
« <i>Communiquer son enthousiasme pour les nouveaux projets aux personnels et aux élèves</i> »	*Il n'y a pas consensus chez les principaux ni sur le niveau de maîtrise déclaré ni sur celui jugé nécessaire

Tableau 17 remarques principales selon le type de poste occupé pour les compétences de « *Inspirational leadership* »

Les proviseurs donnent des réponses de NCN très éparpillées aux compétences référant à l'importance de la réflexion menée sur l'école et ses valeurs et leur rôle dans l'engagement au

respect de ces valeurs (voir figure III.126). Si certains montrent qu'ils continuent à juger nécessaire une telle réflexion et un tel engagement, d'autres en revanche semble avoir renoncé à le faire.

#### 10.4.4.3 Influence

Les réponses de « *Influence* » possèdent des caractéristiques qui les distinguent des autres compétences avec des particularités très marquées (figure III.127).

Par exemple, les réponses de MA et de NCN des principaux sont identiques et hétérogènes. Certains répondants occupant un poste de principal se déclarent tout à fait compétents, d'autres estiment posséder une très mauvaise maîtrise de cette compétence. De même, 25% d'entre eux jugent la maîtrise de cette compétence indispensable, mais d'autres l'estiment inutile. Il n'y a donc consensus ni dans la maîtrise actuelle ni dans la maîtrise nécessaire.

Les réponses de MA et de NCN des proviseurs sont aussi identiques. C'est la compétence que les proviseurs déclarent le moins bien maîtriser. C'est aussi dans le même temps une compétence qu'il ne leur paraît très important de maîtriser. Pour les proviseurs le niveau de maîtrise déclaré est plutôt faible mais d'un niveau égal à celui jugé nécessaire. « *Influence* » n'est pas une compétence qui semble importante pour les proviseurs.

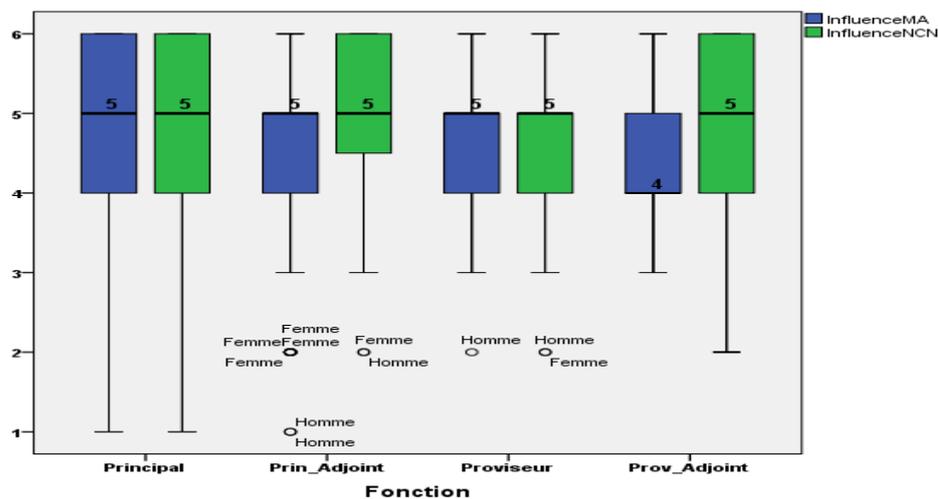


Figure III.127 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Influence* » (selon le type de poste occupé)

Les réponses de MA des principaux adjoints sont relativement faibles. Leurs réponses de NCN sont assez hétérogènes. Elles sont plus élevées que leurs réponses de MA ce qui signifie que le niveau de maîtrise qu'ils déclarent est inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire.

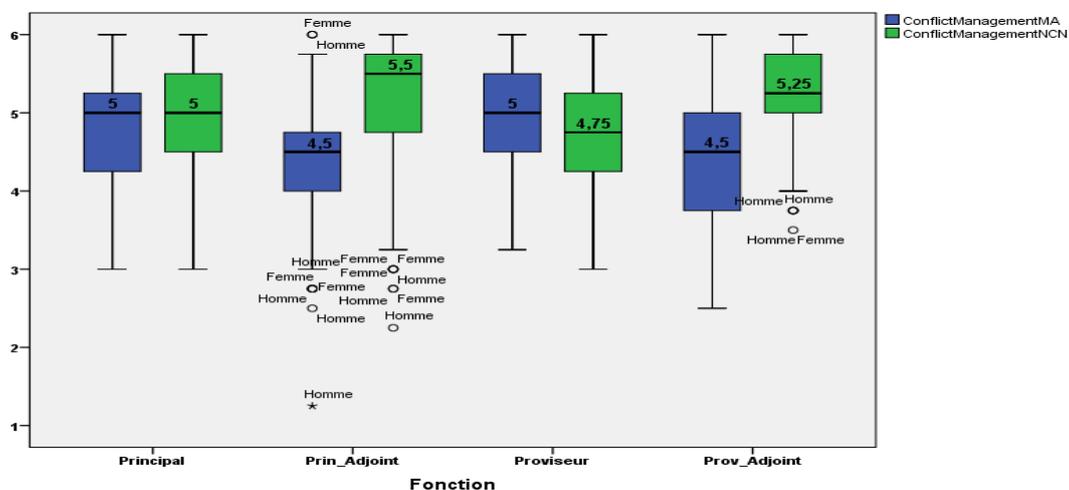
Les réponses de MA des proviseurs adjoints sont les plus faibles des quatre fonctions et témoignent d'un niveau de maîtrise peu élevé.

Les réponses de NCN sont les plus hétérogènes après celles des principaux. Si on ne trouve pas un consensus total dans les réponses de NCN des proviseurs adjoints, on remarque quand même qu'elles sont plus élevées que celles de MA, ce qui nous amène à dire que le niveau de maîtrise déclaré n'est pas au niveau jugé nécessaire.

#### 10.4.4.4 Conflict management

Un nombre minoritaire de répondants juge absolument nécessaire la maîtrise de cette compétence (figure III.128). C'est encore plus vrai pour les proviseurs puisque leurs réponses de NCN sont d'un niveau moins élevé que leurs réponses de MA.

Les principaux estiment à peu près égal leur niveau de maîtrise et le niveau de maîtrise jugé nécessaire, avec quand même des réponses de NCN légèrement plus élevées.



**Figure III.128** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Conflict management* » (selon le type de poste occupé)

Enfin les principaux adjoints et les proviseurs adjoints semblent « en difficulté » face à cette compétence si l'on en croit leurs réponses. Le niveau de maîtrise déclaré est donc assez loin de celui jugé nécessaire pour et par eux.

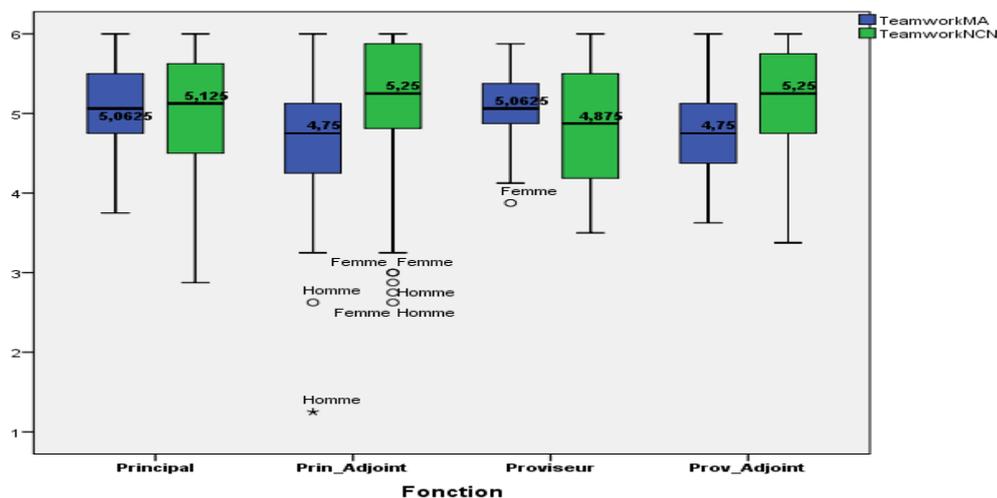
#### 10.4.4.5 Teamwork

La dernière compétence étudiée est « *Teamwork* ». Les réponses de MA données sont homogènes chez les quatre catégories. C'est une compétence que les répondants dans leur ensemble déclarent bien maîtriser même si les principaux et les proviseurs déclarent un niveau de MA supérieur à celui des « adjoints ».

Les proviseurs jugent leur niveau de maîtrise supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire.

Les principaux déclarent un niveau de maîtrise à peu près en adéquation avec celui qu'ils jugent nécessaire.

Enfin les « adjoints » estiment leur niveau de maîtrise insuffisant au regard de celui qu'ils pensent indispensable de posséder.



**Figure III.129** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Teamwork* » (selon le type de poste occupé)

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Encourager la formation d'équipes sous forme de groupes de travail sur un problème particulier en repérant les compétences et les intérêts de chacun</i> »	* Niveau déclaré de MA est inférieur (ou égal pour les proviseurs) à celui de NCN
« <i>Être ouvert aux expériences des autres pour développer des valeurs communes</i> »	*Très grande hétérogénéité des réponses de NCN chez les principaux.

	*Très bonne maîtrise déclarée chez les principaux.
« Reconnaître les qualités des autres et se montrer solidaire de l'équipe » (figure III.130)	*Très grande hétérogénéité des réponses de NCN chez les principaux. *Très bonne maîtrise déclarée chez les principaux.
« Reconnaître les qualités des autres et se montrer solidaire de l'équipe »	*Les répondants déclarent le mieux maîtriser cette compétence quel que soit le poste occupé

Tableau 18 remarques principales selon le type de poste occupé pour les compétences de « *Teamwork* »

## 10.5 Description et analyse des résultats selon l'année de recrutement

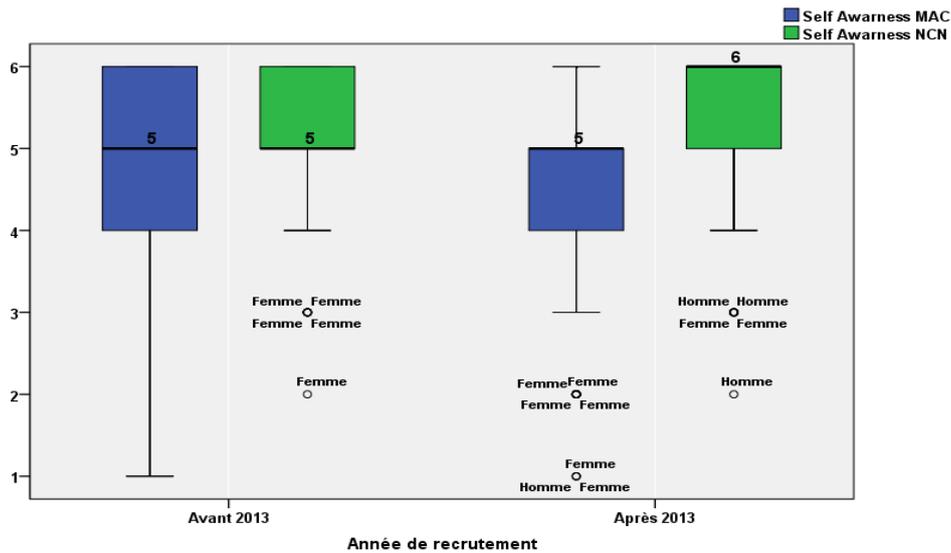
Pour rappel, nous avons opéré une distinction entre les répondants selon qu'ils ont eu le concours en 2013 et après ou avant 2012. Cette distinction a été réalisée en nous appuyant sur la pratique en vigueur dans l'Education nationale. Durant les trois années qui suivent l'obtention du concours, les personnels de direction lauréats sont affectés quasi-exclusivement sur des postes d'adjoints. Au bout de trois ans, ils peuvent, s'ils le désirent et si le ministère les juge aptes, postuler pour être principaux ou proviseurs. Pour le ministère de l'Education nationale, l'expertise met donc trois ans à se construire.

Dans cette section nous nommerons « novices » les répondants qui ont obtenu le concours de personnel de direction en 2013 et après et nous appellerons « experts » ceux qui l'ont eu avant.

### 10.5.1 Self awareness (conscience de soi)

« *Self awareness* » nous montre une grande hétérogénéité des réponses de MA des experts. Nous avons donc là une compétence qui est très bien maîtrisée par certains et médiocrement, voire mal maîtrisée par d'autres.

Comparativement aux réponses de MA, les réponses de NCN des experts sont beaucoup plus homogènes. Ils ne pensent pas posséder le niveau de maîtrise qu'ils jugent nécessaire pour cette compétence.



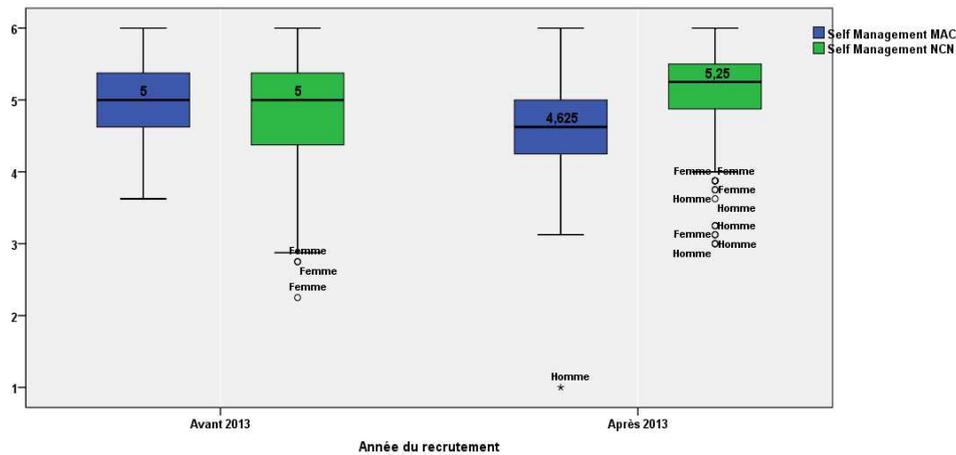
**Figure III.131** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Self awareness* » (selon l'année de recrutement)

Les réponses de MA des novices sont d'un niveau moins élevé que celles des experts. Ainsi les novices déclarent une maîtrise moins élevée que les experts et accordent de surcroît une plus grande importance à la maîtrise de cette compétence que les experts.

### 10.5.2 Self management (gestion de soi)

« *Self management* » comporte « *Emotional self control* », « *Adaptability* » et « *Positive outlook* ».

Les réponses de MA des experts sont élevées comme celles de NCN mais les réponses de NCN sont un peu moins homogènes, ou un peu plus hétérogènes si l'on préfère. La concordance entre les réponses de MA et de NCN signifie que le niveau de maîtrise déclaré des experts est conforme à celui qu'ils jugent nécessaire.

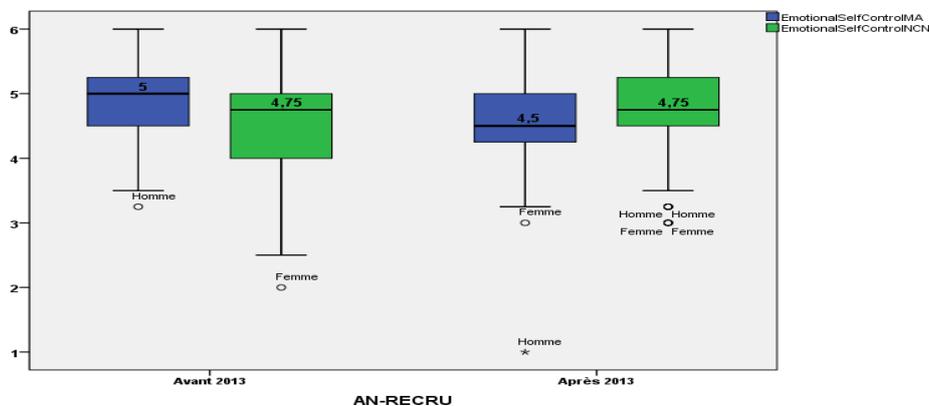


**Figure III.133** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Self management* » (selon l'année de recrutement)

Les réponses des novices sont homogènes également, mais différent de celles des experts. Le niveau de maîtrise déclaré des novices est inférieur à celui que déclarent posséder les experts. Le niveau de compétence jugé nécessaire est plus élevé que celui des experts. Contrairement aux experts aussi, les novices estiment que leur niveau de maîtrise n'est pas à la hauteur de celui qu'ils pensent nécessaire.

### 10.5.2.1 Emotional self control

Les réponses de MA selon l'ancienneté de « *Emotional self control* » sont assez homogènes chez les experts comme chez les novices, légèrement plus homogènes chez les experts. Surtout les experts déclarent un niveau de MA plus élevé que les novices, comme pour la compétence précédente.



**Figure III.134** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Emotional self control* » (selon l'année de recrutement)

Les réponses de MA des experts sont d'un niveau plus élevé que leurs réponses de NCN. Les réponses de NCN sont également plus hétérogènes que les réponses de MA. On ne trouve donc le même consensus dans les réponses de NCN des experts que celui que l'on trouve dans leurs réponses de MA.

Le niveau de maîtrise que déclarent les experts pour « *Emotional self control* » est supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire de posséder.

Si les réponses de MA des novices restent d'un niveau inférieur à celui de leurs réponses de NCN, « *Emotional self control* » est quand même la compétence où les réponses de MA et de NCN des novices sont proches.

Pour les experts comme pour les novices la maîtrise de la compétence « *Emotional self control* » semble moins nécessaire que toutes les autres.

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« <i>Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique</i> » (voir figure III.135)	*Les experts déclarent un niveau de MA inférieur au niveau de NC
« <i>Agir avec tact</i> » (voir figure III.136)	* Les réponses de NCN sont basses et très hétérogènes tant pour les experts que pour les novices

Tableau 19 remarques principales selon l'ancienneté pour les compétences de « *Emotional self control* »

### 10.5.2.2 Adaptability

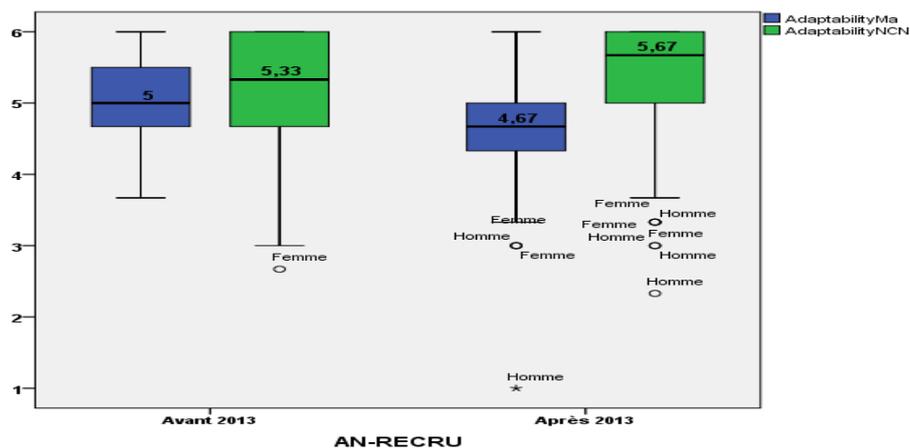


Figure III.137 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Adaptability* » (selon l'année de recrutement)

Les réponses de MA de « *Adaptability* » sont homogènes chez les experts comme chez les novices, mais elles sont plus élevées chez les experts.

Les réponses de NCN sont intéressantes à observer en elles-mêmes, mais aussi par comparaison aux réponses de MA. Elles sont un peu plus hétérogènes que les réponses de MA pour les experts comme pour les novices mais elles sont aussi d'un niveau plus élevé.

Les réponses fournies par les novices montrent un écart important entre le niveau de maîtrise qu'ils déclarent posséder et celui qu'ils estiment nécessaire de posséder.

Cet écart existe aussi, même s'il est moins important, chez les experts.

« *Adaptability* » est une compétence qu'experts et novices jugent importante et pour laquelle le niveau de maîtrise qu'ils déclarent est inférieur à celui qui leur semble nécessaire.

### 10.5.2.3 Positive outlook

Le niveau de MA des experts pour « *Positive outlook* » est très hétérogène avec des réponses distribuées entre « mauvaise maîtrise » et « excellente maîtrise » (25% de réponses pour cet item). Cette compétence est très bien maîtrisée par certains experts et beaucoup moins par d'autres.

Les réponses de MA des novices sont plus homogènes et moins élevées que celles des experts.

Les réponses de NCN démontrent que c'est une compétence qui compte dans le métier pour les novices. Les novices pensent massivement devoir progresser dans la maîtrise de cette compétence.

Pour les experts aussi c'est une compétence qui est jugée importante et, dans une moindre mesure que les novices, ils déclarent moins bien la maîtriser que ce qu'ils pensent nécessaire

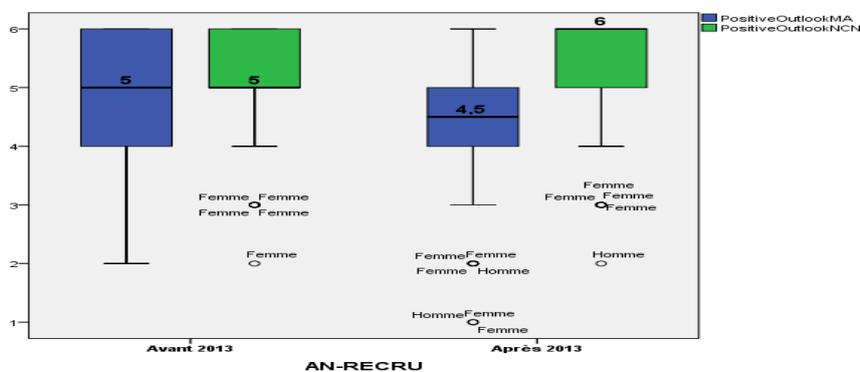


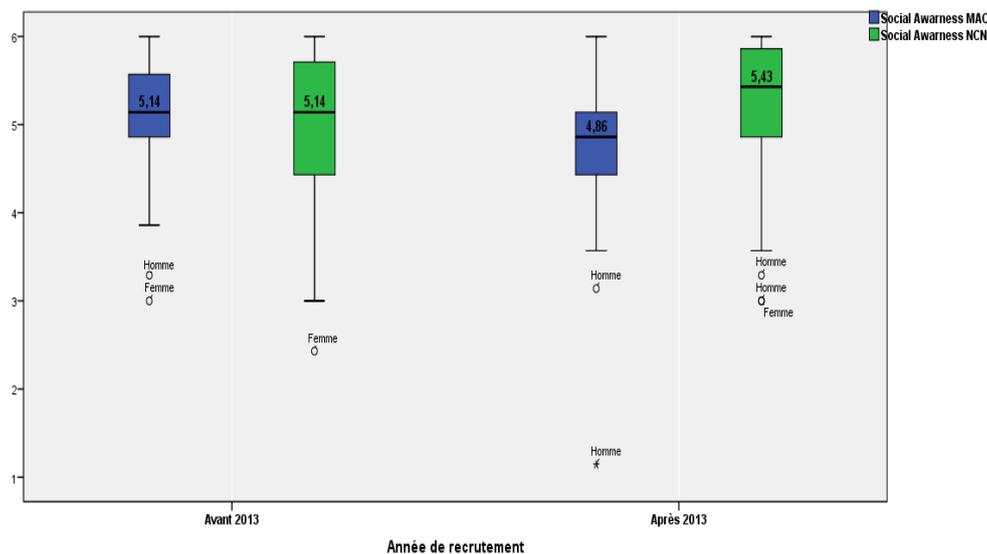
Figure III.138 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Positive outlook* » (selon l'année de recrutement)

### 10.5.3 Social awareness (conscience sociale)

« *Social awareness* » comprend deux compétences, « *Empathy* » et « *Organizational awareness* ».

Les réponses de MA des experts et des novices sont homogènes mais d'un niveau plus élevé pour les experts.

Les réponses de NCN des experts et des novices sont plus hétérogènes que leurs réponses de MA.



Il y a un plus grand consensus des experts sur le niveau de maîtrise déclaré que sur le niveau de maîtrise jugé nécessaire. Le niveau de maîtrise déclaré par les experts est conforme à celui qu'ils jugent nécessaire de posséder.

Il n'en va pas de même pour les novices. L'écart de la répartition des réponses entre le niveau de maîtrise déclaré et celui jugé nécessaire témoigne d'un déficit de maîtrise au regard de ce qui est estimé nécessaire.

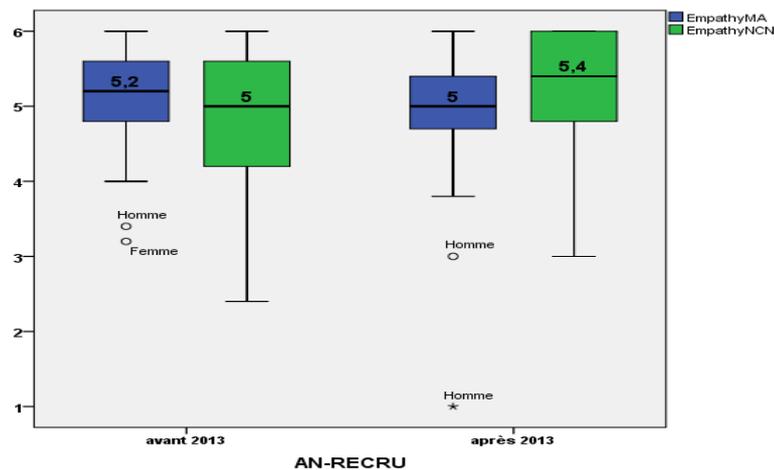
Il n'en va pas de même pour les novices. L'écart de la répartition des réponses entre le niveau de maîtrise déclaré et celui jugé nécessaire témoigne d'un déficit de maîtrise au regard de ce qui est estimé nécessaire.

#### 10.5.3.1 Empathy

Du graphique des réponses de « *Empathy* » on peut déduire que c'est la compétence pour laquelle experts et novices déclarent le niveau de MA le plus élevé, avec des réponses très homogènes également.

C'est aussi la compétence où les réponses de MA des experts et des novices sont les plus proches. La maîtrise de « *Empathy* » semble donc moins corrélée avec l'ancienneté dans la fonction que les autres compétences.

Les réponses de NCN présentent des caractéristiques différentes. Elles sont plus hétérogènes pour les experts que pour les novices.



**Figure III.140** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Empathy* » (selon l'année de recrutement)

Les experts déclarent globalement une maîtrise légèrement meilleure que celles qu'ils jugent nécessaire de posséder.

Chez les novices, si le niveau de MA est élevé comme nous l'avons vu, il reste inférieur cependant à celui de NCN, ce qui témoigne de l'importance accordée à la maîtrise de cette compétence.

Ainsi, « *Empathy* » est une compétence que les experts comme les novices déclarent mieux maîtriser que les autres. A tel point pour les experts, que le niveau de maîtrise qu'ils déclarent posséder est supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire d'avoir. Ce n'est pas le cas des novices.

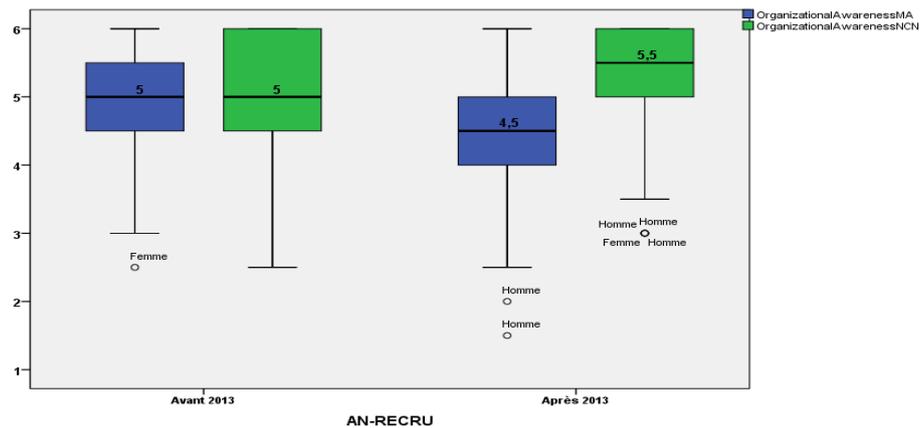
### 10.5.3.2 Organizational awareness

Les experts déclarent un bon niveau de maîtrise de la compétence « *Organizational awareness* ». Le niveau de maîtrise qu'ils déclarent est supérieur à celui que déclarent posséder les novices.

L'écart entre le niveau de compétence déclaré des novices et celui qu'ils jugent nécessaire est conséquent.

Si les experts accordent de l'importance à la maîtrise de cette compétence, ils lui en accordent cependant moins que les novices.

Pour les experts, l'écart entre réponses de MA et réponses de NCN est minime.

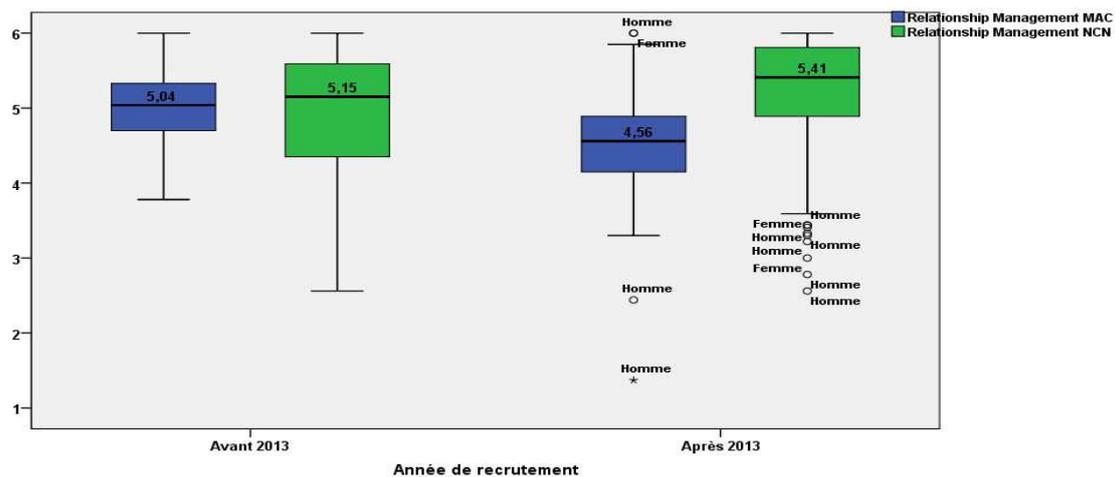


**Figure III.141** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Organizational awareness* » (selon l'année de recrutement)

#### 10.5.4 Relationship management (gestion des relation)

« *Relationship management* » comporte cinq compétences, « *Coach and mentor* », « *Inspirational leadership* », « *influence* », « *Conflict management* » et « *Teamwork* ».

Les réponses de MA des experts sont très homogènes, alors que leurs réponses de NCN sont beaucoup plus hétérogènes. Il y a une grande convergence du niveau de maîtrise déclaré, mais une divergence dans l'appréciation de niveau de maîtrise jugé nécessaire.



**Figure III.142** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Relationship management » (selon l'année de recrutement)

Les réponses de MA des novices sont aussi un peu plus homogènes que leurs réponses de NCN. L'important à noter ici concerne l'écart entre les réponses de MA et celles de NCN. Des différences notables existent entre les réponses des experts et celles des novices. Les premiers déclarent à la fois un niveau de maîtrise actuelle supérieur et un niveau de maîtrise jugée nécessaire inférieur par rapport aux novices.

#### 10.5.4.1 Coach and mentor

Les réponses de MA de « Coach et mentor » des experts sont plutôt homogènes et élevées. Elles sont d'un niveau plus élevé que les réponses des novices qui sont homogènes aussi. Les réponses de NCN des novices témoignent d'une homogénéité également puisque 75% d'entre elles sont données à « NCN très important » et « NCN supérieur ». Les novices déclarent un niveau de maîtrise de « Coach and mentor » nettement inférieur à celui qu'ils jugent nécessaire.

Les réponses de NCN des experts sont plus hétérogènes. Il y a donc moins consensus chez les experts que chez les novices sur l'importance de bien maîtriser cette compétence. De même ils ne jugent pas le niveau de maîtrise nécessaire supérieur à celui qu'ils déclarent posséder.

L'examen approfondi des compétences de « Coach and mentor » révèle que les trois compétences qui réfèrent au feed-back et aux propositions faites au personnel pour qu'il progresse sont celles qui sont le moins bien maîtrisées par les experts (voir figure III.144 a et b).

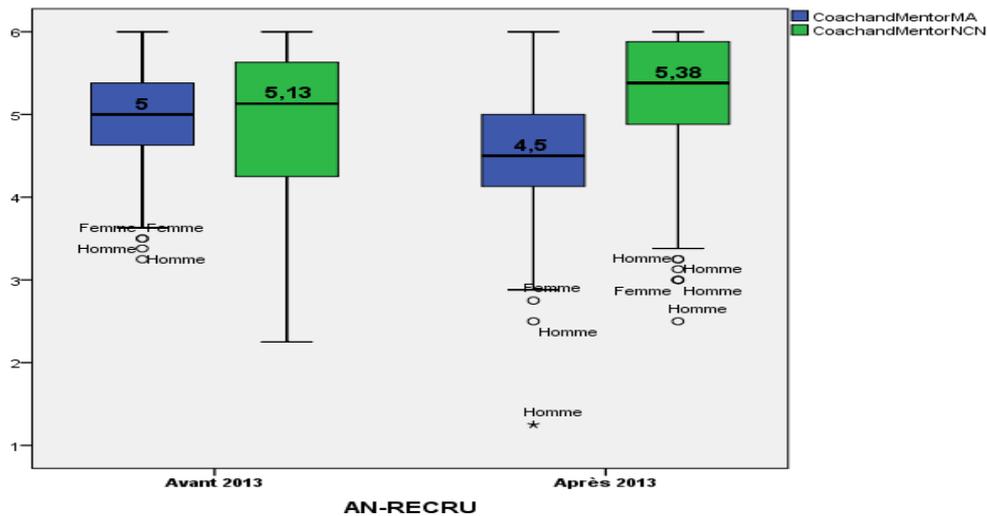


Figure III.143 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Coach and mentor* » (selon l'année de recrutement)

#### 10.5.4.2 Inspirational leadership

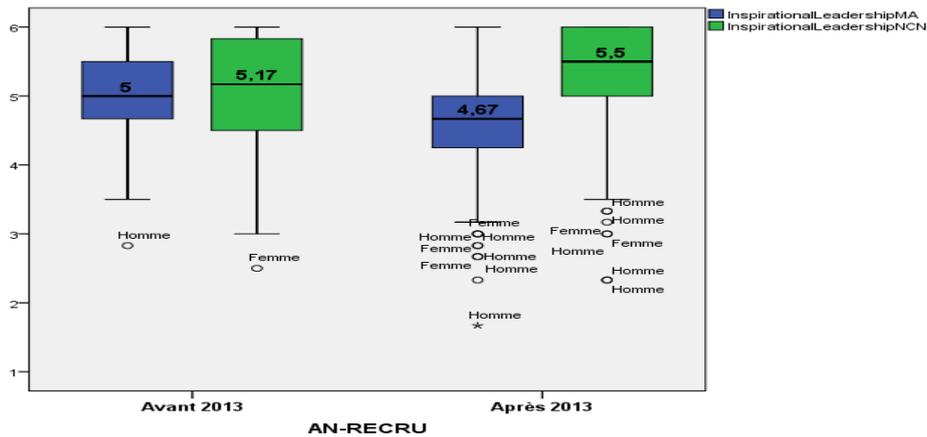
« Inspirational leadership » est assez bien maîtrisé par les experts ce qui est moins le cas des novices. Les réponses de MA des experts et des novices sont homogènes.

Les réponses de NCN sont plus hétérogènes, notamment celles des experts. Cela montre que les avis des experts sont plus partagés pour les réponses de NCN que pour les réponses de MA.

Si les réponses de NCN des novices sont un peu plus hétérogènes que leurs réponses de MA, elles sont surtout d'un niveau bien plus élevé.

Les novices estiment donc ne pas posséder une maîtrise à la hauteur de ce qu'ils estiment nécessaire.

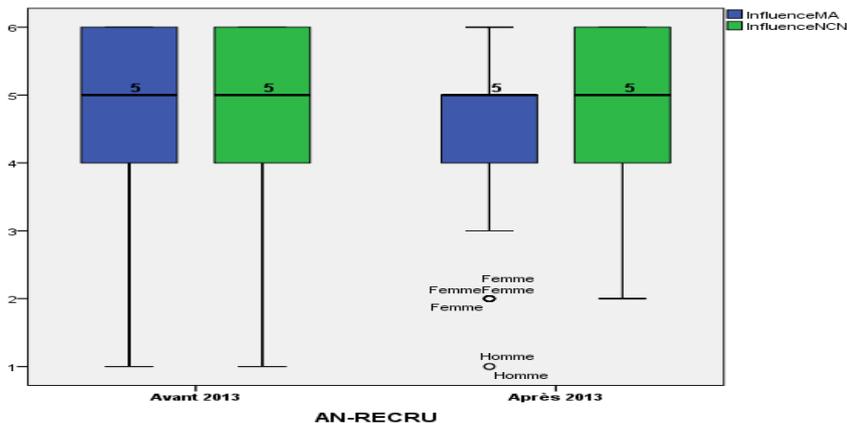
Les experts déclarent posséder un niveau plus élevé de maîtrise de cette compétence que les novices et, globalement, le niveau qu'ils déclarent posséder n'est pas très différent de celui qu'ils jugent nécessaire. Les réponses des novices en revanche font apparaître un écart significatif entre le niveau de compétence déclaré et le niveau de maîtrise nécessaire.



**Figure III.145** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Inspirational leadership* » (selon l'année de recrutement)

### 10.5.4.3 Influence

Ce graphique (figure III.146) nous montre que les réponses de MA et de NCN des experts sont identiques. « *Influence* » est la seule compétence qui présente cette particularité. Les experts estiment donc posséder l'exact niveau de compétence nécessaire.



**Figure III.146** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Influence* » (selon l'année de recrutement)

De plus les réponses des experts sont très hétérogènes dans les deux cas. Il existe une grande disparité d'appréciation au sein des experts entre les 25% qui estiment posséder une excellente maîtrise de cette compétence et ceux qui pensent très mal la maîtriser. De même 25% des experts jugent la maîtrise de cette compétence totalement indispensable et d'autres ne l'estiment pas du tout importante.

Les réponses de MA des novices diffèrent en ce qu'elles sont beaucoup plus homogènes et d'un niveau moins élevé.

En revanche leurs réponses de NCN sont assez identiques à celles des experts. Pour eux aussi les avis concernant l'importance de la maîtrise de la compétence « *Influence* » sont très partagés.

Ce qui distingue également les novices des experts c'est que les premiers ne trouvent pas que leur niveau de compétence a atteint le niveau auquel ils estiment qu'il devrait être.

#### 10.5.4.4 Conflict management

« *Conflict management* » est une compétence plutôt mal maîtrisée par les novices.

Dans l'ensemble les experts estiment posséder le niveau de maîtrise suffisant en gestion des conflits. C'est en tout cas ce qui se dégage de la comparaison de leurs réponses de MA et NCN.

Ce n'est pas le cas des novices. Les novices estiment leur niveau de maîtrise actuelle largement insuffisant comparé à celui qu'ils jugent nécessaire de mettre en œuvre.

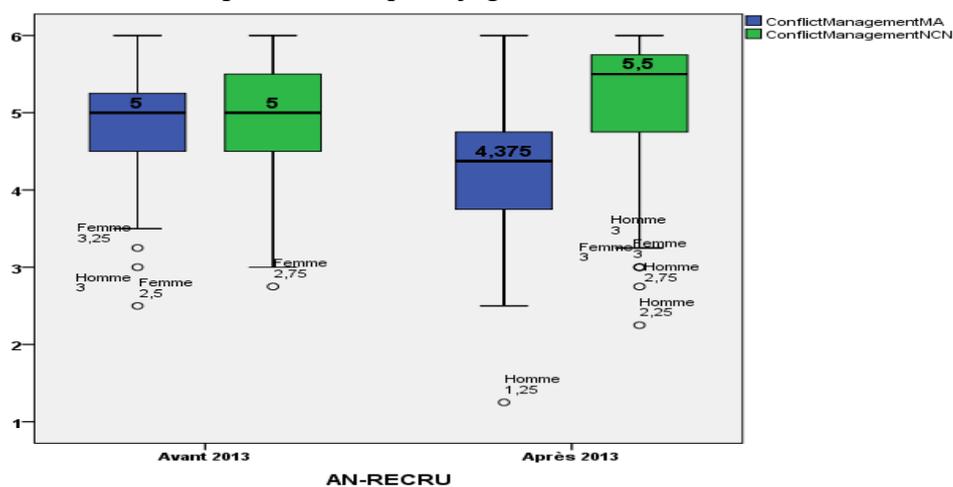


Figure III.147 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Conflict management* » (selon l'année de recrutement)

Parmi les quatre compétences de « *Conflict management* », une requiert notre attention. Il s'agit de celle qui a trait à l'analyse des situations problématiques afin de prendre les bonnes décisions pour éviter qu'elles n'empirent (voir figure III.148). En effet c'est véritablement la compétence où les experts estiment ne pas posséder le niveau de maîtrise nécessaire pour bien exercer leur fonction.

#### 10.5.4.5 Teamwork

On constate que les réponses de MA des experts pour « *Teamwork* » sont très homogènes et de niveau élevé. Il y a une très grande uniformité des réponses des experts pour le niveau de maîtrise actuelle. Il faut cependant nuancer ce propos lorsque l'on observe les réponses de NCN des experts. Si la médiane est la même, l'étendue de la boîte à moustaches est plus grande, vers des valeurs supérieures mais encore plus vers des valeurs inférieures.

L'idée selon laquelle la maîtrise de cette compétence est indispensable ne fait donc pas vraiment consensus chez les experts.

Elle fait plus consensus chez les novices car les réponses de NCN sont à la fois plus élevées que celles des experts et aussi moins hétérogènes. Les novices estiment une fois encore leur niveau de maîtrise actuel bien inférieur au niveau qu'ils jugent nécessaire de posséder.

Pour « *Teamwork* » aussi les novices déclarent un niveau de MA plus faible que celui des experts et un niveau de compétence nécessaire plus élevé que ces derniers.

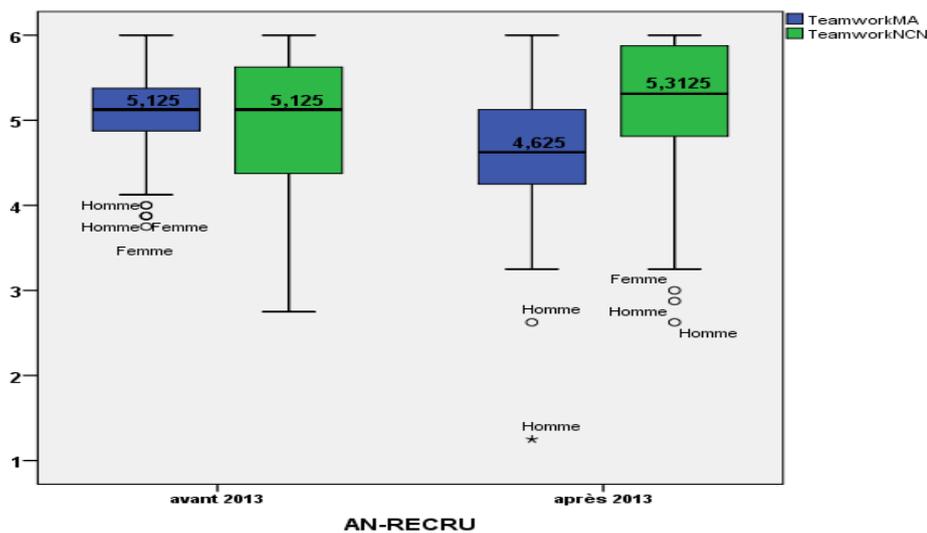


Figure III.149 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « *Teamwork* » (selon l'année de recrutement)

COMPETENCES	REMARQUES PRINCIPALES
« Inviter et encourager les personnels, les élèves ou des personnes-ressources à participer à l'élaboration de projets de développement de l'établissement ou à la résolution de problèmes » 5figure III.150 a)	*Les experts déclarent un niveau de maîtrise de MA inférieur à celui de NCN *Être expert ne suffit pas à avoir un niveau de maîtrise jugé suffisant
« Encourager la formation d'équipes sous forme de groupes de travail sur un problème particulier en repérant les compétences et les intérêts de chacun » 5figure III.150 b)	*Les experts déclarent un niveau de maîtrise de MA inférieur à celui de NCN *Être expert ne suffit pas à avoir un niveau de maîtrise jugé suffisant

Tableau 20 remarques principales selon l'ancienneté pour les compétences de « *Teamwork* »

## 11 Analyse et réflexions sur les résultats au questionnaire

### 11.1 Analyse et réflexions sur les réponses de l'ensemble de la population enquêtée

L'analyse des résultats et la discussion présentées dans cette quatrième partie vont être adossées à notre problématique et à nos questions de recherche.

Pour rappel, la problématique de notre thèse est formulée comme suit :

**En quoi la perception qu'ont les personnels de direction de leur maîtrise et de l'importance des compétences émotionnelles témoigne-t-elle de l'effectivité du glissement sémantique de l'approche par leadership dans l'Education nationale ?**

Cette problématique se décline dans les questions pragmatiques suivantes :

- Quelles perceptions les personnels de direction des collèges et des lycées ont-ils de leur fonction en termes de gouvernance et de leadership, et quelles compétences leur paraissent nécessaires aujourd'hui pour faire face aux évolutions de leur métier ?
- Que révèle de la prise en compte des compétences socio-émotionnelles dans l'exercice de leur fonction, la perception qu'ont les personnels de direction des collèges et des lycées de leur niveau de maîtrise des compétences de gouvernance et de leadership du niveau de maîtrise qu'ils déclarent nécessaire de posséder ?

Les questions de recherche que nous avons retenues sont celles-ci :

Q1 : *Quel est le niveau de maîtrise déclaré des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) par les personnels de direction du second degré en France ?*

Q2 : *Quel est le niveau de maîtrise des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) jugé nécessaire par les personnels de direction du second degré en France pour diriger un collège ou un lycée aujourd'hui ?*

A ces questions générales s'ajoutent des questions plus spécifiques afin d'affiner et de compléter l'analyse :

Qs1 : *Les femmes possèdent-elles une meilleure maîtrise des compétences émotionnelles et leur accordent-elles une plus grande importance que les hommes ?*

Qs2 : *Le niveau de maîtrise actuelle déclaré des différentes compétences augmente-t-il en fonction de l'âge ?*

Qs3 : *L'ancienneté dans la fonction de personnel de direction fait-il croître le niveau de compétence déclaré et le niveau de compétence jugé nécessaire ?*

Qs4 : *Le type de poste occupé (proviseur, principal, proviseur adjoint, principal adjoint) entraîne-t-il des variations importantes dans les réponses fournies ?*

Qs5 : *Les personnels de direction exerçant en QPV (quartiers prioritaires de la ville) accordent-ils une importance plus grande à la maîtrise des compétences émotionnelles que leurs collègues exerçant hors QPV.*

Qs6 : *Existe-t-il une corrélation entre le nombre d'élèves et de personnels que comporte l'établissement et le niveau de maîtrise déclaré des répondants ?*

Qs7 : *Selon le corps d'origine (agrégé, certifié, PE, CPE, PLP, etc.) ne va-t-on développer une maîtrise inégale des différentes compétences et ne pas accorder la même importance à la maîtrise de celles-ci ?*

Enfin, pour clore cette présentation générale, rappelons nos variables dépendantes et indépendantes. Le graphique (figure II.1) en donne une illustration claire.

La très grande majorité des réponses relatives à la « maîtrise actuelle » (MA) se concentre sur les échelons 4, 5 et 6 de l'échelle de Likert. Plusieurs explications peuvent être données. D'une part les répondants ont certainement eu tendance, en toute honnêteté, à légèrement surévaluer leur niveau de maîtrise. Le mode d'administration du questionnaire n'étant sans doute pas étranger à cela.<sup>78</sup> De même le public de notre recherche, les personnels de direction, est un public à haut niveau de compétence professionnelle et de responsabilité. Il serait donc très surprenant que des personnes ayant réussi un concours difficile et dirigeant des établissements scolaires se déclarent incompetents.

Les réponses concernant le niveau de compétence nécessaire (NCN) sont elles aussi positionnées en majorité sur les échelons 3, 4, 5, 6 avec plus de réponses données à l'échelon 6 que pour les réponses de maîtrise actuelle.

---

<sup>78</sup> Voir les travaux de de Holbrook et al. (1982), Porter et Withcomb (2003), Bethlehem (2008), Deutskens et al. (2004), Bigot et al. (2010), Lindhjem & Navrud, (2011), Stephenson et Crête (2011), Strabac et Aalberg, (2011), Bosnjak et al. (2013) et Wang et al. (2013).

Cependant, même si la répartition des réponses de niveau de compétence nécessaire se concentre sur des valeurs élevées, le fait que la réponse 6 ne soit pas donnée pour chaque réponse est surprenant.

C'est ce que répond d'ailleurs à l'une des questions ouvertes du questionnaire un homme lauréat du concours en 2015 « *Il est difficile ne pas mettre 6 à tous les « Niveau de compétences nécessaire »* ».

Peut-on voir ici cette caractéristique assez typiquement française relative à la notation qui consiste à ne jamais mettre la plus haute note suivant le principe que cette dernière représente un idéal impossible à atteindre (voir les études docimologiques à ce sujet, Antibi (2003) par exemple) ?

Il faut sans doute aussi voir un biais de l'enquête en ligne avec des répondants qui sous-estiment quelque peu le niveau de maîtrise jugé nécessaire...surtout quand ils estiment leur niveau de maîtrise actuelle insuffisant. C'est que nous appellerons « l'auto-justification » que nous définirons de la sorte : si le répondant déclare un niveau de maîtrise moins élevé pour une compétence, c'est d'autant moins préjudiciable (professionnellement et psychologiquement pour lui) s'il estime dans le même temps moins important de posséder un excellent niveau de maîtrise de cette même compétence.

On verra dans la suite de l'analyse des réponses que ce phénomène est une constante, qui atteint parfois, pour certaines questions ou chez certaines catégories de répondants, des niveaux importants.

Cet aspect, que l'on pourrait presque qualifier de biais, est corroboré par les différences que l'on peut noter entre les réponses fournies au questionnaire via l'échelle de Likert et celles données aux deux questions ouvertes situées à la fin de celui-ci. On peut effectivement relever des contradictions qui seront analysées plus loin.

Au titre des remarques générales, nous ajouterons le fait que la répartition des réponses, tant de MA que de NCN, suit un même mouvement quelles que soient les variables. Quand les réponses à une question sont plus élevées (pourcentage plus important de réponses 6 par exemple) pour une catégorie d'une variable (par exemple les *principaux adjoints* pour la variable « Fonction : poste occupé ») elles le sont aussi pour les autres catégories (par exemple pour les *principaux*, les *proviseurs adjoints* et les *proviseurs*) même si les écarts de niveau de maîtrise subsistent entre les catégories. Les deux figures III.124 et III.126 (page suivante) viennent illustrer ce propos. Les boîtes à moustaches bleues de la figure III.124 sont toutes positionnées sur des valeurs plus basses que celles de la figure III.126.

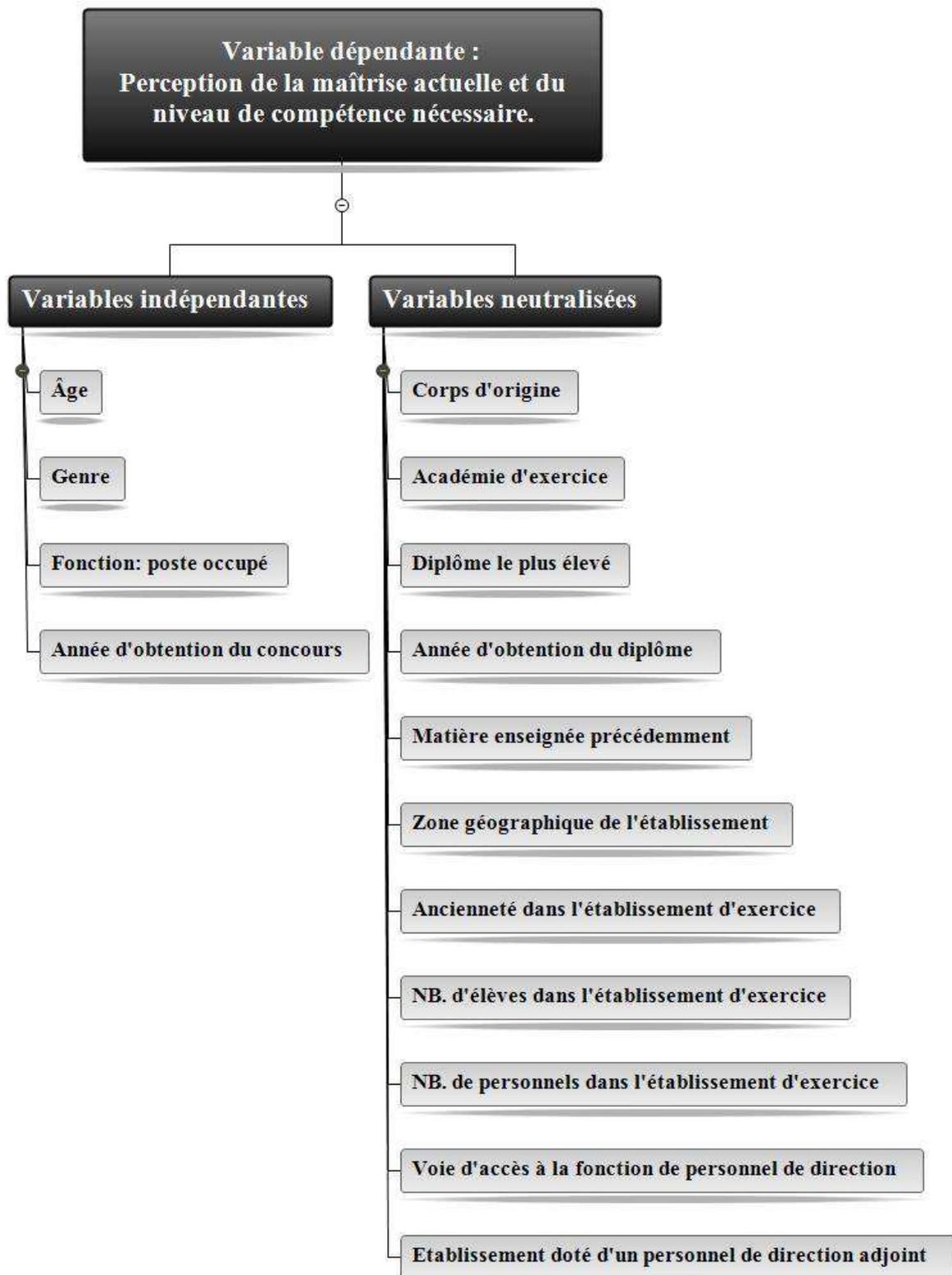
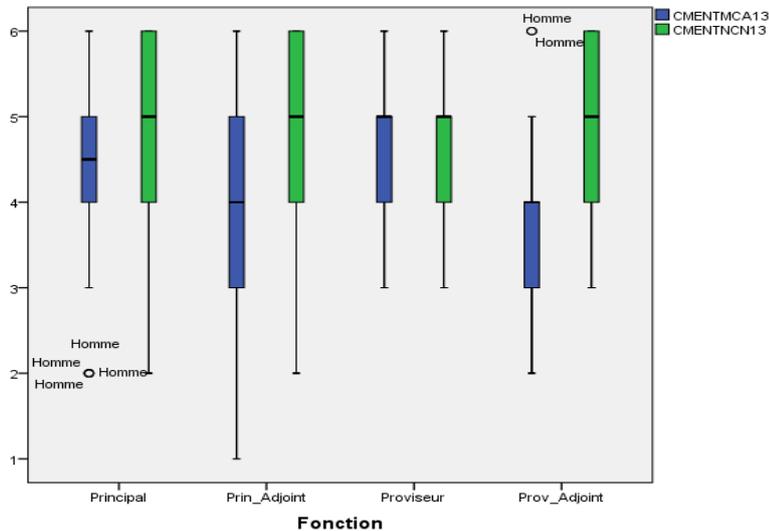
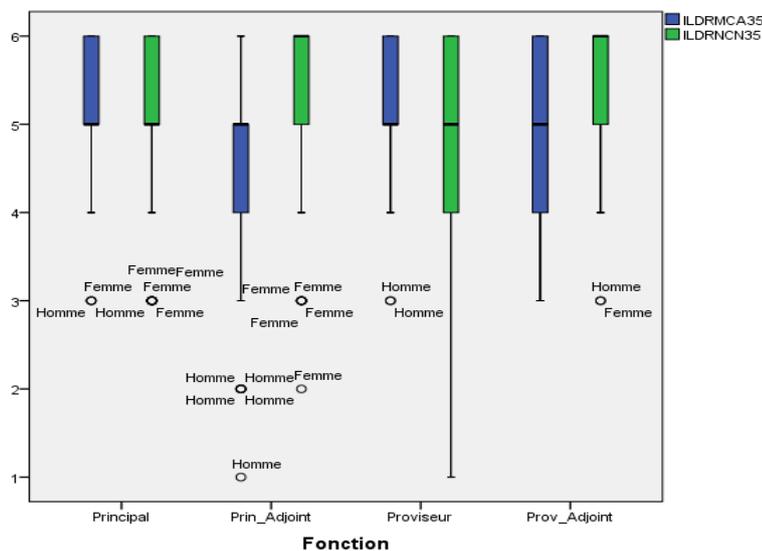


Figure II.1 Illustration des variables : dépendantes, indépendantes et neutralisées définies au cours de la recherche

On remarque dans le cas de la figure III.124 que le niveau de MA déclaré est moins élevé quel que soit le poste occupé, même si des différences existent entre les réponses selon le type de poste, et dans celui de la figure III.126 que le niveau de MA est plus élevé quel que soit le poste occupé, même si des différences existent entre les réponses selon le poste occupé.



**Figure III.124** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Favoriser et encourager l'apprentissage des personnels en proposant des pistes d'amélioration de certains aspects moins probants de leur travail » (selon le type de poste occupé)



**Figure III.126** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau de compétence nécessaire « Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école et déterminer les valeurs éducatives à développer au sein de l'établissement, à l'intérieur du cadre légal » (selon le type de poste occupé)

Ce phénomène s'explique comme conséquence logique d'une formation commune qui harmonise les pratiques et les représentations qu'en ont les acteurs. L'hypothèse que la

formation reçue nivelle ce que pense les personnels de direction des différents domaines de leur fonction, qu'elle les formate en quelque sorte peut être légitimement retenue.

On peut aussi s'étonner que, lorsqu'il s'agit des compétences et des compétences de leadership se rapportant aux compétences émotionnelles, des écarts n'apparaissent pas entre les catégories d'une même variable, comme si ce qui l'emporte au bout du compte n'est pas la compétence ou la compétence émotionnelle, mais la catégorie à laquelle on appartient (homme, femme, principal, principal adjoint, proviseur, proviseur adjoint, tranche d'âge ou ancienneté dans la fonction).

L'observation de l'ensemble des réponses selon les quatre compétences de notre grille, permet de constater que *Self awareness (conscience de soi)* et *Relationship management (gestion des relations)* sont celles que les répondants déclarent le moins bien maîtriser. *Self management (gestion de soi)* et *Social awareness (conscience sociale)* sont celles qu'ils déclarent le mieux maîtriser.

Plusieurs questions se posent : quelle est la maîtrise réelle du *Self management*, si celle de *Self awareness* est déclarée défaillante ? Pourquoi une répartition aussi élevée des réponses de *Social awareness* conduit-elle à une répartition beaucoup moins élevée de *Relationship management* ?

La compétence « *Agir avec tact* » se distingue des autres en ce qu'elle montre des répartitions tout à fait singulières<sup>79</sup>. Cette répartition donne une idée de la représentation que se font les répondants d'une fonction de dirigeant, où le tact ne serait pas nécessaire. C'est à mettre en relation avec ce que constatent Pierce (2003) ou Jeantet (2018) de l'expression des émotions selon la position sociale occupée : la colère, ou ici le manque de tact d'un dirigeant seront vus comme la marque d'une force de caractère, quand la colère ou le manque de tact d'un ouvrier seront décrits comme résultant d'une mauvaise éducation.

Rappelons ce qu'écrit Abric (1994) des représentations sociales. Elles remplissent quatre fonctions de savoir, en permettant aux acteurs d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre compréhensible ; d'identité, en définissant l'identité et en sauvegardant la spécificité des groupes ; d'orientation, en guidant les comportements et les pratiques ; de justification, en permettant de justifier a posteriori les prises de position et les comportements. Ici, les réponses relatives à la compétence « *Agir avec tact* » relèvent de la fonction d'identité et de justification.

---

<sup>79</sup> Voir Figure III.12 annexe I

D'autre part Abric et Doise (1985) peuvent encore être mobilisés. Abric (1987, 1994) avec sa théorie du noyau, constitué d'éléments qui font consensus dans le groupe porteur de la représentation, et dont la stabilité et la persistance donnent sa signification à la représentation. Doise avec sa théorie des principes organisateurs lorsqu'il invite à considérer que les représentations sociales sont « *des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports* » (1985, p. 85).

Concernant la représentation de la fonction on sait aussi que le lexique militaire (« cadre meneur d'hommes » (Barrère, 2006)) ou maritime (« capitaine de navire » (Delaire, 1986)) est très souvent mis en avant par les personnels de direction eux-mêmes. Sa légitimité, celui qui dirige la tire d'ailleurs du simple fait qu'il est le décideur qui prend des risques (Drucker et al., 2001 ; Welsh, 2001 ; Russo et al., 2002).

C'est aussi pourquoi la répartition des réponses à la compétence « *faire des compromis* » est très hétérogène<sup>80</sup> avec des réponses très basses et très élevées. Cette compétence peut être perçue comme un manque de fermeté ou une forme de faiblesse, voire comme une marque d'indécision, ce qui, dans l'imaginaire collectif, est contraire à l'image que l'on se fait d'un chef, fût-il chef d'établissement scolaire. Gourmat (2007) écrit « *Le leader doit se montrer impassible, imperméable et insubmersible face aux montées de violence, aux situations de stress, aux bouffées d'angoisse et ce, au risque d'être invalidé et délégitimé* » (p. 68).

La perception de ce qu'est, ou doit être ou devrait être un collège ou un lycée est là encore marquée par notre histoire scolaire où, pendant longtemps, les collèges et les lycées ont été conçus et vus comme des lieux de réclusion dans lequel les sentiments, surtout les sentiments de bonheur ou à défaut de bien-être, n'avaient pas leur place (Foucault 1975, Tschirhart 2007, Condette 2014, Focquenoy-Simonnet 2021). Deux exemples peuvent étayer ce propos. Premièrement, il a fallu attendre 1890 pour que l'expression « vie<sup>81</sup> scolaire » apparaisse dans les textes officiels dans un chapitre relatif aux récréations. Deuxièmement, si les textes instaurant la maison des lycéens (MDL) ou le conseil de vie lycéenne (CVL) sont apparus dans la décennie 1990, l'existence réelle de ces instances dans ces établissements est encore aujourd'hui très disparate et dépendante de l'importance que leur accordent les personnels de direction.

---

<sup>80</sup> Voir Figure III.53 annexe I

<sup>81</sup> C'est nous qui soulignons

Les deux compétences de *Emotional self control* qui réfèrent directement aux compétences émotionnelles de leadership, à savoir « *Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique* » et « *Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction* » sont moins bien maîtrisées que les autres alors que leur maîtrise est jugée plus nécessaire.

Les compétences liées à l'adaptabilité aux lieux, aux contextes et aux personnes sont bien maîtrisées et jugées nécessaires si l'on en croit l'ensemble des répondants. En effet c'est une fonction où il est très important de s'adapter rapidement au contexte et aux personnes. Les personnels de direction ne peuvent rester plus de neuf ans dans le même établissement. De plus au cours de ces neuf ans ils voient parfois défiler grand nombre de personnels différents (l'académie de Créteil voyait ainsi l'ensemble de son personnel changer tous les cinq ans au début des années 2000<sup>82</sup>). On peut ajouter en outre qu'ils côtoient un nombre important de personnes qui occupent des fonctions très différentes (élèves, enseignants, parents, agents d'entretien et de maintenance, inspecteurs, élus, recteur etc.).

C'est beaucoup moins le cas de celle qui se rapporte à la capacité d'anticiper les changements et de les accompagner.

Les répondants s'estiment donc plus compétents dans l'adaptation aux personnes et aux contextes que dans l'anticipation des réformes et de leur mise en œuvre. N'y aurait-il pas là aussi l'impact d'une conduite erratique du changement par la « Centrale » comme par exemple lors de l'épisode de la période COVID ou de l'imbroglio sur la possibilité de réintroduire des zones fumeurs dans les lycées suite aux attentats du Bataclan ?

Cela s'explique aussi sans doute par le fait que les personnels de direction déclarent avoir beaucoup de mal à suivre le rythme des réformes<sup>83</sup>, voire à en comprendre le sens. De plus ils ont souvent l'impression de passer beaucoup de temps à expliquer et mettre en œuvre les réformes alors qu'au moment où tous les acteurs semblent en avoir compris (accepté ?) les tenants et les aboutissants, une nouvelle survient. Cette impression de réaliser un travail, au prix de beaucoup d'efforts, qui au bout du compte ne « sert à rien » revient régulièrement dans les propos tenus par les chefs d'établissement.

La *Conscience organisationnelle* consiste à déceler et à comprendre les relations à l'intérieur d'un groupe quelle que soit leur nature. La répartition des réponses montre ici un écart entre le

---

<sup>82</sup> Ce qui faisait dire que dans certains établissements, ceux qui avaient le plus d'ancienneté étaient les élèves, ce qui était en partie vrai

<sup>83</sup> Souvent à chaque fois que le ministre change : neuf ministres de l'Education nationale se sont succédés depuis 2002 soit un tous les deux ans

niveau de maîtrise déclaré (parmi les plus faibles) et le niveau de maîtrise jugé nécessaire (parmi les plus élevés). Cela est problématique et/ou surprenant quand on connaît l'importance que peuvent revêtir le décryptage et l'analyse des relations de groupe pour un leader. Selon Chandler et Black (2007) le leader doit être un catalyseur d'énergie et un liant entre les personnalités. Pour être un catalyseur et un liant il faut comprendre ceux avec qui l'on travaille et savoir déceler les enjeux des relations au sein des groupes. De même, on sait l'impact que peuvent avoir sur la performance des établissements des relations de confiance et apaisées entre les personnes. La maîtrise de ces deux compétences proches l'une de l'autre semble pourtant indispensable lorsque l'on dirige une organisation complexe comme un établissement scolaire. D'autant plus que, les établissements scolaires étant traversés de multiples tensions, des conflits mêlant des personnes de statut divers naissent régulièrement ; ces conflits peuvent avoir des conséquences importantes d'un point de vue humain mais aussi en termes de performances. Enfin, les personnels de direction sont souvent sollicités, explicitement ou implicitement, pour résoudre ces conflits et comme le souligne Berthier (2006) « *Etre mieux armé dans ce domaine signifie à la fois maîtriser les situations, réduire des tensions relationnelles et permettre au système d'améliorer son efficacité par une meilleure gestion des personnes.* »

De plus selon l'enquête réalisée par le SNPDEN en 2013 auprès de 2500 personnels de direction, la gestion des ressources humaines est le domaine qui donne le plus de travail aux personnels de direction. On peut penser que la gestion de conflits en fait partie.

De même dans l'enquête réalisée par Fotinos et Horenstein en 2017 sur le moral des personnels de direction, ces derniers estiment à près de 85 % que le temps consacré à l'écoute des personnels est en augmentation. Si l'écoute n'est pas exactement la gestion des conflits, on peut quand même estimer légitimement qu'une partie du temps passé à écouter les personnels l'est pour la résolution des conflits.

Ce faible niveau de maîtrise est sans doute lié à ce que Goleman et al. (2002) appellent la « maladie du PDG », c'est-à-dire la difficulté pour les dirigeants d'obtenir du feedback et leur propension à surévaluer leurs compétences émotionnelles. Dans les établissements qui comptent beaucoup d'élèves, donc beaucoup de personnels et de partenaires, il n'est pas aisé pour les personnels de direction de détecter rapidement les conflits entre personnes ou les situations qui se dégradent. C'est encore plus difficile s'ils ne se montrent pas attentifs à ces phénomènes. Attention qui peut être directe en allant régulièrement « sur le terrain » ou

indirecte par le biais de relais de proximité (CPE, agent chef, secrétaire, certains enseignants, etc.).

Cela est d'autant plus surprenant si on les compare à la répartition des réponses aux deux compétences de *Social awareness* qui leur sont complémentaires « *prêter attention aux messages de ses interlocuteurs* » et « *détecter les émotions manifestées par les autres...* ». Il paraît en effet paradoxal de se montrer plutôt performant dans la maîtrise de ces deux dernières compétences et de l'être beaucoup moins dans les deux premières citées. Peut-être voit-on aussi ici s'exprimer le biais de désirabilité sociale pointé par Crowne et Marlowe (1960) ou Herbert (2007).

On peut aussi convoquer les travaux de Barret sur l'entropie (2017). Il définit l'entropie personnelle comme la quantité d'énergie négative que nous mettons en œuvre dans nos relations interpersonnelles, et l'entropie culturelle comme la quantité d'énergie négative qui rend improductive l'organisation. Cette dernière se développe à partir des tensions, des conflits, des frustrations ressenties par les membres de l'organisation et altère la performance de l'organisation. L'objectif, selon Richard Barrett, est d'identifier les composantes de l'entropie personnelle et de l'entropie culturelle pour les réduire au maximum. Une fois dépassées, il sera alors possible de véritablement travailler dans des conditions optimales. C'est la raison pour laquelle, selon lui, le leader doit se comporter en leader positif. Les réponses données à « *Empathy* » se caractérisent par une répartition élevée des réponses de MA, nettement plus élevée et homogène que celle relative au niveau de compétence nécessaire. Le biais de désirabilité sociale semble en revanche indéniablement à l'œuvre ici.

Concernant l'empathie, Ket de Vries (1998) nous dit qu'elle s'apprend, contrairement à ce qui semble à l'œuvre dans les réponses données par notre population pour laquelle l'empathie semble innée et également répartie entre les individus.

Le niveau de maîtrise déclaré de la compétence « *détecter les émotions manifestées par les autres* » est nettement moins élevé que celui des autres compétences de « *Empathy* » comme le montre la figure III.23.

Le rôle de mentor et de leader-coach est peu investi par les répondants d'une manière générale. Cela s'explique par l'histoire du système éducatif français où ce rôle de détection des besoins de formation et de capacitation (Gendron 2015 a) des personnels était plutôt

traditionnellement dévolu aux inspecteurs de discipline<sup>84</sup>. Rappelons aussi que le niveau de diplôme des personnels de direction et celui des personnels d'enseignement et d'éducation sont souvent très proches. Les personnels de direction peuvent se sentir parfois peu légitimes pour conseiller les enseignants dans les domaines pédagogiques ou éducatifs. Ce manque de légitimité ressenti peut être encore accentué quand les personnels de direction ne sont pas issus du corps enseignant. D'ailleurs les enseignants eux-mêmes remettent souvent en cause la légitimité de leadership pédagogique des personnels de direction. Pourtant comme l'écrit Gourmat (2007) « *La légitimité se construit jour après jour en fonction de ce qui est fait, beaucoup plus qu'en fonction de ce qui est su. De même que le manager n'est pas parfait, il n'est jamais totalement légitime dans tous les secteurs sur lesquels il a à décider* » (p. 74). Les personnels de direction, même s'ils peuvent ne pas se penser (ou être perçus) comme légitimes du fait de leurs compétences de savoir-faire, le sont par ce qu'ils font et par leurs compétences de savoir-être.

De plus cette compétence de mentor-coach est souvent perçue comme provenant du monde de l'entreprise privée et donc regardée avec méfiance par les personnels de l'Éducation nationale.

La compétence qui consiste à « valoriser les initiatives » est bien maîtrisée si l'on en croit les répondants. On voit ici le pendant de ce qui vient d'être écrit juste plus haut. Si l'on est moins en capacité d'encourager les progrès des individus ou si l'on se sent peu légitime pour le faire, la position plus attentiste qui consiste à encourager ceux qui font preuve d'initiatives plutôt qu'à les faire naître semble alors la plus efficace pour pallier ce manque.

La répartition plutôt basse des réponses de MA et très hétérogène de NCN relatives à « *Influence* » surprennent pour la raison suivante. Cette compétence consiste à faire preuve d'inventivité et de persuasion pour emporter l'adhésion des personnels d'un établissement scolaire ou des partenaires de celui-ci. Comme le font remarquer Buisson-Fenet et Dutercq (2015), dans le système éducatif français, la persuasion est sans doute le meilleur outil que possèdent les personnels de direction pour convaincre les enseignants dans la mesure où ces derniers sont souvent aussi diplômés qu'eux (voire plus comme nous venons de le voir) et que la culture professionnelle enseignante est marquée par une forte revendication d'autonomie. Ce ne peut donc pas être par la coercition ou par la seule autorité de statut que les personnels

---

<sup>84</sup> Cela a évolué depuis plusieurs années, notamment depuis la mise en place du PPCR (Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations) en 2017 qui implique plus fortement les personnels de direction dans l'évaluation des personnels enseignants et d'éducation

de direction peuvent obtenir des enseignants qu'ils appliquent une réforme voulue par les autorités académiques ou ministérielles par exemple. Mais le système éducatif français étant très hiérarchisé et pyramidal, la persuasion ne fait pas réellement partie des compétences qui paraissent les plus nécessaires et qui sont enseignées dans les formations destinées aux cadres de l'Education nationale. Les personnels ont plus l'habitude de fonctionner selon l'injonction, voire l'ordre hiérarchique<sup>85</sup>. Pourtant selon Berthier (2006) « *La marge d'action du manager est plus vaste hors du champ de l'imposé, dans celui de l'humain : conviction, influence, partage des valeurs, répartition des rôles, énergie déployée et transmise, etc.* » (p. 25)

Secondement, on peut sans doute trouver ici un travers du questionnaire auto-administré. Il nous semble en effet constater pour plusieurs compétences du questionnaire une forme d'auto-justification des réponses comme écrit plus haut. En effet, si l'on ne s'estime pas ou peu compétent dans la maîtrise d'une compétence, ce manque de compétence ne revêt pas le même sens et la même importance si l'on estime que la maîtrise de cette compétence n'est pas vraiment nécessaire pour le bon exercice de la fonction.

C'est donc un réel déficit dans une partie pourtant importante du leadership, qui peut engendrer des répercussions négatives importantes tant sur le bien-être des individus que sur leurs performances. L'hypothèse d'une formation lacunaire dans ce domaine est confortée par les observations que nous avons pu réaliser lors de sessions de formations des personnels de direction stagiaires à l'ex ESEN-ESR.

La répartition des réponses de MA de « *Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école et déterminer les valeurs éducatives au sein de l'établissement, à l'intérieur du cadre légal* », « *Adopter, dans une perspective éducative, une échelle de valeurs cohérentes, qui donnent du sens aux décisions* » et « *Engager la communauté éducative dans le respect de ces valeurs* » est très surprenante par sa très grande hétérogénéité. Ce sont des compétences où le spectre des réponses est très large (voir les figure III.41, III.42, et III.43). C'est une surprise car il nous semble que cette compétence est un des cœurs de métier de personnel de direction.

Les réponses de NCN viennent conforter cela dans la mesure où les répondants sont très majoritaires à penser que la maîtrise de ces compétences est très importante, voire indispensable, bien plus nombreux que ceux déclarent en posséder une très bonne maîtrise.

---

85 L'obéissance hiérarchique est clairement définie dans la loi du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. L'article 28 de ladite loi stipule que le fonctionnaire « doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public ».

La lecture de ces graphiques nous permet de formuler l'hypothèse à dessein provocatrice selon laquelle on peut réussir le concours de personnel de direction sans véritablement mener une réflexion poussée sur l'école et ses valeurs.

## 11.2 Analyse des réponses aux questions de recherche

Notre première question de recherche portait sur le niveau de maîtrise déclaré des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) par les personnels de direction du second degré en France. Nous en rappelons la formulation exacte ci-dessous.

*Quel est le niveau de maîtrise déclaré des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) par les personnels de direction du second degré en France ?*

Au regard des réponses apportées à notre questionnaire, nous pouvons affirmer que ce niveau est globalement bon dans la mesure où la majorité des réponses se situent entre 3 et 5 sur une échelle qui va de 1 à 6.

Ceci s'explique en partie, comme nous l'avons déjà expliqué, par le niveau de formation et de diplôme des répondants. Cela s'explique également par le fait que nous sommes là sur du déclaratif, qui comporte le biais de surévaluation de son niveau de compétence (voir Crowne et Marlowe, 1960 et Nass et al. 1999).

D'autre part la fonction occupée par les répondants, personnel de direction rappelons-le, induit sans doute aussi un niveau élevé de réponse. On conçoit mal que des personnes dirigeant un établissement scolaire se déclarent peu compétents pour le faire. Les réponses auraient sans doute été différentes et d'un niveau moins élevé si on avait questionné les principaux et proviseurs sur le niveau de compétence qu'ils estiment que leur(s) adjoint(s) possèdent et vice-versa. Cela pourra faire l'objet d'une recherche future.

La seconde question de recherche interrogeait le niveau de maîtrise des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) jugé nécessaire par les personnels de direction du second degré en France pour diriger un collège ou un lycée aujourd'hui. Elle est rédigée comme suit *Quel est le niveau de maîtrise des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) jugé nécessaire par*

*les personnels de direction du second degré en France pour diriger un collège ou un lycée aujourd'hui ?*

Comme pour la question précédente le niveau des réponses est plutôt élevé entre 3 et 6 pour la majorité des compétences. Une plus grande hétérogénéité que pour la question précédente apparaît. Il y a donc moins consensus chez les répondants sur la nécessité de très bien maîtriser les compétences et les compétences pointées dans notre questionnaire même si le niveau des réponses est malgré tout plus élevé.

Le chercheur s'étonne ici que la réponse donnée par les répondants au niveau de compétence nécessaire ne soit pas toujours 6 ou, à tout le moins, 5. Comme dit plus haut on se trouve sans doute ici face à cette caractéristique typiquement française relative à la notation qui consiste à ne jamais mettre la plus haute note suivant le principe que cette dernière représente un idéal impossible à atteindre (voir les études docimologiques à ce sujet, Antibî (2003) par exemple<sup>86</sup>).

Si l'on constate une forme d'homogénéité globale du niveau des réponses à nos questions de recherche, cela ne signifie cependant pas que les réponses sont uniformes et que n'apparaissent pas des variations, tant dans les réponses prises toutes ensemble comme nous allons le voir ci-dessous que dans les réponses selon les variables comme nous allons le voir plus loin.

Ainsi « *Self awareness* », la conscience de soi, est la compétence la moins bien maîtrisée par l'ensemble des répondants et celle qu'ils jugent le plus nécessaire de maîtriser. Il existe ici un différentiel entre maîtrise actuelle et maîtrise jugée nécessaire qui souligne à notre avis un besoin de formation et d'accompagnement.

Cela est d'autant plus vrai que les compétences qui réfèrent à la gestion du stress, qu'il soit dû aux relations interpersonnelles, à la pression des commandes institutionnelles ou à la charge de travail des personnels de direction, sont aussi celles qui sont déclarées moins bien maîtrisées et plus nécessaires par l'ensemble des répondants comme le montrent les figures III.14, III.15 et III.20. Là encore un besoin de formation se fait sentir.

Trois domaines connexes se distinguent encore par un différentiel important entre un niveau de maîtrise déclaré plus faible et un niveau de compétence nécessaire jugé plus important. Il s'agit de la détection des émotions manifestées par les autres, de ce qui concerne le repérage

---

<sup>86</sup> « Par « Constante macabre », j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre » André Antibî.

et l'identification des situations conflictuelles et de leurs sources ainsi que de la gestion des conflits. Cela n'est pas sans poser question quand on connaît l'importance que peuvent revêtir le décryptage et l'analyse des relations de groupe pour un leader.

Enfin on notera que les compétences référant aux compétences de mentorat, de « coach », de leadership pédagogique et éducatif, d'incitation et d'accompagnement du travail d'équipe sont déclarées comme moins bien maîtrisées également.

Le déficit de maîtrise actuelle de ces compétences qui semblent pourtant au cœur des problématiques d'un établissement scolaire pose question. Rappelons que de nombreuses études (Mulford, 2003 ; Leithwood *et al.*, 2006 ; Elmore, 2008) montrent que le leadership pédagogique des personnels de direction est un facteur déterminant dans la performance des EPLE et la réussite des élèves. Hallinger et Heck (1998) écrivent à ce sujet « *Une importante conclusion se dégageant de ces recherches est que la relation entre la direction et l'apprentissage des élèves est surtout indirecte. Dans la mesure où les chefs d'établissement travaillent principalement en dehors des classes, leur influence sur l'apprentissage des élèves s'exerce en grande partie à travers d'autres personnes, manifestations et facteurs organisationnels, notamment les enseignants, les pratiques suivies en classe et le climat à l'école* » (p. 20)

De même Endrizzi et Thibert (2012) soulignent que « Les enquêtes PISA montrent que les performances des élèves sont meilleures là où les chefs d'établissement jouent un rôle effectif dans les régulations pédagogiques (Pons et al., 2008). D'autres études montrent que l'implication des chefs d'établissement dans le feedback fait aux enseignants sur leurs pratiques et dans l'observation des classes, semble associée à de meilleurs résultats scolaires (Robinson et al., 2009) » (P. 20)

Quant à la résolution de conflits, elle participe d'un bon climat de travail dont on sait qu'il est lui aussi facteur de bien-être et d'engagement professionnel. Comme l'écrivent Day et Gurr (2013) dans les établissements où les élèves obtiennent de bons résultats, les chefs d'établissement développent une stratégie de résolution des problèmes, articulée à un ensemble des valeurs éthiques, à la construction de la confiance tout en demeurant visible dans l'établissement, à la construction d'un environnement sûr et protégé, à l'introduction de formes efficaces de consignes à la communauté éducative, à la promotion de l'équité, de l'accompagnement et de la réussite.

Ce déficit de maîtrise actuelle des compétences référant aux compétences de mentorat, de « coach », de leadership pédagogique et éducatif, d'incitation et d'accompagnement du travail

d'équipe découle-t-il de la formation initiale et continue des personnels de direction ? Berthier (2006) écrit « *Pour des systèmes (les EPLE) pouvant comprendre plusieurs centaines d'adultes, l'Institution n'a envisagé à ce jour ni la personne, ni la formation, ni le cadre d'intervention de la gestion des ressources humaines* ») comme peuvent le laisser penser les sessions de formation auxquelles nous avons assisté<sup>87</sup> à l'ESEN (aujourd'hui IH2EF) ou les écrits de Progin (2013). Pour illustrer cette interrogation portant sur la formation, voici ce qu'en dit une femme lauréate du concours en 2014 « *la formation n'est absolument pas en adéquation avec la réalité du terrain et il n'y a aucune individualisation en fonction de nos compétences de départ* ».

Pour Pont et al. (2008) « *La base d'éléments empiriques qui démontrent l'impact de la formation initiale et continue des chefs d'établissement est toutefois modeste (Davis et al., 2005), et il est difficile de voir les effets sur les résultats des établissements. Professionnels, chercheurs et responsables politiques s'accordent toutefois à dire que cet impact est bien réel: les participants y renforcent leurs connaissances, leurs compétences et leurs dispositions. La formation peut aider les chefs d'établissement à adopter des comportements plus éclairés et plus efficaces et, partant, à améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Moorman, 1997 ; Evans et Mohr, 1999 ; US Department of Education, 1999 ; English et Pierce, 2002 ; Davis et al., 2005 ; Darling-Hammond et al., 2007)* » (P.122).

Ce déficit peut-il sinon s'expliquer par la place prépondérante que prennent les tâches administratives dans la journée d'un personnel de direction ? Nombreux sont les répondants aux questions ouvertes de notre questionnaire qui soulignent en effet que l'accomplissement de ces tâches administratives se fait au détriment de tâches pédagogiques ou éducatives. Le constat est le même dans l'enquête menée par le SNPDEN de 2013 à laquelle nous avons déjà fait référence. Là encore relevons ce que déclare cette femme lauréate en 2014 à ce sujet « *La charge de travail administratif devient excessivement pesante et pénalise lourdement la gestion pédagogique ainsi que les ressources humaines* ».

Mais, comme cela a été écrit plus haut, la structure du système éducatif français où ce rôle est plutôt traditionnellement dévolu aux corps d'inspection peut aussi expliquer ce déficit de leadership pédagogique. Buisson-Fenet (2015) montre nettement comment la distinction entre « *la ligne hiérarchique pédagogique[inspecteurs] et la ligne hiérarchique administrative*

---

<sup>87</sup> Cet aspect de la fonction n'est pas celui qui est mis le plus en avant.

[personnels de direction] » qui s'est construite au cours du temps est difficile à surmonter aujourd'hui.

Pourtant le décret du 30 août 1985 modifié stipule dans son article 8 que le chef d'établissement « *Veille au bon déroulement des enseignements, de l'orientation et du contrôle des connaissances des élèves* ». Selon nous le législateur, lorsqu'il écrit cette phrase, n'exclut pas que le chef d'établissement soit en mesure de prodiguer des conseils aux enseignants pour que les enseignements et le contrôle des connaissances soient les plus adaptés et les plus performants possible.

De même, le protocole d'accord relatif aux personnels de direction de 2000 contient plusieurs items sur ce sujet. On peut y lire par exemple que le personnel de direction « *est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation ; sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire* » ou qu'il « *participe à l'élaboration et à l'évaluation du plan de formation des personnels* ».

Malgré tout, c'est quand même plus la notion de contrôle que celle de leadership qui est mise en avant comme le montre l'extrait suivant qui affirme que le personnel de direction doit « *s'inscrire dans une collaboration avec les corps d'inspection, particulièrement en ce qui concerne le contrôle de l'effectivité des enseignements dispensés (cahiers de textes, régularité des travaux donnés et des procédures d'évaluation...)* ». On constate aussi dans cette dernière citation la volonté du rédacteur de voir le clivage inspection/direction d'établissement surmonté. Les réponses données par les personnels de direction à ces deux compétences montrent que 15 ans plus tard le clivage existe toujours, au moins dans les esprits, et que les personnels de direction ne se sentent pas vraiment compétents ou légitimes dans ces domaines-là. Ces scores très faibles expriment sans doute un conflit de légitimité qui s'est accentué depuis que les personnels de direction ne sont plus *primus inter pares* (Baluteau, 2009).

Pour finir, on peut ajouter que les enseignants sont encore souvent rétifs à recevoir des conseils, surtout pédagogiques, de la part des personnels de direction comme le soulignent Progin et Gather Thurler (2012).

De même la compétence référant à l'influence montre un niveau de maîtrise estimé plutôt peu élevé mais homogène et un niveau de compétence nécessaire qui comprend une très grande hétérogénéité de réponses qui vont de 0 à 6.

C'est, comme nous l'avons déjà souligné, une compétence centrale de leadership qui prend toute son importance dans un système ou comme l'écrit Dutercq (2015) les personnels de direction ont eu « *une influence longtemps limitée* » dans un système où « *la seule hiérarchie admise, implicite et d'ordre académique, repose sur le diplôme et la formation initiale et est consacrée par le traitement* ». Or les personnels de direction ne sont souvent pas plus diplômés que la plupart des enseignants et personnels d'éducation de l'établissement. De plus comme le souligne encore Dutercq les enseignants possèdent une culture professionnelle forte de l'autonomie et de la liberté, voire de la contestation, qui se traduit dans un « *professionnalisme autorégulé et de nature critique* ». L'influence en tant qu'elle permet de faire évoluer les pratiques par la persuasion prend donc ici toute sa valeur. Kandaria souligne en 2016 « 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 dépend 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 qui 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 n'ont pas d'arguments* ». (P.166)

Condette ajoute que « *Le chef d'établissement doit alors entraîner avec lui tout un ensemble de personnes qui n'ont pas tout à fait les mêmes visées sur l'éducation mais surtout qui conçoivent différemment la pratique de leur métier.* » (P. 281)

Cependant, et cela est sans doute dû au modèle très pyramidal du système éducatif français, les répondants à notre questionnaire possèdent un niveau de maîtrise actuelle de cette compétence perfectible.

A l'inverse les compétences qui se rapportent à l'empathie, à la faculté d'adaptation aux contextes et aux personnes, ainsi qu'au travail d'équipe sont déclarées bien ou très bien maîtrisées, souvent plus que nécessaire par l'ensemble des répondants.

Les réponses relatives à l'adaptation sont logiques tant cette dernière est une compétence nécessaire pour exercer la fonction de personnel de direction. Entre l'application des

réformes, les changements dus aux mutations des uns ou des autres, elle constitue un des cœurs du métier.

En revanche on peut se demander si l'on maîtrise vraiment autant qu'on l'affirme la compétence « *prêter attention aux messages de ses interlocuteurs* » et celles qui se rapportent à l'empathie si dans le même temps on prétend qu'il n'est pas si nécessaire que cela de « *détecter les émotions manifestées par les autres* ».

Dans le même ordre d'idée, n'est-il pas paradoxal de se dire performant dans l'attention qu'on prête aux messages des autres et de ne pas l'être dans l'identification de conflits interpersonnels et dans la détection de situations pouvant devenir problématiques ? Les deux dernières semblent découler assez directement de la première.

La compétence « *valoriser les initiatives* » est une de celles que les répondants déclarent très bien maîtriser (voir figure III.37). On peut voir là une contradiction avec les compétences de leadership éducatif mentionnées plus haut qui sont, elles, peu maîtrisées. On peut aussi en faire une lecture en la voyant comme complémentaire : si l'on est peu habile ou compétent pour impulser un travail d'équipe, pour proposer des pistes d'amélioration du travail ou encore assurer un rôle de médiation, on a alors tout intérêt à valoriser celles et ceux qui font montre d'initiative dans ces domaines. Encore faut-il être en mesure de les détecter.

Pour terminer on évoquera les deux compétences « *Agir avec tact* » (figure III.12) et « *Faire des compromis* ». La première est celle dont la maîtrise est jugée la moins nécessaire par les répondants. Les réponses de NCN de la seconde sont très hétérogènes et plutôt basses. Ces deux compétences se montrent bavardes sur la manière dont les répondants envisagent leur fonction, ou plutôt sur la représentation qu'ils en ont, et sur la vision qu'ils portent sur ce qu'est un EPLE.

Agir avec tact et faire des compromis est vu par les répondants comme une faiblesse dans la fonction qu'ils occupent, comme un manque de caractère ou de personnalité qui n'a pas sa place quand on est dirigeant. Ils ne perçoivent ainsi que le côté négatif de ces compétences. Ils n'en voient pas le côté positif de souplesse d'esprit, de capacité à prendre en compte les arguments d'autrui pour réviser son jugement et prendre une meilleure décision que celle prise initialement. Ils ne voient pas non plus l'intérêt de bien considérer ses collaborateurs et de mettre en œuvre une communication bienveillante. Les récentes recherches sur la QVT, ou la capacitation<sup>88</sup> viennent mettre à mal cette vision.

---

<sup>88</sup> Nous renvoyons ici aux travaux d'Amartya Sen (1984, 1999b) et de Gendron (2017)

## 11.3 Analyse des questions spécifiques

### 11.3.1 Première question spécifique

La première des questions spécifiques est une question qui porte sur l'influence du genre dans les compétences de leadership émotionnel chez les personnels de direction. Elle est formulée comme suit : *Les femmes possèdent-elles une meilleure maîtrise des compétences émotionnelles et leur accordent-elles une plus grande importance que les hommes ?*

L'observation de la répartition des réponses des femmes et des hommes nous permet de répondre par la négative à la première partie de la question. Les déclarations des unes et des autres relatives au niveau de maîtrise qu'ils pensent posséder ne laisse pas apparaître systématiquement une meilleure maîtrise chez les femmes, ce qui constitue une surprise eu égard à la littérature scientifique (Laugier, 2011 par exemple) sur les relations entre le genre et le « care » d'une manière large. Nous ne pouvons pas faire nôtre l'observation de Stone et al. (2005) lors de leur recherche en Ontario. Ils écrivent en effet « *Conformément aux recherches antérieures utilisant l'EQ-i (Bar-On, 1997 ; 2000), les femmes ont obtenu des scores plus élevés que les hommes sur la dimension interpersonnelle* ». <sup>89</sup>

Sur les quarante-trois compétences retenues dans notre grille de lecture, les femmes ne déclarent un meilleur niveau de maîtrise que celui que déclarent les hommes que pour trois d'entre elles. Ce sont les compétences « *Être ouvert aux expériences des autres pour développer des valeurs communes* », « *Favoriser la création de liens dans l'établissement...* » et « *Communiquer son enthousiasme pour les nouveaux projets aux personnels et aux élèves* ».

Pour les compétences qui réfèrent à l'empathie, les femmes ne déclarent pas un meilleur niveau de maîtrise que celui déclaré par les hommes, c'est-à-dire que la répartition des réponses de MA est à peu près identique quel que soit le genre ou qu'elle est moins élevée chez les femmes.

Il en va de même pour des compétences comme « *Détecter les émotions manifestées par les autres...* », « *Identifier les conflits...* » ou « *S'adapter aux personnes...* ».

Parmi les quatorze compétences où les femmes déclarent un niveau de maîtrise moins élevé que celui que déclarent les hommes on trouve les compétences « *Savoir identifier et réguler*

---

<sup>89</sup> Traduction établie par nos soins

ses émotions », « Faire confiance et déléguer » ou « Collaborer pour l'atteinte d'objectifs communs au sein de l'équipe ». Une prolongation de ce travail de recherche pourrait consister à mener des entretiens avec des personnels de direction femmes et hommes et certains de leurs collaborateurs et collaboratrices. Cela permettrait de consolider ce constat ou au contraire de le nuancer.

La deuxième partie de notre question spécifique se rapportant au genre demande si les femmes accordent une plus grande importance que les hommes à la bonne maîtrise des compétences émotionnelles de leadership. La réponse est ici sans aucune ambiguïté puisque sur les quarante-trois compétences de notre questionnaire, la répartition des réponses féminines concernant le niveau de compétence nécessaire est plus élevée que chez les hommes.

Ces écarts, tous significatifs d'un point de vue statistique sont sans doute à la fois représentatifs d'une façon différente d'envisager la fonction et les compétences qu'elle requiert selon le genre, mais aussi de la manière dont on renseigne un questionnaire selon qu'on est un homme ou une femme (voir Thorpe, 2002 ; Averty, 2003). Et bien sûr ces écarts renvoient à la manière dont les parcours et les personnalités des hommes et des femmes sont socialement façonnés (voir Gendron, 2007 par exemple).

Les femmes surestiment-elles le niveau de maîtrise nécessaire ou sont-ce les hommes qui le sous-estiment.

Enfin, concernant la répartition des réponses à la deuxième partie de notre première question spécifique, il faut relever la répartition des réponses de NCN des femmes pour la compétence « Agir avec tact » (voir figure IV.1).

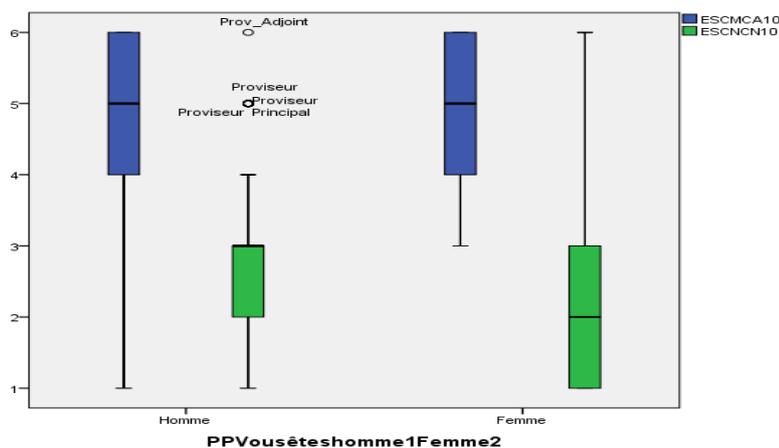


Figure IV.1 Répartition des réponses selon le genre pour la compétence « Agir avec tact »

Les femmes, plus que les hommes, estiment que la maîtrise de cette compétence n'est pas utile ou peu utile. 50% de leurs réponses sont ainsi inférieures à 2. C'est une véritable surprise pour le chercheur puisque la littérature scientifique sur cette question (voir Pierce, 2003 ou Jeantet, 2018 par exemple) montre que le manque de tact dans les relations interpersonnelles est très répandu chez les hommes occupant des postes de cadres supérieurs ou des professions libérales type avocat. On a du mal à penser que ce chiffre révèle quelque chose de particulier de la manière dont les femmes incarnent plus spécifiquement la fonction de personnel de direction de l'Education nationale. Cette absence de tact est-elle accentuée chez les femmes occupant des postes à responsabilité ? La question reste posée selon nous.

### 11.3.2 Deuxième question spécifique

La deuxième question spécifique de recherche porte sur la variable âge. Elle est rédigée ainsi : *Le niveau maîtrise actuelle déclaré des différentes compétences augmente-t-il en fonction de l'âge ?*

L'observation de la répartition des réponses selon l'âge permet de répondre par l'affirmative à cette question. Ce qui frappe le plus lorsque l'on regarde les réponses selon l'âge, c'est qu'elles sont toujours ou presque distribuées de la même manière entre les différentes tranches d'âge. Les deux catégories d'âge des 51/60 ans et des 61 ans et plus de notre population déclarent, systématiquement pour les derniers et presque systématiquement pour les premiers, un niveau de maîtrise plus élevé que les deux catégories d'âge les plus jeunes.

Si l'on ne doute pas que l'âge augmentant le niveau de compétence croît également, on peut malgré tout s'étonner du côté mécanique du phénomène puisqu'il se vérifie pour l'ensemble des quarante-trois compétences de la grille d'analyse.

La manière dont la fonction publique d'éducation fonctionne fournit une première explication. Même si les choses ont un peu changé depuis 2017 avec la réforme PPCR, les carrières dans l'Education nationale avancent selon un schéma uniforme et identique régi par l'ancienneté. Ainsi chaque fonctionnaire connaît une promotion d'échelon à intervalles réguliers qui entraîne une augmentation de son salaire. Cela revient de fait à convenir de manière implicite que l'avancée dans l'âge va de pair avec une élévation du niveau de compétence qui s'accompagne d'un salaire plus élevé (voir la figure IV.2 ci-dessous).

Personnel de direction d'établissement d'enseignement ou de formation		Personnel de direction de classe normale		
Véridifié le 22/06/2021				
Echelon	Indice Brut	Indice majoré	Durée	Salaire brut
1	573	484	2 ans	2 268,04 €
2	611	513	2 ans	2 403,93 €
3	660	551	2 ans	2 582,00 €
4	706	586	2 ans	2 746,01 €
5	774	637	2 ans	2 985,00 €
6	835	684	2 ans	3 205,24 €
7	880	718	2 ans	3 364,57 €
8	930	756	2 ans 6 mois	3 542,63 €
9	989	801	2 ans 6 mois	3 753,51 €
10	1027	830	-	3 889,40 €

Figure IV.2 Grille indiciaire des personnels de direction de classe normale (source <https://www.emploi-collectivites.fr/>, page consultée le 10 septembre 2021)

Lecture : Ce tableau montre comment, tous les deux ans<sup>90</sup>, les personnels de direction changent d'échelon.

Ce modèle imprègne les consciences et les personnels intériorisent que l'avancée en âge s'accompagne de manière quasi-mécanique d'un meilleur niveau de compétence récompensé par une augmentation de salaire. C'est ce qui est à l'œuvre dans la manière dont les réponses de maîtrise actuelle sont réparties selon l'âge.

On ajoutera, pour renforcer ce qui vient d'être écrit, que la catégorie des 61 ans et plus est celle dont les répondants déclarent le niveau de maîtrise le plus élevé et ce pour toutes les compétences de notre questionnaire. Le chercheur voit ici une forme de gérontocratie telle qu'elle pouvait exister dans la Sparte Antique.

Notre deuxième question spécifique s'attardait sur le niveau de maîtrise actuelle déclaré, mais il n'est pas inutile de regarder la répartition des réponses pour le niveau de maîtrise nécessaire. Les 61 ans et plus estiment toujours leur niveau de maîtrise plus élevé que celui qu'ils jugent nécessaire. Ce sont les seuls parmi nos quatre catégories d'âge à le faire. Nous faisons plusieurs lectures de ce fait. Premièrement, et pour reprendre le concept de gérontocratie évoqué plus haut, l'âge apporte un niveau de compétence très élevé du simple fait de l'expérience apportée par une vie longue, un niveau de compétence logiquement plus élevé que celui requis. Nous faisons aussi une lecture plus critique et nous formulons l'hypothèse d'une forme de déconnexion, de la part des 61 ans et plus, de l'évolution de la

<sup>90</sup> Jusqu'à l'échelon 7 puis tous les deux ans et six mois pour les échelons suivants

fonction et des compétences nouvelles qu'elle requiert aujourd'hui. On mobilisera sur cette question les travaux de Progin (2013) sur la formation des personnels de direction. Elle écrit en effet que la formation continue<sup>91</sup> ne va pas de soi pour nombre de personnels de direction « *D'autant plus que (ré)apprendre à devenir étudiant prend du temps, particulièrement lorsqu'il s'agit de s'appropriier des concepts relativement nouveaux, d'intégrer les apports de différents modules dans un projet personnel, de construire des liens et de les expliciter en rédigeant des travaux de niveau académique. C'est un processus lent, dont on ne perçoit pas immédiatement les effets. Il peut déstabiliser, déranger, voire agacer, lorsque les réponses aux questions posées tardent et/ou ne correspondent pas vraiment à celles que l'on attendait* » (p. 165).

Ce ne serait donc ni l'effet de l'âge ni celui de la formation continue qui expliquerait la répartition très élevée des réponses de MA et celle peu élevée des réponses de NCN des 61 ans et plus mais une surévaluation de son niveau de maîtrise actuelle d'une part, et d'autre part un manque d'actualisation des compétences nécessaires pour exercer la fonction aujourd'hui.

Ainsi nous voyons à l'œuvre une forme de logique si l'on se place du point de vue individuel du répondant : pour lui, améliorer son niveau de compétence n'est plus un besoin, puisqu'il a déjà la compétence nécessaire... Doit-on y voir une lassitude, une absence de vouloir encore progresser alors que l'âge de la retraite se profile ?

Les trois compétences dont la maîtrise paraît la plus nécessaire aux répondants de la catégorie 61 ans et plus sont « *Identifier et réguler ses émotions* », « *Gérer la multiplication et la complexification des tâches de direction* » et « *Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction* », c'est-à-dire une compétence référant à la conscience de soi et une compétence relative à la gestion du stress engendré par la charge de travail. Ce ne sont cependant pas des compétences où les « gérontes » déclarent un déficit de maîtrise même si elles font partie de celles qu'ils déclarent le moins bien maîtriser.

### 11.3.3 Troisième question spécifique

Nous avons choisi dans notre recherche de distinguer l'ancienneté dans la fonction, de l'âge. En premier lieu parce que l'accès à fonction de personnel de direction se faisant

---

<sup>91</sup> Notamment celle relative au leadership

essentiellement par concours<sup>92</sup> on peut faire le choix de passer ce concours quel que soit son âge. On trouve de ce fait parmi les débutants dans la fonction des personnes d'âges très divers. Il n'y a donc pas obligatoirement concordance entre âge et ancienneté.

De plus, la très grande majorité des personnels de direction sont issus du corps enseignant, fonction qui a peu à voir avec celle de direction, on ne peut donc considérer que l'expérience acquise dans la fonction d'enseignant est transférable dans celle de direction.

L'ancienneté concerne ici l'ancienneté dans la fonction, c'est-à-dire le nombre d'années depuis lequel les répondants exercent la fonction de personnel de direction. Il ne s'agit pas de l'ancienneté dans le poste (le temps passé dans le dernier établissement d'exercice)

Dans notre recherche nous avons établi deux catégories d'ancienneté. Nous les avons appelées les « experts » et les « novices ». Nous nous sommes basés sur la pratique en vigueur dans l'Education pour faire ce choix. En effet c'est généralement trois après l'obtention du concours que le ministère attribue une poste de principal ou de proviseur aux lauréats. Durant les trois premières années ces derniers occupent des postes de principal adjoint ou proviseur adjoint, ce qui laisse supposer que c'est le temps que le ministère estime nécessaire pour acquérir l'expérience indispensable pour occuper un poste de chef d'établissement. Nous avons donc logiquement retenu cette temporalité pour déterminer un seuil au-delà duquel un personnel de direction est dit expérimenté et en deçà duquel il est encore considéré comme novice.

Ainsi les répondants à notre questionnaire ayant obtenu le concours avant 2013 sont les « experts », ceux qui l'ont obtenu en 2013 et après sont les « novices ».

Notre question spécifique relative à l'ancienneté des répondants est formulée comme suit : *L'ancienneté dans la fonction de personnel de direction fait-elle croître le niveau de compétence déclaré et le niveau de compétence jugé nécessaire ?*

L'étude de la répartition des réponses selon l'ancienneté nous permet de répondre par l'affirmative concernant le niveau de compétence déclaré. La comparaison entre les réponses des experts et celles des novices est parlante. Les experts déclarent un niveau de maîtrise plus élevé que celui que déclarent les novices, quelles que soient les compétences.

Cela peut s'expliquer aisément par l'expérience acquise au fil du temps. Un personnel de direction en fin de carrière aura exercé dans au moins trois établissements différents (rappelons l'obligation de mouvement, tous les neuf ans maximum, à laquelle les personnels

---

<sup>92</sup> Il faut dans la plupart des cas justifier de cinq ans d'ancienneté en tant que fonctionnaire titulaire de catégorie A

de direction sont assujettis) et souvent plutôt cinq ou six, quand un débutant ne connaît que son premier établissement d'affectation. Cet écart peut ainsi être considéré comme logique si l'on considère l'expérience de la fonction comme formatrice. C'est l'idée que défendent Puslecki et al. (2011) lorsqu'ils mettent en avant le « professionnel dirigeant » qui posséderait une autorité acquise par l'expérience et l'ancienneté et qui professionnaliserait sa fonction par la formation mais aussi par l'échange de pratiques et l'analyse d'expériences vécues dans les domaines du pilotage, des ressources humaines, etc.

Nous faisons l'hypothèse qu'une formation plus approfondie ou mieux ciblée permettrait de réduire cet écart (rappelons à quel point la formation dans son ensemble est jugée sévèrement par les répondants). Une femme lauréate en 2015 déclare dans une des questions ouvertes du questionnaire « *La formation statutaire est d'un apport très insuffisant* » un autre personnel de direction écrit « *Formation trop généraliste et pas forcément en rapport avec la réalité de ce qui est vécu* ».

Le manque d'individualisation qui nous fait évoquer la plus-value que pourrait apporter une formation plus ciblée est pointée ici « *La formation n'est absolument pas en adéquation avec la réalité du terrain et il n'y a aucune individualisation en fonction de nos compétences de départ* ».

De même est interrogée la formation continue des personnels de direction. Selon cette femme ayant de l'expérience dans la fonction par exemple « *La formation continue et les temps de partage (échanges de pratiques) devraient être plus systématiques* » une de ses collègues, lauréate du concours en 2005, se montre sévère sur le sujet comme l'expose l'extrait suivant « *La formation continue est presque inexistante et les formations sont souvent faites par des personnes de l'Education nationale qui ne sont pas des professionnels dans les sujets qu'elles exposent* ».

L'écart le plus faible apparaît dans les réponses relatives à l'empathie. Cela laisse supposer que l'empathie ne s'apprend pas ou ne dépend pas de l'ancienneté et de l'expérience mais qu'elle a plutôt à voir avec la personnalité et le caractère de chacun, supposition sujette à caution.

Nous l'avons déjà signalé, mais il faut sans doute voir dans ces chiffres un effet de désirabilité sociale telle que définie notamment par Crowne et Marlowe en 1960, même s'il ne s'agit pas ici bien entendu de mettre en doute la capacité des personnels de direction, experts ou novices, à faire preuve d'empathie.

La lecture des graphiques de la répartition des réponses de MA des experts montre qu'ils déclarent avoir une moins bonne maîtrise (relativement à la répartition générale de leurs réponses) de la conscience de soi, de l'influence, de l'anticipation des changements et le pilotage des nouvelles mesures (ministérielles, académiques, etc.) et les compétences relatives à la gestion du stress.

Concernant la compétence d'adaptation, l'explication vient peut-être du fait que les plus expérimentés ont dû mettre en œuvre plusieurs réformes (souvent au gré du changement de ministre) sans que les effets de la précédente aient fait l'objet d'analyse ou qu'ils ont dû faire face à des injonctions contradictoires (un des répondants souligne « *les injonctions des DSDEN, rectorats, ministères et collectivités de rattachement qui sont souvent contradictoires, sources de conflits* »), avec pour conséquences méfiance et lassitude.

Pour la difficulté à maîtriser le stress lié au travail on peut se rapporter aux propos de certains répondants qui déclarent par exemple « *Cette fonction se complexifie, les tensions avec les parents sont difficiles à gérer* » ou encore font référence à la nécessité de développer une « *Force de résistance importante entre les attentes des usagers et de la hiérarchie qui demande de plus en plus d'informations, que bien souvent elle a déjà.* »

La charge de travail des personnels de direction est également très importante voire écrasante si l'en croit certains témoignages « *Métier passionnant et très prenant. La charge de travail est conséquente et les journées longues (jusqu'à 12h00 de travail). Prendre du recul est parfois très difficile et il faut pouvoir (enfin essayer) s'aménager des plages horaires pour relâcher la pression du quotidien* » affirme par exemple un homme lauréat du concours en 2015. Cette femme expérimentée déclare pour sa part « *Passionnante [la fonction] mais beaucoup trop chargée, beaucoup trop de responsabilité qu'on ne peut parfaitement assumer car trop dense, couvrant des champs beaucoup trop variés et spécifiques, pas assez de disponibilités pour se former en continu, pour s'informer* » quand son collègue fort de seize ans d'expérience écrit « *L'augmentation des tâches est exponentielle alors que le nombre de personnels hors enseignement diminue ce qui crée un risque croissant de "burn-out" pour les personnels de direction dont le temps de présence en établissement dépasse depuis longtemps les limites acceptables* ». Ce que confirme cet autre témoignage « *Le métier de personnel de direction devient de plus en plus complexe avec des délais de réaction de plus en plus courts, source de stress malgré une solide expérience de terrain (déjà 13 années de direction).* »

La répartition des réponses de l'influence, cette capacité à faire preuve de persuasion pour susciter l'adhésion des collaborateurs, révèle une moins bonne maîtrise des experts comme

nous l'avons écrite plus haut. Pourtant, on a vu que les cadres intermédiaires que sont les personnels de direction sont amenés à utiliser de plus en plus le *sensegiving* pour que les réformes s'ancrent à l'échelon établissement. On pense aussi à l'enthousiasme, qui réfère à la résonance positive de Goleman et al. (2002). On rappellera à ce sujet que les personnels de direction disposent de peu de pouvoir sur leurs personnels et que celui de convaincre par l'enthousiasme n'est pas l'un des moindres. Bien souvent des réformes ont échoué (la réforme du lycée de 2010) partiellement ou totalement parce que le ministère et ses représentants à l'échelon établissement ont usé quasi exclusivement des seuls textes réglementaires pour les faire appliquer.

Pour rappel, notre troisième question spécifique est la suivante : *L'ancienneté dans la fonction de personnel de direction fait-elle croître le niveau de compétence déclaré et le niveau de compétence jugé nécessaire ?*

Nous venons de voir que nous pouvons répondre oui à la première partie de la question. En revanche, l'étude de la répartition des réponses relatives au niveau de compétence nécessaire estimé nous amène à répondre par la négative.

A l'exception de « *Influence* » où le niveau de compétence jugé nécessaire est quasiment identique entre les experts et les novices, la répartition des réponses de maîtrise nécessaire des experts est toujours moins élevée que celle des novices. Le niveau de maîtrise jugé nécessaire des compétences de notre questionnaire décroît avec l'augmentation de l'ancienneté de la fonction.

Cette répartition interroge. On peut bien sûr faire l'hypothèse que le questionnaire ne « liste » que des compétences et des compétences finalement pas si importantes que cela pour l'exercice de la fonction. Il nous semble cependant que ce n'est pas le cas, notamment parce qu'il a été construit sur des bases théoriques et pratiques solides.

De plus comme le note l'un des répondants le questionnaire « *Liste des capacités ciblées qui me paraissent toutes très importantes. Rien dans ce questionnaire ne permet de les hiérarchiser* » ou un autre « *Il est difficile ne pas mettre 6 à tous les « Niveau de compétences nécessaire »* ».

Cela nous amène à poser la question suivante : sont-ce les plus anciens qui perdent au fur et à mesure de leur avancée dans la carrière une forme de fraîcheur dans la manière d'aborder le métier, ou font montre d'une plus grande lucidité, ou sont-ce les novices qui étalent leur naïveté ou leur plus grande envie de s'impliquer ?

Avant de conclure par rapport à cette question, soulignons que dans l'ensemble les novices estiment leur niveau de maîtrise des compétences inférieur à celui qu'ils jugent qu'il devrait être. Pour les experts, le niveau de maîtrise actuelle estimé est souvent équivalent au niveau jugé nécessaire à l'exception de la conscience de soi, de l'adaptation, des compétences référant à la gestion du stress et de la conscience organisationnelle.

Pour conclure nous ferons la remarque suivante : autant l'on peut comprendre assez aisément que le niveau de compétence augmente avec l'ancienneté et l'expérience (même si l'équation  $\text{ancienneté} = \text{compétence}$  reste malgré tout à prouver), autant il est plus difficile de saisir en quoi l'ancienneté dans la fonction abaisse le niveau de maîtrise jugé nécessaire.

#### 11.3.4 Quatrième question spécifique

Les personnels de direction peuvent occuper différents types de poste en fonction de leur ancienneté dans le corps, de leurs souhaits et des postes qui se libèrent dans les établissements.

Ils peuvent ainsi être principal de collège, proviseur de lycée, et dans ce cas ils sont chefs d'établissement, ou principal adjoint de collège et proviseur adjoint de lycée.

Lors des trois ans qui suivent l'année d'obtention du concours de recrutement, les impétrants sont affectés dans la quasi-totalité des cas sur des postes d'adjoint. Ils restent en général trois ans en poste avant de pouvoir postuler un poste de principal ou de proviseur. Ils peuvent aussi choisir de rester plus longtemps adjoints si aucun poste de principal ou de proviseur ne se libère dans un établissement qu'ils convoitent.

Ainsi, les postes d'adjoints sont plutôt occupés par des personnels de direction en début de carrière quand ceux de principal et de proviseur sont généralement attribués à des personnels dotés de plus d'expérience et d'ancienneté dans la fonction.

Malgré tout, des personnels de direction ayant plus de trois ans d'ancienneté peuvent préférer rester adjoints pour les raisons données plus haut ou peuvent être maintenus sur des postes d'adjoint par l'administration lorsqu'elle juge que la personne n'est pas encore apte à diriger un établissement.

Le poste le plus prestigieux est celui de proviseur de lycée. Lorsque ce lycée est situé dans le centre d'une grande ville, le prestige en est accru. Bien souvent ce sont les personnels de direction ayant le plus d'expérience et d'ancienneté à qui est attribué la direction des lycées.

C'est la raison pour laquelle on retrouvera des similitudes dans les réponses données avec celles relatives à l'âge. Cependant, il arrive aussi fréquemment que des personnels possédant une ancienneté dans la fonction de quelques années seulement ou situés dans une tranche d'âge inférieure à 50 ans soient proviseurs de lycée.

Notre quatrième question spécifique est rédigée ainsi : *Le type de poste occupé (proviseur, principal, proviseur adjoint, principal adjoint) entraîne-t-il des variations importantes dans les réponses fournies ?*

La répartition des réponses pour la maîtrise actuelle est plus élevée chez les principaux et les proviseurs que chez les adjoints. On peut même ajouter qu'elle est plus élevée chez les proviseurs que chez les principaux sauf pour les compétences « *Gérer la multiplication et la complexification des tâches de direction* », celles référant à l'impulsion et au suivi de travaux de groupes et à l'encouragement des collaborateurs dans l'accomplissement de leurs missions et l'influence.

S'il ne fallait qu'une seule preuve que la charge de travail des personnels de direction est accablante et que même les plus expérimentés ont du mal à y faire face, nous la tenons ici !

Pour les compétences référant à l'impulsion des équipes et à l'encouragement des personnels, c'est sans doute encore du côté d'une question d'échelle qu'il faut chercher l'explication. Les proviseurs disposent souvent d'un ou de plusieurs adjoints ainsi que d'un ou plusieurs directeurs techniques aux formations technologiques et professionnelles (DDFTP) qui sont leurs relais auprès des personnels. Ils ont donc moins de contacts directs avec les personnels que les principaux.

Quant à l'influence, le mode de fonctionnement de l'Education nationale, encore très top/down et pyramidal est assez peu compatible avec l'influence. La position prestigieuse qu'occupe le proviseur dans l'imaginaire collectif (comme l'agrégé), position intégrée par les proviseurs eux-mêmes, laisse peu de place à l'influence. On a plutôt affaire ici au commandement.

L'observation des réponses de niveau compétence nécessaire amène les remarques suivantes. Les principaux et les proviseurs déclarent un niveau de maîtrise moins élevé que celui qu'ils jugent nécessaire pour la compétence « *Anticiper un changement probable en prenant, en amont, des décisions qui puissent l'introduire et faciliter son pilotage futur* ». Les récits professionnels et la littérature scientifique sur le sujet, rendent compte du fait que les injonctions venant des autorités académiques ou ministérielles visant à introduire de nouvelles pratiques ou des réformes prennent souvent les personnels de direction de court, tant d'un

point de vue chronologique que d'un point de vue logique. Cela nécessite de leur part de faire appel au *sensemaking* que nous avons évoqué précédemment afin que ces changements aient suffisamment de sens pour eux afin de pouvoir produire à leur tour du sens, et qu'ils soient en mesure de « faire passer » ces changements auprès de personnels parfois réticents.

Eux-mêmes se trouvent parfois pris au dépourvu<sup>93</sup> tant par le temps que par le contenu des changements ou des réformes. A cela s'ajoute aussi le mode de fonctionnement de l'Education nationale, encore très top/down et hiérarchisé qui s'oppose à la flexibilité et la réactivité.

De même pour les compétences « *Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique* », « *Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction* » qui nous ramènent à la charge de travail des personnels et à la difficulté liée au fractionnement de leurs tâches au quotidien comme l'expose Barrère (2006).

Dans l'ensemble les proviseurs et les principaux estiment leur niveau de maîtrise des compétences de leadership émotionnel conforme à celui qu'il devrait être.

Ils plébiscitent les pratiques de délégation et de valorisation des initiatives, tant pour leur niveau de maîtrise que pour celui qu'ils jugent nécessaire de posséder. Bouvier (1999) en décrit bien les mécanismes et les effets positifs tant pour les délégués (gain d'efficacité et de temps) que pour les délégués (motivation, autonomie, accroissement du développement humain et professionnel).

Ici ce sont les délégués potentiels qui nous intéressent et nous avons vu à quel point leur charge de travail est parfois écrasante. La délégation est donc un outil qui permet à la fois d'alléger cette charge et un outil de management.

La valorisation des initiatives est à mettre en miroir avec les pratiques de délégations et apporte, elle aussi, une réponse à la charge de travail très importante des personnels de direction.

Dans les pratiques de délégation on observe un mouvement qui part plutôt du délégué pour aller vers le délégué. C'est le délégué qui choisit de déléguer une ou plusieurs tâches et le délégué qui accepte, ou non, cette délégation.

---

<sup>93</sup> On pourra prendre pour exemple les différents protocoles sanitaires à mettre en place dans des temps très courts, suite aux annonces ministérielles et présidentielles relatives à la reprise des élèves du second degré suite à la pandémie de COVID-19. Cela a conduit le SNPDEN, syndicat majoritaire chez les personnels de direction, à appeler à une journée « morte » (pas de travail autre qu'assurer la sécurité des biens et des personnes pour les personnels de direction ce jour-là) le jeudi 25 juin 2020

Dans la prise d'initiative le mouvement vient de celui qui prend l'initiative, laquelle est validée ou non ensuite par le supérieur hiérarchique ou le collaborateur.

Délégation et prise d'initiative sont deux mouvements d'une action de nature similaire et dont les finalités sont à la fois l'accompagnement de l'autonomie et l'allègement de la charge de travail. Il apparaît donc logique que les personnels de direction plébiscitent ces deux compétences.

La valorisation des initiatives requiert moins de « technique » (puisqu'il s'agit juste de reconnaître la prise d'initiative et de la valider) que la délégation, ce qui explique que les adjoints s'estiment plus performants dans la première que dans la deuxième.

La bonne maîtrise des pratiques de délégation est aussi considérée nécessaire par les principaux adjoints et les proviseurs adjoints. La charge de travail qui s'abat sur les personnels lors de leur première affectation a de quoi les surprendre et nécessite de s'organiser au mieux afin d'y faire face. Le syndicat iD-FO donne comme conseil aux lauréats du concours dans son vademécum de 2016 « *Accepter de ne pas faire tout ce que vous aviez prévu de faire dans la journée, c'est souvent impossible* ». On peut aussi mobiliser Berthier (2006) lorsqu'il écrit « *L'accroissement de la complexité accroît la vulnérabilité des responsables, qui doivent compenser l'inconfort de l'imprévisible par une stratégie managériale adaptée, et un travail sur leurs ressorts personnels (conserver son calme, réagir prestement, transmettre des consignes précises, développer une grande maîtrise de soi, posséder une bonne confiance en soi et développer un relationnel puissant)* » (p. 19).

En découvrant la fonction, ils découvrent aussi la charge de travail qui va avec et qu'ils sont, au moins dans un premier temps, submergés par celle-ci. C'est sans doute dans un second temps que, nécessité faisant loi, ils découvrent les bienfaits des pratiques de délégation. Ces dernières, outre qu'elles soulagent la charge de travail, sont aussi un outil de management qui peut porter des fruits intéressants lorsqu'elles sont effectuées dans les règles.

S'il est certain que le type de poste occupé, qui n'est pas sans lien avec l'ancienneté et l'expérience comme nous l'avons dit plus haut, apporte un complément de compétence et une plus grande facilité à prioriser son action, les écarts entre les « chefs » et les « adjoints » peut aussi trouver une explication dans le fait que les premiers sont souvent secondés par les seconds à qui ils délèguent un certain nombre de tâches.

Les principaux adjoints et les proviseurs adjoints déclarent un niveau de maîtrise actuel similaire à celui qu'ils jugent nécessaire de posséder pour sept compétences sur les quarante-trois retenues dans notre grille de lecture et d'analyse. Il s'agit de celles qui se rapportent à

l'empathie, à l'adaptation aux personnes, à la valorisation des initiatives et à leur capacité à communiquer leur enthousiasme.

Nous fournissons l'analyse suivante. L'empathie pour commencer est vue par nombre de personnes comme une qualité innée et non comme une compétence qui s'acquiert. De plus, il est difficilement concevable dans un questionnaire auto-administré que les répondants se déclarent peu ou pas empathiques. C'est une compétence valorisée socialement qui induit ce type de réponse. Encore plus lorsqu'on assure une fonction où les relations interpersonnelles occupent une place importante. Nous verrons plus loin que cette analyse est confortée par les résultats des réponses à la compétence « *Agir avec tact* ».

La valorisation des initiatives est d'une part également connotée positivement dans le cadre du travail et c'est, comme nous l'avons vu quelques lignes plus haut, au mieux la capacité à profiter des talents présents dans un établissement scolaire, au pire, un pis-aller de la délégation.

Enfin, la plupart des adjoints étant en début de carrière, on imagine mal embrasser une nouvelle fonction en faisant preuve de fatalisme ou de désenchantement.

La compétence « *Agir avec tact* » est la seule où les adjoints estiment posséder un niveau de maîtrise supérieur à celui qu'ils jugent nécessaire (pour les sept précédemment citées, les réponses de MA et de NCN sont de niveau égal ou presque). La figure IV.4 ci-dessous le montre clairement.

La répartition de ces réponses vient conforter l'idée selon laquelle elles sont dictées par les représentations que se font de leur fonction ceux qui occupent des postes de direction. Le tact est vu comme une faiblesse incompatible avec la fonction. Pourtant Belt (2015) écrit « *Beaucoup de dirigeants confondent émotionnel et affectif. Nier « l'intelligence émotionnelle » au profit de la seule « intelligence rationnelle » revient en réalité à ne prendre en considération qu'une partie seulement de l'être humain et de ce qui conditionne ses attitudes et ses comportements. Il en résulte des conceptions simplistes, tronquées, scientifiquement erronées, opérationnellement limitées et médiocrement efficaces du management des hommes et du leadership* » (P.120).

Cela vient relativiser les réponses données aux compétences relevant de l'empathie et montrent en creux commente elles sont dictées par la désirabilité sociale.

Si l'on observe les ressemblances et les différences des réponses entre les principaux adjoints et les proviseurs adjoints, on peut formuler les remarques suivantes. Premièrement les écarts

entre les uns et les autres sont plus nombreux pour les réponses de MA que pour celles de NCN. Pour ces dernières elles sont souvent identiques ou très proches.

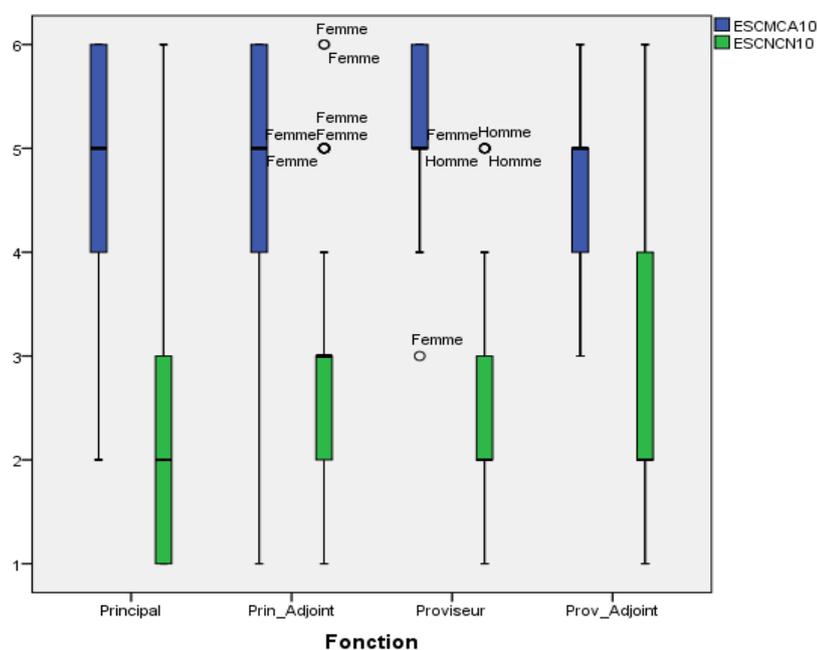


Figure IV.4 Répartition des réponses « Agir avec tact » selon le type de poste occupé

Les écarts dans la répartition des réponses de maîtrise concernent l'incitation au travail d'équipe et son suivi, le feed-back du travail des personnels et la proposition de pistes d'amélioration, pour lesquelles les principaux adjoints déclarent un meilleur niveau de maîtrise que les proviseurs adjoints. Faut-il y voir l'effet taille d'établissement qui donne une plus grande proximité entre les personnels de direction exerçant en collège ? C'est l'hypothèse que nous retenons. Cela est conforté par les réponses sur l'identification des situations conflictuelles et de leur règlement que les principaux adjoints déclarent aussi mieux maîtriser que leurs collègues adjoints en lycée.

En revanche les proviseurs adjoints déclarent mieux maîtriser ce qui se rapporte à la réflexion sur l'école en générale et la communication de cette réflexion et aux pratiques de délégation. Pour ce dernier point, « l'effet lycée » est sans doute l'explication la plus plausible.

Les proviseurs adjoints déclarent à la fois moins bien maîtriser ce qui a trait au tact et aux compromis et estiment cette maîtrise moins nécessaire que les principaux adjoints. Là encore,

ce que nous avons écrit sur le prestige du lycée<sup>94</sup> dans l'imaginaire collectif explique ce phénomène.

Pour une première conclusion sur les réponses selon le type de poste occupé, nous pouvons rappeler que la complémentarité ou non chef d'établissement/adjoint est souvent notée comme primordiale par les répondants « *Une adaptabilité importante selon l'établissement mais pas seulement, le plus lourd c'est selon le binôme formé avec l'autre personnel de direction.* » (Femme, lauréate en 2014), « *Les compétences sont plus faciles à mettre en place selon le degré de confiance que voue le chef d'établissement à son adjoint tout en tenant compte des obstacles que ce dernier se doit de l'aider à lever. Dans de trop nombreux essais ou ouvrages, j'ai lu à quel point l'adjoint pâtissait des difficultés liées au pilotage du chef d'établissement* » (Femme, lauréate en 2014) ou encore « *Passionnant surtout quand le binôme chef adjoint travaille de concert* » (femme lauréate en 2012).

### 11.3.5 Cinquième, sixième et septième questions spécifiques

Le traitement statistique des données a déterminé que les réponses selon les variables des cinquième, sixième et septième questions spécifiques de recherche ne donnent pas des écarts significatifs. Leur analyse a donc été abandonnée. Nous les rappelons juste ici pour mémoire, de même que nous expliquerons pourquoi ces questions avaient été posées.

Les trois dernières questions spécifiques de recherche sont formulées ainsi :

Qs5 : *Les personnels de direction exerçant en QPV (quartiers prioritaires de la ville) accordent-ils une importance plus grande à la maîtrise des compétences émotionnelles que leurs collègues exerçant hors QPV.*

Qs6 : *Existe-t-il une corrélation entre le nombre d'élèves et de personnels que comporte l'établissement et le niveau de maîtrise déclaré des répondants ?*

Qs7 : *Selon le corps d'origine (agrégé, certifié, PE, CPE, PLP, etc.) ne va-t-on développer une maîtrise inégale des différentes compétences et ne pas accorder la même importance à la maîtrise de celles-ci ?*

Lorsque nous avons construit notre questionnaire, il a semblé que la variable « emplacement géographique de l'établissement d'exercice »<sup>95</sup> pourrait amener des éléments de réponse

---

<sup>94</sup> Rappelons au passage que la plupart des proviseurs adjoints et proviseurs sont agrégés, grade le plus prestigieux parmi les enseignants

<sup>95</sup> Les trois catégories étaient « rural », « urbain » et « quartier prioritaire de la ville (QPV) »

intéressants. La question d'une plus grande importance accordée par les personnels de directions qui travaillent dans les collèges et les lycées des quartiers prioritaires de la ville<sup>96</sup> à la nécessité de mieux maîtriser les compétences émotionnelles que leurs collègues exerçant dans les zones rurales ou urbaine nous semblait pertinente. Les établissements situés dans ces périmètres sont souvent ceux où s'exercent les tensions les plus importantes et il nous semblait que les personnels de direction plébisciteraient la maîtrise des compétences émotionnelles. Mais le traitement statistique des réponses a montré que ce n'est pas le cas pour les répondants de notre population d'enquête. Peut-être une enquête échantillonnée apporterait des réponses différentes.

De la même manière nous pensions que plus l'établissement comporte d'élèves et de personnels et mieux les compétences émotionnelles et de leadership sont maîtrisées, comme le nombre de personnes à diriger, à manager entraînait une expertise plus grande. Pour cette question aussi, le traitement statistique n'a pas permis d'affirmer que cette variable apportait des écarts significatifs dans les réponses.

Enfin, nous pensions que la variable « corps d'origine » pouvait être significative. Par exemple des CPE, qui possèdent une qualité d'écoute professionnelle particulière et qui sont chargés d'animer l'équipe des assistants d'éducation (Barbier, 2015), on pouvait légitimement penser qu'ils auraient développé une meilleure maîtrise des compétences référant à l'écoute, à l'empathie ou à la conduite des groupes de travail. Des professeurs de lycée professionnel on aurait cru qu'ils se distinguaient dans le leadership inspirant ou la gestion des conflits. Une fois de plus le traitement statistique a montré que la variable « corps d'origine » n'apportait pas d'écarts significatifs dans les réponses.

---

<sup>96</sup> « Les quartiers dits « prioritaires » de la politique de la ville (QPV) sont les territoires où s'applique la politique de la ville, politique qui vise à compenser les écarts de niveau de vie avec le reste du territoire. Ces quartiers sont donc ceux où les revenus sont les plus faibles. Depuis 2015, ils remplacent les zones urbaines sensibles (Zus). Ces 1 500 quartiers regroupent environ cinq millions de personnes, soit 8 % de la population française. Leur taille varie de manière très importante, de moins de 1 000 à 180 000 habitants pour le plus important en Seine Saint-Denis.

Dans ces quartiers, la part de la population pauvre est élevée, autour de 40% » d'après le Centre d'Observation de la Société

## Conclusion Partie III

Les réponses de maîtrise actuelle fournies par les répondants de notre population sont dans l'ensemble élevées et reflètent le niveau de formation et de responsabilité de ces derniers. Les réponses relatives au niveau de compétence jugé nécessaire sont également élevées, mais peut-être moins que ce à quoi nous attendions.

Le constat qui peut être fait est celui d'un déficit de maîtrise pour les compétences et compétences qui ont trait à l'identification et la régulation de ses émotions, à la gestion du stress, au repérage et au règlement des situations conflictuelles ainsi que celles se rapportant au leadership pédagogique et éducatif.

De manière plus fine, on remarque les femmes de notre population ne déclarent pas un niveau de maîtrise des compétences émotionnelles plus élevé que celui des hommes. On peut considérer cela comme une surprise étant donné l'état de la recherche sur les questions de genre. En revanche elles estiment nécessaire, toujours plus que les hommes la maîtrise de ces compétences.

L'avancée dans l'âge est synonyme d'élévation mécanique du niveau de compétence. Doit-on s'en étonner dans une institution ou l'avancement dans la carrière fonctionne à l'ancienneté. De la même manière plus on est âgé, plus on a d'expérience et plus on se déclare compétent, mais aussi on juge moins nécessaire de l'être.

Dans la répartition selon le type de poste occupé, la différence la plus grande en termes de niveau de compétences se situe entre ceux qui occupent un poste de « chef » (voir Poirel et al. 2014), c'est-à-dire principal ou proviseur et ceux qui occupent un poste d'adjoint, qu'entre ceux qui sont personnel de direction dans un collège (principal et principal adjoint) ou dans un lycée (proviseur et proviseur adjoint). Malgré tout, les proviseurs se déclarent plus souvent très compétents que les principaux et estiment aussi le niveau de compétence nécessaire moins élevé plus souvent que les principaux. Quelques différences existent également entre les adjoints.

Nous avons vu aussi que certaines variables n'apportaient pas de variations significatives dans les réponses.

Nous avons formulé quelques propositions de thèmes de formation. Thèmes relatifs à la conscience de soi, à la régulation des émotions, à la gestion du stress, à l'identification et la résolution de conflits, à la capacité à être un leader d'équipe.

## RESUME PARTIE III

Les personnels de direction interrogés au cours de notre recherche déclarent posséder un niveau de maîtrise élevé des compétences émotionnelles de leadership. Cependant leur niveau de maîtrise déclaré n'est pas à la hauteur de celui qu'ils estiment nécessaire dans un certain nombre de domaines. Il s'agit de l'identification et de la régulation de ses émotions, de la gestion du stress, de la détection et de la résolution des conflits, des compétences de leadership éducatif et pédagogique.

Contrairement à l'un de nos postulats, les femmes ne déclarent pas un niveau de maîtrise des compétences émotionnelles supérieur à celui déclaré par les hommes. Le niveau de maîtrise qu'elles estiment nécessaire est en revanche toujours plus élevé que celui estimé nécessaire par les hommes.

Dans l'Education nationale, l'avancée dans la carrière se fait selon la règle de l'ancienneté d'une manière générale. On ne sera donc pas surpris que les répondants associent de manière assez systématique et mécanique ancienneté et expertise. Ainsi les plus anciens dans la fonction déclarent-ils toujours un niveau de maîtrise supérieur à celui de ceux entrés plus récemment dans la fonction.

Les 61 ans et plus, c'est-à-dire les plus âgés, se déclarent toujours plus compétents que nécessaire, quelle que soit la compétence à propos de laquelle ils sont interrogés.

Enfin ceux qui occupent le poste de « chef » se disent aussi très compétents, plus compétents, parfois largement, que ceux qui les secondent comme adjoints. Si on peut expliquer cela par le fait que certains sont « chefs » et d'autres « adjoints », on peut quand s'étonner du côté systématique de la chose alors que les répondants sont interrogés sur 43 compétences.

L'institution gagnerait à ce que l'écart de niveau de compétence entre les experts et les novices soit réduit dans ces domaines par une formation ciblée à destination des seconds.

## CONCLUSION GENERALE REFLEXIVE

Cette conclusion réflexive sera organisée en plusieurs points. Après avoir rappelé le cadre, les objectifs et les principaux résultats de notre recherche, nous questionnerons la réalité et l'effectivité du glissement sémantique de l'approche par le leadership dans l'Education nationale. Nous terminerons en proposant des actions de formations tirées de notre approche théorique articulée aux résultats de notre recherche.

### *Cadres, objectifs de la recherche et principaux résultats*

La recherche menée dans le cadre de cette thèse avait pour objectif de questionner la prise en compte des compétences émotionnelles de leadership dans la gouvernance des collèges et des lycées par ceux qui dirigent ces établissements scolaires. Il s'agissait de savoir si les personnels de direction interrogés pensent bien maîtriser les compétences émotionnelles de leadership et s'ils jugent la maîtrise de ces compétences nécessaire pour remplir leurs missions. Au-delà, l'objectif consistait à savoir si le glissement sémantique de l'approche par le leadership qui est à l'œuvre aujourd'hui dans la recherche possède une véritable consistance au sein de l'Education nationale ou si l'on est juste devant un habillage de façade. Pour ce faire nous avons décidé d'interroger des personnels de direction sur le niveau de maîtrise qu'ils pensent avoir d'un certain nombre de ces compétences et sur le niveau qui leur paraît nécessaire de posséder pour bien exercer la fonction aujourd'hui.

Un questionnaire établi sur la base de celui construit par Grandjean-Lüthi (2010) nous a servi à recueillir notre matériau. Ce questionnaire et les réponses fournies par notre population enquêtée devaient nous permettre de répondre aux questions pragmatiques suivantes :

- Quelles perceptions les personnels de direction des collèges et des lycées ont-ils de leur fonction en termes de gouvernance et de leadership, et quelles compétences leur paraissent nécessaires aujourd'hui pour faire face aux évolutions de leur métier ?
- Que révèle de la prise en compte des compétences émotionnelles dans l'exercice de leur fonction, la perception qu'ont les personnels de direction des collèges et des lycées de leur niveau de maîtrise des compétences de gouvernance et de leadership du niveau de maîtrise qu'ils déclarent nécessaire de posséder ?

Les questions de recherche que nous avons retenues sont celles-ci :

- Q1 : *Quel est le niveau de maîtrise déclaré des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) par les personnels de direction du second degré en France ?*
- Q2 : *Quel est le niveau de maîtrise des compétences de leadership éthique (en tant qu'il réfère aux compétences émotionnelles) jugé nécessaire par les personnels de direction du second degré en France pour diriger un collège ou un lycée aujourd'hui ?*
- A ces questions générales s'ajoutent des questions plus spécifiques afin d'affiner et de compléter l'analyse :
- Qs1 : *Les femmes possèdent-elles une meilleure maîtrise des compétences émotionnelles et leur accordent-elles une plus grande importance que les hommes ?*
- Qs2 : *Le niveau maîtrise actuelle déclaré des différentes habiletés augmente-t-il en fonction de l'âge ?*
- Qs3 : *L'ancienneté dans la fonction de personnel de direction fait-il croître le niveau de compétence déclaré et le niveau de compétence jugé nécessaire ?*
- Qs4 : *Le type de poste occupé (proviseur, principal, proviseur adjoint, principal adjoint) entraîne-t-il des variations importantes dans les réponses fournies ?*
- Qs5 : *Les personnels de direction exerçant en QPV (quartiers prioritaires de la ville) accordent-ils une importance plus grande à la maîtrise des compétences émotionnelles que leurs collègues exerçant hors QPV.*
- Qs6 : *Existe-t-il une corrélation entre le nombre d'élèves et de personnels que comporte l'établissement et le niveau de maîtrise déclaré des répondants ?*
- Qs7 : *Selon le corps d'origine (agrégé, certifié, PE, CPE, PLP, etc.) ne va-t-on développer une maîtrise inégale des différentes habiletés et ne pas accorder la même importance à la maîtrise de celles-ci ?*

Les principaux résultats sont présentés dans les deux pages à venir.

La très grande majorité des réponses relatives à la « maîtrise actuelle » (MA) se concentre sur les échelons 4, 5 et 6 de l'échelle de Likert. Cela s'explique par le fait que le public de notre recherche, les personnels de direction, est un public à haut niveau de compétence professionnelle et de responsabilités.

Les réponses concernant le niveau de compétence nécessaire (NCN) sont elles aussi positionnées en majorité sur les échelons 3, 4, 5, 6 avec plus de réponses données à l'échelon 6 que pour les réponses de maîtrise actuelle.

La répartition des réponses, tant de MA que de NCN, suit un même mouvement quelles que soient les variables. Quand les réponses à une question sont plus élevées (pourcentage plus important de réponses 6 par exemple) pour une catégorie d'une variable (par exemple les *principaux adjoints* pour la variable « Fonction : poste occupé ») elles le sont aussi pour les autres catégories (par exemple pour les *principaux*, les *provisseurs adjoints* et les *provisseurs*) même si les écarts subsistent entre les catégories.

« *Self awareness* », la conscience de soi, est la compétence la moins bien maîtrisée par l'ensemble des répondants et celle qu'ils jugent le plus nécessaire de maîtriser. Il existe ici un différentiel entre maîtrise actuelle et maîtrise jugée nécessaire qui souligne à notre avis un besoin de formation et d'accompagnement.

Cela est d'autant plus vrai que les compétences qui réfèrent à la gestion du stress, qu'il soit dû aux relations interpersonnelles, à la pression des commandes institutionnelles ou à la charge de travail des personnels de direction, sont aussi celles qui sont déclarées moins bien maîtrisées et plus nécessaires par l'ensemble des répondants comme le montrent les figures III.14, III.15 et III.20. Là encore un besoin de formation se fait sentir.

Trois domaines connexes se distinguent encore par un différentiel important entre un niveau de maîtrise déclaré plus faible et un niveau de compétence nécessaire jugé plus important. Il s'agit de la détection des émotions manifestées par les autres, de ce qui concerne le repérage et l'identification des situations conflictuelles et de leurs sources et de la gestion des conflits. Cela n'est pas sans poser question quand on connaît l'importance que peuvent revêtir le décryptage et l'analyse des relations de groupe pour un leader.

Enfin les compétences référant aux compétences de mentorat, de « coach », de leadership pédagogique et éducatif, d'incitation et d'accompagnement du travail d'équipe sont déclarées comme moins bien maîtrisées également.

La compétence « *Agir avec tact* » (figure III.12) est celle dont la maîtrise est jugée la moins nécessaire par les répondants. Les réponses de NCN de « *Faire des compromis* » sont très hétérogènes et plutôt basses.

Les réponses selon le genre relatives au niveau de maîtrise ne laissent pas apparaître systématiquement une meilleure maîtrise chez les femmes, en revanche la répartition des

réponses féminines concernant le niveau de compétence nécessaire est plus élevée que chez les hommes.

Les deux catégories d'âge des 51/60 ans et des 61 ans et plus de notre population déclarent, systématiquement pour les derniers et presque systématiquement pour les premiers, un niveau de maîtrise plus élevé que les deux catégories d'âge les plus jeunes. Les 61 ans et plus estiment toujours leur niveau de maîtrise plus élevé que celui qu'ils jugent nécessaire. Ce sont les seuls parmi nos quatre catégories d'âge à le faire. Les experts<sup>97</sup> déclarent un niveau de maîtrise plus élevé que celui que déclarent les novices quelles que soient les compétences et le niveau de maîtrise jugé nécessaire des compétences de notre questionnaire décroît avec l'augmentation de l'ancienneté de la fonction.

La répartition des réponses pour la maîtrise actuelle est plus élevée chez les principaux et les proviseurs que chez les adjoints.

### *TITRE I Glissement sémantique de l'administration et la gestion vers la notion de gouvernance scolaire : quelle réalité ?*

Le modèle napoléonien dont est issu l'enseignement secondaire en France est construit de manière très pyramidale sur un modèle militaire. Il place proviseurs de lycée et principaux de collège dans des situations de gestion et d'administration<sup>98</sup> où ils sont chargés d'appliquer, stricto sensu, les consignes de leur hiérarchie et de mettre en œuvre les lois, décrets et arrêtés relatifs à l'instruction publique.

Fayol (1916) définit l'administration en s'appuyant sur cinq verbes qui correspondent à autant de missions. Ces verbes sont :

- Prévoir
- Organiser
- Coordonner

---

<sup>97</sup> Plus de trois ans d'ancienneté dans la fonction selon la classification que nous avons retenue

<sup>98</sup> Le **terme gestion** concerne l'ensemble des procédures effectuées pour résoudre un problème ou réaliser un projet. La gestion est un ensemble de dispositifs d'aide au management. Son organisation est la tâche de « fonctionnels », rattachés à chacun des niveaux hiérarchiques d'une entreprise, dans une logique classique d'organisation qui associe la ligne opérationnelle et les fonctions d'appui, d'organisation, de préparation de la décision.

**L'administration** au sens large consiste en pouvoirs de commandement transmis par le pouvoir exécutif dont elle dépend. Elle représente l'organisation traditionnelle hiérarchique basée sur une unité de commandement, reposant sur le principe de la règle et conçue sur un système rationalisé de fonctions afin de maximiser la performance de l'organisation.

- Commander
- Contrôler

L'administration implique des fonctions de prévision, de planification, d'organisation et de prise de décision au plus haut niveau de l'organisation.

Bien que l'administration soit souvent associée à la gestion, on peut malgré tout établir une distinction entre les deux mots. En termes simples, « la gestion peut être comprise comme l'aptitude à organiser le travail des autres. Ce n'est pas exactement la même chose que l'administration, ce qui évoque un processus d'administration efficace de l'ensemble de l'organisation ».

Le modèle napoléonien pyramidal, même s'il a évolué, reste malgré tout très prégnant aujourd'hui encore. Ainsi, plus de deux cents ans après la création du corps des proviseurs et des principaux, les missions de ces derniers restent marquées par l'administration et la gestion.

L'école et ses publics, la société ou les politiques publiques ont pourtant fortement changé depuis le XIX<sup>e</sup> siècle : création du collège unique, irruption de la société de la connaissance, part croissante de l'individualisme, chômage de masse, nouveau management public, lois de décentralisation et de déconcentration, n'en sont que quelques exemples.

Ces évolutions ont notamment multiplié les partenaires avec lesquels les personnels de direction doivent travailler et les politiques publiques ont introduit le concept de gouvernance afin de permettre plus d'horizontalité dans les décisions et de rapprocher les usagers des décideurs.

Le terme gouvernance est issu du latin *gubernare*. Au milieu du XV<sup>e</sup> siècle en France, il renvoyait à l'idée de « gouvernement » entendu au sens d'art de gouverner. La gouvernance désignait l'ensemble des techniques permettant de disposer et d'entretenir le bien public. Il est passé dans la langue anglaise au XIV<sup>e</sup> siècle (*governance*). Le terme, référant à la monarchie, est abandonné en France. Il est resté dans la langue anglaise, où il est apparu dans un contexte très différent à partir des années 1970 : celui de l'entreprise, à travers l'expression de *corporate governance* (gouvernance d'entreprise).

Aujourd'hui, la gouvernance « évoque le plus souvent une définition plus flexible de l'exercice du pouvoir, reposant sur une plus grande ouverture du processus de décision, sa décentralisation, la mise en présence simultanée de plusieurs statuts d'acteurs. Touchant à la fois à la direction d'entreprise, au contrôle de l'administration, à la mise sur pied de budgets participatifs ou à la consultation publique urbaine, la gouvernance recouvre aujourd'hui les

*types d'organisation et les institutions politiques les plus divers, superposés aux formes plus traditionnelles d'action publique » (Pitseys, 2010 P. 214).*

Elle est une manière de gouverner non-hiérarchique, consensuelle, où différentes parties prenantes sont invitées à prendre part à la prise de décision.

La gouvernance scolaire, apparue en France au tournant des années 1980 avec les lois de décentralisation/déconcentration a pour objectif une plus grande performance des organisations scolaires, et plus d'efficacité et d'efficience.

Cela passe par le choix de l'échelon le plus pertinent pour la prise de décision, par une amélioration des pratiques professionnelles pour la réussite des élèves, et par plus d'équité afin que tous les élèves puissent réussir.

*Au niveau de l'échelon établissement, « une gouvernance et une direction efficaces sont nécessaires pour promouvoir une culture et une éthique plus cohérentes et collaboratives dans les établissements scolaires et établir une bonne coopération avec la communauté au sens large. Les responsables d'établissement ont un rôle clé à jouer. L'élaboration de stratégies pour leur recrutement, leur développement professionnel ainsi que leur soutien est déterminante. Le développement professionnel des responsables d'établissement, en début de carrière ou déjà en place, devrait, en particulier, mettre l'accent sur l'importance des approches collaboratives ainsi que sur celle des familles et des communautés en tant que ressources pour l'école » (Commission Européenne, 2016).*

La mise en œuvre de cette gouvernance scolaire par les personnels de direction nécessite la maîtrise de nouvelles compétences liées au leadership.

Les réponses données à notre questionnaire par notre population enquêtée font ressortir que ces compétences ne sont pas encore suffisamment maîtrisées par les personnels de direction pour pouvoir les mettre en œuvre de manière efficace. Certaines de ces compétences sont même jugées peu utiles par les plus âgées et/ou les plus expérimentés. Cela témoigne du fait que le modèle du commandement hiérarchique s'appuyant sur les règles et les procédures est encore fortement imprégné dans les pratiques et les convictions de certains personnels de direction.

Ainsi le glissement du modèle d'administration et de gestion vers celui de la gouvernance scolaire est encore essentiellement théorique et ne s'incarne pas encore dans les pratiques. On peut également dire que dans l'Education nationale, la gouvernance est encore définie comme un style de management permettant de planifier le travail, de répartir les tâches, de motiver par les objectifs, de contrôler si les objectifs sont atteints, de rendre des comptes. Autant

d'activités qui se rapprochent encore beaucoup de l'administration et de la gestion telles que nous les avons définies.

Belet (2015) relève que « *la plus grande faiblesse de ce modèle managérial traditionnel – qui n'a guère évolué sur le fond depuis près d'un siècle – est sans doute son incapacité à libérer et à valoriser le potentiel de talents humains et d'énergie de l'ensemble du personnel, son inaptitude à créer des contextes organisationnels suffisamment favorables pour susciter leur engagement profond dans leurs tâches quotidiennes et pour contribuer efficacement à leur développement professionnel.* » (P. 5)

## ***TITRE II Glissement sémantique de la notion de directeur « chef » vers celle de leader : quelle effectivité ?***

Nous venons de montrer que le système éducatif français, bien qu'il s'en « défende » en utilisant plutôt un vocabulaire qui réfère à la gouvernance, est encore fortement marqué par un fonctionnement « top down » où l'administration et la gestion sont mises en avant.

Ces fonctions d'administration et de gestion relèvent dans les entreprises privées ou dans les organisations publiques de la direction. La direction est dans ce sens chargée d'exécuter des activités administratives et fonctionnelles telles que fixer le cadre d'action et la politique spécifique selon son domaine d'activité, organiser le travail des personnes, gérer les ressources et les moyens de l'organisation, faire respecter les règles et les procédures.

En plus d'être responsable juridique et moral de la structure dont il s'occupe, le directeur doit en assurer le développement tout en encadrant les salariés.

Les qualités professionnelles demandées à un directeur sont des qualités en droit, en gestion ainsi qu'en comptabilité c'est-à-dire essentiellement des savoirs et des savoir-faire.

La page consacrée au « *film annuel des personnels de direction* »<sup>99</sup> sur le site de l'IH2EF, l'institut chargé de former les cadres de l'Education nationale reflète encore la manière dont la formation est organisée et la façon dont la fonction de direction est encore envisagée aujourd'hui.

---

<sup>99</sup> Cette page « *propose des ressources professionnelles pour le déroulé de votre année scolaire, destinées à faciliter la mise en œuvre des activités du métier des personnels de direction, avec un échéancier des tâches annuelles de l'équipe de direction, présenté dans le calendrier annuel des activités et des fiches constituant des aides faciles à trouver sur la conduite des activités communes à tous les établissements* ».

Parmi les neuf activités recensées deux activités seulement ont un lien avec le management, aucune avec le leadership. Sept sont des activités purement techniques.

L'activité « *Accompagner, évaluer et développer les outils de management* » dans laquelle est écrit que « *Le chef d'établissement manage les ressources humaines de l'EPL, ce qui lui permet d'encourager et de soutenir le développement professionnel des personnels dans l'exercice de leurs missions tout en accompagnant le changement* », est composée de neuf fiches dont on pourrait penser qu'elles réfèrent au leadership, aux savoir-être. Elles renvoient en fait à l'utilisation d'applications de gestion des ressources humaines ou aux textes réglementaires sur la délégation, l'évaluation des personnels, leur droit à la formation.

Bien loin de la gouvernance, du leadership éthique, ces fiches s'inscrivent dans la ligne administrative et gestionnaire de l'Education nationale où le pilotage par les règles et les normes est encore mis en avant dans les modèles de management et dans la formation des cadres intermédiaires que sont les personnels de direction.

La proposition de loi, adoptée avec modifications par l'Assemblée nationale en deuxième lecture, créant la fonction de directrice ou de directeur d'école, ne semble pas encore prendre en compte cette nouvelle dimension de leadership éthique référant aux compétences émotionnelles.

L'étude des articles de cette loi permet de confirmer cette affirmation. L'article premier dans son alinéa IV stipule par exemple que « *Le directeur participe à l'encadrement du système éducatif. Il peut être chargé de missions de formation ou de coordination...* ». L'alinéa V est lui ainsi rédigé « *Le directeur administre l'école et en pilote le projet pédagogique. Il est membre de droit du conseil école-collège mentionné à l'article L. 401-4...* ». Le choix des termes utilisés dans la rédaction de cet alinéa montre en effet que le leadership par lequel « *les organisations doivent modifier leur vision et la relation de travail pour de nouvelles perspectives et conditions dans lesquelles chaque collaborateur puisse se sentir responsabilisé, ait envie d'innover et d'apporter sa pierre à l'édifice de l'organisation, et pas seulement d'exécuter des ordres* » (Gendron, 2017 p. 2) n'est pas encore à l'ordre du jour. Le rédacteur de la proposition de loi emploie les verbes administrer et piloter quand les recherches sur les directions d'école mettent en avant mobiliser, inspirer, influencer, révéler les potentialités.

Ce clivage entre réalité du terrain et recherche est souligné par Langanay (2016) qui note que « *le terme « administration » perdure encore dans la signalétique (même rénovée) de nombreux établissements secondaires et est encore largement utilisé par les enseignants qui*

*les fréquentent* » (p.11). Le mot leader reste encore peu usité par les personnels de l'Education nationale à quelque échelon que ce soit. D'ailleurs les enseignants parlent souvent du « chef » pour qualifier le principal ou le proviseur. L'emploi du verbe administrer pose le chef d'établissement comme maillon d'une chaîne de « commandement » : A l'inspection générale et au ministère la décision des orientations pédagogiques et aux échelons intermédiaires la charge d'administrer et de les mettre en œuvre. Le directeur est ainsi chargé d'organiser, de diriger et de prendre les décisions pour le bon fonctionnement de l'école, pour atteindre les objectifs fixés, pour contrôler si l'on se réfère à la définition du verbe administrer.

Le glissement de la notion de directeur, de « chef » vers celle de leader n'est pas encore effective dans l'Education nationale.

### *TITRE III Le glissement sémantique d'administration vers la gouvernance, de directeur à celle de leader supposent de maîtriser des compétences nouvelles, les compétences émotionnelles*

Les études internationales (Damasio 1995, Goleman 1997, Gendron 2004, Mikolajczak 2009,) ont apporté la preuve que les compétences émotionnelles, qui réfèrent aux savoir-être, sont aussi importantes pour le bien-être et la réussite que celles qui se rapportent aux savoirs ou aux savoir-faire.

Mikolajczak et al. (2009) en donnent la définition suivante « *Les compétences émotionnelles désignent la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales* » (P.3).

Pour Gendron (2009) les compétences émotionnelles rendent compte « *d'un haut niveau d'énergie et d'engagement dans l'action (incluant persévérance, engagement, capacité de prendre des initiatives et des risques, volonté de relever des défis, etc.); d'une connaissance de soi et d'une confiance personnelle, d'une capacité de souplesse, d'adaptation, et d'apprentissage ; d'une intégrité, d'une éthique personnelle et du sens des responsabilités ; de valeurs axées sur la collaboration et le service aux autres* » (P. 40). Elles réfèrent aux savoir-être et non plus aux seuls savoirs et savoir-faire habituellement mis en avant. Elles représentent un ensemble de ressources permettant de résoudre des situations problématiques dans un contexte précis.

Les compétences émotionnelles relevant des compétences psychosociales font partie des compétences utiles au développement de l'être humain dans le cadre personnel et professionnel. Les compétences émotionnelles du leader sont d'autant plus importantes que Gond et Mignonac (2002) écrivent «...la façon dont les approches du leadership ont progressivement intégré les dimensions émotionnelles, au point de faire apparaître le leader/dirigeant d'aujourd'hui comme une véritable « manager d'émotions » (P. 2).

En 2004 Gendron a appliqué les concepts de compétences émotionnelles à la sphère économique et a construit le concept de capital émotionnel. Elle écrit en 2007 « *La déclinaison de l'IE en « compétences », nous permet de rapprocher ces travaux de l'approche économique de la théorie du capital humain dans le sens où elle laisse entendre que ces aptitudes ne sont pas intégralement le fait de notre patrimoine génétique ou « innées » ou encore « naturelles » mais sont l'objet d'expériences et peuvent l'objet d'un apprentissage » (P. 16).*

Elle définit le capital émotionnel ainsi : « *Le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale » (Gendron, 2004/2007). Il fait partie du capital humain au sens large de l'expression et trouve de multiples applications dont bien sûr l'éducation qui nous intéresse ici.*

Elle complète ce propos en 2009 en ajoutant « *Ce capital émotionnel s'avère crucial pour la réussite de vie et l'épanouissement de l'individu, mais aussi vital pour le bon fonctionnement et la croissance économique et sociale des organisations humaines (entreprises, institutions, société...), de même que pour la cohésion de la société.*

Le capital émotionnel est un booster dans la mesure où il permet de potentialiser le capital humain et le capital social.

Les compétences émotionnelles permettent de faire advenir le leadership. Ce dernier peut être défini comme une activité cognitive et sociale, dans laquelle les individus doivent comprendre ce qui les entoure de manière à agir efficacement. Jarrosson (2004) nous dit également que le leadership fait appel aux émotions en ce qu'il permet de créer des émotions mobilisatrices chez les acteurs. Goleman affirme en 2002 « *Par définition, les leaders sont non pas des gens qui commandent mais que d'autres suivent.* » (P. 211).

Pelletier et al. (2015) écrivent « *Nous faisons l'hypothèse que l'appel au leadership comme compétence professionnelle, adossée à une série d'aptitudes personnelles, est le produit d'une*

*norme de travail et d'emploi qui associe les postes d'encadrement à une intensification des contacts relationnels avec le personnel d'« exécution pédagogique », dans le sens d'une incitation au changement » P. 72.*

Le leadership éducationnel a donc pour ces raisons un effet direct et indirect sur la réussite des élèves.

Or comme nous venons de le voir dans la section précédente, aujourd'hui encore dans les textes qui définissent les fonctions des personnels de direction, comme les pratiques de ces derniers sur le terrain, les savoirs et les savoir-faire occupent une place prépondérante, alors que les compétences émotionnelles et un leadership qualifié d'éthique, dans la mesure où il met en avant des valeurs référant au bien commun, au bien-être et à la valorisation des collaborateurs par exemple, sont encore trop souvent laissés de côté.

Comme l'affirme Obin<sup>100</sup> « *L'institution semble [...] timide à s'avancer dans le domaine de l'éthique. Piloter l'Education nationale, pourtant, ce devrait être de disposer d'une capacité de jugement sur ce que produisent les établissements scolaires et donc sur l'action des chefs d'établissement qui ne se borne pas au seul contrôle de légalité. Mais les textes de référence sont notoirement insuffisants pour définir ce qu'on pourrait appeler une bonne gouvernance des collèges et des lycées* ».

L'éthique a toute sa place dans le leadership éducatif et pédagogique et la direction d'établissements scolaires. Selon Platon, l'éthique véritable consiste très exactement à définir les voies et les moyens qui permettent d'orienter l'existence concrète et de lui donner un sens en conduisant vers la félicité.

Pour Spinoza, « *l'éthique n'est pas la recherche morale du bien qui serait opposé au mal et à la perversion, elle est la recherche de principes d'action qui puissent conduire l'individu de la servitude à la liberté, cette liberté n'étant pas un libre-arbitre vide, mais une certaine modalité de l'existence se déployant comme béatitude [...] Ainsi, l'éthique est une transmutation du désir qui va rendre le désir à lui-même en s'épanouissant effectivement comme la joie qu'il poursuit au lieu de le laisser se détruire en sombrant dans la tristesse que produit la servitude* » (Robert, 1997, P. 132).

Le leadership éthique est adossé aux compétences émotionnelles et se construit « *autour de la capacité à respecter les autres, à se mettre à leur service, à faire preuve de justice, à manifester de l'honnêteté* » (Northouse, 2007 P. 339). Il est lié à la notion de bien commun.

---

<sup>100</sup> L'éthique des chefs d'établissement et le pilotage du système éducatif (Conférence devant les cadres de la Mission laïque française, 2003)

Burns (1978) évoque « *des valeurs et des but partagés* » pour dépasser les conflits pouvant découler des intérêts de chacun. Le leadership éthique permet un changement d'angle de vue dont l'objectif est de répondre aux aspirations de tous les collaborateurs, leader y compris.

Selon Day et Gurr (2013) le leadership éthique est adossé à des compétences, des qualités, des croyances et des valeurs comme « *la perspicacité, l'optimisme, la persistance, la confiance, la tolérance, l'empathie, la vigilance, la curiosité, la résilience, la bienveillance, l'honnêteté, et l'humilité* ».

Ce leadership a bien évidemment des conséquences sur les performances des individus, sur leur bien-être et leur motivation comme sur celles des organisations.

Kandaria (2016) montre dans sa recherche que « *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* » P. 212.

Comme l'affirme Mintzberg (2014) le leadership éthique est également basé sur la confiance (« *le leadership repose sur la confiance, qui se mérite en obtenant le respect des autres* »). Berthier (2006) en pointe les bienfaits et les retombées positives : « *La confiance crée les conditions d'une parole libre. (...) Dans la confiance, la parole s'accompagne d'une qualité forte d'écoute. (...) La confiance permet de partager l'incertitude car elle rassure. (...) La confiance facilite l'accompagnement du changement. (...) La confiance permet aussi de lever de l'action chez les acteurs. (...) la confiance entre les personnes procure un évident plaisir à travailler ensemble (...) La confiance installée permet de tolérer l'erreur (...) elle génère de la cohésion* » (P. 55 et 56).

Gendron (2009) enfin définit le leadership éthique comme suit « *Le leadership éthique se distingue du leadership transformationnel dans le sens où il ne sert pas seulement efficacement son organisation, mais devient aussi vecteur de croissance personnelle qui mise sur le progrès des personnes évoluant sous sa coupe* » (P. 43).

La littérature scientifique sur le leadership éthique nous convainc que ce type de leadership est celui que doivent aujourd'hui mettre en œuvre les personnels de direction dans la mesure où il permet de mobiliser « *l'ensemble des savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de*

*chacun des membres, et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources.* » (Amherdt et al., 2000, P. 31).

#### ***TITRE IV Des compétences dont la maîtrise est plébiscitée***

Il ressort de notre recherche de riches enseignements sur la question du leadership de manière générale et sur la manière dont ceux qui ont pour mission de diriger les collèges et les lycées conçoivent cette tâche en particulier.

Les compétences jugées le plus nécessaires par les personnels de direction de notre population sont celles en fait qui réfèrent aux compétences émotionnelles de leadership. Il s'agit de l'identification et de la (re)connaissance de ses émotions, de la gestion du stress, de la faculté à entraîner ses collaborateurs.

Elles sont mobilisées et décrites dans les verbatims comme permettant l'atteinte d'objectifs professionnels et personnels, dont la capacité à détecter et résoudre les conflits entre les personnes.

Ces compétences renvoient à celles de modèles managériaux qui suivent l'observation d'un glissement sémantique des termes qualifiant la fonction de direction et les environnements dans lesquels les personnels de direction agissent, du commandement vers la gouvernance, du chef vers le leader. Il s'agit alors pour le personnel de direction de susciter ou de provoquer la transformation de l'organisation et de ses membres plutôt que de fonctionner selon l'injonction et le rapport de pouvoir.

Ce glissement sémantique s'inscrit dans le mouvement décrit par Gendron (2017). Elle écrit en effet « *Ces nouvelles perspectives viennent qualifier l'organisation ou les environnements de travail de nouveaux attributs ; après l'organisation apprenante (Mallet, 1994 ; Argyris et Schön, 1996), les travaux qui sont rendus compte dans ce chapitre, suggèrent la notion « d'organisation capacitante » (Gendron, 2015a) en prolongement des environnements de travail capacitants* ». (P. 2).

Elle ajoute plus loin, et ceci est à mettre en relation avec l'importance que notre population enquêtée accorde à l'identification de ses émotions, que la connaissance de soi est la pierre angulaire d'un leadership nouveau basé sur la connaissance et l'acceptation de soi. La référence au « *Connais-toi toi-même* » socratique dont l'objet est une forme de souci de soi, ou encore au "*Je me suis cherché moi-même*" d'Héraclite qui, partant à la recherche de lui-

même, examinant celui qu'il est, se découvre pour mieux découvrir le monde et les autres s'impose à nous dans ce nouveau modèle.

*« Approfondir la connaissance de soi conduit à l'acceptation de soi, puis à l'estime de soi, pour ouvrir à la connaissance et à l'acceptation de l'autre (renvoyant à une conception eudémoniste du sujet et téléologique de l'éthique, où l'autre est aussi soi, « ce que je fais aux autres, je le fais en fait à moi ») »* écrit encore Gendron (*ibid* P. 4).

Les réponses données par notre population à l'habileté « *Agir avec tact* » sont à mettre en regard avec cette dernière citation. Les répondants jugent peu ou pas du tout nécessaire de faire preuve de tact dans l'exercice de leur fonction. Le chemin qui reste à parcourir pour atteindre « *l'acceptation de l'autre* » et surtout le « *ce que je fais aux autres, je le fais en fait à moi* » est encore long. Surtout, les réponses données à cette compétence montrent combien les personnels de direction se voient encore aujourd'hui plus en chefs qu'en leaders.

Si les compétences émotionnelles sont plébiscitées pour faire face aux nouveaux enjeux et défis de l'école, il semblerait que leur mobilisation pouvant venir modifier ou affaiblir leur privilège de « diriger » ne soient pas autant effectives. Est-ce le fait que ce sont celles-là même qu'ils déclarent le moins bien maîtriser. La peur de la non-maîtrise pourrait être une explication possible à ce paradoxe apparent. Et en cela, on peut penser qu'une formation au développement de leur capital émotionnel, à ces compétences associées, par le travail qu'il opère sur soi, invitera à accepter plus facilement l'Autre et dans sa différence, à ne plus en avoir peur pour ne plus contraindre, réfréner la délégation que suppose ce glissement de métier vers des fonctions de leadership.

Le changement de paradigme conduisant vers des compétences qui renvoient « *non seulement à celles d'un expert dans son domaine, mais également à des connaissances liées au développement personnel, précisément à la connaissance de soi et de l'Autre que l'on retrouve dans le capital émotionnel* » (Gendron, 2004) reste encore théorique et ce que disent les personnels de direction de notre population de leur fonction et de leur formation montre que les changements profonds pour passer du management, au sens Anglo-Saxon du terme, au management dans son acception française<sup>101</sup> n'ont pas encore été réalisés et restent à venir.

Si l'on prend comme exemple la maquette 2021/2022 de la formation professionnelle initiale des personnels de direction on constate qu'elle comporte neuf modules, dont deux ont trait à l'éthique et au leadership. Il nous a été donné d'assister à ces modules de formation en

---

<sup>101</sup> Du vieux mot français « manège », d'origine latine, manus (« la main ») et de l'italien maneggio/maneggiare qui signifie manier, conduire, terme réintroduit par l'Académie française en 1973 (Gendron, 2009).

2016/2017 et nous avons pu constater qu'elles portaient en fait sur le management au sens Anglo-Saxon du terme. De plus, les personnes chargées d'assurer ces formations sont eux-mêmes des personnels de direction qui ne possèdent pas de compétences particulières dans les domaines de l'éthique et du leadership pour les mener.

Le contenu des formations proposées aux personnels de direction donne à voir une définition des attendus restée focalisée sur des modes d'administration, de contrôle, et technicistes. Les personnels de direction ne sont pas encore (ou toujours pas) formés à la création d'environnements favorables au développement du pouvoir d'agir des personnels (Fernagu Oudet, 2012), à aider les collaborateurs, à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition, et pas seulement à les mettre à disposition.

Le glissement sémantique resterait dans le « verbe » et non encore ancré dans le « faire ». La considération effective des compétences de leadership requises n'est pas encore prise en compte dans les formations proposés par l'Education nationale ; d'autres formations, les formations au management capacitant, hors Education nationale, ont amorcé ce changement pour répondre aux évolutions de la société et permettre une bien-vivance au travail (Gendron, 2015, 2018).

#### *TITRE V Propositions de formations pour que le glissement sémantique de l'administration vers la gouvernance, du directeur vers le leader s'enacte au quotidien dans la maîtrise des compétences émotionnelles de leadership*

Nelson Mandela disait de l'éducation qu'elle est « *l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde* ».

Il est sans doute temps si l'on désire réellement opérer un glissement du commandement vers le leadership, de l'administration vers la gouvernance, du directeur vers le leader, que les personnels de direction apprennent à travailler la dimension humaine de l'organisation, à susciter des initiatives, à fédérer des équipes, à les soutenir, à créer de la motivation et de l'engagement. Cela implique de se voir, de s'écouter, au sens premier mais aussi au sens de voir en soi-même et de voir l'autre en soi, de s'écouter soi-même comme d'aider l'autre à s'écouter et à nous écouter, à nous entendre, de se comprendre et de s'enrichir de ses différences.

Les réponses à notre questionnaire ont montré que ces compétences sont celles que les répondants déclarent moins maîtriser et celles qu'ils estiment cependant vraiment nécessaire

de maîtriser. Ces réponses sont dictées par leur vécu sur le terrain, par la souffrance qu'ils ressentent parfois à être essentiellement outillés pour faire face aux problèmes techniques (comme la confection des emplois du temps des enseignants par exemple).

Si l'on veut répondre aux besoins et aux attentes des personnels de direction en termes de compétences, si l'on est convaincu, comme c'est notre cas, qu'il est nécessaire de former des leaders développant la « *conscience du manager de faire grandir, progresser, évoluer ses équipes, ses collaborateurs quel que soit leur niveau d'intervention* » (Gendron 2017) afin de relever les défis de l'école à l'ère de l'hypermodernité et de répondre aux enjeux de la compétitivité sans pour autant sacrifier l'humain, alors des formations apportant des transformations en profondeur sont nécessaires. On ne peut plus se contenter de simples mots si l'on désire atteindre cet objectif : il faut que les mots s'incarnent dans des pratiques, dans des formations.

### *Exemple du Master REFE*

On peut s'inspirer par exemple de ce qui se fait dans le master 2 « *REFE Responsable Evaluation Formation Encadrement, Management Mindful et Capital émotionnel* » qui vise « *à former les managers, responsables et futurs personnels de l'encadrement à une posture et un management mindful et bienveillants et capacitants* ».

Ce master développé à Montpellier par le Pr Bénédicte Gendron depuis dix ans maintenant inclut « *des principes de présence vigilante de l'esprit, d'acceptation et de non-jugement, auxquels s'ajoute l'engagement (« commitment ») qui va permettre au manager de se préparer à ces changements et de s'engager dans ces nouvelles orientations* ». Cette formation permet au leader de développer des compétences d'autorégulation des émotions et la régulation des émotions d'autrui, d'apprendre à interagir, à communiquer autrement et à partager en pleine conscience et de manière positive, quelle que soit la difficulté de la situation.

### *Formations aux compétences émotionnelles*

Comme les réponses à notre questionnaire l'ont montré des actions de formation continue doivent être proposées aux personnels de direction, qu'ils soient novices ou expérimentés, afin de répondre à leurs besoins.

Comme le note Grandjean-Lüthi (2010) lors de sa recherche auprès des directeurs d'école en Suisse, les besoins de formation exprimés se rapportent plus à l'humain et au leadership qu'à des compétences managériales.

D'après Belet (2015) « Nier « l'intelligence émotionnelle » au profit de la seule « intelligence rationnelle » revient en réalité à ne prendre en considération qu'une partie seulement de l'être humain et de ce qui conditionne ses attitudes et ses comportements. Il en résulte des conceptions simplistes, tronquées, scientifiquement erronées, opérationnellement limitées et médiocrement efficaces du management des hommes et du leadership. » (P.120)

Une première formation orientée sur la présentation des travaux portant sur les compétences émotionnelles et l'importance de leur prise en compte dans la mise en œuvre du leadership pourrait être proposée. Viendrait en complément une formation plus axée sur l'identification de ses émotions et sur celle des autres car comme le dit Bowen (1978) « *La capacité de réfléchir sur les émotions en contexte professionnel afin de les réguler est une démarche de type cognitif qui semble la meilleure voie pour permettre le maintien d'une attitude éthique, notamment dans le champ scolaire, puisque l'objectif de ce dernier n'est pas une exploration du monde affectif, mais la construction de savoirs, savoir-être, de compétences sociales et relationnelles* ».

Cette formation plus pratique prendrait appui des jeux de rôle, sur des exercices concrets. En effet Goleman et al. (2002) ont montré que « *Rééduquer le cerveau émotionnel pour l'apprentissage du leadership nécessite [...]un modèle différent de celui qui vaut pour le cerveau rationnel : il exige énormément de pratique et de répétition. La tâche est en effet multipliée par deux : il faut détruire les habitudes qui ne conviennent pas et les remplacer par d'autres. Cela nécessite efforts et motivation. Un court séminaire ne sera d'aucune utilité parce que le cerveau limbique apprend plus lentement et requiert davantage de pratique. Mais « parce que le type d'apprentissage du cerveau limbique [...] exige davantage de temps et de pratique, il est aussi plus susceptible d'être retenu* » (P. 135 et 137).

Des exercices basés sur le modèle d'apprentissage personnel en cinq étapes, développé par R. Boyatzis pourraient être proposés<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Pour rappel ces cinq étapes sont les suivantes :

- mise à jour d'une vision idéale de soi : on voit la personne qu'on voudrait être
- découvrir qui nous sommes vraiment aujourd'hui
- définir un calendrier et un programme de progrès de ses aptitudes (les objectifs doivent porter sur des domaines de compétences et non des lacunes, les objectifs doivent être ceux de l'individu et non imposés par autrui, le programme doit permettre à l'individu de se préparer de différentes manières, il doit être faisable)
- pratique et entraînement à de nouvelles compétences de leadership

Il s'agirait d'organiser par exemple des modules autour des apprentissages suivants :

- \*amélioration du processus de traitement de l'information
- \*créativité accrue grâce à un état affectif positif (bonne humeur)
- \*connaissance des émotions permettant au leader d'évaluer leur impact sur son propre jugement
- \*capacité d'influencer les émotions des suiveurs et d'encourager leur ouverture au changement
- \*amélioration de la connaissance et de la prise de conscience des problèmes rencontrés
- \*création d'un climat émotionnel positif favorable à l'apprentissage
- \*capacité d'évaluation et d'influence du climat émotionnel des suiveurs
- \*capacité de distinction entre les émotions exprimées par les suiveurs et leurs « vraies » émotions
- \*proposition de solutions constructives susceptibles de créer et de maintenir un haut niveau de confiance mutuelle et de coopération
- \*qualités interpersonnelles du leader
- \*connaissance des émotions permettant d'agir sur celles qui interfèrent avec le processus de décision, et sur celles qui le facilitent
- \*possibilité de reconsidérer un changement en cours, de proposer des solutions alternatives
- \*possibilité de résoudre plusieurs problèmes simultanément grâce à une perception accrue des liens existant parmi des informations divergentes
- \*rôle des émotions pour repérer des normes et des valeurs
- \*succès d'un management symbolique qui est en grande partie dépendant de l'expression émotionnellement
- \*gestion de la culture organisationnelle qui est liée à la gestion des émotions

Contributions de l'intelligence émotionnelle à l'efficacité du leadership (d'après George, 2000)

L'objectif étant d'amener les personnels de direction aux quatre niveaux d'apprentissage pointés par Kotsou (2012) :

- incompétence inconsciente : le collaborateur ne se rend pas compte qu'il n'est pas compétent émotionnellement. L'enjeu pour le leader consiste à identifier cette incompétence et de lui faire prendre conscience du besoin de formation en compétences émotionnelles

- incompétence consciente : le collaborateur a conscience de ses lacunes et veille à y remédier par la formation. L'enjeu pour le leader est d'identifier la formation la plus adaptée

---

- besoin des autres pour identifier son moi idéal, ses forces et ses faiblesses, pour définir son programme et pour expérimenter

- compétence consciente : le collaborateur a suivi une formation. Il a acquis des compétences mais a du mal à les mettre en pratique. Le rôle du leader consiste à le mettre en situation d'appliquer ces acquis

- compétence inconsciente : grâce à la pratique, les compétences sont intégrées et font partie du répertoire « spontané » du collaborateur. Le leader n'a rien à faire.

Cette formation permettrait d'éviter l'écueil pointé par Goleman et al. (2002) selon lequel le leader officiel d'un groupe n'est pas forcément le leader émotionnel. Le groupe peut désigner un autre leader que le leader officiel comme leader émotionnel. Avec cette formation le risque que le leader émotionnel ne soit pas le leader officiel diminuerait.

Une formation adossée à la psychologie positive afin d'apprendre à se défaire du biais de négativité tel que défini par Rozin et Rozyman (2001) ou par Tierney et Baumeister (2019) permettrait aux personnels de direction d'adopter, petit à petit, une posture professionnelle où la confiance, en soi et dans les autres en référence aux travaux de Berthier (2006) et de Mintzberg (2014), permettrait de travailler dans un climat plus serein, dans une atmosphère plus saine et agréable, et aussi de faire éclore et d'actualiser les potentialités (les siennes et celles de ses collaborateurs).

Cette formation également marierait apports théoriques et ateliers pratiques.

La gestion du stress<sup>103</sup> est une compétence que les personnels de direction de notre population souhaitent mieux maîtriser afin de faire face aux nombreuses tensions d'origine multiple qu'ils affrontent chaque jour.

Une formation basée sur les stratégies de *coping* (Lazarus et Folkman, 1984b, Albaret, 1995) permettrait de faire face, sans perdre la face serait-on tenté de dire. Une fois de plus des ateliers mêlant apports de connaissances sur la question du stress, sur sa définition, sur son identification et sur le renforcement des compétences par des exercices pratiques nous semblent une bonne combinaison.

Travailler sur les trois stratégies principales de coping : confrontation au problème (style fonctionnel), évitement (style fonctionnel à court terme mais dysfonctionnel à moyen et long terme), confrontation improductive (style dysfonctionnel) paraît indispensable puisque « *les stratégies de coping, contrairement aux mécanismes de défense, se caractérisent par leur niveau de conscience et d'intentionnalité : elles correspondent à un effort conscient, porté*

---

<sup>103</sup> Nous reprenons la définition du stress de Lazarus et Folkman (1984) « *la relation particulière entre la personne et l'environnement, évaluée par la personne comme dépassant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être* ».

*vers un but ; elles sont déployées avec l'intention de gérer ou de résoudre une situation problématique » (Cramer, 1998).*

Ce qui est intentionnel, contrairement à ce qui relève du mécanisme de défense automatique, peut être « travaillé » afin d'en augmenter le niveau de compétence possédé.

Ces formations doivent être ambitieuses dans leurs objectifs et leurs contenus afin d'opérer une véritable trans-formation. Mais l'ambition n'est pas à confondre ici avec une méconnaissance de la réalité et le chercheur n'est pas dupe. Une transformation en profondeur nécessite en effet du temps et de l'humilité, de la patience et de la conviction. C'est pourquoi on ne pense pas en l'espèce à une révolution, la cible à atteindre consistant plutôt en une évolution.

Finalement, l'éducation, qui vient de la société, est un projet de société qui, passant par l'homme permet de changer la société pour la faire grandir et pour faire changer l'homme à son tour. C'est un aller-retour constant entre la société qui fait l'homme et l'homme qui parfait la société : une évolution.

Pour conclure, tous les éléments développés dans cette thèse, et notamment le matériau recueilli grâce à notre questionnaire nous permettent d'affirmer que le glissement sémantique de l'approche par le leadership n'est pas encore intégré, ni par l'institution scolaire, qui fonctionne encore trop de manière pyramidale, ni par les personnels de direction dont la formation et l'activité font encore la part trop belle aux savoirs et aux savoir-faire au détriment des savoirs être. Pourtant comme l'écrit Gendron (2017) « *Le manager de demain pour devenir capacitant sera pédagogue, se connaissant soi-même, et ayant une estime de soi juste, une confiance en soi qui l'autorise à s'émanciper, à s'affranchir des modèles imposés par une hiérarchie, qui ne correspondraient pas à la réalité de son terrain et du potentiel de ses équipes. Il doit pouvoir « économiser » sa ressource humaine pour consacrer l'énergie de celle-ci à la créativité, la coopération, l'échange, et la réalisation et l'accomplissement personnel. Il devient dès lors responsable de la créativité de ses collaborateurs (et donc de leur création de valeur ajoutée), et au-delà d'accompagnateur au changement ou dynamiseur, il devient un manager capacitant, un développeur de la ressource humaine » (p. 11).*

Nous terminerons ici par une dernière citation de Henry Bordeaux « *L'éducation n'est, en somme, que l'art de révéler à l'être humain le sens intime qui doit gouverner ses actes, préparer l'emploi de ses énergies et lui communiquer le goût et la force de vivre pleinement ».*

## BIBLIOGRAPHIE

- Abadie A. (2006) *Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Albaret, M.C. (1995). Le coping dans la psychologie du développement, *Archives de Psychologie*, 63, 205-224.
- Alis D., Fergelot V. (2012) Le rôle des cadres intermédiaires dans le processus de changement des collectivités publiques : pour un modèle dynamique de la construction de rôle *Management international, Volume 16, Numéro 3*, Printemps 2012, p. 25–37.
- Alten M. (1993) Le Chef d'Etablissement : Deux Siècles sans Histoire. *Recherche & Formation, N°14*. La Direction d'Etablissement Scolaire. pp. 27-36.
- Antibi A (2003) *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Editions Math'adore.
- Amherdt C.-H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y. et Giauque, D. (2000), *Compétence collective dans les organisations. Emergence, gestion et développement*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20, 247-261.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1996). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : DeBoeck Université.
- Arnold M. B. (1960) *Emotion and Personality: Psychological aspects*. New York : Columbia University Press.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97-125.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Attarça M., Chomienne H. (2012) « Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation », *Management & Avenir 2012/5 (n° 55)*, p. 215-232.
- Attarça M., Chomienne H. (2013) « Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif », *@GRH 2013/4 (n° 9)*, p. 35-66.
- Ayiro L. (2009) An Analysis of Emotional Intelligence and the Performance of Principals in Selected Schools in Kenya. *Advances in Developing Human Resources 11*: 719-46.

- Bäckman E, Trafford B. (2007) *Democratic governance of schools*. Council of Europe
- Ballet J., Mahieu F. R. (2009) « Capabilité et capacité dans le développement : repenser la question du sujet dans l'œuvre d'Amartya Sen », *Revue Tiers Monde* 2009/2 (n° 198), p. 303-316.
- Ballion R. (1982) *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock.
- Baluteau F. (2009) Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*. 2009/2 (n° 28) pp 171-188.
- Baluteau F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Sociologos*, n° 4, p. 171-188.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Barbier C. (2015) *Assistants d'éducation : quelle contribution au projet éducation de l'établissement ?* Canopé éditions. 2<sup>e</sup> édition.
- Bard P. (1934). On emotional expression after decortication with some remarks on certain theoretical views (parts 1 and 2). *Psychological Review*, 41, 309-329; 424-449.
- Barling J., Christie A., Turner N. (2008) Pseudo-Transformational Leadership: Towards the Development and Test of a Model. *Journal of Business Ethics*. 81(4):851-861 · February 2008
- Barrère A. (2006) *Sociologie Des Chefs d'Etablissement les Managers de la République*. Éducation & Société. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère A. (2006), « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 156 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 27 septembre 2010, consulté le 11 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/459> ; DOI : 10.4000/rfp.459.
- Barrère A. (2013) Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. De Boeck Supérieur | « *Education et sociétés* » 2013/2 n° 32 | pages 21 à 34.
- Barret R. (2017) *L'entreprise inspirée par les valeurs. Libérer le potentiel humain pour une performance durable*. De Boeck.
- Barsade S., Gibson D. (2007) Why Does Affect Matter in Organizations ? *Academy of Management Perspectives*.

- Bass B., Steidlmeier P. (1999) Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior, *The Leadership Quarterly* Vol. 10 No. 2.
- Baudrit A, Rich J. (coord) (2013) Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires. *Recherches en Education* N°15 - Janvier 2013.
- Bausseron E. (2018) *The case for strategic emotional intelligence: Extension and test of a model*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at The University of Queensland in 2018 University of Queensland Business School.
- Bausseron E. (2012) *Strategic Emotional Intelligence: Demystifying and Reconceptualising the EI-Leadership Link*. University of Queensland Business School, Brisbane, Australia.
- Beal DJ., Weiss HM., Barros E., Mcdermid SM. (2005) An Episodic Process Model of Affective Influences on Performance. *Journal of Applied Psychology* 90(6) :1054-68.
- Becker G.S. (1964), *Human Capital*, The University of Chicago Press.
- Belet D. (2015) *Le Leadership Humainement Intelligent de Demain : Innover dans les Relations Managériales, Enjeu-Clé de la Performance des Organisations Au XXIe siècle*. Paris : Management Prospective Editions.
- Bellinghausen L. (2014) Intelligence émotionnelle au service du management. Théorie et management des systèmes complexes. *Techniques de l'Ingénieur*. Paris.
- Bellinghausen L. (2009) *Compétences émotionnelles dans le management*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Paris Descartes.
- Bénichoux F. (2014) *Et si on travaillait autrement ? La méthode haute qualité humaine en pratique*. Paris : Editions Eyrolles.
- Berthier J-L. (2006) *Les Leviers Humains dans le Management de l'EPL*. Paris : Hachette Éducation.
- Bethlehem J. (2008) *Peut-on établir des statistiques officielles à partir d'enquêtes en ligne reposant sur le principe de l'autosélection ?* : Symposium.
- Bethlehem J., Cobben F., Schouten B. (2008) *Des indicateurs de la représentativité des réponses aux enquêtes* : Symposium.
- Bigot, R, P. Crouette et F. Recours (2010). *Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale ?* Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC)
- Blanchet R. (dir.) (1999) *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. Paris : ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

- Bosnjak M., Haas I., Galesic M., Kaczmirek L., Bandilla W., Couper M. P. (2013) « Sample Composition Discrepancies in Different Stages of a Probability-based Online Panel ». *Field Methods* 25 (4) : 339-360.
- Bouquin H. (2004), *Le contrôle de gestion*. Presses Universitaires de France, Collection Gestion, 6ème édition, Paris
- Bourguignon A. (1995), « Peut-on définir la performance ? », *Revue Française de Comptabilité*, juillet- août, pp. 61-66.
- Bourguignon A. (2000), « Performance et contrôle de gestion », *Encyclopédie de Comptabilité, Contrôle de gestion et Audit*, Ed. Economica, pp. 931-941.
- Bouvier A. (1999) *Le conseiller principal d'éducation au centre de la vie scolaire*. CRDP de l'académie de Lyon.
- Bouvier A. (2014) *Vers des Etablissements Apprenants : Perspectives pour la Conduite du Changement*. Paris : Canopé Editions.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.
- Brest P. (2011) Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire, *Politiques et management public*, vol28/3.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134.
- Burns J. MG. (1978) *Leadership*, Harper Collins.
- Buisson-Fenet H., Dutercq Y. (2015) « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question », *Recherche et formation*, 78 | 2015, 9-18.
- Buisson-Fenet H. (2015a) Une « culture commune » à défaut de « grand corps » ? Fondements et limites du rapprochement entre chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux dans l'Éducation nationale. *Recherche et formation* 78 | 2015 Les cadres de l'éducation.
- Buisson-Fenet H. (2015b). *Les chefs d'établissement français croient-ils au leadership ? Incertitudes des conceptions et contingences des pratiques de mobilisation*. In Dutercq Yves et al. (dir.), *Le leadership éducatif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Cannon W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.

- Caruso, D. R., Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2015). The ability model of emotional intelligence. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (pp. 545-558). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Chandler S, Black D. (2007) *The Hands-off Manager The key attitudes of the manager-coach*. Career Press
- Chanlat, J.-F. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, 9, 113-132.
- Combaz G., Burgevin C. (2015) La direction d'école en France : Une opportunité pour les femmes d'accéder à un poste de responsabilités ? La Découverte | « *Travail, genre et sociétés* » 2015/2 n° 34 | pages 131 à 150.
- Condette J.F. (2014) « Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle », *Recherches & éducations*, 11 | 2014, 17-38.
- Condette, J. F. (Dir.) (2015). *Les Chefs d'Etablissement, Diriger une Institution Scolaire ou Universitaire XVIIe-XXe siècle*, Presses Universitaires de Rennes.
- Côté S., Miners C. (2006) Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance, *Administrative Science Quarterly*.
- Cramer P. (1998) Coping and Defense Mechanism: What's the Difference. *Journal of Personality* 66, P. 916-946.
- Crowne D. et Marlowe D. (1960), A new scale of social desirability independent of psychopathology, *Journal of Consulting Psychology*, 24, 4, 349-354
- Damasio R. (1995) *L'erreur de Descartes la Raison des Emotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damon C. (2018) « Le coaching du chef d'établissement scolaire – Bien-être et performance dans les collèges et les lycées » *Revue Européenne de Coaching*, 5, 2018.
- Dantchev N. (1989) Stratégies de coping et pattern A coronarogène, *Revue de Médecine Psychosomatique*, 17/18, 21-30.
- Dantzer R. — (1989) *L'illusion psychosomatique*, Paris, Odile Jacob.
- Darling-Hammond L., LaPointe M., Meyerson D., Orr M. T., Cohen C. (2007) *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. School Leadership Study. Final Report. Stanford Educational Leadership Institute.
- Darwin, C. (2001). *L'expression de l'émotion chez l'homme et les animaux* (D. Féral, Trad.). Paris : Rivage poche / Petite Bibliothèque. (Original publié 1872).

- Davis, S., L. Darling-Hammond, M. LaPointe et D. Meyerson (2005), *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals*, Stanford Educational Leadership Institute, commandé par la Wallace Foundation, Palo Alto, CA.
- Day C., Sammons P. (2013) *Successful leadership: a review of the international literature. CfBT Education Trust.*
- Day C., Gurr D. (2014) *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*, London: Routledge. International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals.
- De Ketele J. M (2013) *Le leadership des chefs d'établissement : un exercice entre tensions et balances. Recherche en Education n°15*, janvier 2013.
- De Ketele J. M., et Roegiers X. (2016) *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents*. De Boeck supérieur, 4<sup>e</sup> édition.
- De Singly F. (2012) *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes* (3<sup>e</sup> édition), Armand Colin, coll. « 128 ».
- De Vries K, Balazs K. (1998) *Beyond the quick fix:: The psychodynamics of organizational transformation and change. European Management Journal*. Oct. 1998 Pages 611-622.
- Dejoux C. (2016) *Du management au leadership agile*. Dunod, 2016, 2<sup>e</sup> édition.
- Dejoux C., Dherment-Férère I., Wechtler H., Ansiau D., Bergery L. (2011) *Intelligence émotionnelle et processus de décision. Association de Recherches et Publications en Management | « Gestion 2000 » 2011/3 Volume 28 | pages 67 à 81.*
- Delaire G. (1986) *Le chef d'établissement : pratique de la fonction*. Paris : Berger-Levrault.
- Deutskens E., De Ruyter K., Wetzels M., Oosterveld P. (2004) « *Response Rate and Response Quality of Internet-Based Surveys: an Experimental Study* ». *Marketing letters* 15 (1) : 21- 36.
- Drucker P.F. (1969) *The Age of Discontinuity; Guidelines to Our Changing Society*. Butterworth-Heinemann.
- Durand-Prinborgne C. (1988) *Nouveaux Provisaires, Nouveaux Principaux. Revue Française du Droit Administratif.*
- Durkheim E. (1894- 2009) *Les Règles de la méthode sociologique* (1894), Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot", 2009.
- Dutercq Y. (2015). *Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. Recherche et formation, n° 78, p. 35-50.*

- Dutercq Y., Gather Turler M. & Pelletier G. (dir.) (2015). *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Eckman P. (1972) *Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions*. In Cole, J. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Eckman P. (1973). Cross-cultural studies of facial expression. In Paul Ekman (Ed.), *Darwin and facial expression*, 169-222. New York: Academic Press.
- Elmore R. (2008) Leadership as the practice of improvement in In book: *Improving School Leadership* (pp.37-67)
- Emmons, R. A. (2003). *Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life*. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105–128). Washington, DC: American Psychological Association
- Endrizzi L., Thibert R. (2012) Quels Leaderships pour la Réussite de tous les Elèves ? *Dossier d'Actualité Veille et Analyses, n° 73*, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Evans P., Mohr N. (1999) Professional development for principals: Seven core beliefs. *Phi Delta Kappan; Bloomington Vol. 80, N° 7*, (Mar 1999): 530-532.
- Fayol H. (1916) *Administration industrielle et générale*, Bulletin de la Société de l'Industrie minérale.
- Fenneteau H. (2015) *L'enquête : entretien et questionnaires*, 75005 Paris, 3e édition Dunod.
- Fernagu Oudet S. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations in Bourgeois E., Durand M. (2012), *Former par le travail*, PUF Chapitre 14.
- Fiori, M., & Ortony, A. (2016). Are Emotionally Intelligent Individuals Hypersensitive to Emotions? Testing the Curse of Emotion. *In Academy of Management Proceedings (Vol. 2016, No. 1, p. 10023)*. Academy of Management.
- Focquenoy-Simonnet C. (2021) *Les surveillants généraux (1847-1970) Entre figures littéraires et profils historiques*. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117(1), 39–66.
- Fotinos G., Horenstein J.M. (2017) *Le Moral des Personnels de Direction en Collège et en Lycée en 2017*, CASDEN Banque Populaire.
- Fouque J., Klepal I., Castincaud F. (2004) *Diriger un établissement scolaire, l'exigence du possible*. Paris : Hachette éducation.

- Gannassali S., Moscarola J. (2004) Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par Internet. *Décisions marketing*, 33, 63-75.
- Garant, M., & Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind : The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- Gardner H (1997) *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob.
- Gather Thurler M., Pelletier G. Dutercq Y., « Leadership éducatif », *Recherche et formation*, 78 | 2015, 95-109.
- Gauthier V. (2014) *Le savoir-relier, vers un leadership, intuitif et relationnel*. Paris : Eyrolles.
- Gendron B., (2002), « La notion de management : éléments d'éclairage », in *Nouveaux Regards, Éducation, Recherche, Culture*, n° 19, pp. 27-29. ISSN 1262-0165
- Gendron B. (2004), "Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge*, n° 113, Paris : Université Panthéon-Sorbonne.
- Gendron B. (2005b), *De l'éducation à l'emploi, une approche par le capital émotionnel*, in La dimension du genre dans l'activité économique et sociale : quelles différences hommes-femmes ?, séminaire de Master Conseil et Formation en Education, Université de Montpellier III.
- Gendron B. (2007) Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel. *Cahiers du Cerfee*, 23. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Gendron B. (2008) *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : La figure de leadership en pédagogie. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, BREST, France.
- Gendron B., Lafortune L. (2009) *Leadership et Compétences Emotionnelles : Dans l'Accompagnement au Changement*, Presses de l'Université du Québec.
- Gendron B. (2007), Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions, *Cahiers du Cerfee*, n°23, p. 9-55. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Gendron B. (2010) Filles, Garçons : Quel Capital Emotionnel Pour Quelles Conséquences ? », *Tréma*, 32.

- Gendron, B. (2015) *Mindful Management et Capital Emotionnel : l'Humain Au Coeur d'une Performance et d'une Economie Bienveillantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.
- Gendron B. (2017), Du management mindful au leadership capacitant, in Frimousse et al. *Réinventer le leadership*, Editions EMS, p. 297-312.
- Gingras M. E., Belleau H. (2015) *Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de donnée : une revue de la littérature*. Inédit / Working paper, no 2015-02. Montréal : Institut national de la recherche scientifique Centre - Urbanisation Culture Société.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.
- Goffee G. et Jones Rob. (2003) *The character of a corporation – How your company's culture can make or break your business*, 2nd edn., New York: Profile Books Ltd.
- Goleman D. (1997) *L'Intelligence Emotionnelle : Comment Transformer ses Emotions en Intelligence*. Robert Laffont.
- Goleman D. (1998) What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 76. 93-102.
- Goleman D. et al. (2002) *L'intelligence émotionnelle au travail*. Pearson France.
- Goleman et al. (2002) Styles de leaders, *Harvard Business Review*, éditions de l'organisation.
- Gond J. P., Mignonac K. (2002) *Emotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction*. LIRHE, Université des sciences sociales de Toulouse.
- Gourmat N. (2007) *L'influence des représentations sociale sur la prise de décision. Illustration par la carte cognitive du dirigeant marocain*. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Lyon 3.
- Grandjean D. Scherer K. R. (2014) *Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels*, in *Traité de psychologie des émotions*, pp 51-87.
- Grandjean Lüthi, F. (2010) *Le Leadership Des directions d'Etablissement Scolaire : Vers Une Optimisation par des Pratiques de Gestion des Ressources Humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Guillaume F-R. (1993b) Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement. In: *Recherche & Formation*, N°14, 1993. La direction d'établissement scolaire. pp. 9-26.
- Guillaume F-R. (1993a) Entretien Avec André Hussenet. In : *Recherche & Formation*, N°14. La Direction d'Etablissement Scolaire. pp. 117-125.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191.
- Hallinger P., Snidvongs K. (2008) Educating Leaders: Is There Anything to Learn from Business Management? *Educational Management Administration & Leadership*, v36 n1 p9-31 2008.
- Hebb, D. O. & Thompson, W. R. (1979). *The social significance of animal studies*. In G. Lindzey & E. Aronson (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (2e ed.). Reading MA: Addison-Wesley.
- James, W. (1884). What is an emotions? *Mind*, 19.
- Heerwegh D. et Loosveldt G. (2002) « An Evaluation of the Effect of Response Formats on Data Quality in Web Surveys ». *Social Science Computer Review* 20 (4) : 471-484.
- Herbert M. (2007), *Que se passe-t-il lorsque les répondants à un questionnaire tentent de deviner l'objectif de recherche ? Le biais du répondant : conceptualisation, mesure et étude d'impact*, Actes du Congrès de l'AFM, Aix-les-Bains.
- Holbrook, M. B. ? Hirschman, E. C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun. *Journal of Consumer Research* 9, no. 2, pp. 132-140.
- Holbrook A.L., Green M.C. et Krosnick J.A. (2003), Telephone vs. face-to-face interviewing of national probability samples with long questionnaires: Comparisons of respondent satisficing and social desirability response bias, *The Public Opinion Quarterly*, 67, 1, 79-125.
- Hochschild A. R., (1979) Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology Vol. 85*, No. 3 (Nov., 1979), pp. 551-575.
- Hochschild A. R., (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild A. R., (2003) Travail émotionnel, règles de sentiments et structure de travail. *Travailler*, n°9, 2003/1, p.19-49.
- Izard C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Jarosson B. (2004) *100 ans de management*. Paris : Dunod 2e édition.
- Jeanet A. (2018) *Les Émotions au travail*, Paris, CNRS Éditions
- Jeanet A. (2003) L'émotion prescrite au travail In *Travailler 2003/1 n° 9* pp 99-112.

- Jellison, J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error : The norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 643-649. doi:10.1037/0022-3514.40.4.643.
- Jung, N., Wranke, C., Hamburger, K., & Knauff, M. (2014). How emotions affect logical reasoning: Evidence from experiments with mood-manipulated participants, spider phobics, and people with exam anxiety. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-12.
- Kandaria I. (2016) *La Contribution des Personnels de Direction dans la Réussite des Elèves. Le Cas de Directeurs Adjointes de Lycées Agricoles Publics Français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Kanungo, R. N. (2001). Ethical values of transactional and transformational leaders. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 257-265.
- Kilduff, M., Chiaburu, D. S., & Menges, J. I. (2010). Strategic use of emotional intelligence in 146 organizational settings: Exploring the dark side. *Research in Organizational Behavior*, 30, 129-152.
- Kotsou I. (2012) *Intelligence émotionnelle et management*. Bruxelles De Boeck supérieur, 2<sup>e</sup> édition.
- Laderriere P. (2006) *Gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?* ESENE éducation.
- Lafortune L. (dir.) (2005) *Pédagogie et psychologie des émotions*, Presses de l'Université du Québec.
- Langanay J. Y. (2016) *Le chef d'établissement pédagogue*, Canopé éditions.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. In B. Rand (Ed.), *The classical psychologist* (pp. 672-685). Boston: Houghton Mifflin.
- Langlois L., Lapointe C. (2002) *Le Concept de Leadership Educationnel : Origines et Evolutions*, Montréal Chenelière/MacGraw-Hill.
- Langlois L., Lapointe C. (2004) Identité professionnelle et leadership en éducation: analyse de pratiques collectives distinctes. *Education et francophonie. volume XXXII:2*, automne 2004.
- Laswell H.D. (1952), L'analyse de contenu et le langage de la politique, *Revue française de sciences politiques, vol II, n° 3*, juillet septembre 1952.
- Laugier, S. (2011). Le care comme critique et comme féminisme. *Travail, genre et sociétés*, 26, 183-188. <https://doi.org/10.3917/tgs.026.0183>

- Lautenschlager, G. J., & Flaherty, V. L. (1990). Computer administration of questions: More desirable or more social desirability? *Journal of Applied Psychology*, 75(3), 310–314.
- Lazarus, R.S. et Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L.A. Pervin et M. Leweis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology*. New York : Plenum, pp. 287-327.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984a). Coping and adaptation. In W.D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavior medicine*, New York : Guilford, pp. 282-325.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984b). *Stress, appraisal, and coping*, New York : Springer.
- Le Bihan S. (2013) Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir. *Recherches en Education n°15*.
- Leblond F. et Moracchini C. (2010) *Personnels de direction et gouvernance de l'EPLÉ : sens de l'action et réalisation de soi*. Paris : Berger-Levrault, 6<sup>e</sup> édition.
- Lefebvre E., Mallet D., Vandervoorde P. (2009) *Le collège et le lycée publics, le chef d'établissement dans l'institution*. Paris : Berger-Levrault.
- Lefford, A. (1946). The influence of emotional subject matter on logical reasoning. *Journal of General Psychology*, 34, 127–151.
- Le Guen, M. (2002). La boîte à moustaches pour sensibiliser à la statistique. *Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, SAGE Publications, pp.43-64.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Hopkins D. (2006) *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*.
- Leithwood, K. (2007). The Emotional Side of School Improvement: A Leadership Perspective. In T. Townsend (Ed.), *The International Handbook on School Effectiveness and Improvement* (pp. 615-634). Dordrecht: Springer.
- Leithwood K., Harris A., Hopkins D. (2008) Seven Strong Claims about Successful School Leadership, *School Leadership and Management*.
- Létor C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53, 4-36.
- Lhuillier D. (2006) Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations* 12 (2006) 91–103.

- Lindjem H., Navrud S. 2011. « Using Internet in Stated Preference Surveys: A Review and Comparison of Survey Modes ». *International Review of Environmental and Resource Economics* (Forthcoming).
- Lorcerie F. (2012) Le leadership pédagogique des chefs d'établissement, *Cahiers Pédagogiques*, pp; 34-35.
- Luminet O. (coord.) (2013) *Psychologie des émotions : Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. De Boeck.
- Machiavel N. (1532-2007) *Le prince*. Paris: Gallimard Folio.
- Mallet, J., (1994), *L'Entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante, en passant par les théories de la complexité*, Oméga Formation Conseil.
- Martin, C. L., & Nagao, D. H. (1989). Some effects of computerized interviewing on job applicant responses. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 72–80.
- Matthijs K., Heerwegh D., Loosveldt G., Vanhove T. (2005) The effect of personalizing on response rates and data quality in web surveys. *International Journal of Social Research Methodology* 8(2):85-99 · April 2005.
- Matringe G. (2012) Les évolutions du métier de chef d'établissement Constats, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 03 octobre 2012.
- Mayer J., Roberts R., Barsade S. (2008) Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology Vol 59*.
- Melin V., Plée T. (2018) Former à l'exemplarité : outil managérial ou préoccupation éthique ? *Revue d'histoire et de prospective du management. Vol. IV — n° 8 juillet-décembre 2018*.
- Mikolajczak M. et al (2008) If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions In *Personality and Individual Differences, Vol. 44*, Issue 6, April 2008, Elsevier Editions, pp 1356-1368.
- Mikolajczak M. et al. (2009) *Les Compétences Emotionnelles*. Dunod.
- Mikolajczak M., Bausseron E. Luminet O. (coord.) (2013) *Psychologie des Emotions, Nouvelles Perspectives pour la Cognition, la Personnalité et la Santé*. Bruxelles : De Boeck
- Mintzberg H (1984) *Le manager au quotidien. Les 10 rôles du cadre*, Éditions d'Organisation.

- Mintzberg H (2014) *Manager l'essentiel : ce que font vraiment les managers ... et ce qu'ils pourraient faire mieux*. Paris: Vuibert.
- Moisset J.-J., Plante J., Toussaint P. (dir.) (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Moorman, H. (1997), *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities*, rapport préliminaire de la Danforth Foundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities
- Morton A., (2010). *Epistemic Emotions* In Peter Goldie (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press. pp. 385—399.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. A Paper Commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity: "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". Paris, April, 2003.
- Nass C., Moon Y., Carney P. (1999) Are People Polite to Computers? Responses to Computer-Based Interviewing Systems. *Journal of Applied Social Psychology* Volume 29.
- Northouse, P.G. (2007) *Leadership Theory and Practice*, fourth edition. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc.
- Obin J. P. (1996) *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette éducation.
- Obin J. P. (1999) Ethique, technique et esthétique dans la direction des établissements scolaires, *Administration & Education* n° 4.
- Obin J. P. (2005) *La formation des personnels de direction 1999-2005*. IGEN Juillet 2005 n° 2005-095.
- Paquet G. (2008) *Gouvernance mode d'emploi*, Montréal, Liber.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'Année Psychologique*, 92, 545-557.
- Paulhan, I (1994). Les stratégies d'ajustement, ou « coping ». In M. Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris : PUF, chap. 4, 99-124.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609. doi:10.1037/0022-3514.46.3.598.
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait selfenhancement: A mixed blessing ?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1197-1208. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1197.

- Paulhus, D. L. (2002). Social desirability responding : The evaluation of a construct. In H. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.). *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 67-88). Hillsdale, N. J : Erlbaum.
- Pekrun, R., & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 7, 153-200.
- Pelage A. (2003) La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques *Revue Française de Pédagogie*, n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, 21-36.
- Pelletier G., Charron R. (dir) (1998) *Diriger en période de transformation* Montréal, Editions de l'AFIDES.
- Pierce J. L. (2003) Les émotions au travail : le cas des assistantes juridiques *Travailler 2003/1* n° 9 | pages 51 à 72.
- Pitseys, J. (2010). Le concept de gouvernance. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 65, 207-228. <https://doi.org/10.3917/riej.065.0207>
- Plane, J-M. (2015) *Théories du Leadership, Modèles Classiques et Contemporains*. Management sup Management, ressources humaines. Paris: Dunod.
- Poirel E., Yvon F. (2011) Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 3, 2011, p. 595-615.
- Poirel E. et al (2017) La fonction de direction scolaire adjointe : une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 2, 2017, pp 231-260.
- Pont B., Nusche D., Hunter M. (2008) *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Vol 1 et 2. OCDE.
- Porter, S. R., Whitcomb M. E. (2003) « The Impact OF Contact Type On Web Survey Response Rates ». *Public Opinion Quarterly* 67 (4) : 579-588.
- Poupelin M. (1999) Les personnels de direction: gestion ou management ? *Recherche et Formation* N° 30, pp 85-100.
- Progin L. (2010) *Occuper une position avant d'exercer un leadership : ou les épreuves du chef d'établissement débutant*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

- Progin L., Gather Thurler M. (2012) Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Education - HS n°4* – 2012.
- Progin L. (2013) Le rapport des chefs d'établissement à leur formation : des étudiants (pas) comme les autres ? », in Marguerite Altet et al., *Former des enseignants réflexifs*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2013 (), p. 157-170.
- Progin L. (2015) Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutants ? *Recherche et formation [En ligne]*, 78 | 2015, mis en ligne le 30 mars 2018, consulté le 21 novembre 2018.
- Puslecki J. M. (dir.) (2011) *Devenir personnel de direction*. Montpellier : SCEREN.
- Rey O. (2019) Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ • n° 128 •* Février 2019.
- Ribot A. (1899) *Enquête sur l'enseignement secondaire*. VI, Rapport général. Paris : Motteroz.
- Rimé B. (2016) « L'émergence des émotions dans les sciences psychologiques », *L'Atelier du Centre de recherches historiques [En ligne]*, 16 | 2016, mis en ligne le 23 mai 2016, consulté le 23 mai 2016. URL : <http://journals.openedition.org/acrh/7293> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/acrh.7293>
- Rimé B. (2005) *Le partage social des émotions*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Psychologie sociale.
- Robert. A. D. et Bouillaguet A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? France : P.U.F.
- Roethlisberger F. G, Dickson W. J., Wright H., (1939), *Management and the Worker*, Harvard, Harvard University Press.
- Rolland, J.P. (1998). *Manuel du CISS (Coping Inventory for Stressful Situation) de Endler et Parker (1990)*. Adaptation française. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliqué.
- Rozin P., Royzman E. B., (2001) Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296–320.
- Russo, R., Fox, E., Dutton, K. (2002) Attentional bias for threat: Evidence for delayed disengagement from emotional faces. *Cognition and Emotion Volume 16*, 2002 -
- Salovey P., Mayer J. (1990) « Emotional Intelligence ». *Imagination, Cognition and Personality 9*, n° 3: 185-211.
- Sander D., Scherer K. R. (2014) La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels in *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.

- Saarni C. (1999) *The development of emotional competence*. New York : Guilford.
- Savoie P. (2001) Autonomie et personnalité des lycées: la réforme administrative de 1902 et ses origines. *Histoire de l'éducation [En ligne]*, 90 | 2001, mis en ligne le 15 novembre 2009, consulté le 31 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/837> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.837>.
- Savoie, P. (2013). *La Construction de l'Enseignement Secondaire (1802-1914) : Aux origines d'un Service Public*. Lyon: ENS Éditions.
- Sen A. K. (1984) « Rights and Capabilities », in *Resource, Values and Development*, Cambridge (Ma.), Harvard University Press.
- Sen A. K. (1999b) *L'économie est une science morale*, Paris, La découverte.
- Sergiovanni T. (1996) *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?* Wiley, 1996.
- Soares A. (coord) (2003) Les émotions dans le travail. *Travailler 2003/1 n° 9*.
- Stephenson L. B, Crête J. 2011. « Studying Political Behavior: A Comparison of Internet and Telephone Surveys ». *International Journal of Public Opinion Research* 23 (1) : 24-55.
- Stone H., Parker J., Wood L. (2005) *Report on the Ontario Principals' Council Leadership Study*, Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations ([www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org)).
- Strabac, Z., Aalnerg T. (2011) « Measuring Political Knowledge in Telephone and Web Surveys: A Cross-National Comparison ». *Social Science Computer Review* 29 (2) : 175-192.
- Suls, J. et Flechter, B. (1985). The relative *efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies : A meta-analysis*. *Health Psychology*, 4, 249-288.
- Tchimou M. (2015) Le développement professionnel des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire à l'université : ce qu'en pensent les intéressés. *La Recherche en Education. N° 14*, pp. 61-74.
- Thibauville S., Castel D., Valléry G. (2017), « Les émotions en contexte de reconversion professionnelle : revue de questions et pistes de recherche », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 46/3 | 2017.
- Tierney J., Baumeister R. F, (2019) *The Power of Bad*, Penguin Press.
- Tischler L., Biberman G., Mckeage R. (2002) Linking Emotional Intelligence, Spirituality and Workplace Performance, *Journal of Managerial Psychology*.

- Thorpe, S. W. (2002, June). *Online student evaluation of instruction: An investigation of non-response bias. The proceedings of the 42nd AFAIR*. Toronto, Canada: AIR. Retrieved September 10, 2007.
- Tomkins S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness* (Vol. 1). New York: Springer.
- Tschirhart A. (2007). « A l'aube de la vie scolaire. Surveillants généraux, maîtres d'étude et répétiteurs au XIXe siècle ». Dans Picquenot, A., Vitali, C. *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : CDRP, p. 37-52.
- Van Gelder T (1995) « The distinction between mind and cognition », In Y.-H. Houg & J.-C. Ho éd., *Mind and cognition*, Taipei, Academia Sinica, 1995, p. 61.
- Venter, I., & Kotzé, M. (2011). Les différences au niveau de l'intelligence émotionnelle entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur public: étude empirique. *Revue internationale des sciences administratives*, 77(2), 405-439.
- Veyrac H., Bos S., Chabies S. (2018) L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription institutionnelle et inquiétudes des enseignants. Emmanuelle Brossais; Gwénaél Lefeuvre. *L'appropriation de la prescription en éducation Le cas de la réforme du collège*, Octarès, 2018, 978-2-36630-084-0.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Wang, C.-C., Liu K.-S., C.-L. Cheng C.-L., Cheng Y.Y. (2013) « Comparison of Web-Based Versus Paper-and-Pencil Administration of a Humor Survey ». *Computers in Human Behavior* 29 (3) : 1007- 1011.
- Wiener C. (2005) « Un exemple de réforme réussie : le statut des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire », *Revue française d'administration publique* 2005/4 (no116), p. 687-698.
- Woycikowska C. (1999) *Prendre des Fonctions de de direction dans un collège ou un lycée*. Paris : Hachette Éducation.
- Young, P. T. (1943). *Emotion in man and in animal: Its nature and relation to attitude and motive*. New York: John Wiley.

### Textes réglementaires

Loi du 11 Floréal an X, Loi Générale sur l'Instruction Publique.

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation « Loi Haby ».

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'Orientation sur l'Education.

Loi Organique n° 2001-692 du 1 août 2001 Relative aux Lois de Finances.

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'Orientation et de Programme Pour l'Avenir de l'Ecole.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République.

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

Décret du 17 mars 1808 Portant Organisation de l'Université.

Décret n° 69-494 du 30 mai 1969 Relatif aux conditions de nomination, d'avancement et de rémunération dans certains emplois de direction d'établissement d'enseignement relevant du ministère de l'éducation nationale.

Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ).

Décret n° 88-343 du 11 avril 1988 Portant Statuts Particuliers des Corps de Personnels de Direction d'Etablissements d'Enseignement ou de Formation Relevant du Ministre de l'Education Nationale et Fixant les Dispositions Relatives aux Emplois de Direction et à la Nomination dans ces Emplois.

Décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 Portant Statut Particulier du Corps des Personnels de Direction d'Etablissement d'Enseignement ou de Formation Relevant du Ministre de l'Education Nationale.

Décret n° 2011-202 du 22 février 2011 modifiant le décret no 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'Education nationale

Arrêté du 4 septembre 1821 De l'enseignement secondaire.

Note de service n° 2011-201 du 20-10-2011 Personnels de direction, lettre de mission

Protocole d'Accord Relatif aux Personnels de Direction du 16 Janvier 2000 (B.O.E.N. du 3 Janvier 2002).

Répertoire des Métiers et des Compétences du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (version du 23 Mai 2017).

Règlement général des lycées, du 21 prairial an XI (10 juin 1803).

Règlement de police pour les lycées 19 septembre 1809.

Statut concernant les collèges royaux et communaux du 4 septembre 1821.

Bulletin officiel n° 24 du 16 juin 2011. Annexe « activités, connaissances, capacités » des personnels de direction.

## Rapports

Vademecum 2016, Indépendance & Direction. Idées mars 2016.

SNPDEN (2014) Le livre blanc sur les conditions d'exercice du métier de personnel de direction 2014. Direction 217/ mai 2014.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013. Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

OCDE (2016) L'enseignement à la loupe. TALIS. 2016/15 (septembre).

UNESCO (2006) Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire.

## ANNEXE I

### Liste des figures mentionnées dans la partie III

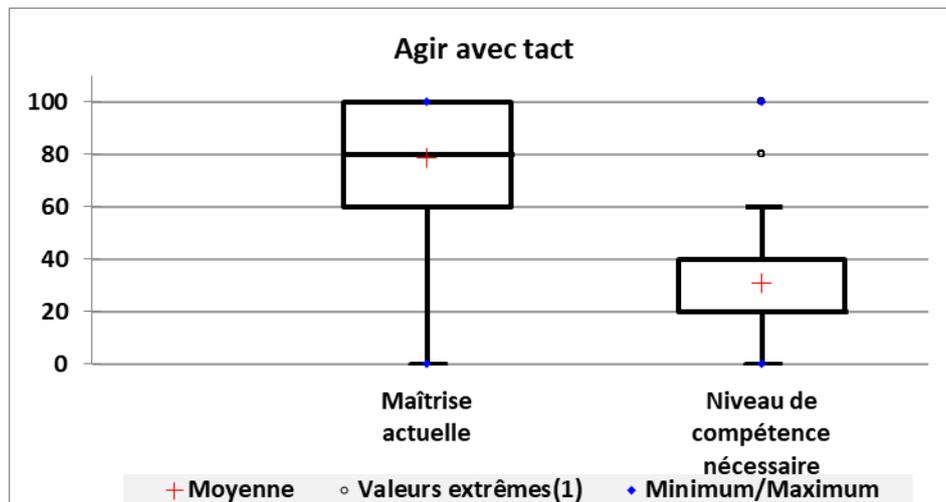


Figure III.12 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Agir avec tact » (ensemble des répondants)

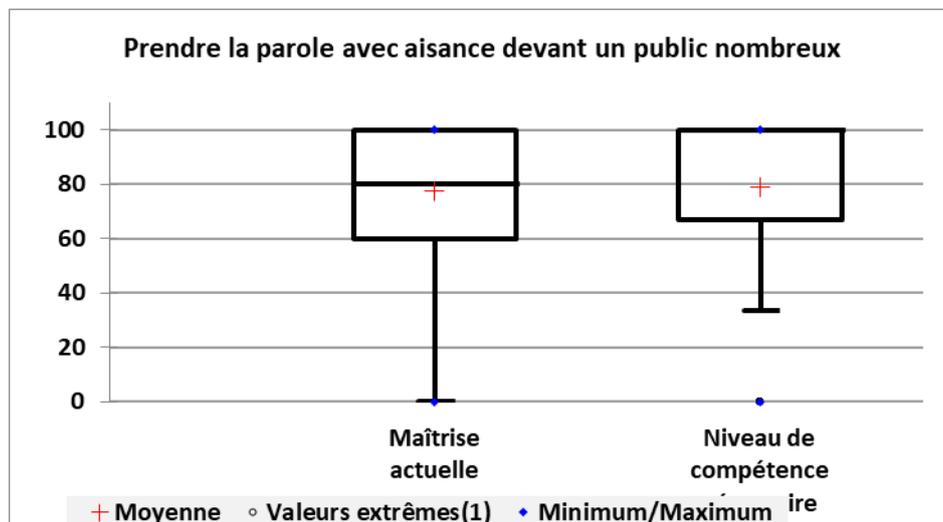
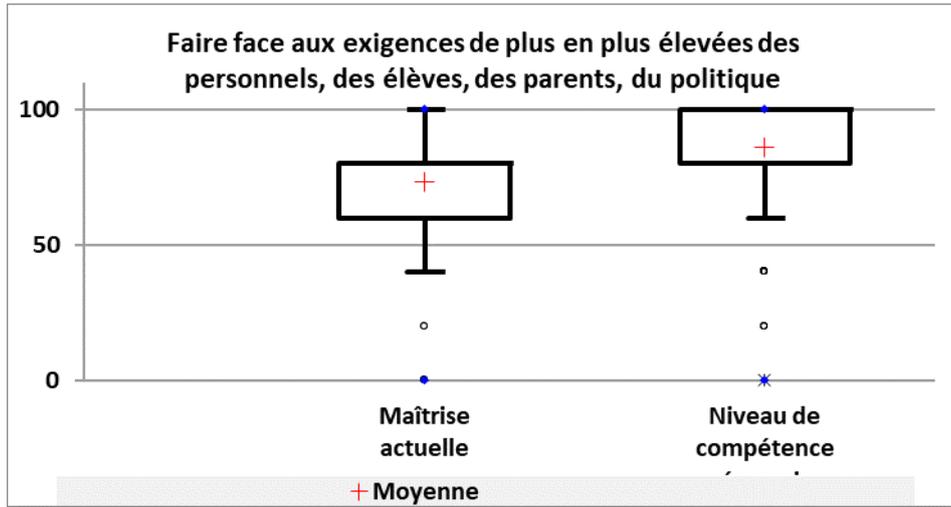
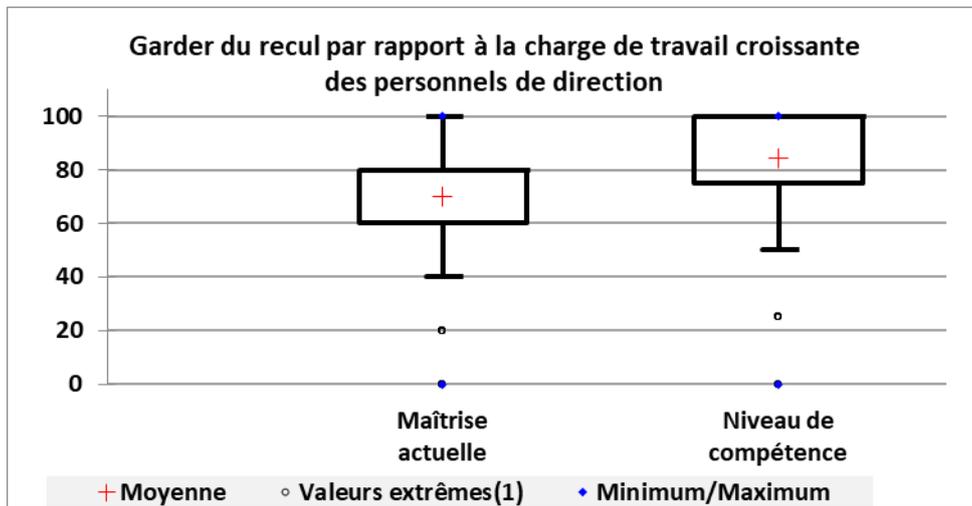


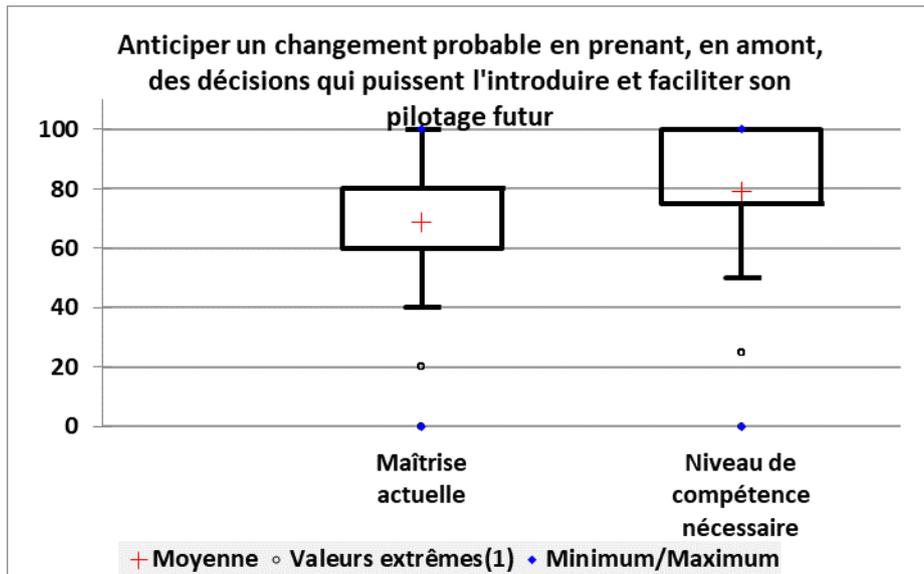
Figure III.13 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Prendre la parole devant un public nombreux » (ensemble des répondants)



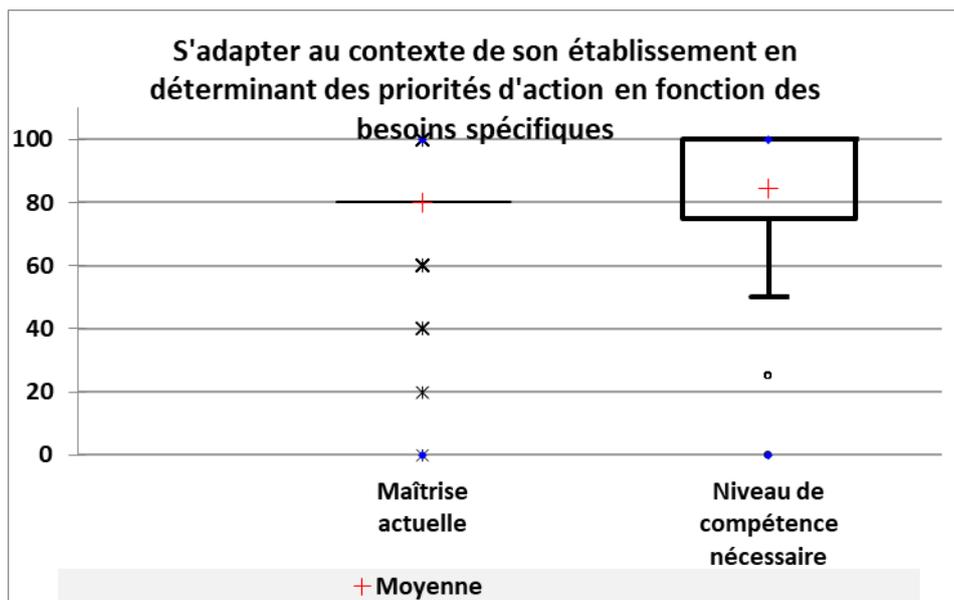
**Figure III.14** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Faire face... » (ensemble des répondants)



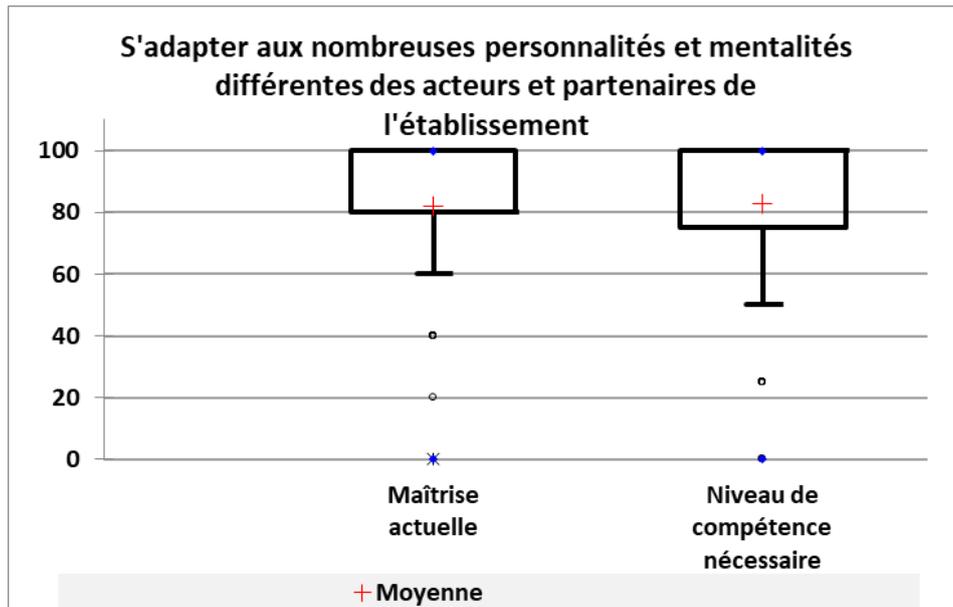
**Figure III.15** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Garder du recul... » (ensemble des répondants)



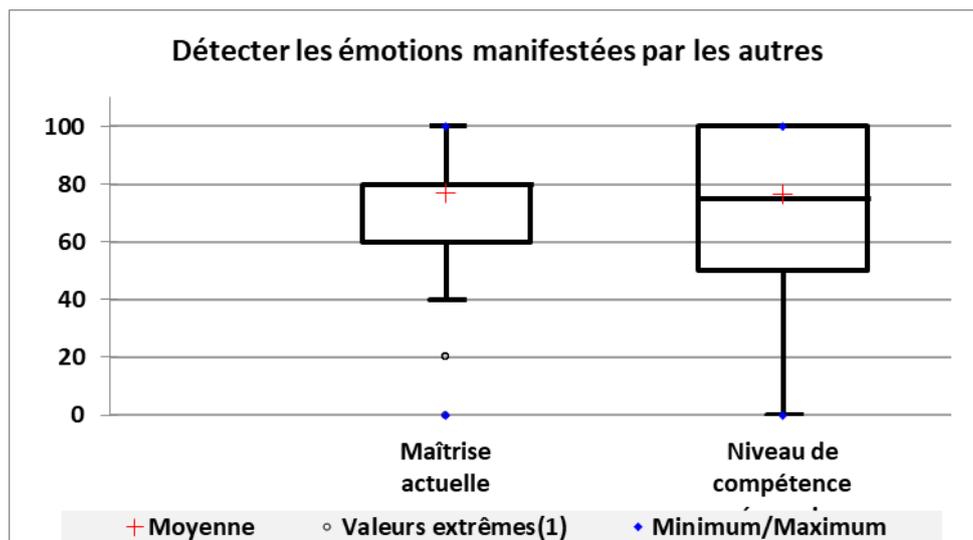
**Figure III.17** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Anticiper un changement probable... » (ensemble des répondants)



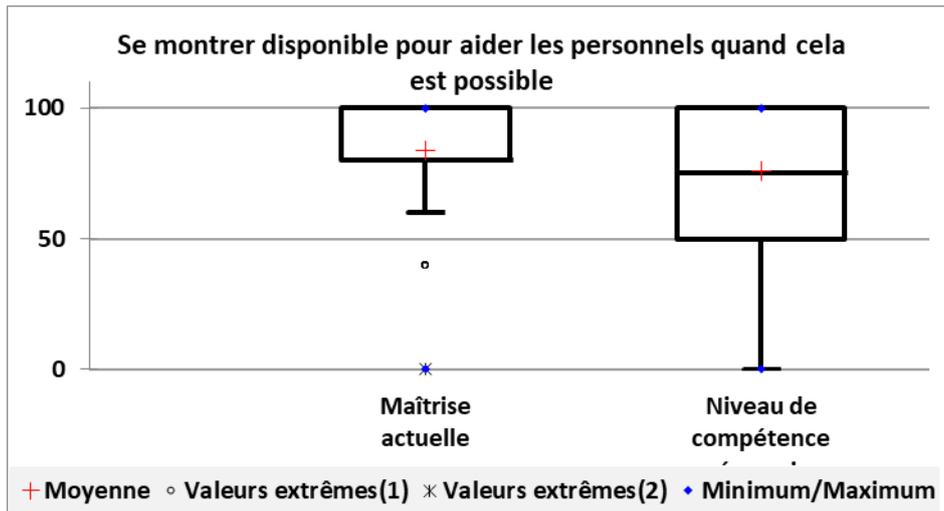
**Figure III.18** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « S'adapter au contexte de son établissement... » (ensemble des répondants)



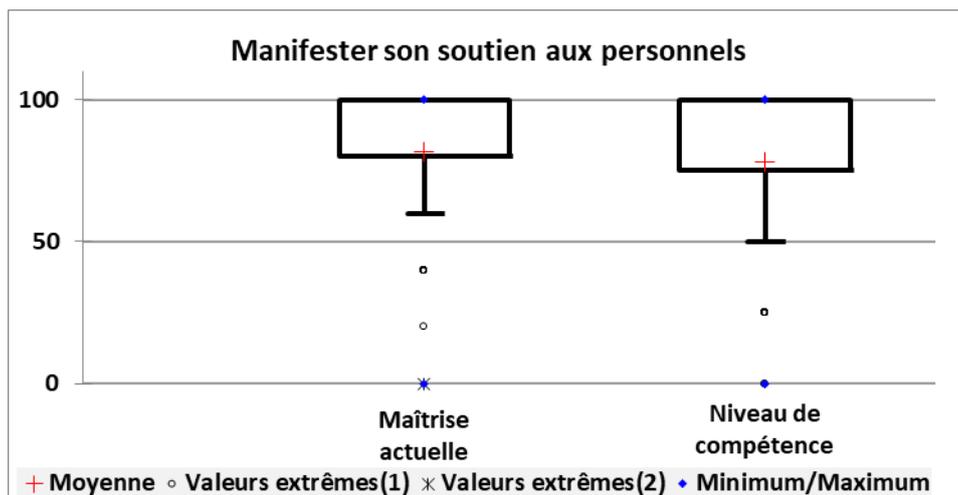
**Figure III.19** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « S'adapter aux nombreuses personnalités... » (ensemble des répondants)



**Figure III.23** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Détecter les émotions manifestées par les autres » (ensemble des répondants)



**Figure III.24** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Se montrer disponible pour aider les personnels quand cela est possible » (ensemble des répondants)



**Figure III.25** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Manifester son soutien aux personnels » (ensemble des répondants)

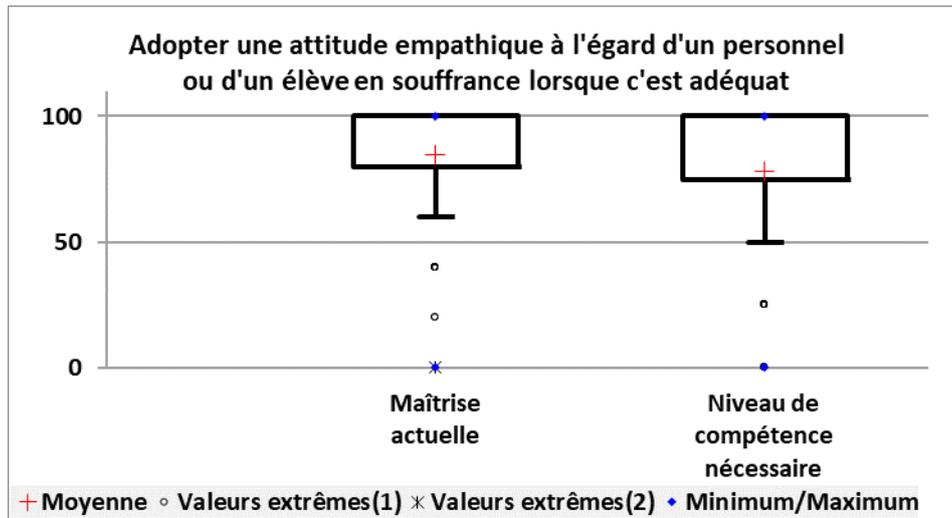


Figure III.26 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Adopter une attitude empathique... » (ensemble des répondants)

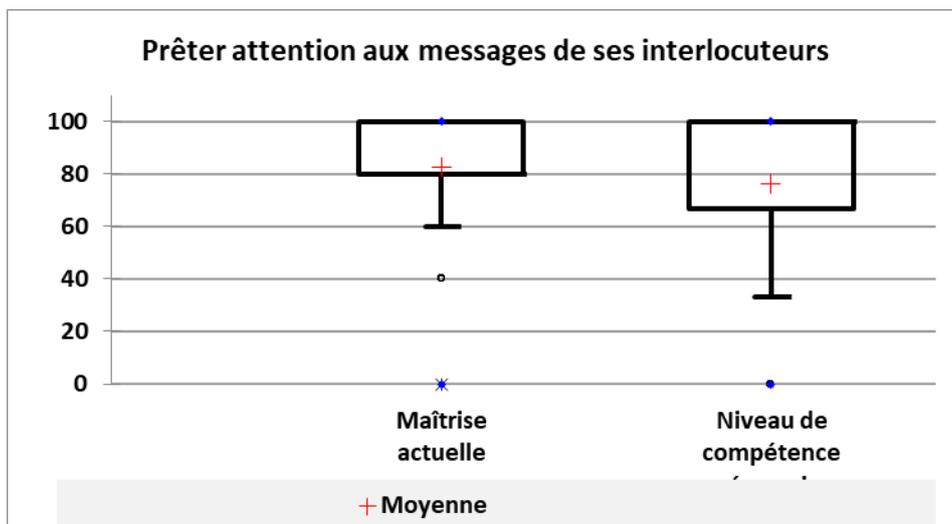
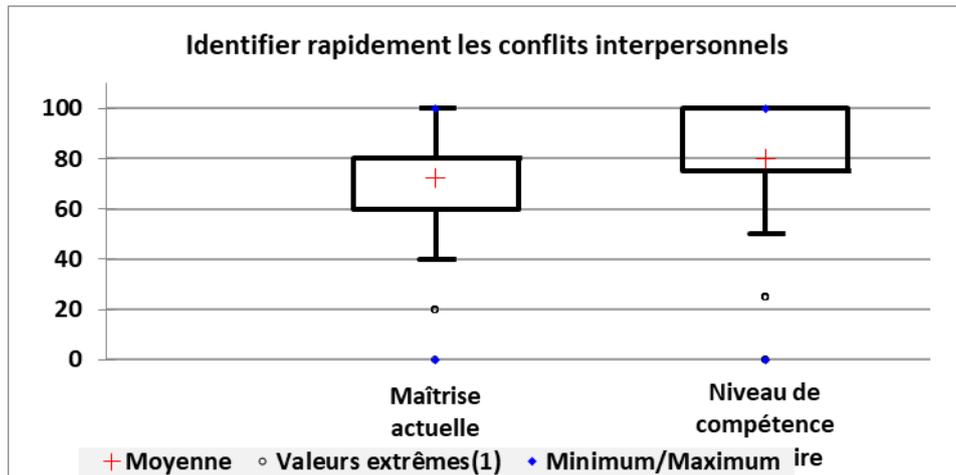
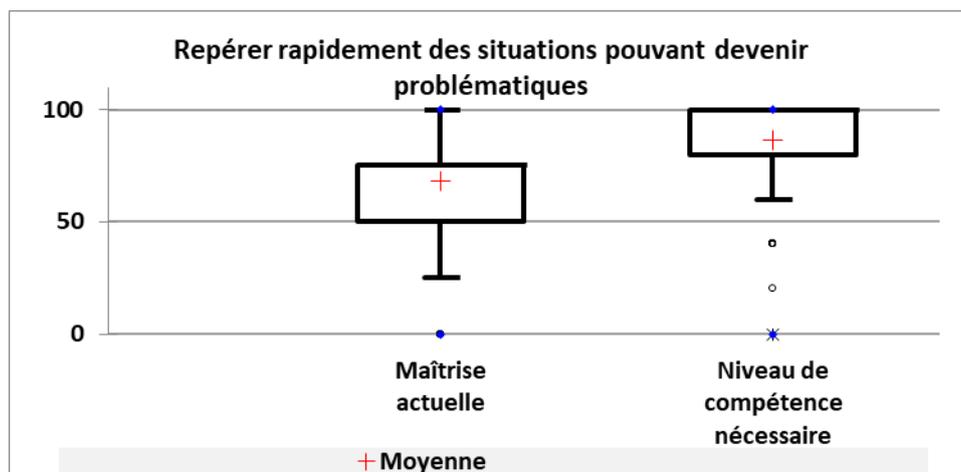


Figure III.27 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Prêter attention aux messages de ses interlocuteurs » (ensemble des répondants)



**Figure III.29** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Identifier rapidement les conflits interpersonnels » (ensemble des répondants)



**Figure III.30** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Repérer rapidement les situations pouvant devenir problématiques » (ensemble des répondants)

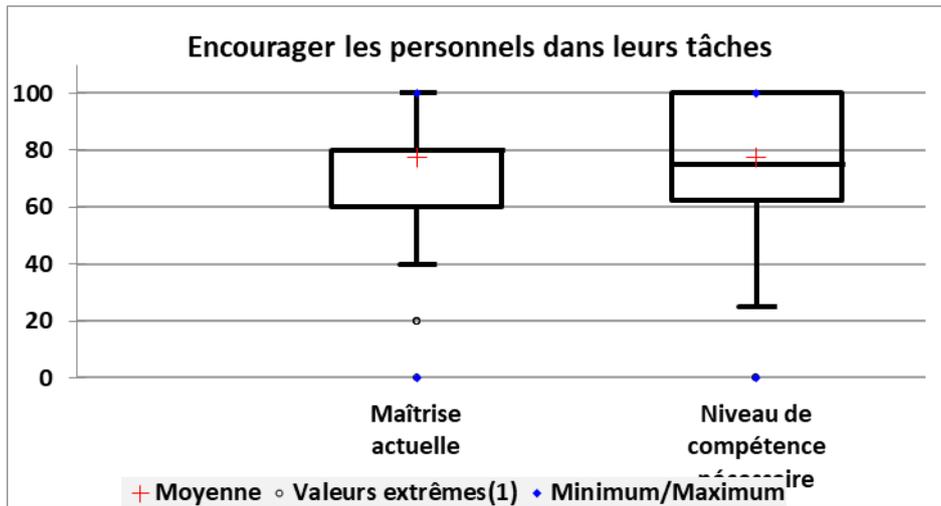


Figure III.32 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Encourager les personnels dans leurs tâches » (ensemble des répondants)

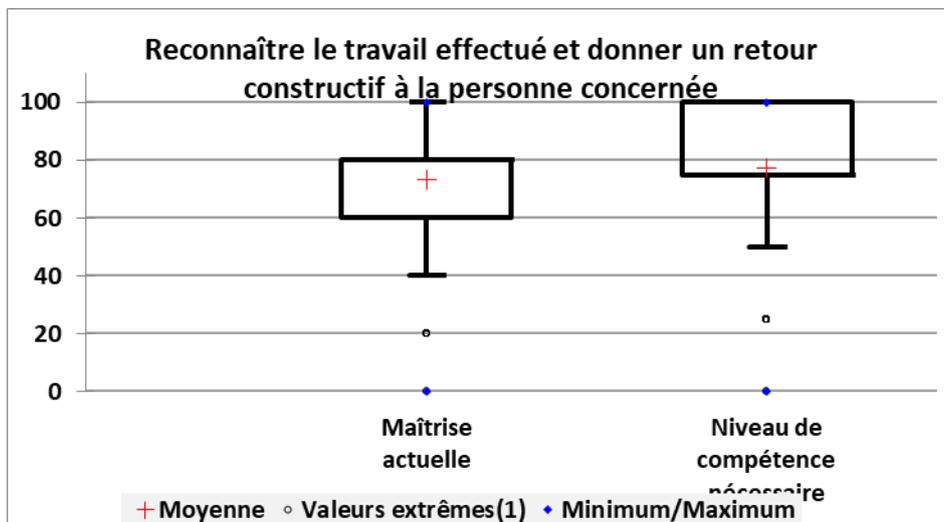
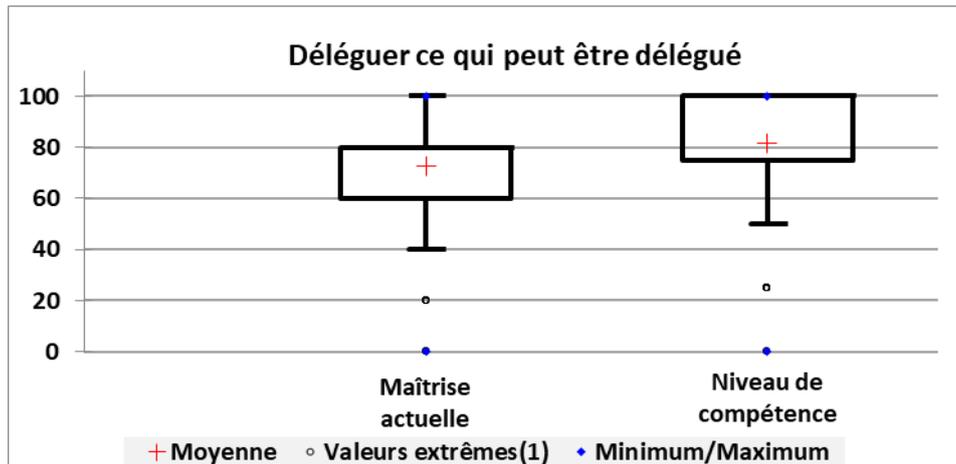
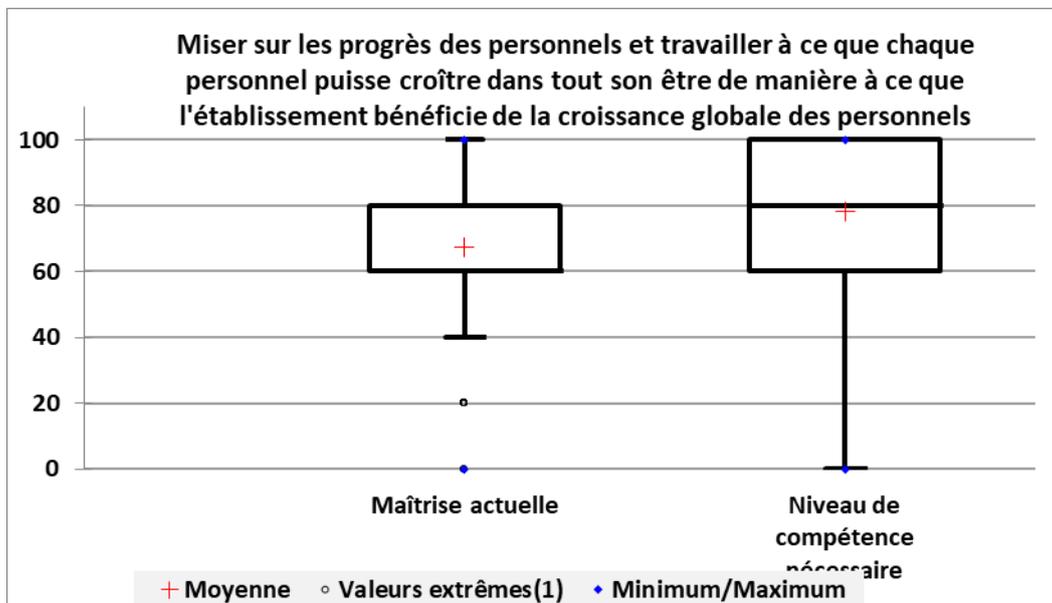


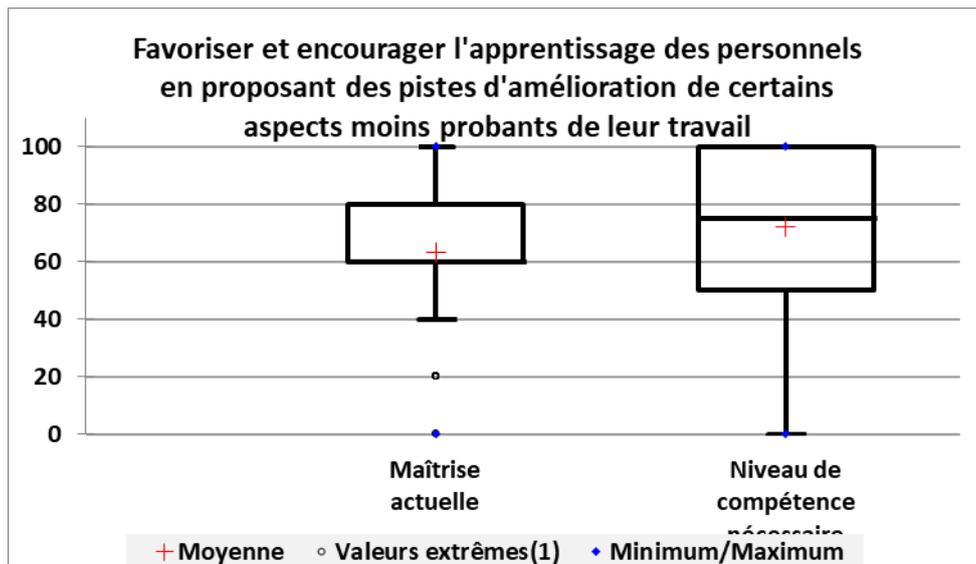
Figure III.33 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Reconnaître le travail effectué... » (ensemble des répondants)



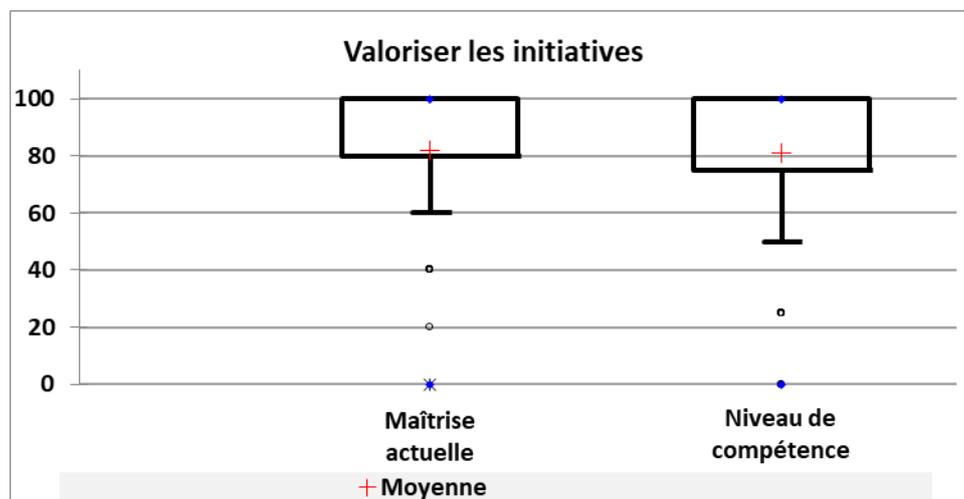
**Figure III.34** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Déléguer ce qui peut être délégué » (ensemble des répondants)



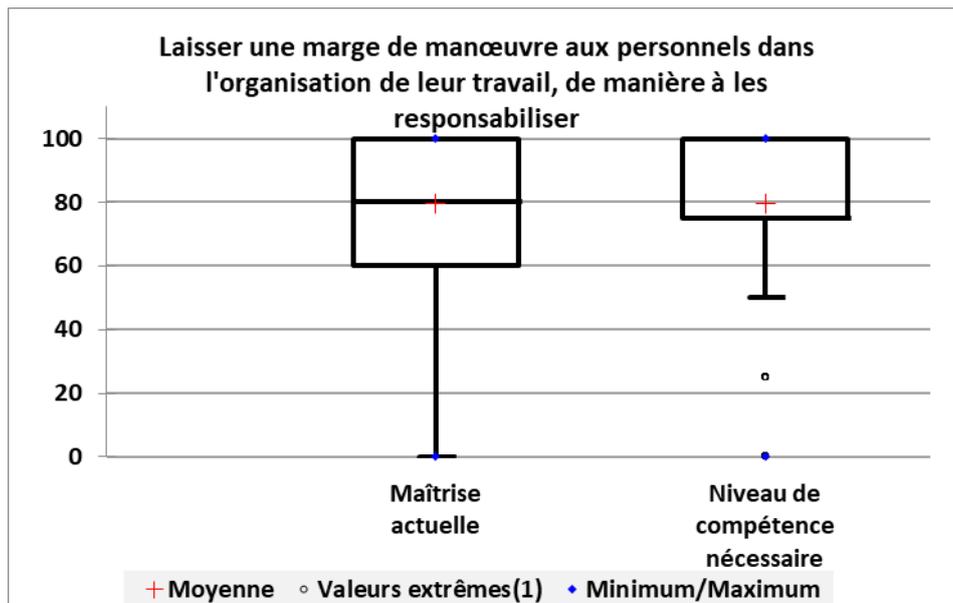
**Figure III.35** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Miser sur les progrès des personnels... » (ensemble des répondants)



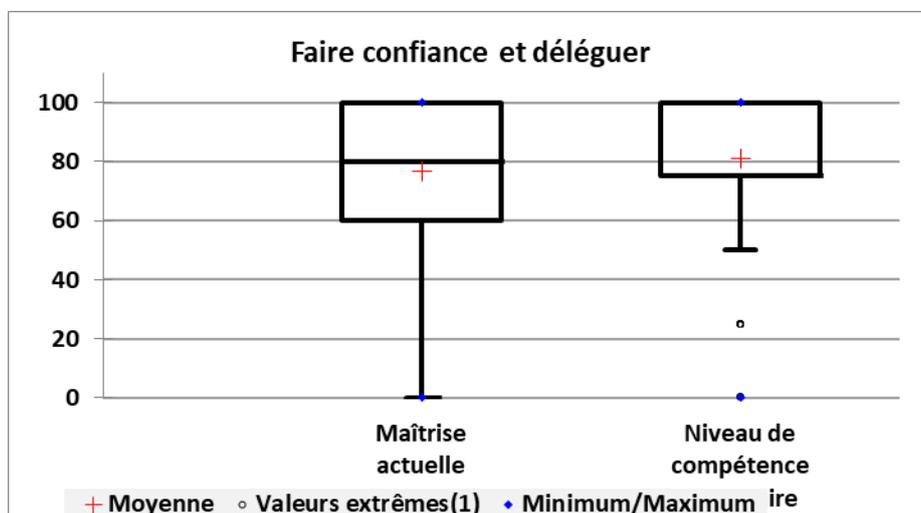
**Figure III.36** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Favoriser et encourager l'apprentissage des personnels... » (ensemble des répondants)



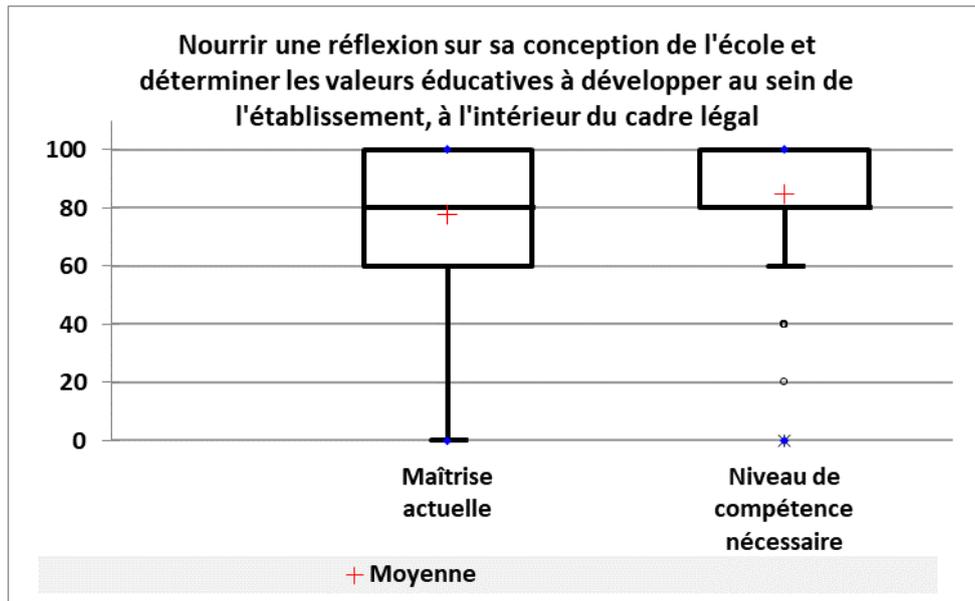
**Figure III.37** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Valoriser les initiatives » (ensemble des répondants)



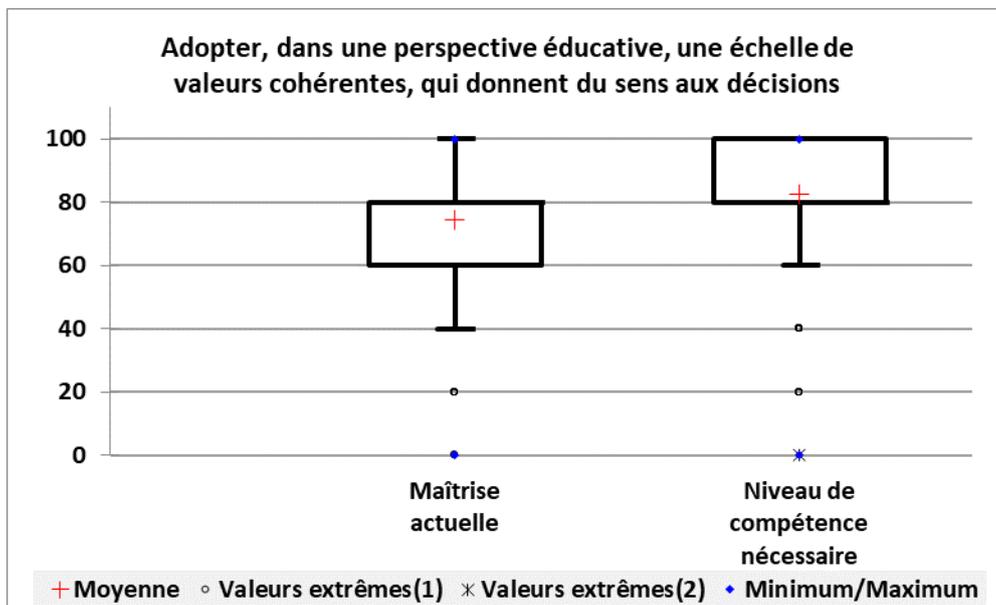
**Figure III.38** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Laisser une marge de manœuvre aux personnels... » (ensemble des répondants)



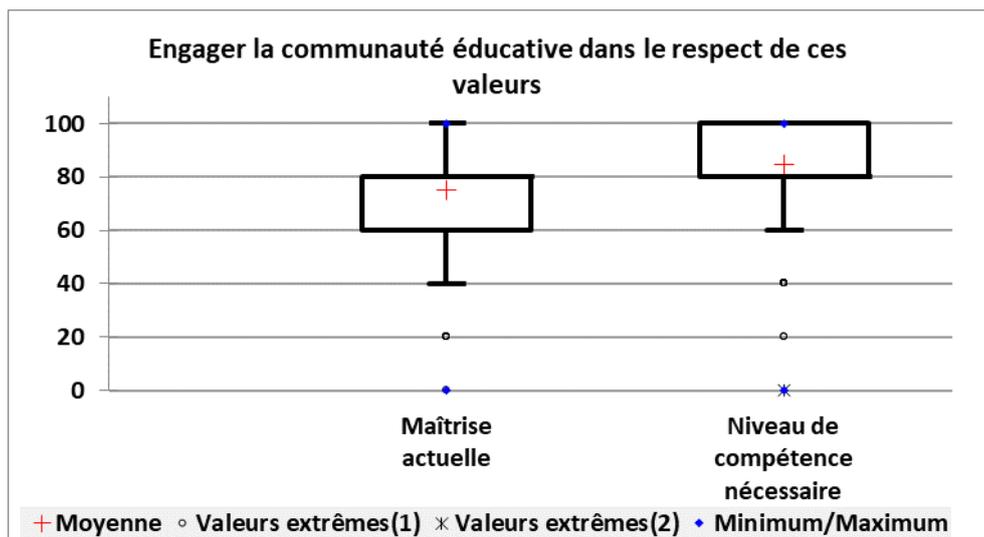
**Figure III.39** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Faire confiance et déléguer » (ensemble des répondants)



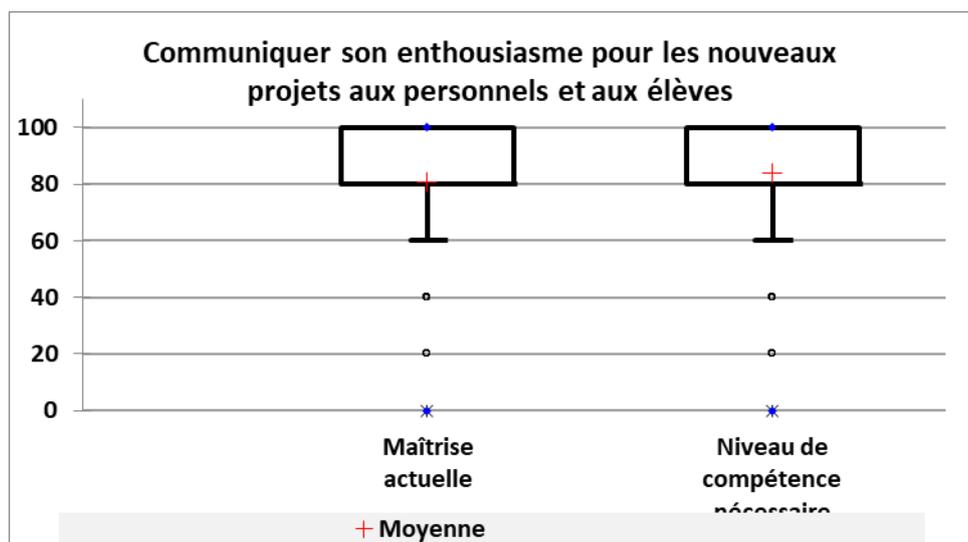
**Figure III.41** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école... » (ensemble des répondants)



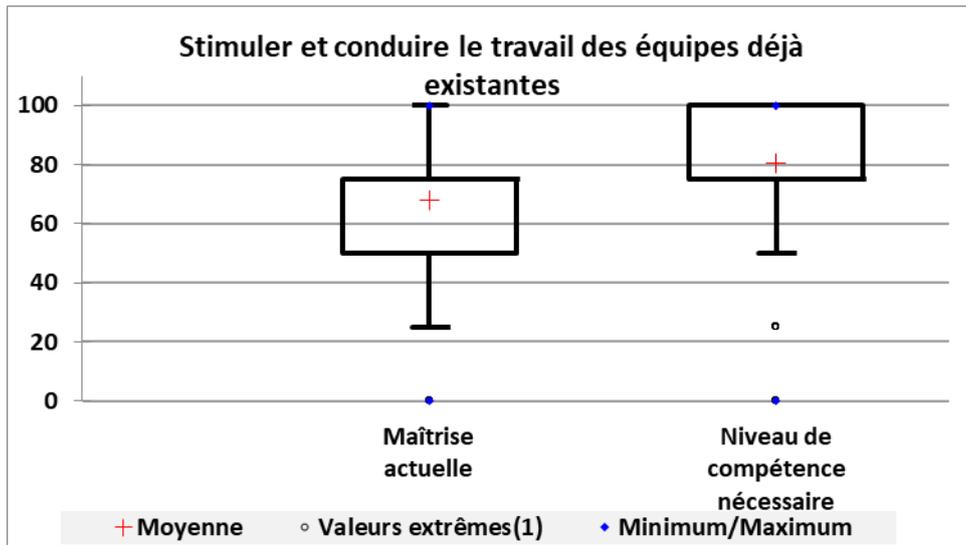
**Figure III.42** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Adopter, dans une perspective éducative, une échelle de valeurs... » (ensemble des répondants)



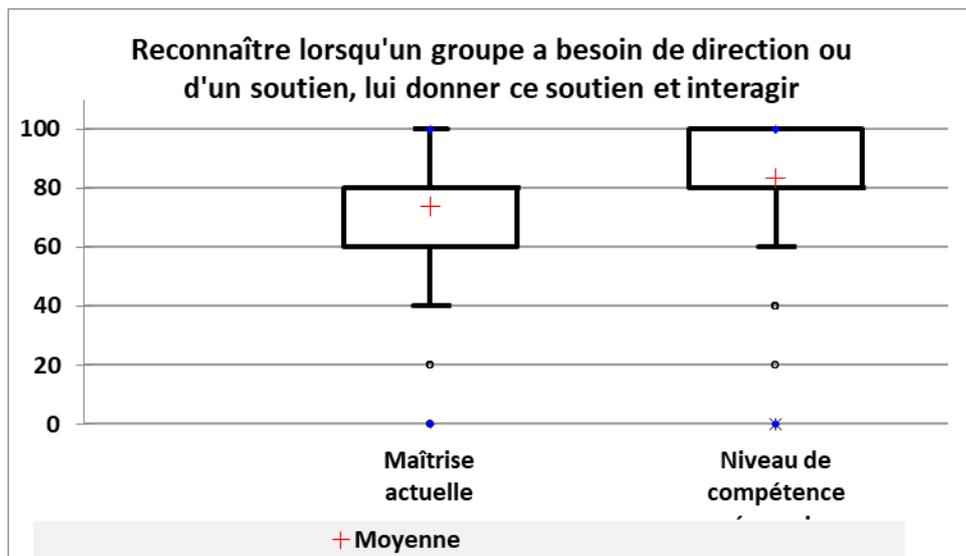
**Figure III.43** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Engager la communauté éducative dans le respect de ces valeurs » (ensemble des répondants)



**Figure III.44** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Communiquer son enthousiasme pour les nouveaux projets... » (ensemble des répondants)



**Figure III.45** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Stimuler et conduire le travail des équipes déjà existantes » (ensemble des répondants)



**Figure III.46** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « reconnaître lorsqu'un groupe a besoin de direction... » (ensemble des répondants)

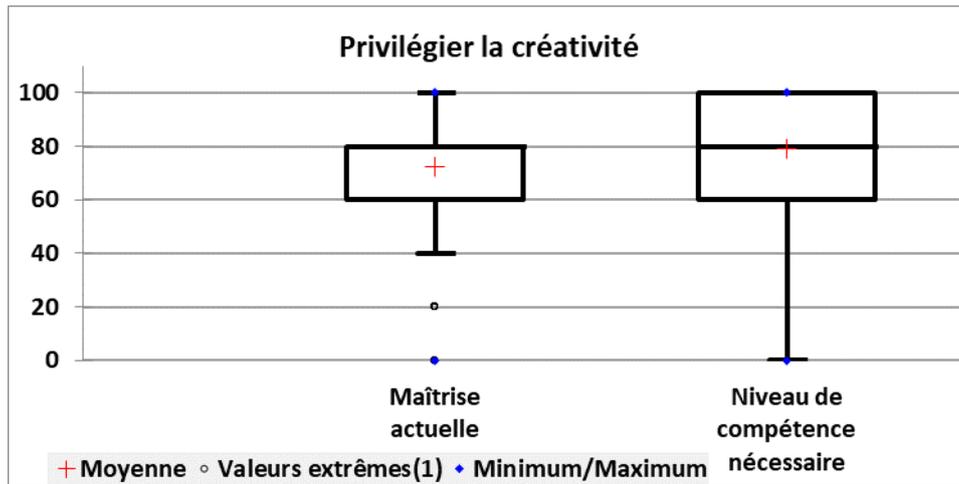


Figure III.47 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Privilégier la créativité » (ensemble des répondants)

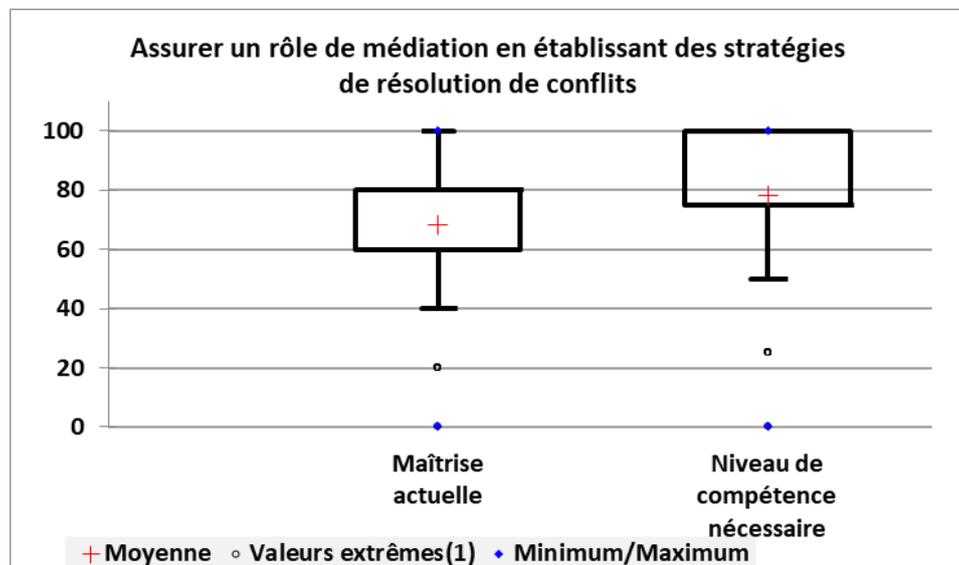
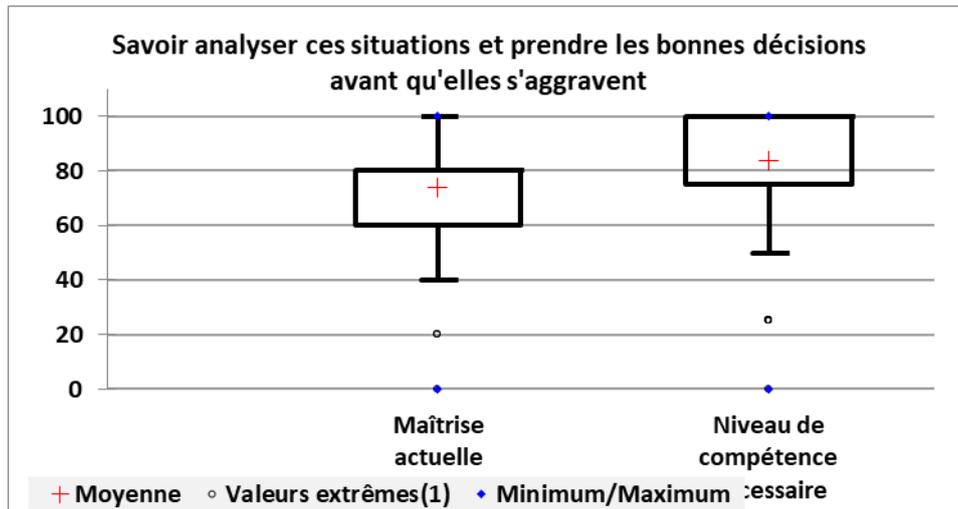
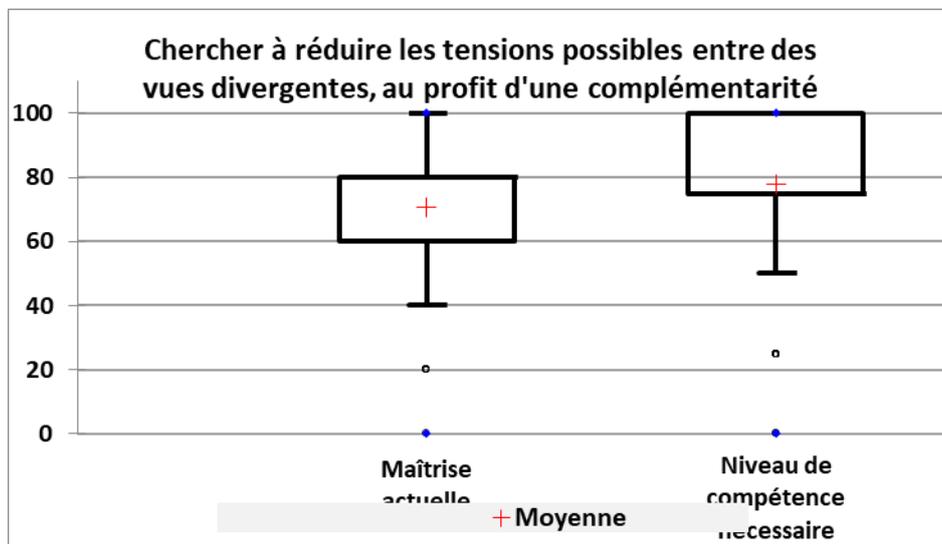


Figure III.50 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Assurer un rôle de médiation... » (ensemble des répondants)



**Figure III.51** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Savoir analyser les situations... » (ensemble des répondants)



**Figure III.52** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Chercher à réduire les tensions possibles... » (ensemble des répondants)

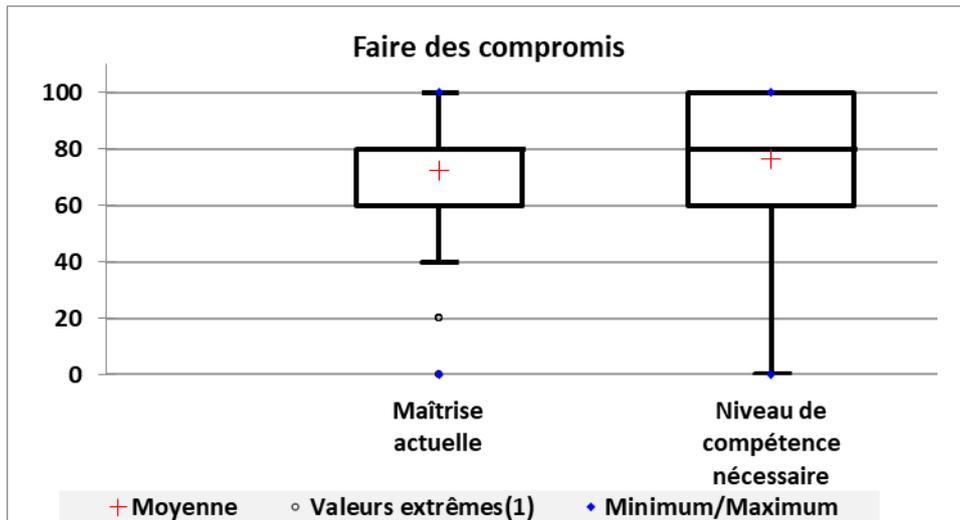


Figure III.53 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Faire des compromis » (ensemble des répondants)

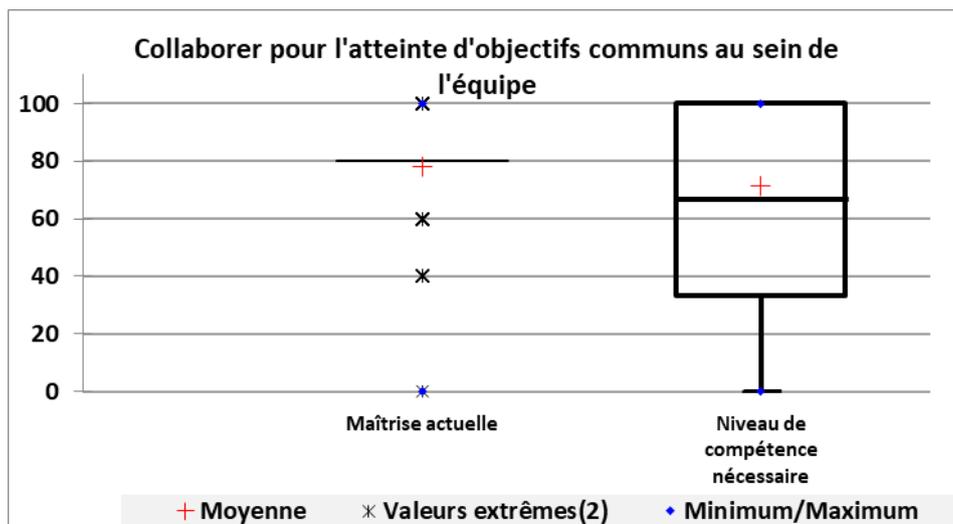
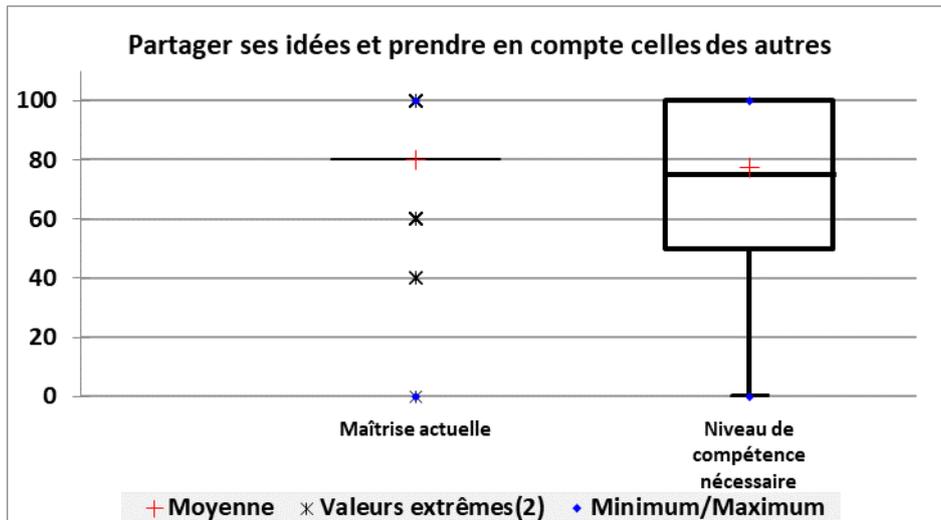
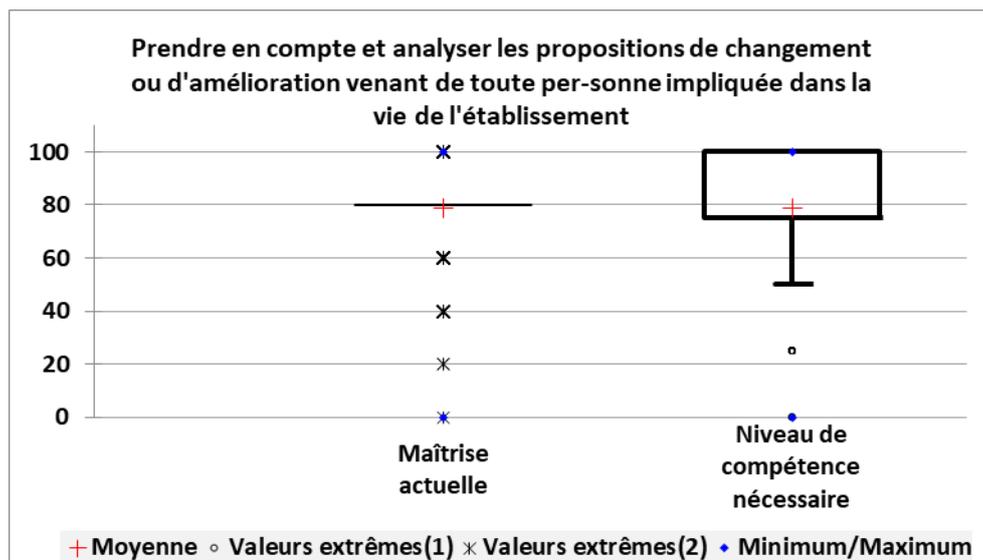


Figure III.55 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Collaborer pour l'atteinte d'objectifs communs au sein de l'équipe » (ensemble des répondants)



**Figure III.56** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Partager ses idées et prendre en compte celles des autres » (ensemble des répondants)



**Figure III.57** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Prendre en compte et analyser les propositions de changement... » (ensemble des répondants)

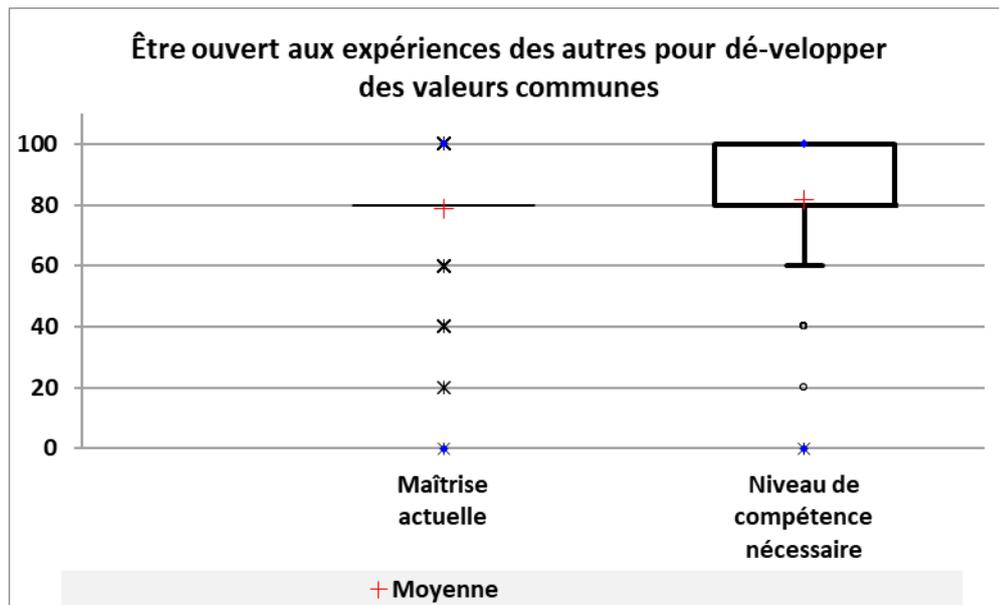


Figure III.58 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Être ouvert aux expériences des autres pour développer des valeurs communes » (ensemble des répondants)

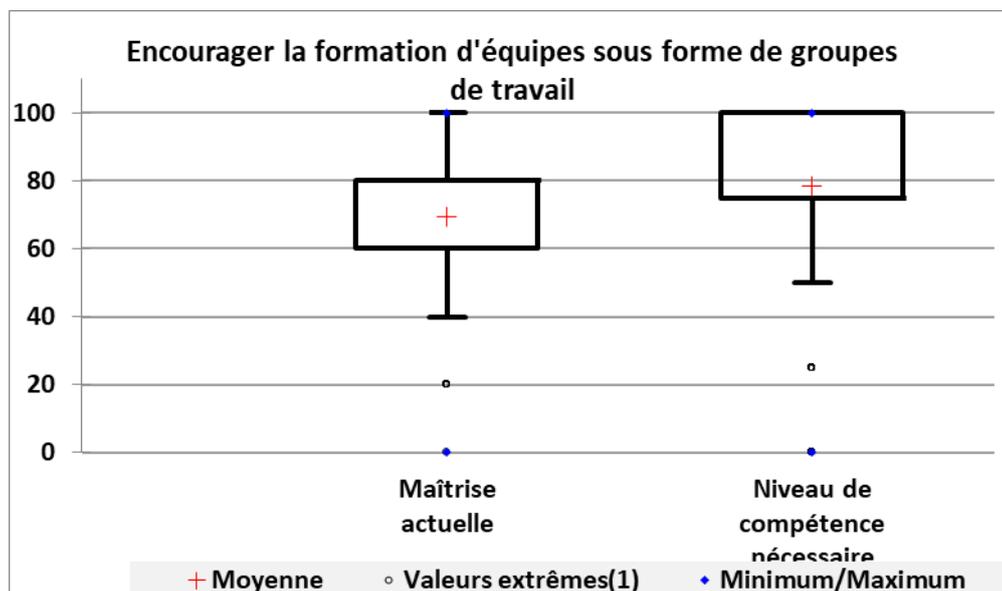
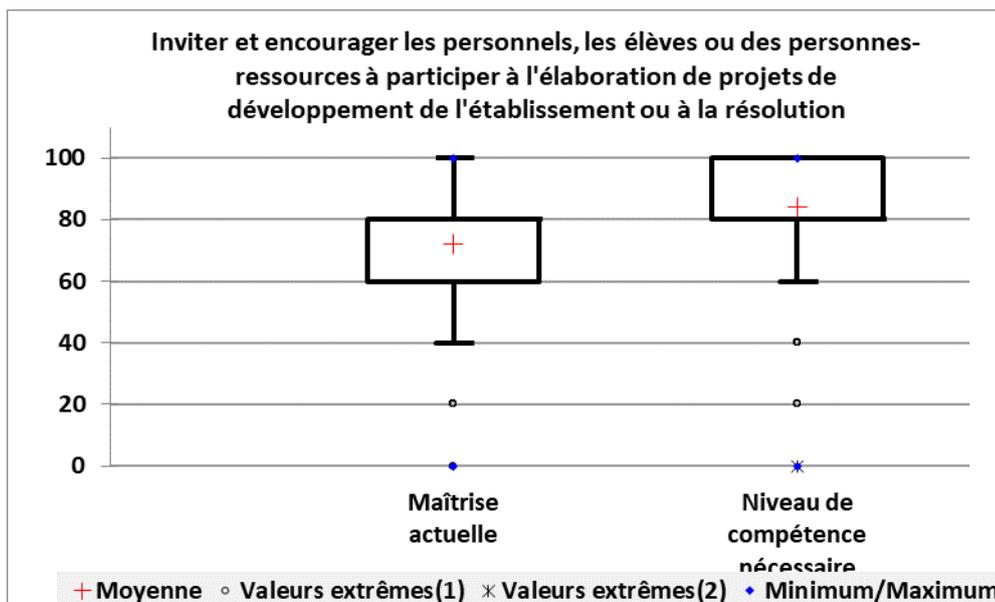
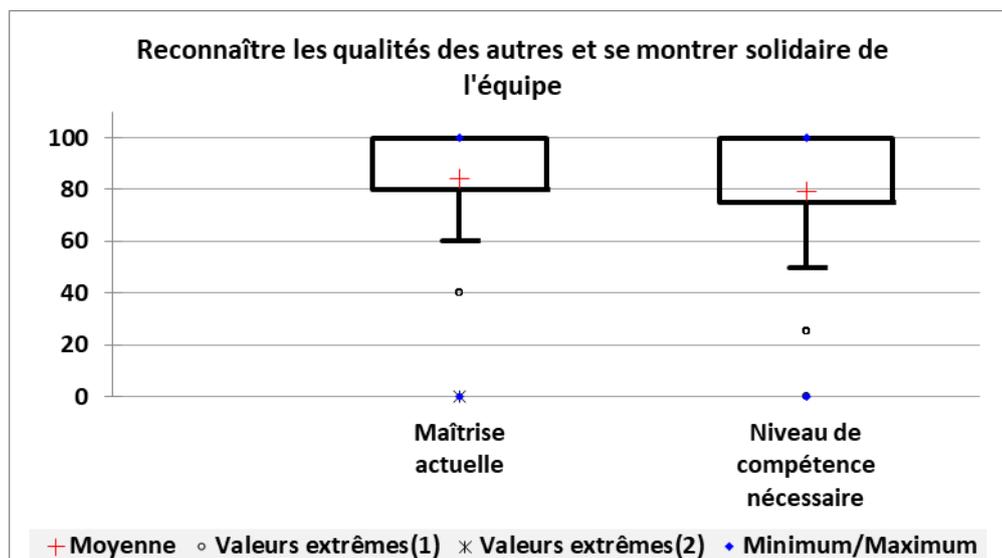


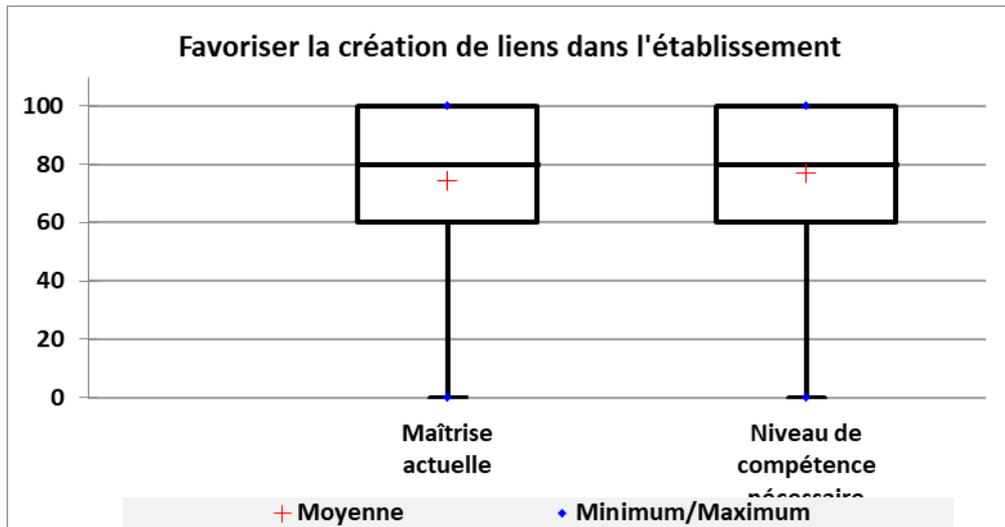
Figure III.59 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Encourager la formation d'équipes sous forme de groupes de travail » (ensemble des répondants)



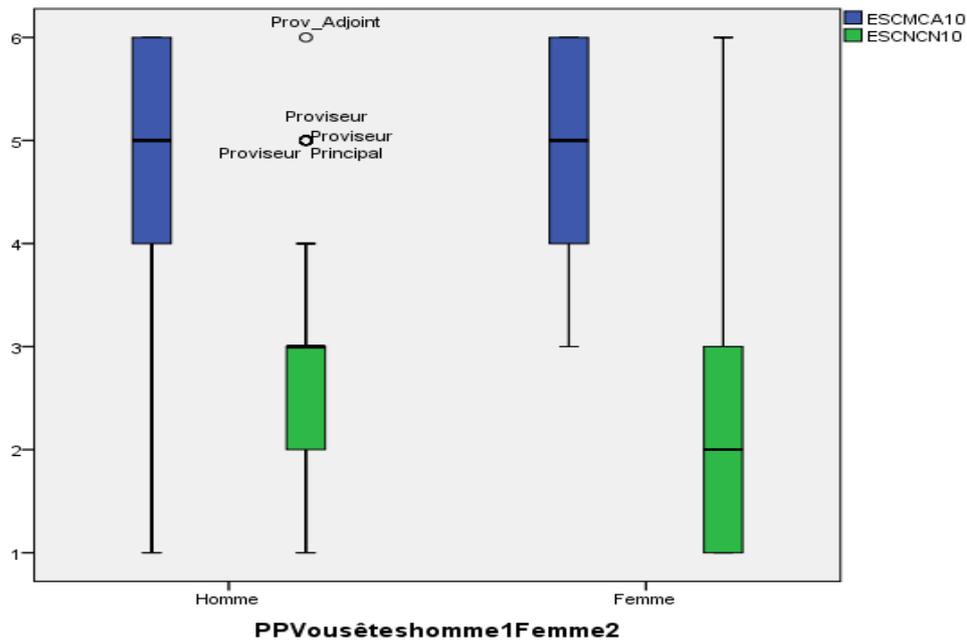
**Figure III.60** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Inviter et encourager à participer à l'élaboration de projets... » (ensemble des répondants)



**Figure III.61** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Reconnaître les qualités des autres et se montrer solidaire de l'équipe » (ensemble des répondants)

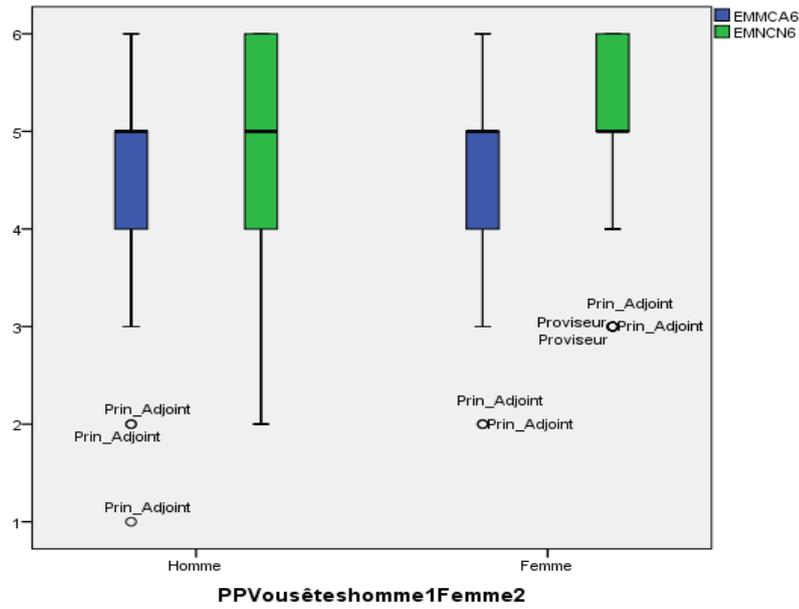


**Figure III.62** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Favoriser la création de liens dans l'établissement » (ensemble des répondants)

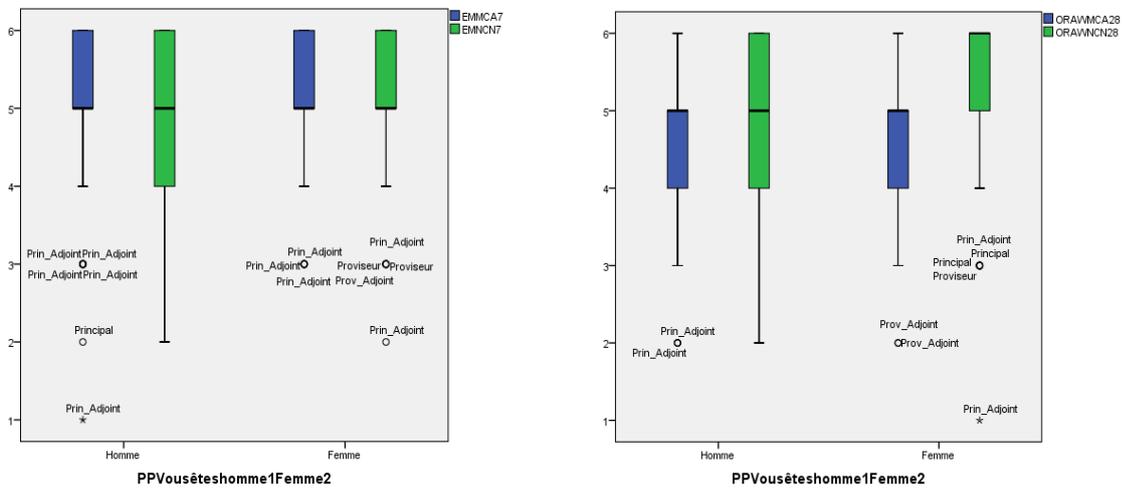


**Figure III.67** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Agir avec tact » (selon le genre)





**Figure III.74** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Détecter les émotions manifestées par les autres, percevoir leurs besoins et leurs préoccupations, savoir y répondre » (selon le genre)



**Figure III.76 a et b** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Manifester son soutien aux personnels en s'enquérant de leurs soucis liés au travail » et « Repérer rapidement des situations pouvant devenir problématiques » (selon le genre)

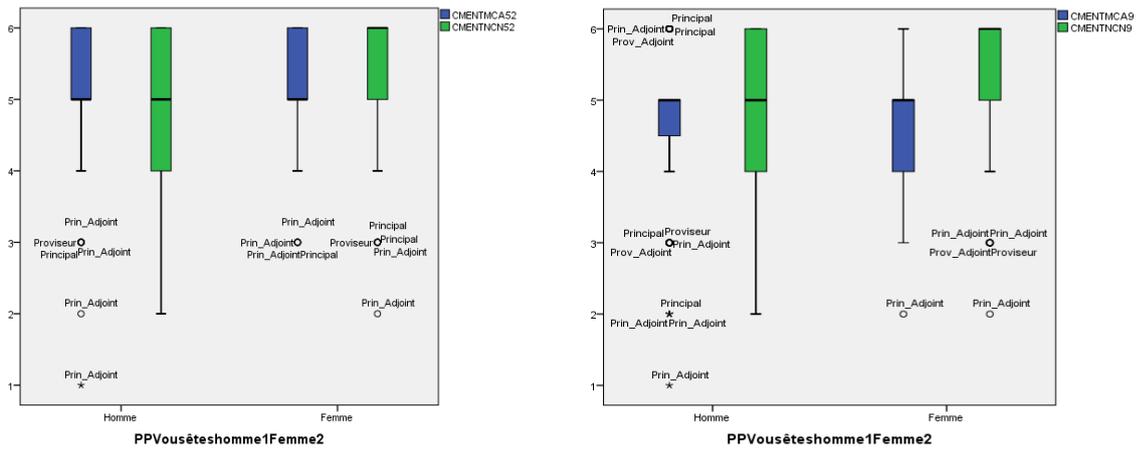


Figure III.79 a et b Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Valoriser les initiatives » et « Encourager les personnels dans leurs tâches » (selon le genre)

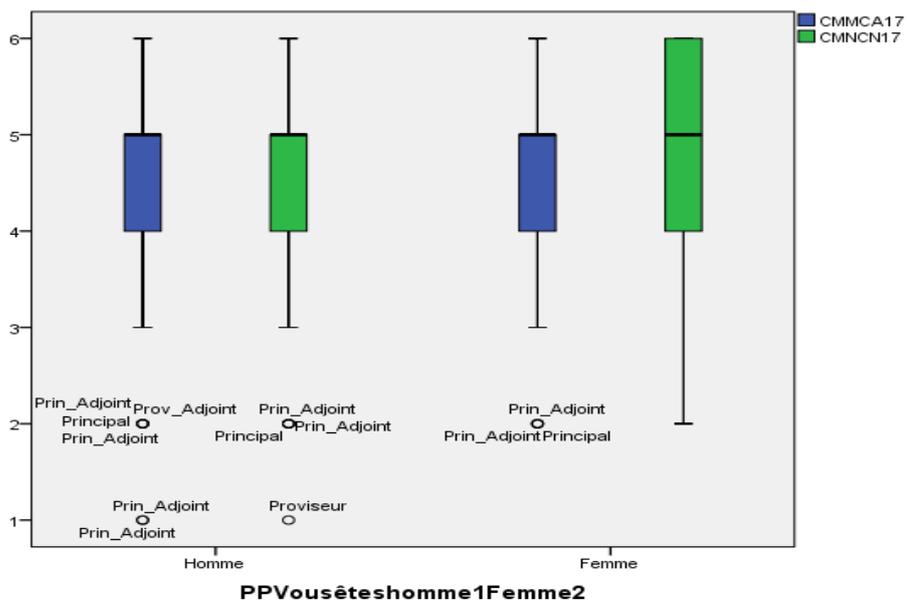


Figure III.83 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Faire des compromis » (selon le genre)

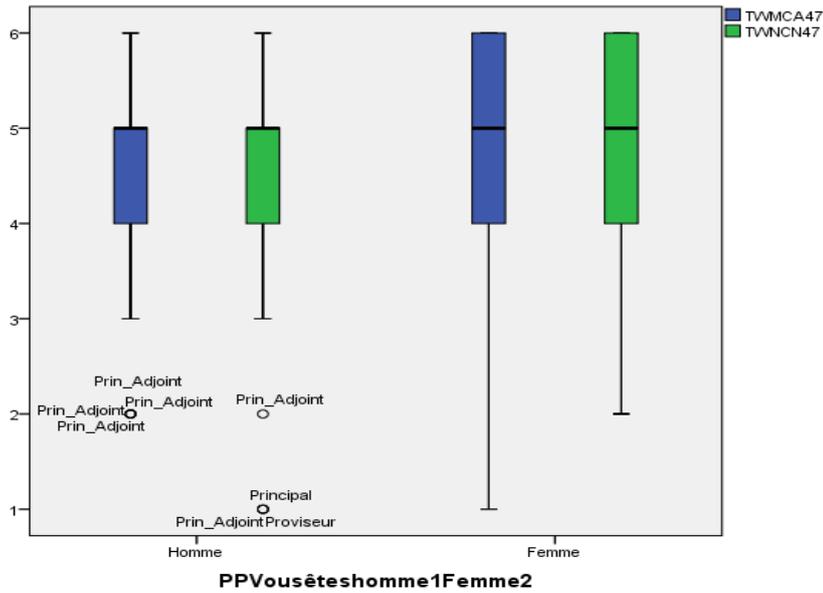


Figure III.86 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Favoriser la création de liens dans l'établissement... » (selon le genre)

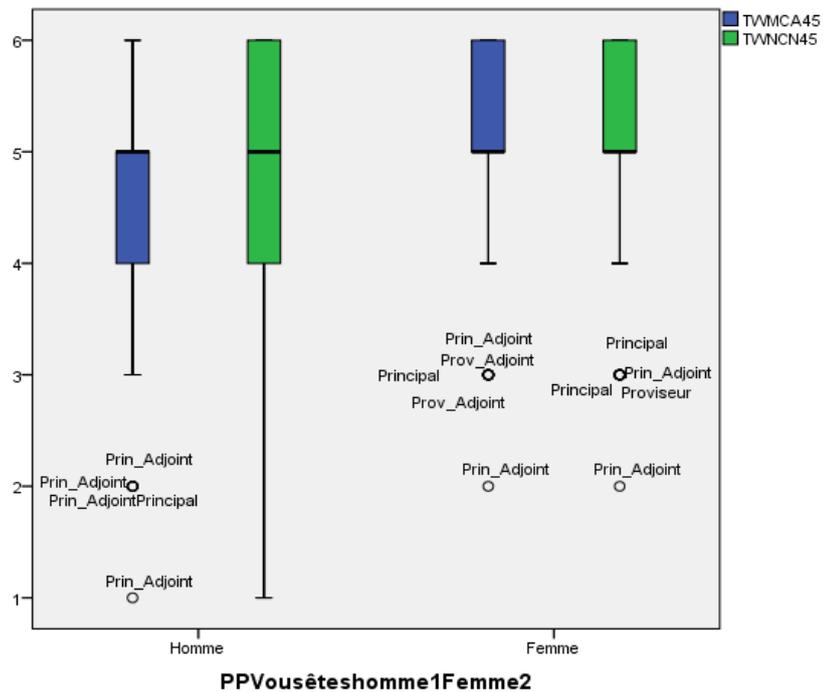


Figure III.87 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « Être ouvert aux expériences des autres pour développer des valeurs communes » (selon le genre)

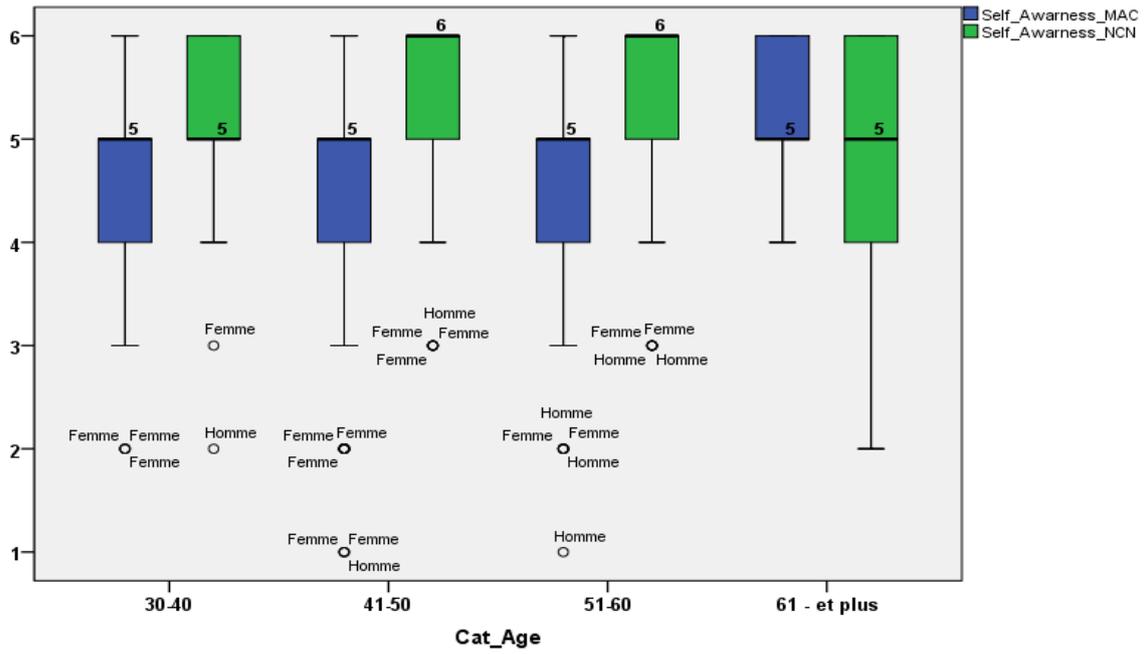


Figure III.88 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Self awareness* » (selon l'âge)

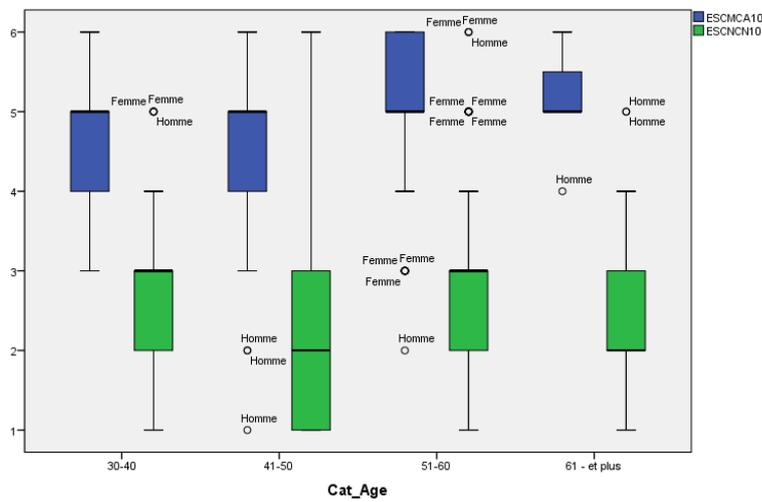
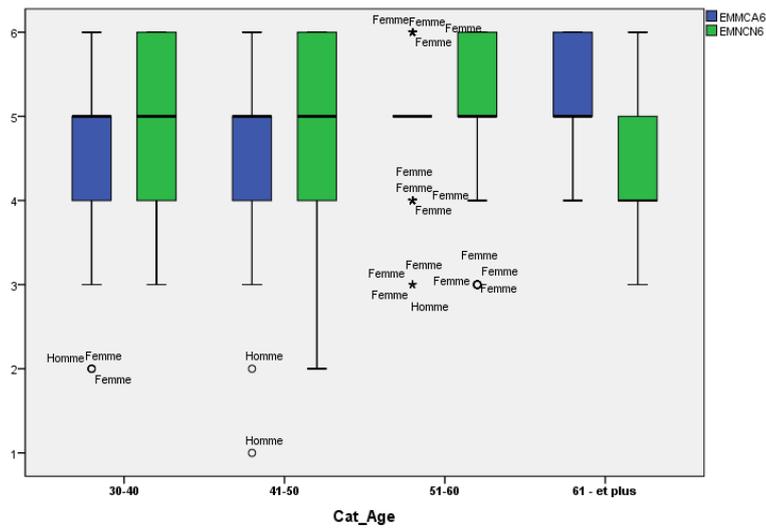
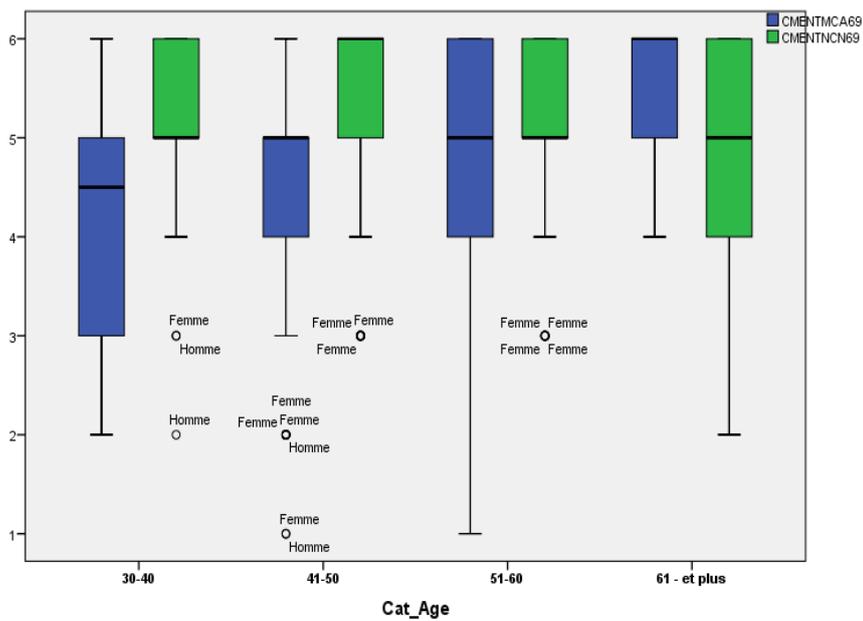


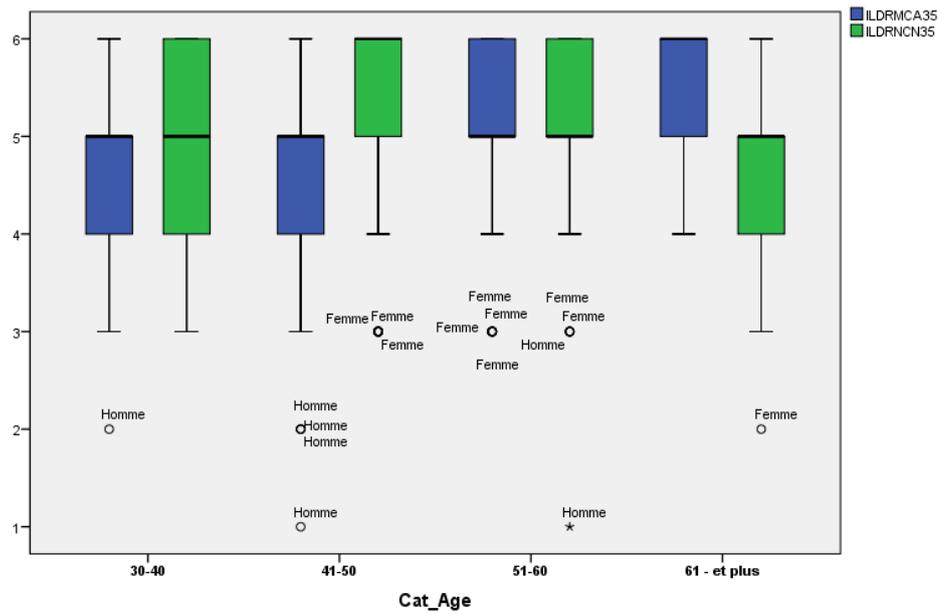
Figure III.92 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Agir avec tact* » (selon l'âge)



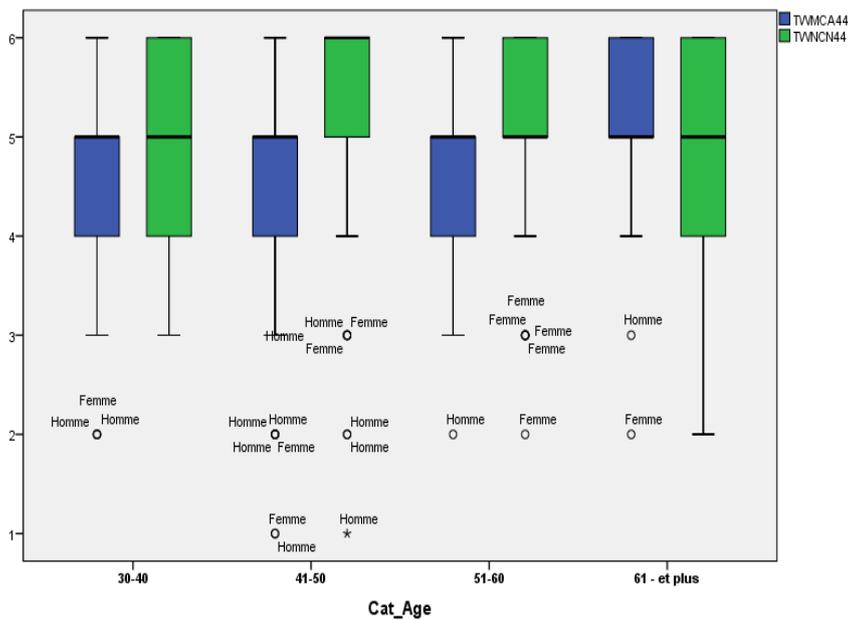
**Figure III.97** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Détecter les émotions manifestées par les autres, percevoir leurs besoins et leurs préoccupations, savoir y répondre* » (selon l'âge)



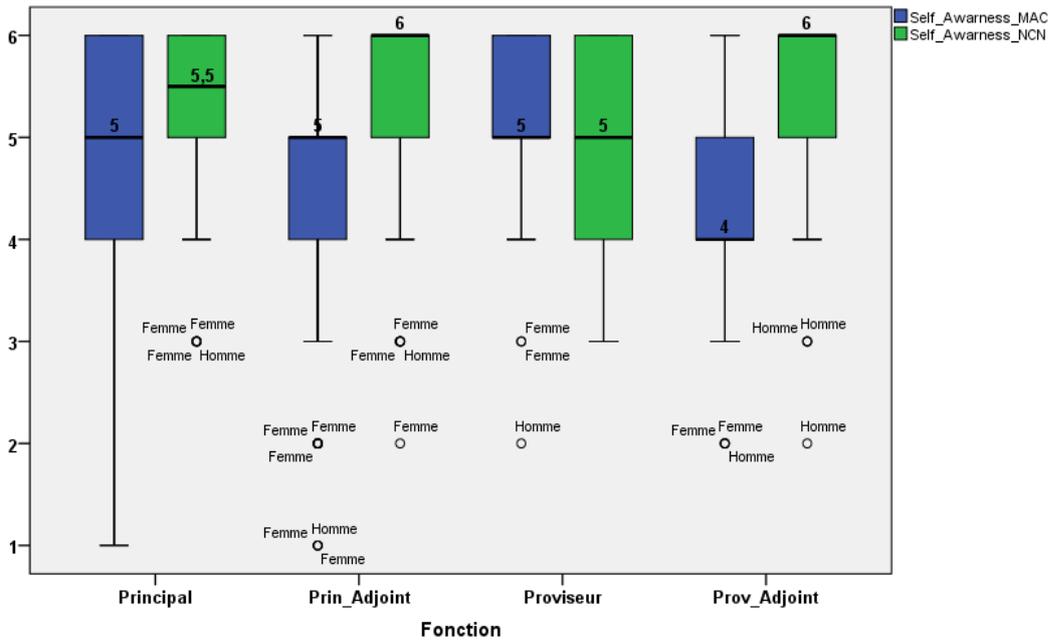
**Figure III.101** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Déléguer ce qui être délégué* » (selon l'âge et le genre)



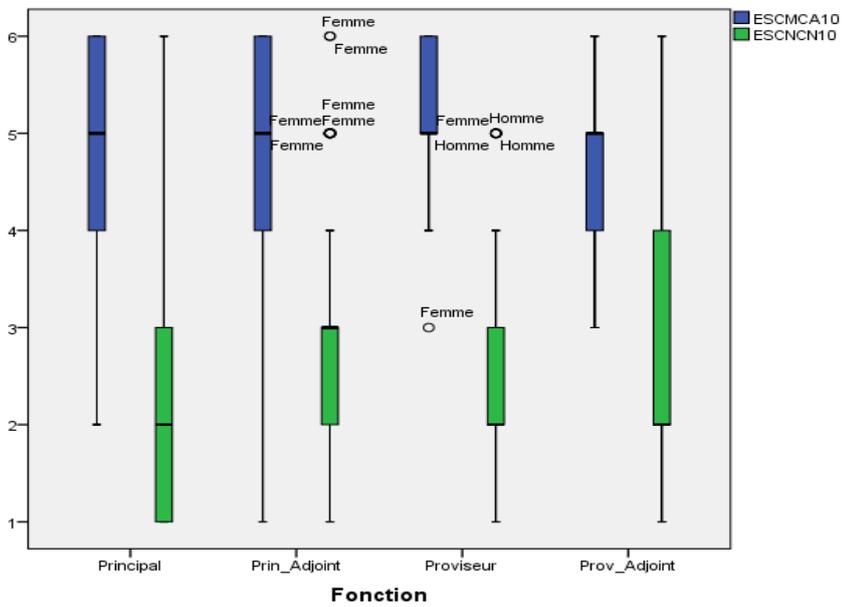
**Figure III.103** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école et déterminer les valeurs éducatives à développer, à l'intérieur du cadre légal* » (selon l'âge et le genre)



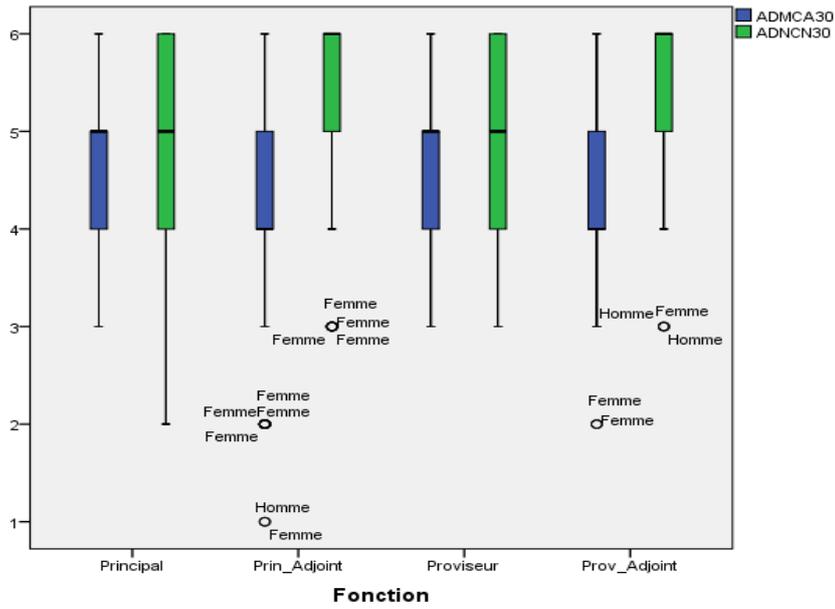
**Figure III.107** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Inviter et encourager les personnels, les élèves ou des personnes-ressources à participer à l'élaboration de projets de développement de l'établissement ou à la résolution de problèmes* » (selon l'âge et le genre)



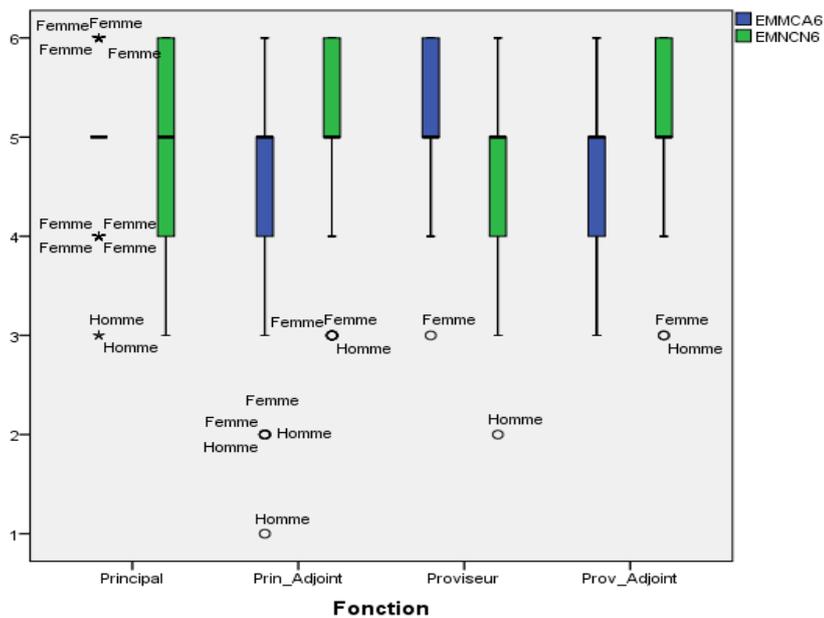
**Figure III.108** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Self awareness* » (selon le type de poste occupé)



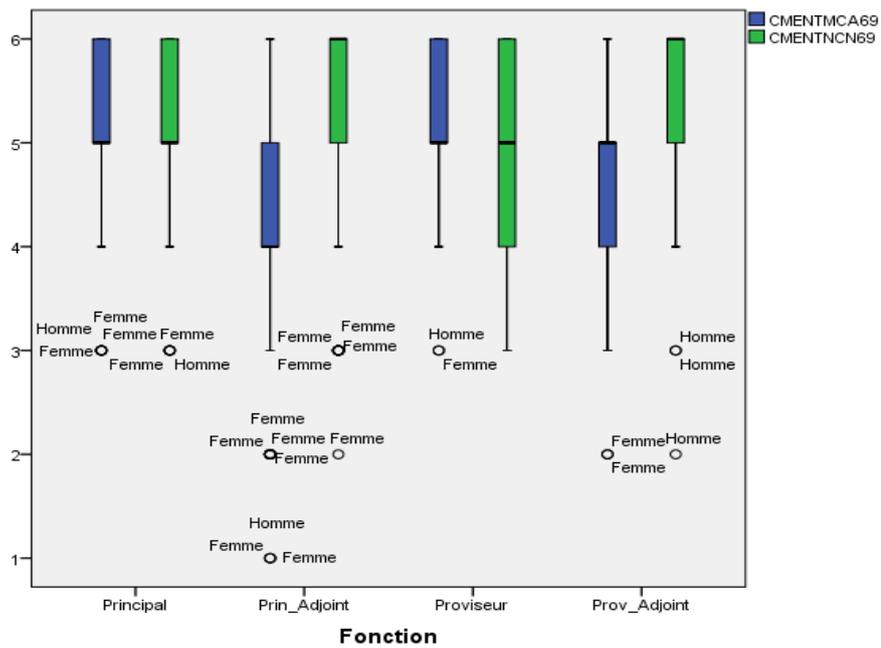
**Figure III.112** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Agir avec tact* » (selon le type de poste occupé)



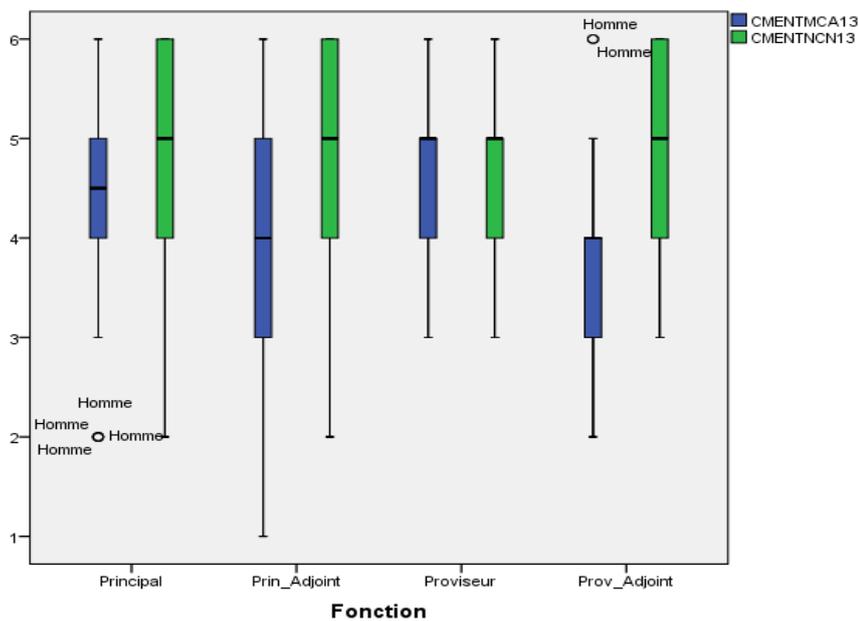
**Figure III.114** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Anticiper un changement probable en prenant, en amont, des décisions qui puissent l'introduire et faciliter son pilotage futur* » (selon le type de poste occupé)



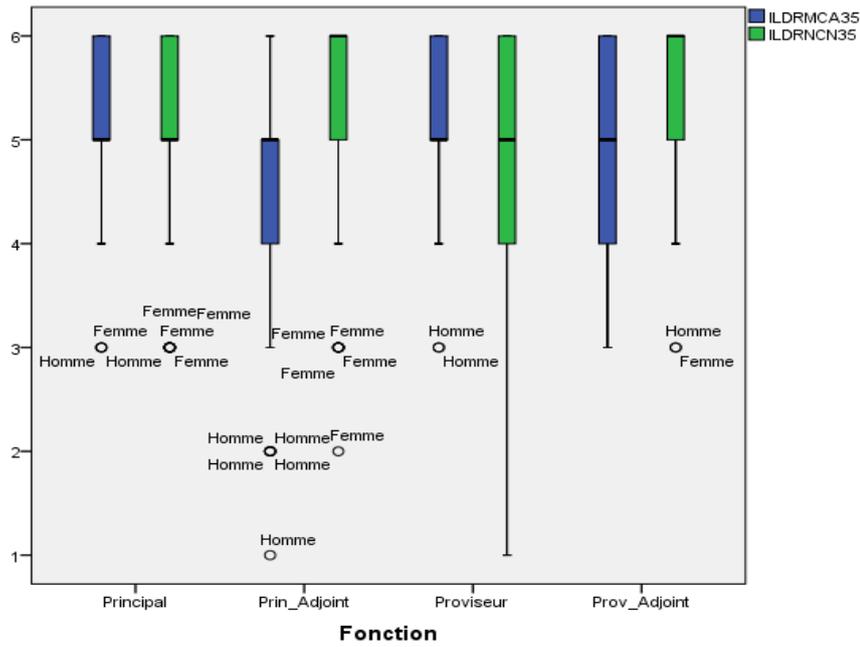
**Figure III.118** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Détecter les émotions manifestées par les autres, percevoir leurs besoins et leurs préoccupations, savoir y répondre* » (selon le type de poste occupé)



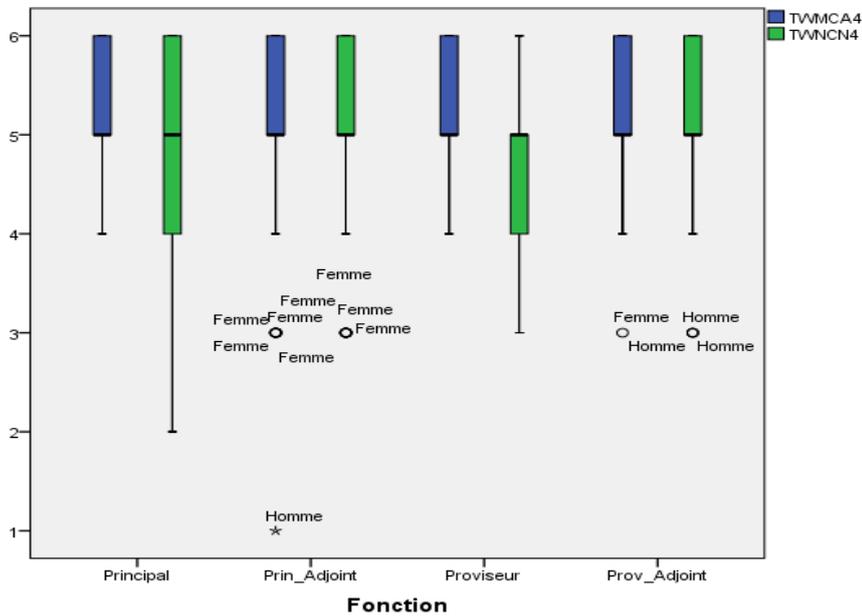
**Figure III.123** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *déléguer ce qui peut être délégué* » (selon le type de poste occupé)



**Figure III.124** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Favoriser et encourager l'apprentissage des personnels en proposant des pistes d'amélioration de certains aspects moins probants de leur travail* » (selon le type de poste occupé)



**Figure III.126** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école et déterminer les valeurs éducatives à développer au sein de l'établissement, à l'intérieur du cadre légal* » (selon le type de poste occupé)



**Figure III.130** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Reconnaître les qualités des autres et se montrer solidaire de l'équipe* » (selon le type de poste occupé)

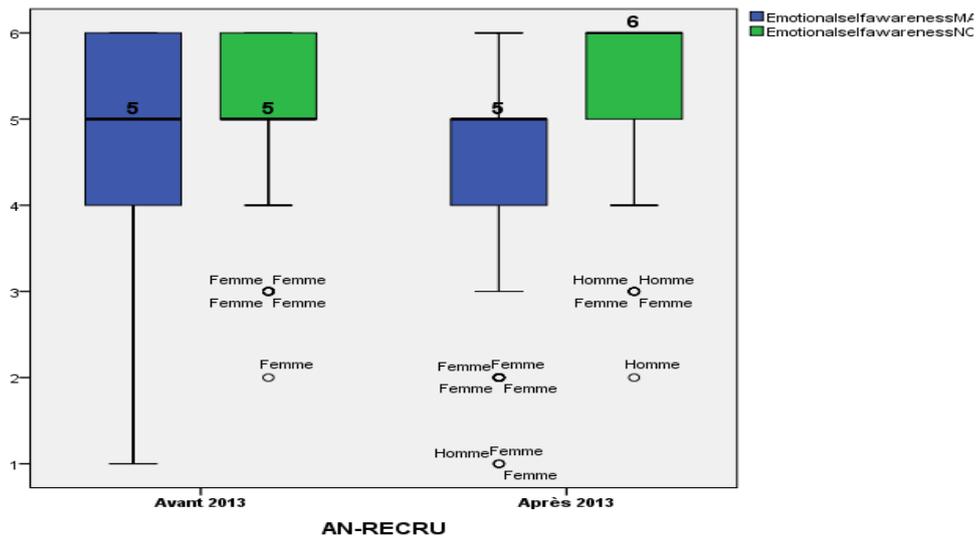


Figure III.132 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Emotional self awareness* » (selon l'année de recrutement)

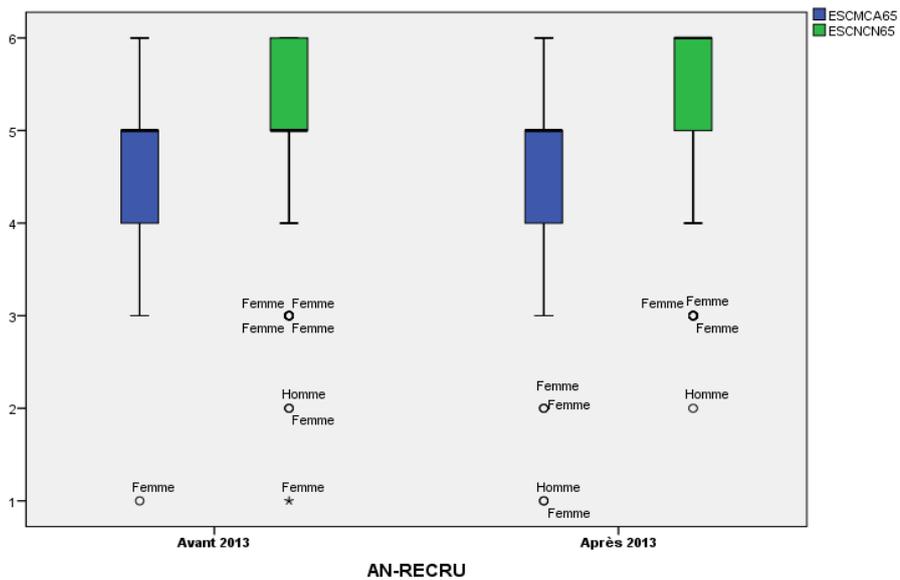
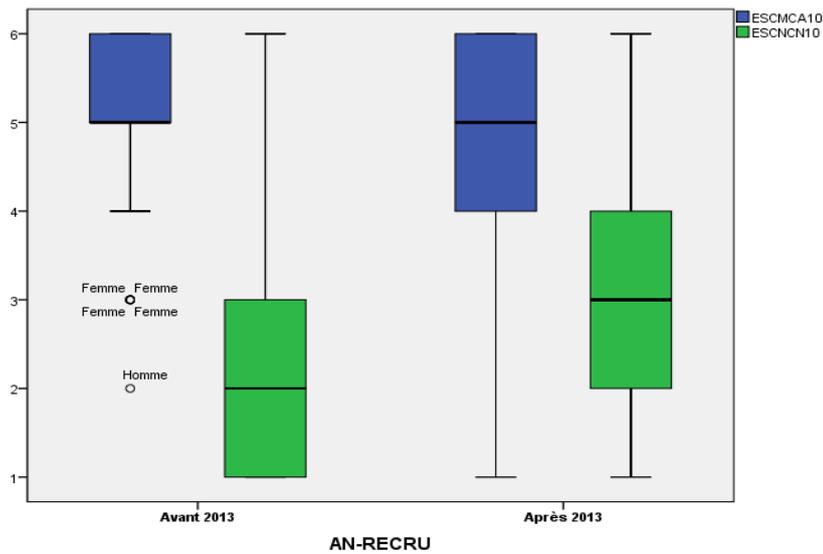
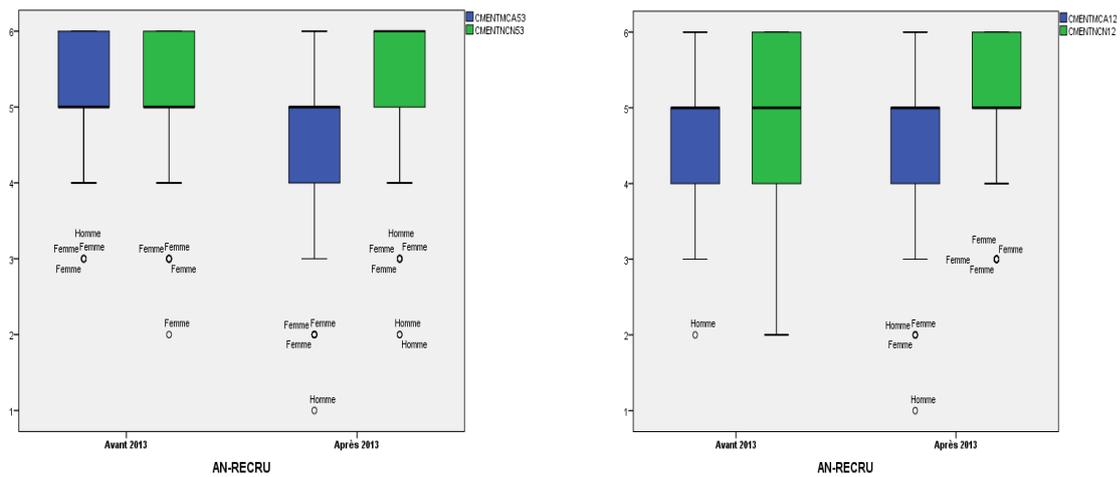


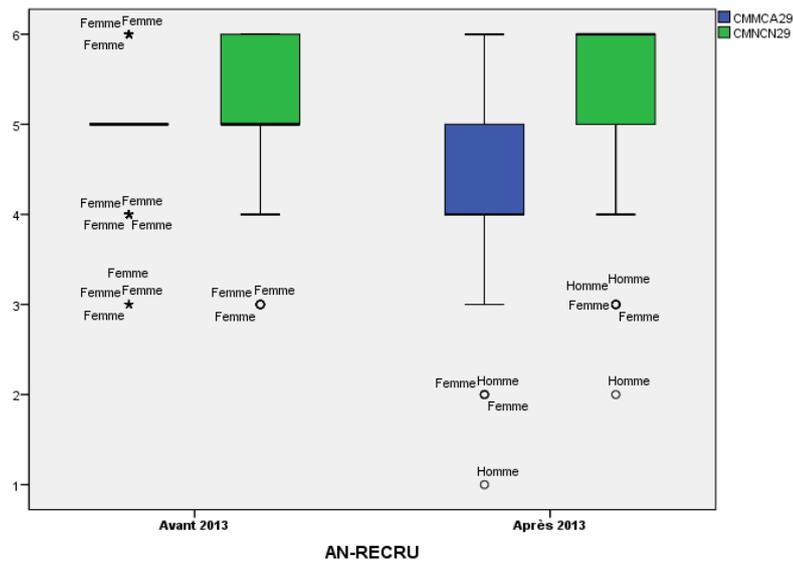
Figure III.135 Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique* » (selon l'année de recrutement et le genre)



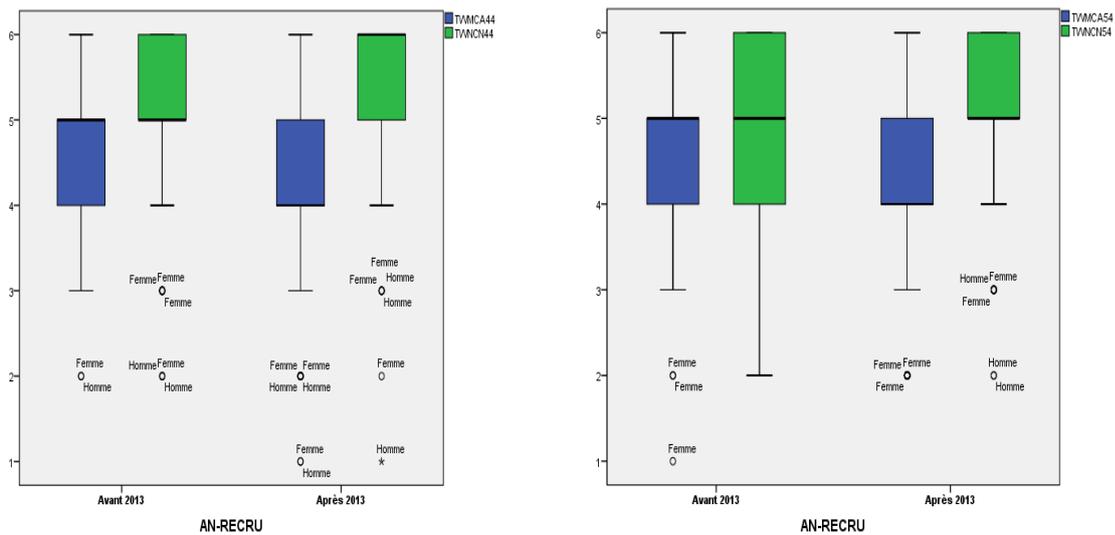
**Figure III.136** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Agir avec tact* » (selon l'année de recrutement et le genre)



**Figure III.144 a et b** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Faire confiance et déléguer* » et « *Reconnaître le travail effectué et donner un retour constructif à la personne concernée* » (selon l'année de recrutement et le genre)



**Figure III.148** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Savoir analyser ces situations et prendre les bonnes décisions avant qu'elles s'aggravent* » (selon l'année de recrutement)



**Figure III.150 a et b** Répartition des réponses de maîtrise actuelle et de niveau compétence nécessaire « *Inviter et encourager les personnels, les élèves ou des personnes-ressources à participer à l'élaboration de projets de développement de l'établissement ou à la résolution de problèmes* » et « *Encourager la formation d'équipes sous forme de groupes de travail sur un problème particulier en repérant les compétences et les intérêts de chacun* » (selon l'année de recrutement et le genre)

## ANNEXE II

### Questionnaire d'enquête

#### PERSONNELS DE DIRECTION

Je suis doctorant en sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry de Montpellier. Ma recherche porte sur les compétences professionnelles des personnels de direction du second degré en France. Je suis persuadé qu'il est impossible de mieux connaître cette fonction sans recueillir l'avis de ceux qui l'exercent au quotidien. C'est la raison pour laquelle je vous demande de prendre un peu de votre temps pour répondre au questionnaire ci-dessous.

L'anonymat est bien sûr garanti, et les réponses fournies ne feront l'objet que d'une analyse universitaire.

Vous êtes

une femme

un homme

**Votre âge**

entre 30 et 40 ans

entre 41 et 50 ans

entre 51 et 60 ans

61 ans ET PLUS

Avant d'être personnel de direction vous étiez

certifié

agrégé

PLP

CPE

COP

professeur des écoles

Autre :

#### Analyse et réflexions sur les résultats au questionnaire

Merci de préciser votre discipline d'enseignement ou votre fonction antérieure si vous avez coché "autre" à la question précédente

Quel est votre diplôme le plus élevé (merci de préciser aussi la discipline) ?

En quelle année l'avez-vous obtenu ?

Vous êtes devenu personnel de direction

par concours

par liste d'aptitude

par détachement

En quelle année êtes-vous devenu personnel de direction ?

Actuellement vous êtes

principal adjoint

principal

proviseur adjoint

proviseur

directeur d'EREA/ERPD

Etes-vous assisté par un ou plusieurs adjoints ?

oui

non

Dans quelle académie exercez-vous actuellement vos fonctions ?

Quelle est votre ancienneté dans votre établissement actuel ?  
Combien d'élèves comporte votre établissement d'exercice ?  
Combien de personnels comporte votre établissement d'exercice ?  
Votre établissement d'exercice est situé  
en zone rurale  
en zone urbaine  
en quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV)

#### COMPETENCES DES PERSONNELS DE DIRECTION

Vous trouverez ci-dessous un ensemble de compétences professionnelles. Chacune d'entre elles est déclinée en plusieurs "compétences" que vous voudrez bien évaluer sur une échelle de 1 (note la plus basse) à 6 (note la plus élevée).

#### DOMAINE I : RELATIONS HUMAINES : AISANCE DANS LES RELATIONS AVEC LES ADULTES ET LES ELEVES POUR FAVORISER UN CLIMAT HARMONIEUX



1ère COMPETENCE : Capacité à travailler en équipe (par ex. au sein de l'équipe de direction)

Compétence 1 : Collaborer pour l'atteinte d'objectifs communs au sein de l'équipe

1.1.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.1.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Répartir le travail en fonction des forces et des complémentarités de chacun

1.1.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.1.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Partager ses idées et prendre en compte celles des autres

1.1.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.1.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 4 : Reconnaître les qualités des autres et se montrer solidaire de l'équipe

1.1.4.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.1.4.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

2ème COMPETENCE : Capacité d'écoute

Compétence 1 : Prêter attention aux messages de ses interlocuteurs

1.2.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.2.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Détecter les émotions manifestées par les autres, percevoir leurs besoins et leurs préoccupations, savoir y répondre

1.2.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.2.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

3ème COMPETENCE : Capacité d'être proche du personnel pour établir un climat de confiance

Compétence 1 : Manifester son soutien aux personnels en s'enquérant de leurs soucis liés au travail

1.3.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.3.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Se montrer disponible pour aider les personnels quand cela est possible

1.3.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.3.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Encourager les personnels dans leurs tâches

1.3.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.3.3.b Maîtrise souhaitable

1 2 3 4 5 6

4ème COMPETENCE : Capacité de faire preuve de sensibilité et d'empathie

Compétence 1 : Agir avec tact

1.4.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.4.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Adopter une attitude empathique à l'égard d'un personnel ou d'un élève en souffrance lorsque c'est adéquat

1.4.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.4.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

5ème COMPETENCE : Capacité de donner du feed-back pour le travail réalisé

Compétence 1 : Reconnaître le travail effectué et donner un retour constructif à la personne concernée

1.5.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.5.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier (1=faible, 6=très important)

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Favoriser et encourager l'apprentissage des personnels en proposant des pistes d'amélioration de certains aspects moins probants de leur travail

1.5.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.5.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

6ème COMPETENCE : Capacité de gérer les conflits

Compétence 1 : Identifier rapidement les conflits interpersonnels

1.6.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.6.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Assurer un rôle de médiation en établissant des stratégies de résolution de conflits

1.6.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.6.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

7ème COMPETENCE : Capacité de négocier

Habilité 1 : Expliquer le sens ou l'importance d'une mesure controversée pour la rendre plus acceptable

1.7.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.7.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Faire des compromis

1.7.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

1.7.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

DOMAINE II. COMMUNICATION : CAPACITE DE COMMUNIQUER CLAIREMENT A L'EXTERNE ET A L'INTERNE



1ère COMPETENCE : Capacité d'expression écrite

Compétence 1 : Exprimer clairement ses idées par écrit

2.1.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

2.1.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Rédiger de façon différenciée pour s'adresser à des personnes différentes

2.1.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

2.1.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

2ème COMPETENCE : Capacité d'expression orale

Compétence 1 : Présenter de façon claire et efficace des faits et des idées

2.2.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

2.2.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Savoir adapter son niveau de langue en fonction de ses interlocuteurs

2.2.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

2.2.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Prendre la parole avec aisance devant un public nombreux

2.2.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

2.2.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

3ème COMPETENCE : Reconnaître quelle information est à communiquer à qui

Compétence 1 : Diffuser efficacement les informations aux personnes concernées

2.3.1.a Maîtrise actuelle

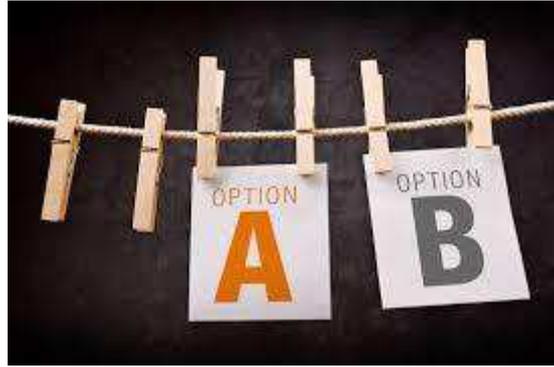
1 2 3 4 5 6

2.3.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

1 2 3 4 5 6

DOMAINE III. PRISE DE DECISION : CAPACITE DE DECIDER



1ère COMPÉTENCE : Capacité d'analyse et de synthèse

Compétence 1 : Déterminer les éléments les plus importants d'un problème après avoir recherché les informations nécessaires

3.1.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.1.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Consulter les acteurs pour y parvenir quand cela est nécessaire

3.1.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.1.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Rechercher des solutions adaptées

3.1.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.1.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

2ème COMPÉTENCE : Capacité de prendre des décisions

Compétence 1 : Reconnaître quand prendre une décision s'impose, et agir rapidement

3.2.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.2.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier (1=faible, 6=très important)

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Impliquer, lorsque nécessaire, d'autres personnes dans la décision

3.2.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.2.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Prendre des décisions appropriées basées sur l'information disponible

3.2.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.2.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

3ème COMPÉTENCE : Capacité d'anticiper des décisions

Compétence 1 : Repérer rapidement des situations pouvant devenir problématiques

3.3.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.3.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Savoir analyser ces situations et prendre les bonnes décisions avant qu'elles s'aggravent

3.3.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.3.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Anticiper un changement probable en prenant, en amont, des décisions qui puissent l'introduire et faciliter son pilotage futur

3.3.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

3.3.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

DOMAINE IV. VISION : CAPACITE D'AVOIR UNE VISION STRAGTEGIQUE, GLOBALE, CLAIRE ET OPERATIONNELLE DES OBJECTIFS ET DU ROLE DE L'ETABLISSEMENT DANS LA PERSPECTIVE D'UNE ECOLE QUI REMPLIT SA MISSION, NOTAMMENT DE QUALITE DES APPRENTISSAGES ET DE REUSSITE DES ELEVES



1ère COMPETENCE : Capacité d'identifier les spécificités et les besoins propres à l'établissement

Compétence 1 : Analyser le contexte particulier de son établissement

4.1.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.1.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : S'adapter au contexte de son établissement en déterminant des priorités d'action en fonction des besoins spécifiques

4.1.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.1.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

2ème COMPETENCE : Capacité de développer sa pensée pédagogique

Compétence 1 : Effectuer une réflexion sur les possibilités de développement pédagogique de l'établissement

4.2.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.2.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Fixer dans cette perspective des objectifs réalistes basés sur une bonne connaissance du système éducatif

4.2.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.2.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

3ème COMPETENCE : Capacité de promouvoir des valeurs d'éducation dans l'établissement

Compétence 1 : Nourrir une réflexion sur sa conception de l'école et déterminer les valeurs éducatives à développer au sein de l'établissement, à l'intérieur du cadre légal

4.3.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.3.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

4ème COMPETENCE : Flexibilité et ouverture au changement

Compétence 1 : Prendre en compte et analyser les propositions de changement ou d'amélioration venant de toute personne impliquée dans la vie de l'établissement

4.4.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.4.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Tirer le meilleur parti d'un changement non volontaire (imposé par une réforme par ex.)

4.4.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.4.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

5ème COMPÉTENCE : Capacité de promouvoir et mettre en oeuvre l'innovation (gestion de projets)

Compétence 1 : S'investir dans la conception et la réalisation de nouveaux projets (projet d'établissement par ex.) dans le but d'amener des changements dans l'établissement

4.5.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.5.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Communiquer son enthousiasme pour les nouveaux projets aux personnels et aux élèves

4.5.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.5.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Conduire et piloter le changement voulu par le ministère ou le rectorat par des moyens adaptés au contexte particulier de l'établissement, dans la mesure de sa marge de manœuvre

4.5.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.5.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 4 : Evaluer l'atteinte des objectifs d'un projet ou d'une innovation pour réorienter les actions suivantes

4.5.4.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.5.4.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

6ème COMPÉTENCE : Capacité de gérer et développer sa formation continue personnelle

Compétence 1 : Continuer de s'informer des développements récents en éducation, en pédagogie, en psychologie, en management, en gestion, dans les projets en cours, etc.

4.6.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.6.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier (1=faible, 6=très important)

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Chercher à compléter sa formation dans les domaines ou compétences moins bien maîtrisés

4.6.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

4.6.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

DOMAINE V. LEADERSHIP : CAPACITE D'INFLUENCER LES AUTRES EN FONCTION D'UNE VISION ET D'OBJECTIFS COMMUNS



1ère COMPÉTENCE : Capacité d'impliquer les divers acteurs de l'établissement, dans une démarche participative, pour construire une vision commune de l'école

Compétence 1 : Inviter et encourager les personnels, les élèves ou des personnes-ressources à participer à l'élaboration de projets de développement de l'établissement ou à la résolution de problèmes

5.1.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.1.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Être ouvert aux expériences des autres pour développer des valeurs communes

5.1.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.1.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Privilégier la créativité (pour résoudre des difficultés pédagogiques ou éducatives par ex.)

5.1.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.1.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 4 : Favoriser la création de liens dans l'établissement (amicale des personnels, fête de fin d'année, remise des diplômes...)

5.1.4.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.1.4.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

2ème COMPÉTENCE : Capacité de baser son action sur des valeurs morales et/ou éthiques

Compétence 1 : Analyser la dimension morale des problématiques et appliquer une vision partagée (par ex. dans la gestion de situations difficiles) prenant en compte le bien-être des membres de la communauté éducative

5.2.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.2.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Adopter, dans une perspective éducative, une échelle de valeurs cohérentes, qui donnent du sens aux décisions

5.2.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.2.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Engager la communauté éducative dans le respect de ces valeurs

5.2.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.2.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

3ème COMPÉTENCE : Capacité de partager son pouvoir par la mobilisation des diverses personnes (empowerment)

Compétence 1 : Laisser une marge de manœuvre aux personnels dans l'organisation de leur travail, de manière à les responsabiliser

5.3.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.3.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Valoriser les initiatives

5.3.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.3.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Habilité 3 : Faire confiance et déléguer

5.3.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.3.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

4ème COMPETENCE : Capacité de créer, de gérer et de motiver des équipes, pour en faire des équipes efficaces et apprenantes

Compétence 1 : Encourager la formation d'équipes sous forme de groupes de travail sur un problème particulier en repérant les compétences et les intérêts de chacun

5.4.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.4.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Stimuler et conduire le travail des équipes déjà existantes

5.4.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.4.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Reconnaître lorsqu'un groupe (équipe "vie scolaire", conseil de la vie lycéenne ou collégienne par ex.) a besoin de direction ou d'un soutien, lui donner ce soutien et interagir avec ce groupe de manière effective pour le guider vers l'accomplissement de sa tâche

5.4.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.4.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 4 : Miser sur les progrès des personnels et travailler à ce que chaque personnel puisse croître dans tout son être de manière à ce que l'établissement bénéficie de la croissance globale des personnels

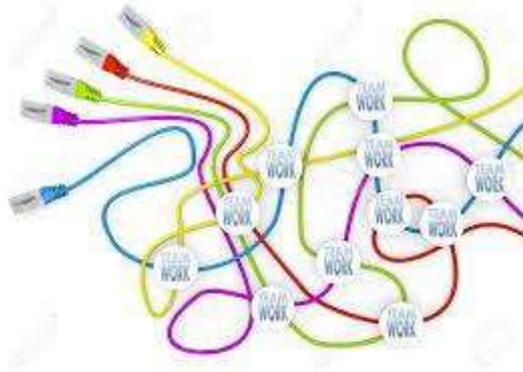
5.4.4.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

5.4.4.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

DOMAINE VI. SENS POLITIQUE : CAPACITE DE TRAVAILLER EN RESEAU AVEC LES DIVERS ACTEURS ET PARTENAIRES DE L'ECOLE



1ère COMPETENCE : Capacité de coordination

Compétence 1 : Fonctionner efficacement à l'interface de divers réseaux impliquant tous les acteurs de l'école, assurer la coordination et la transmission d'informations aux diverses personnes concernées (par ex. lors d'un réseau pluridisciplinaire autour de la situation d'un élève)

6.1.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

6.1.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Faire le lien entre les divers acteurs et partenaires et les instances scolaires

6.1.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

6.1.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

2ème COMPETENCE : Capacité de conciliation

Compétence 1 : Mener à bien le projet éducatif de l'établissement, de concert avec les personnels, en étant à l'écoute des parents et en respectant le cadre légal imposé

6.2.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

6.2.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Chercher à réduire les tensions possibles entre des vues divergentes, au profit d'une complémentarité et d'une intégration de cette diversité d'opinion dans des projets rassembleurs

6.2.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

6.2.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Prendre en compte, dans la gestion d'une situation d'élève difficile, les avis et besoins des divers partenaires et envisager la meilleure solution, pour le bien de l'enfant, dans le respect des avis partagés

6.2.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

6.2.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

DOMAINE VII. SENS DE L'ORGANISATION : CAPACITE D'ORGANISER LE TRAVAIL DE MANIERE A ASSURER LE BON FONCTIONNEMENT DE L'ETABLISSEMENT



1ère COMPÉTENCE : Capacité de gérer la diversité et la complexité

Compétence 1 : S'adapter aux nombreuses personnalités et mentalités différentes des acteurs et partenaires de l'établissement

7.1.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.1.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Gérer une quantité importante de documents et de demandes en même temps

7.1.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.1.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Faire face aux exigences de plus en plus élevées des personnels, des élèves, des parents, du politique...

7.1.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.1.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 4 : Gérer la multiplication et la complexification des tâches de direction

7.1.4.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.1.4.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5

2ème COMPETENCE : Capacité de structurer ses activités

Compétence 1 : Garder une vision d'ensemble des diverses tâches à réaliser, affaires à suivre et projets à gérer, de la planification à l'évaluation

7.2.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.2.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Garder une classification claire de ces tâches, affaires et projets, une fois qu'ils sont réalisés

7.2.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.2.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 3 : Déléguer ce qui peut être délégué

7.2.3.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.2.3.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

3ème COMPETENCE : Capacité d'établir des priorités

Compétence 1 : Classer le travail par ordre d'importance et de priorité

7.3.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.3.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Se tenir à cette priorisation des tâches

7.3.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.3.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

4ème COMPETENCE : Capacité de planification

Compétence 1 : Organiser son temps en fonction des priorités établies

7.4.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.4.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Anticiper les échéances

7.4.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.4.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

5ème COMPETENCE : Capacité de gérer son stress

Compétence 1 : Garder du recul par rapport à la charge de travail croissante des personnels de direction

7.5.1.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.5.1.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

Compétence 2 : Savoir identifier et réguler ses émotions

7.5.2.a Maîtrise actuelle

1 2 3 4 5 6

7.5.2.b Niveau de compétence nécessaire selon vous pour exercer le métier

1 2 3 4 5 6

#### QUESTIONS OUVERTES

QO1 Quelles sont, selon vous, les compétences importantes pour l'exercice de votre métier qui n'apparaissent pas dans ce questionnaire ?

QO2 Pour conclure, qu'avez-vous envie d'ajouter au sujet de votre fonction ?

Merci beaucoup d'avoir consacré un peu de votre temps (précieux) à remplir ce questionnaire.

## ANNEXE III

### Tableaux et figures illustrant la requête de fréquence de mots des deux questions ouvertes

#### Question ouverte n°1

Mot	Longueur	Nombre	%tage pondéré (%)	Mots similaires
capacité	8	56	1,34	capacité, capacités
savoir	6	40	0,95	savoir
compétences	11	35	0,84	compétence, compétences
personnel	9	31	0,72	force, personnel, personnellement, personnels
temps	5	27	0,64	temps
direction	9	33	0,64	charge, direction, instant, management, manager, organisation, pointes
travail	7	23	0,55	travail, travailler
prendre	7	20	0,48	prendre
gérer	5	17	0,41	gérer
maîtrise	8	17	0,41	maîtrise, maîtriser
gestion	7	16	0,38	gestion
informatiques	13	16	0,38	informatique, informatiques
avoir	5	15	0,36	avoir
situations	10	16	0,36	postes, situation, situations
décision	8	14	0,33	décision, décisions
fonction	8	14	0,33	fonction, fonctions
communication	13	13	0,31	commun, communication, communs, passe
importance	10	14	0,31	grand, grande, grandes, implication, importance, important, moment
disponibilité	13	12	0,29	disponibilité
métier	6	12	0,29	métier, métiers
outils	6	12	0,29	outils
questionnaire	13	12	0,29	questionnaire
recul	5	12	0,29	recul
techniques	10	11	0,26	technique, techniques
autres	6	10	0,24	autres
capable	7	10	0,24	capable
questions	9	10	0,24	question, questions
connaissance	12	10	0,24	connaissance, connaissances
formation	9	13	0,23	formation, organisation
faire	5	10	0,23	faire, juste
juridiques	10	9	0,21	juridique, juridiques

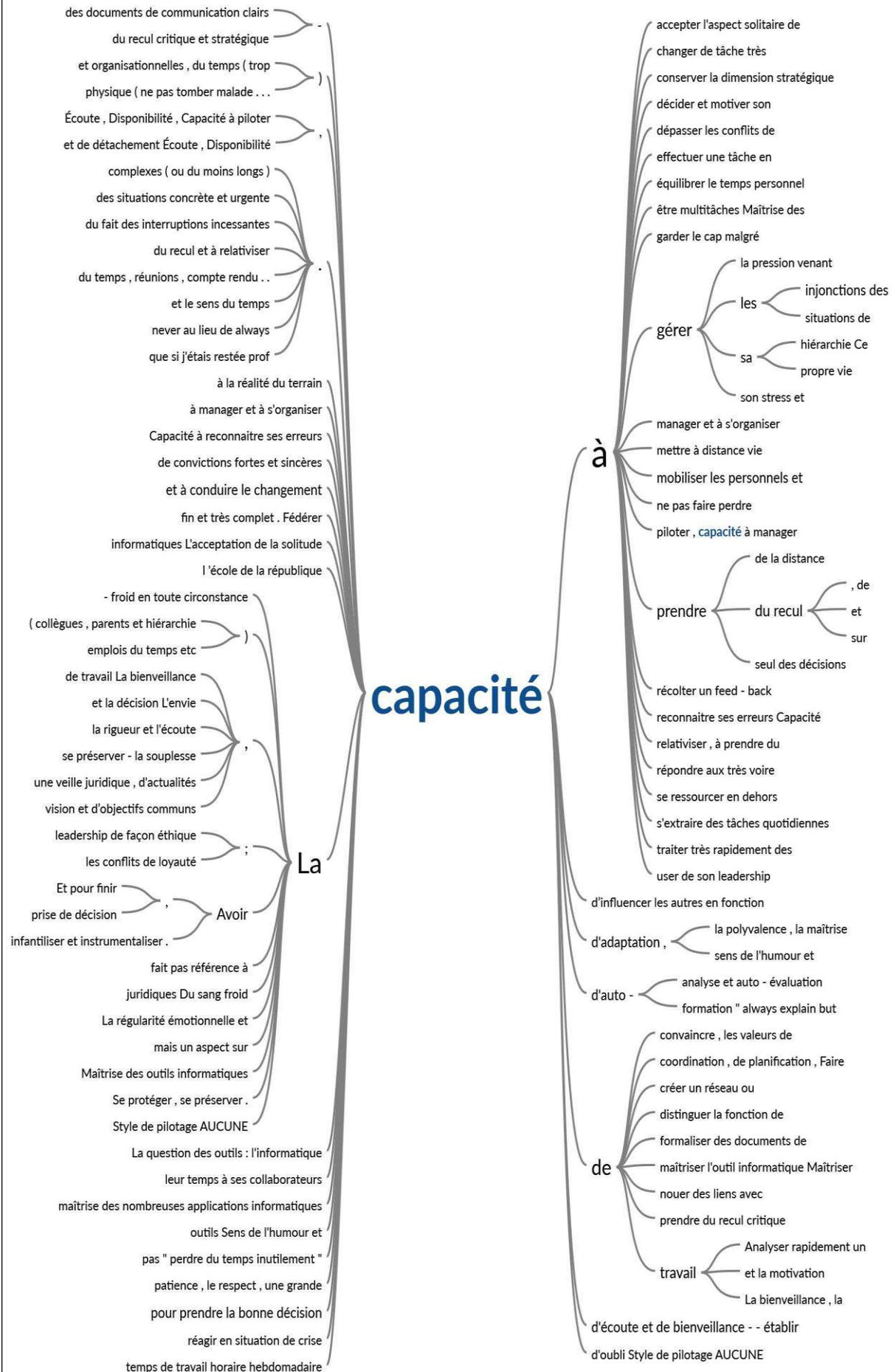
numériques	10	9	0,21	numérique, numériques
nécessaire	10	9	0,21	nécessaire, nécessairement, nécessaires
projets	7	9	0,21	projet, projets
beaucoup	8	9	0,21	beaucoup
certaines	9	9	0,21	certaine, certainement, certaines, certains
entre	5	9	0,21	entre
toutes	6	9	0,21	toute, toutes
organisation	12	13	0,19	administratives, coordination, forme, organisation
bienveillance	13	8	0,19	bienveillance, bienveillant
bonne	5	8	0,19	bonne, bonnes
garder	6	8	0,19	garder
hiérarchie	10	8	0,19	hiérarchie
importante	10	8	0,19	importante, importantes
personne	8	8	0,19	personne, personnes
prise	5	8	0,19	prise, prises, respect, respectant
privée	6	8	0,19	privée, privés
préserver	9	8	0,19	préserver
responsabilités	15	8	0,19	responsabilité, responsabilités
physique	8	9	0,18	forme, physique, physiquement

### Requête de fréquence de mots

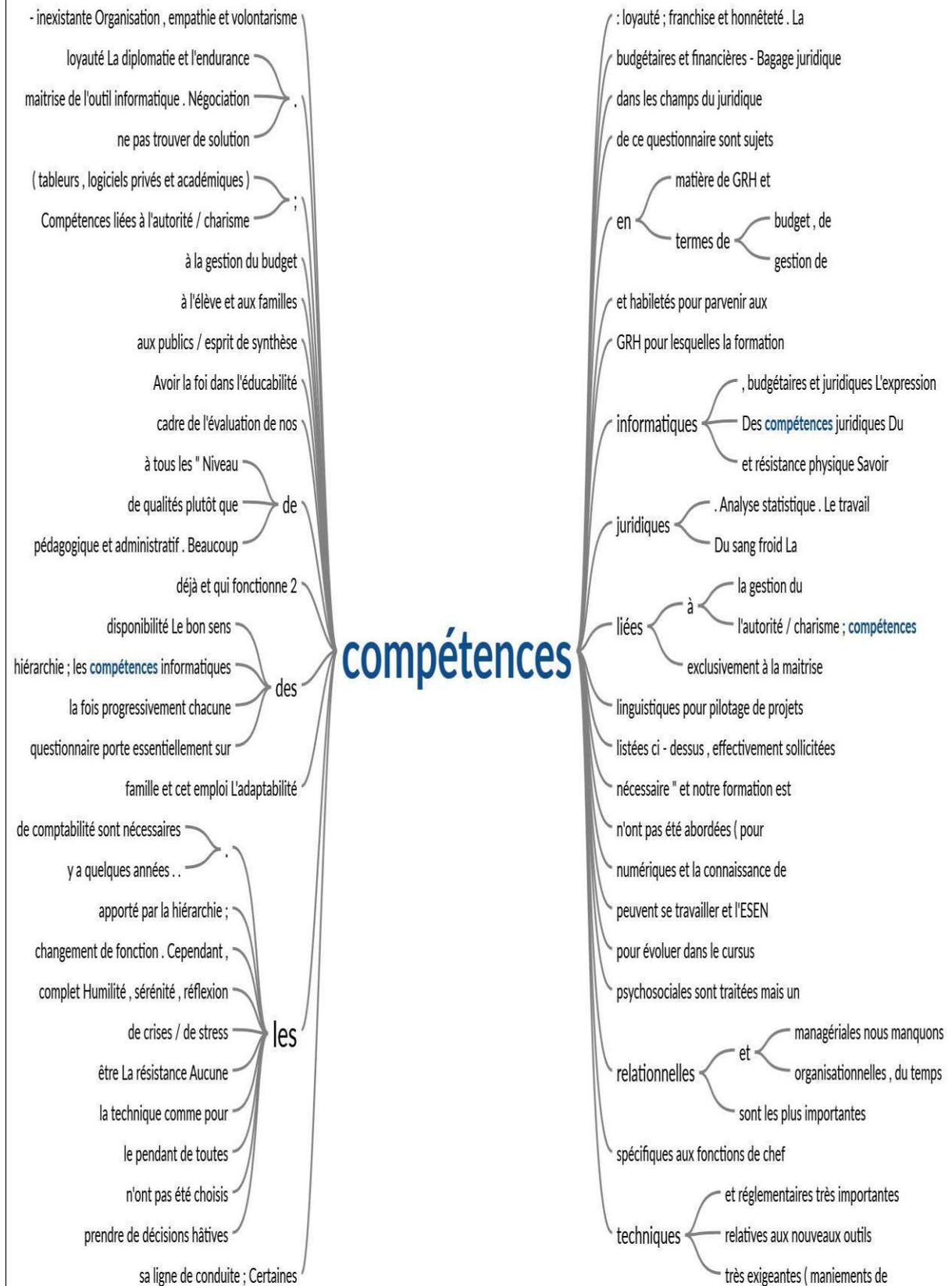
capacité	personnel	travail	gestion	décision	métier	outils	questionn	recul	techniqu
				fonction	autres	formation	faire	juridiques	nécessair
		prendre	informatiq						
	temps					numérique	entre	toutes	organisat
savoir				communica	capable				
		gérer	avoir			projets	bienveill	hiérarc	importa
				importance	question				
compétences	direction					beaucoup	bonne	préserve	privée
		maîtrise	situations	disponibilit	connaiss				
						certaines	garder	prise	
									physique



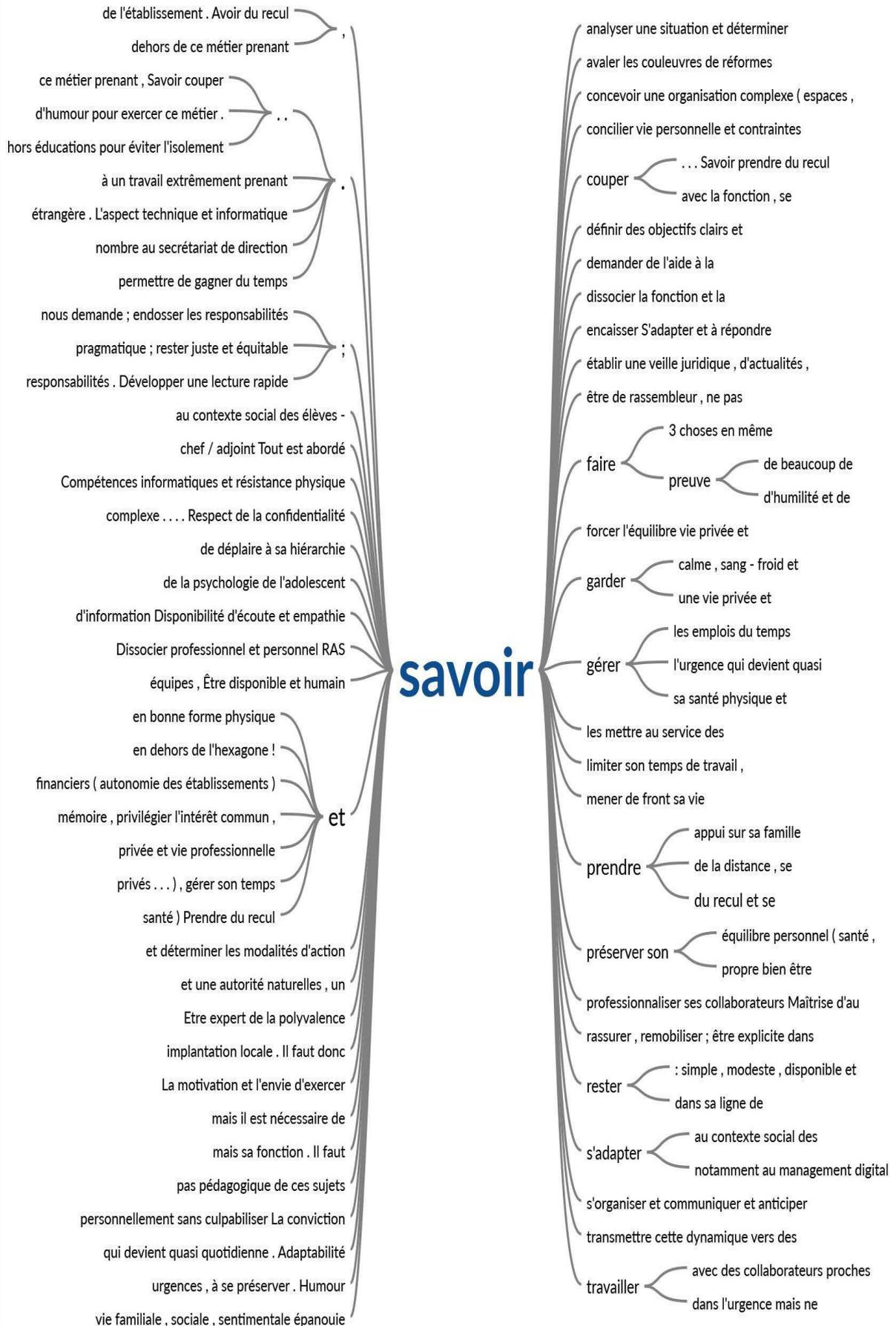
Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats



Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats



Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats

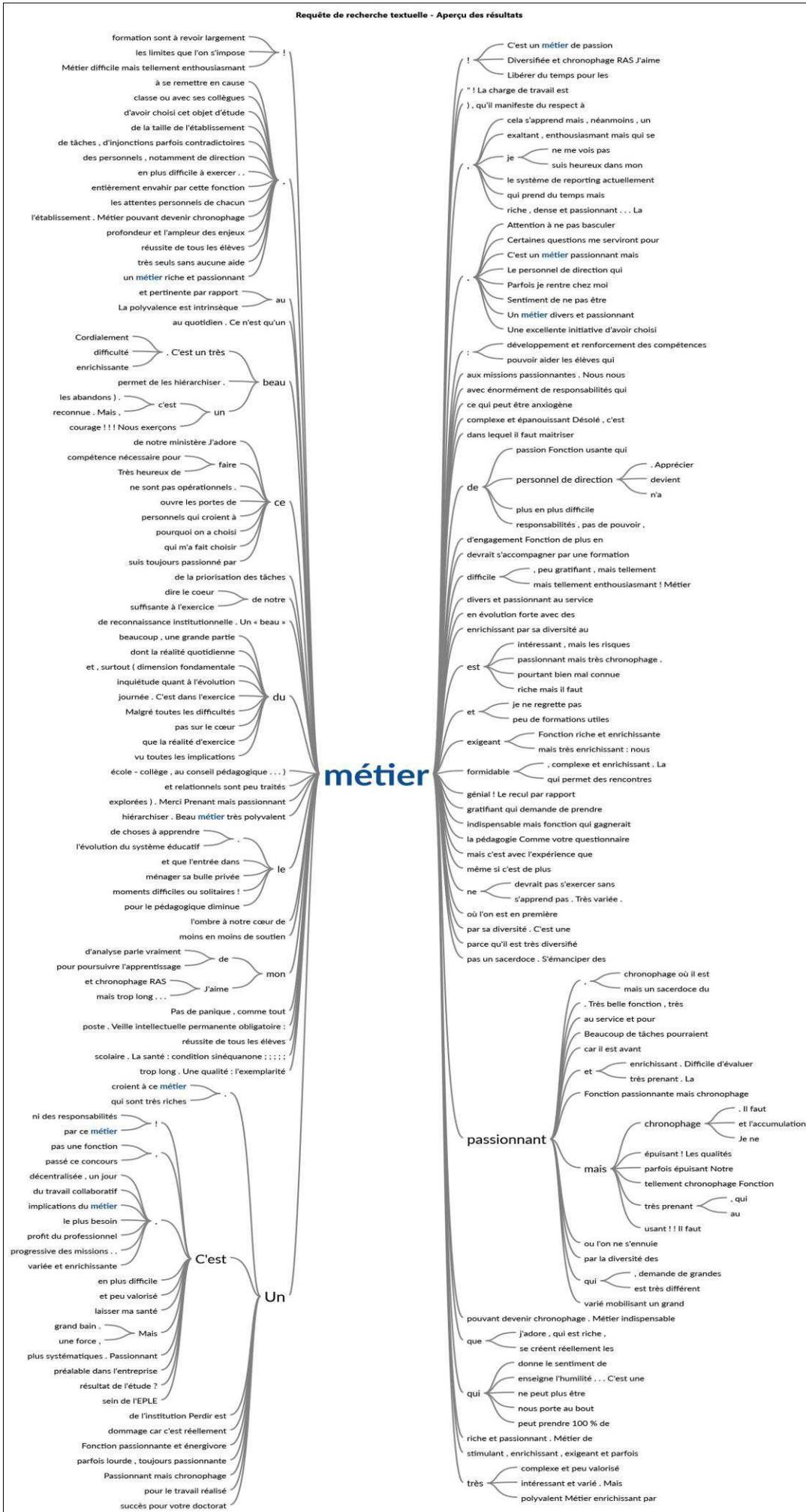


## Question ouverte n°2

Mot	Longueur	Nombre	%tage pondéré (%)	Mots similaires
métier	6	100	1,09	métier, métiers
fonction	8	92	1,00	fonction, fonctions
formation	9	70	0,73	formation, formations, initiative, organisation, organisations
direction	9	84	0,72	charge, charges, directes, direction, directives, instant, management, manager, organisation, organisations, place, places, point, points
personnels	10	62	0,65	force, personnel, personnellement, personnels
travail	7	49	0,53	travail, travaillant, travaillent, travailler
c'est	5	47	0,51	c'est
l'autorité	10	46	0,50	l'adhésion, l'aider, l'ancien, l'art, l'auteur, l'autorité, l'autre, l'aveu, l'échec, l'écoute, l'égard, l'équilibriste, l'esen, l'est, l'établissement, l'état, l'étymologie, l'évaluation, l'exercice, l'expérience, l'expression, l'indispensable, l'institution, l'intérêt, l'œuvre
passionnant	11	40	0,44	passionnant
cette	5	37	0,40	cette
temps	5	32	0,35	temps
chronophage	11	28	0,31	chronophage, chronophages
place	5	34	0,31	identifie, local, locale, place, places, position, positive, poste, postes, situation, situations
riche	5	38	0,30	grand, grande, grandes, grands, impression, riche, riches
difficile	9	26	0,28	difficile, difficilement, difficiles
beaucoup	8	25	0,27	beaucoup
passionnante	12	23	0,25	passionnante, passionnantes
avoir	5	23	0,25	avoir
faire	5	24	0,25	faire, juste
d'établissement	15	22	0,24	d'abord, d'aider, d'appréhender, d'approfondir, d'assumer, d'autoritarisme, d'avoir, d'elle, d'entreprise, d'établissement, d'être, d'étude, d'everest, d'expériences, d'impacter, d'influence, d'interroger, d'obstacles, d'obtenir
notre	5	22	0,24	notre
compétences	11	21	0,23	compétence, compétences
souvent	7	21	0,23	souvent

complexe	8	20	0,22	complexe
gestion	7	19	0,21	gestion, gestions
tâches	6	19	0,21	tâches
charge	6	28	0,19	charge, charges, mission, missions, point, points
d'établissement	15	17	0,19	d'établissement
parfois	7	17	0,19	parfois
certainement	12	16	0,17	certain, certaine, certainement, certaines, certains
responsabilités	15	16	0,17	responsabilité, responsabilités
élèves	6	16	0,17	élèves
autres	6	15	0,16	autre, autres
humaines	8	15	0,16	humaine, humaines, humains
n'est	5	15	0,16	n'est
personnelle	11	15	0,16	personnelle, personnelles
questionnaire	13	14	0,15	questionnaire
relations	9	15	0,15	association, concernant, concerne, relation, relations, relatives, telles
aussi	5	13	0,14	aussi
celle	5	13	0,14	cadre, cadres, celle, celles
conditions	10	13	0,14	condition, conditions, discipline, terme, termes
nécessaire	10	13	0,14	nécessaire, nécessairement, nécessaires
prendre	7	13	0,14	prendre
pédagogique	11	13	0,14	pédagogique
reconnaissance	14	13	0,14	reconnaissance
savoir	6	13	0,14	savoir, savoirs
s'impose	8	14	0,14	s'agit, s'aménager, s'apprend, s'appuie, s'attachant, s'attache, s'efforce, s'ils, s'impose, s'occupant, second
variée	6	13	0,14	varié, variée, variés
grand	5	22	0,14	exaltant, grand, grande, grandes, grands, m'apparaissent, vaste
gérer	5	12	0,13	gérer





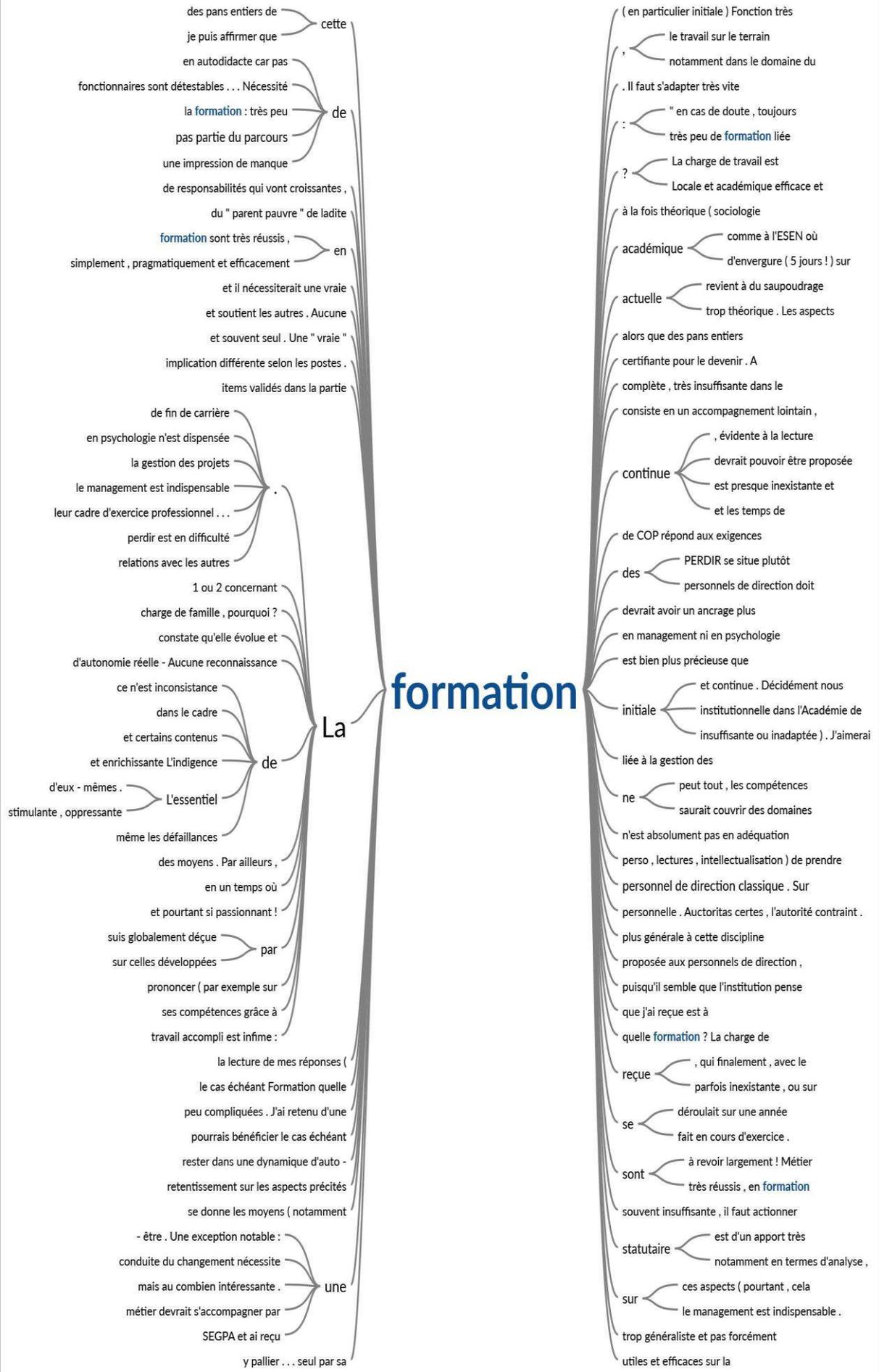
Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats

fragmentation des tâches ( lire Mintzberg  
partie formation ( en particulier initiale  
spécifique . ( Master MOP par exemple  
communauté agglomération , commune association etc . . . )  
de temps pour ce faire  
des signes " autistiques " et d'autoritarisme  
donner un cap , une vision  
du manager numérique à professionnaliser  
efficace de gérer les personnels  
et stimulant en même temps  
les résultats de votre enquête  
ouvre dès le dimanche soir  
personnels finissent par nous reprocher . .  
rémunérée au regard des responsabilités  
rôle de premier responsable pédagogique  
très bien prise en considération  
Bon courage pour votre étude  
celui qui enlève les échardes  
ces échanges d'expériences . Marc Perrier  
C'est un métier de passion  
et la démarche louable  
que représentant de l'Etat  
attendus . On entre  
pas d'être entrée dans  
une entrée récente de  
classique . Sur l'exercice de  
la plus importante de  
de ne pas commencer  
et chronophage . Pour assurer  
avant de pouvoir exercer  
et intellectuelle pour  
Je vais donc  
laisser entièrement envahir par  
situation de crise etc )  
votre questionnaire le démontre .  
comme familial ( le logement  
devenir . A la prise  
délicate dans les relations humaines  
devenir chronophage . Métier indispensable mais  
difficile C'est un métier d'engagement  
des directives qu'on adapte  
en n'y a aucune individualisation  
qui est très différent  
au profit du professionnel  
d'établissement de son rôle  
direction de haut niveau  
encore très jeune dans  
ma deuxième année de  
gérer les pressions  
de la pratique professionnelle  
vision que moi  
de tout maîtriser tant  
différentes instances alors que  
insatisfaisante  
par rapport à  
recul  
plus restreinte . Pas sur  
que celle suivie pour  
laisser un sentiment de frustration  
le rend difficile et épuisant !  
l'établissement pour atteindre cet objectif  
Métier passionnant mais tellement chronophage  
mon travail Il s'agit d'une  
mutualisées et l'entraide plus fréquente  
L'impact du numérique sur  
passionnant mais parfois épuisant Notre  
reconnaissance de la hiérarchie .  
personnels de chacun . Métier exigeant  
toujours passionnante Un métier passionnant  
responsabilités . C'est une  
Très belle  
un métier passionnant .  
des équipes de direction  
fragiles et en difficulté  
préparés . Trop de question . .  
reconnu financièrement ni hiérarchiquement  
nos limites physiques  
par sa diversité  
que de l'aide  
qui enseigne l'humilité . .  
représentant de l'état  
grande force morale  
soi - même car  
fin . Ce n'est pas  
par sa propre institution !  
plus en plus lourd

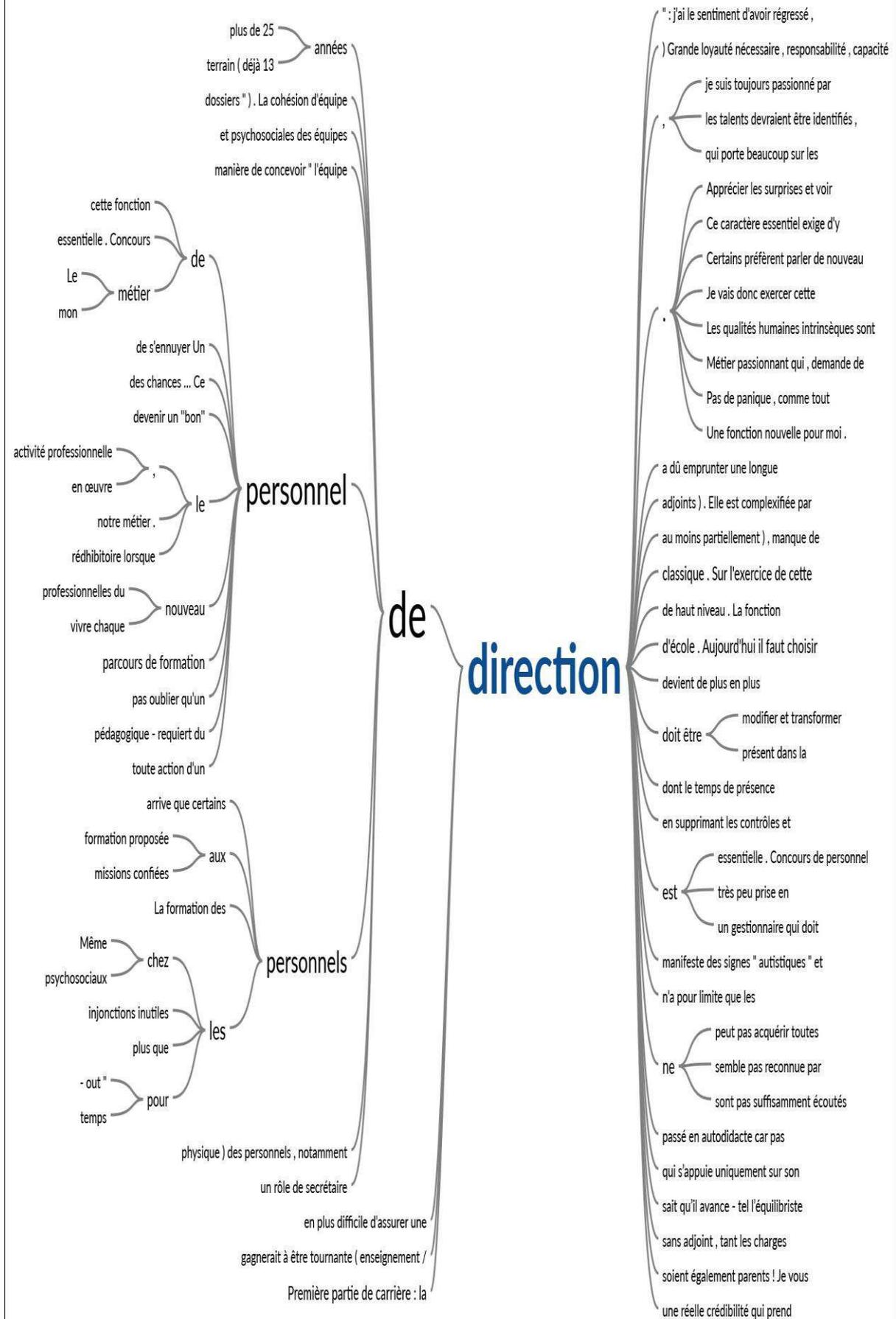
fonction

c'est un métier passionnant , mais  
et j'ai donc encore beaucoup  
je pense que la réalité  
la vie dans la ville  
porteuse de vraies valeurs . . . . Mais  
son exercice m'a confirmé que  
très intéressante car non routinière  
Des conditions de travail qui  
Je ne regrette pas d'être  
J'espère que les réponses des  
Métier gratifiant qui demande de  
Passionnant surtout quand le binôme  
Un établissement scolaire vit au  
à la fois très prenante  
anxiogène avec des demandes administratives  
aux missions multiples et ancrées  
avec son propre bagage , ses  
changeante en pleine évolution et  
chronophage - Je conseillerais de ne  
prenante , multiple et complexe .  
clé dans le système éducatif  
d'adjoint n'a pas de sens  
dans laquelle je m'épanouis : j'ai  
chef d'établissement - Quant aux  
devrait être  
la taille de l'établissement .  
manager et que l'entrée  
nos compétences de départ  
perdre et même par  
personnel de direction . Je  
plus en plus complexe ,  
difficile  
exigeante  
son contexte d'EPLÉ et  
dense mais dont la diversité  
diverse et riche cependant , trop  
durant 10 ans et je  
enrichissante , qui évolue selon l'établissement  
complexe mais passionnante parce  
de plus en plus  
essentielle dans l'évolution du  
riche et passionnante : malgré  
variée , d'où l'importance d'un  
et la stabilité personnelle sont  
exige d'être très au clair  
génératrice de stress en manque  
il faut vouloir être avec  
importante , exigeante et passionnante . Nécessite  
intéressante et prenante , qui nécessite  
mais où on apprend  
j'ai fait une rencontre exceptionnelle .  
mais aurons - nous un retour  
il souligne par la  
nécessite empathie , écoute mais aussi  
nouvelle pour moi . La plus  
où l'on accompagne et soutient  
passionnante , toujours en renouvellement et  
et énergivore Un métier  
mais chronophage et énergivore  
nécessitant du temps  
parfois envahissante Variée .  
très complexe ( ce  
qui exige un engagement  
peu rémunérée eu égard aux  
qui demande un grand travail  
devrait être un peu  
gagnerait à être tournante  
requiert en premier lieu l'humilité  
reste à analyser ; le rôle  
riche et complexe qui permet  
enrichissante pour peu  
motivante mais stressante  
mais isolée qui nécessite  
se complexifie , les tensions avec  
stratégiquement liée au fonctionnement de  
chronophage où il est  
évolutive et très voire  
intéressante mais de plus  
riche , très diversifiée . Aucune  
variée et enrichissante . C'est  
trop tôt dans la carrière  
usante qui nécessite une mobilisation  
vaste et enrichissante L'indigence de

Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats



Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats





## **ANNEXE IV**

### **Réponses aux deux questions ouvertes**

<b>SEXE</b>	<b>QUESTION 1</b>	<b>QUESTION 2</b>
1 FEMME 2014	Néant	Passionnant mais chronophage
2 FEMME 2015		Un métier passionnant
3 FEMME 2014	La formation par les pairs, quasi-inexistante	Beaucoup de tâches pourraient être mutualisées et l'entraide plus fréquente
4 HOMME 2015	Organisation, empathie et volontarisme	Fonction passionnante mais parfois envahissante
5 FEMME 2014	Compétences informatiques et résistance physique	Variée, riche mais très chronophage
6 FEMME 2015	Savoir rester : simple, modeste, disponible et ne pas penser que le personnel de direction détient le pouvoir ou du pouvoir	Mon parcours a été long mais riche de belles expériences professionnelles avant de pouvoir exercer cette fonction de personnel de direction. Je vais donc exercer cette fonction durant 10 ans et je pense que cette petite durée permet d'aborder le quotidien avec sérénité. Les jeunes lauréats de la promotion 2015 qui obtiennent le concours à 30 ans n'ont pas la même vision que moi de la fonction. J'espère que les réponses des jeunes lauréats vous permettront cette observation - et pour vous : que du succès pour votre doctorat
7 FEMME 2015	La connaissance du système et des outils	Un métier passionnant ou l'on ne s'ennuie jamais et très enrichissant dans les relations interpersonnelles
8 HOMME 2007		Trop long
9 HOMME 2015	Sens de l'humour et capacité à prendre de la distance par rapport aux messages envoyés parfois par les personnels	Aucun regret quant à mon choix malgré la difficulté quotidienne
10 FEMME 2005	Etre capable de s'adapter et de s'autoformer à toutes les nouveautés technologiques (logiciels nombreux) car pour la technique comme pour les compétences relationnelles et managériales nous manquons cruellement de formation initiale et continue. Outre les connaissances du système éducatif et pédagogiques de bonnes notions de droit et de comptabilité sont nécessaires.	Passionnante mais très difficile. Un défaut : elle entraîne une grande dispersion mentale voire une "explosion" du fait de la diversité des tâches et de la disponibilité permanente qu'elle nécessite. Très difficile de se concentrer sur la durée dans une tâche.
11 FEMME 2016	Les compétences numériques et la connaissance de la psychologie de l'adolescent	N'étant dans le second degré que depuis une année effective, je ne pense avoir encore vu toutes les implications du métier.
12 FEMME 2014	Savoir préserver son propre bien être	C'est un métier passionnant mais chronophage et l'accumulation et la multiplication des tâches rend ce travail de plus en plus difficile

13 FEMME 2014	La résistance	C'est un métier d'engagement
14 FEMME 2006		Fonction de plus en plus complexe, dans laquelle nous sommes seuls : entre institution et personnels de l'établissement - pas de valorisation, ni de reconnaissance. La notion de gestion humaine des ressources est peu développée au sein de notre hiérarchie ou alors manque de personnels et de temps pour ce faire.
15 FEMME 2004		Malgré les difficultés et la charge de travail j'aime ma fonction
16 HOMME 1997		Fonction riche et complexe qui permet d'impacter, de donner un cap, une vision. Fonction génératrice de stress en manque de reconnaissance institutionnelle. Un « beau » métier. Une excellente initiative d'avoir choisi cet objet d'étude.
17 HOMME 2014	Aucune	Métier passionnant mais tellement chronophage
18 HOMME 2001	Les compétences techniques et réglementaires très importantes	Fonction passionnante mais très complexe (ce qui explique sûrement cela !)
19 FEMME 2015	Questionnaire complet.	Issue du premier degré, la semi découverte de la mentalité des enseignants du second degré a été un choc. Constat d'absence quasi totale (ou de refus) de connaissance des enseignants sur la mission de service public de l'Education nationale, des droits et devoirs du fonctionnaire, de leur cadre d'exercice professionnel....La formation statutaire est d'un apport très insuffisant. Un grand regret de ne pas avoir passé ce concours en un temps où la formation se déroulait sur une année entière de présentiel avec un contenu conséquent sur les domaines essentiels de législation, comptabilité...Les compétences se développent au fur et à mesure des situations concrètes sur le terrain et le temps, l'énergie, manquent vite pour rester dans une dynamique d'auto-formation. Il faut s'adapter très vite et souvent seul. Une "vraie" formation sur le management est indispensable. La formation actuelle revient à du saupoudrage et ne permet pas de développer les savoir-faire et savoir être attendus. On entre dans cette fonction avec son propre bagage, ses acquis construits dans ses expériences antérieures, que l'on met au service de.... La préparation du concours permet d'acquérir des connaissances, indispensables. Après, c'est le grand bain. Mais c'est un métier passionnant.
20 HOMME 2014		Très belle fonction, très intéressante car non routinière
21 HOMME 2014	Etre disponible à tout moment	Passionnante
22 FEMME 2014	Développer sa bienveillance, garder son sang-froid en toute circonstance	Passionnant et épuisant
23 HOMME 2009	La capacité à répondre aux très voire trop nombreuses sollicitations externes ou institutionnelles (concours, enquêtes, documents divers et varier à retourner) qui nous obligent à passer beaucoup de temps sur des tâches très administratives. Ceci a une incidence sur le reste et	Je passe environ 50 heures hebdomadaires et j'ai toujours l'impression de n'avoir répondu qu'à l'urgence. Il faut donc prendre encore du temps sur les temps libres pour approfondir le travail pédagogique... Beaucoup d'autoformation choisie et pertinente par rapport au métier et peu de formations utiles proposées par l'institution. Besoin de pouvoir demander des formations externes prises en charge par l'institution (coût et hébergement)...

	notamment ce que nous priorisons mais qu'il nous faut remettre à plus tard.	
24 HOMME 2015	La connaissance des textes et règlements	C'est plutôt passionnant.
25 HOMME 2015	La maîtrise des très nombreux logiciels et applications informatique !	Et la rémunération misérable des perdre ? !
26 FEMME 2014	Disponibilité sérénité relations avec le reste de l'équipe de direction : chef/ adjoint	Réalités de fonctions totalement différentes entre deux postes d'adjoint. Lourdeur, implication différente selon les postes. Formation trop généraliste et pas forcément en rapport avec la réalité de ce qui est vécu. Solitude du poste.
27 HOMME 2010	Tout est abordé	Veille intellectuelle permanente obligatoire : métier complexe et épanouissant
28 HOMME 2015		Désolé, c'est très intéressant mais trop long...
29 FEMME 2006	Savoir travailler avec des collaborateurs proches (adjoint, secrétaire) qui n'ont pas été choisis	J'aime mon métier parce qu'il est très diversifié ; Mais j'ai parfois peur d'y laisser ma santé
30 FEMME 2014	Les compétences relationnelles sont les plus importantes : la communication avec autrui est primordiale	C'est un métier de responsabilités, pas de pouvoir, contrairement à ce que l'on pourrait penser
31 FEMME 2014		La solitude du perdre n'est pas un mythe et celle de l'adjoint a fortiori, la reconnaissance du travail accompli est infime : la formation n'est absolument pas en adéquation avec la réalité du terrain et il n'y a aucune individualisation en fonction de nos compétences de départ : malgré nos demandes des formations concrètes et utiles sur la vie scolaire ou les outils (tableur) n'ont jamais au lieu
32 HOMME 2001	Le questionnaire me semble complet	Rien
33 HOMME 2015	Humilité, sérénité, réflexion	J'aime mon travail
34 FEMME 2014	Les compétences en matière de GRH et de communication me semblent les plus importantes et ce ne sont pas forcément celles auxquelles les enseignants (majoritaires dans les lauréats du concours) sont les mieux préparés. Idem pour le changement de positionnement.	Il s'agit d'une fonction de manager et que l'entrée dans le métier devrait s'accompagner par une formation plus générale à cette discipline spécifique. (Master MOP par exemple)
35 FEMME 2000	Le questionnaire porte essentiellement sur des compétences GRH pour lesquelles la formation est parcellaire...Le degré de maîtrise déclaré est le fruit de l'expérience sur le terrain, et recherches personnelles...	Fonction chronophage, prenante, multiple et complexe... loin de la routine et de l'ennui, parce que passionnante lorsqu'on met la priorité sur la conduite de projet, l'accompagnement des personnels, et laisse de côté les lourdeurs administratives

36 HOMME 2015	Lorsque les décisions sont prises après avoir été partagées il est nécessaire de les tenir même si elles ne font pas l'unanimité. Il est parfois nécessaire de porter et de tenir seul une décision ministérielle, académique et de porter un projet. La ténacité est certainement nécessaire.	La charge de travail et les responsabilités sont de plus en plus importantes ce qui est particulièrement intéressant et motivant. En revanche, je trouve que le salaire ne correspond absolument pas à la charge de travail demandée.
37 FEMME 2003	Sur le questionnaire : il est vraiment trop long et un peu redondant, peu adapté à notre fonction !	Adhérer aux valeurs du service public d'éducation, être porté par des convictions fortes et l'envie de les faire vivre. En termes de compétences il faut avoir une bonne capacité de jugement, d'analyse et pouvoir faire preuve de courage
38 HOMME 2014	Capacités à mener un "leadership" pédagogique et administratif. Beaucoup de compétences peuvent se travailler et l'ESEN est utile à ceux qui n'ont pas suffisamment anticipé leur changement de fonction. Cependant, les compétences spécifiques aux fonctions de chef reposent avant tout sur des qualités intrinsèques et des aptitudes à "mener", guider, orienter, motiver,...	Je suis pleinement satisfait de mon choix de réorienter mon parcours professionnel au service des valeurs de la République et espère y contribuer modestement.
39 FEMME 2014	Une adaptabilité importante selon l'établissement mais pas seulement, le plus lourd c'est selon le binôme formé avec l'autre personnel de direction.	Il faudrait que la hiérarchie ait une meilleure connaissance du travail effectué dans les établissements ainsi que des conditions d'exercice qui s'y trouvent, car à certains moments on a l'impression d'être de simple exécutant !
40 HOMME 1996	Les partenaires extérieurs (autorités académiques, collectivités, entreprises,..) ne font pas l'objet de beaucoup de questions alors que c'est une dimension importante pour le Chef d'établissement	Certaines de mes réponses peuvent paraître contradictoires entre elles ; cela est dû au fait qu'elles sont les résultantes, tantôt de mes orientations personnelles, tantôt de mon application à mettre en oeuvre une politique en tant que représentant de l'Etat.
41 FEMME 2014		Cette fonction est complexe mais passionnante parce que centrée sur l'Humain !!
42 HOMME 1991	Disponibilité	Après plus de 25 années de direction, je suis toujours passionné par ce métier !
43 FEMME PAS D'ANNEE	La patience, le respect, une grande capacité de travail	C'est un métier de passion
44 FEMME 2010	La bienveillance, la capacité à prendre du recul sur expérience	Fonction usante qui nécessite une mobilisation permanente et une gestion du stress conséquente
45 HOMME 2015	Anticipation, attention	Variée, compliquée, remise en cause permanente
46 FEMME 2015	Tout ce qui relève de la veille professionnelle en termes d'information et de la responsabilité des	Management participatif, par les équilibres, empowerment, nouveau mode de gouvernance, votre questionnaire dresse en creux le profil d'un chef d'établissement pilote du changement et leader de l'unité locale

	personnels de direction en termes juridiques et aussi les habilités techniques essentielles à acquérir pour la maîtrise des nombreuses applications informatiques	d'enseignement, on ne peut que souscrire à cette vision surtout quand comme moi on a travaillé 15 ans dans le secteur privé. Cependant, entamant ma deuxième année dans la fonction, je pense que la réalité d'exercice du métier, le système de reporting actuellement à l'œuvre et l'absence de GRH véritablement individualisée empêchent le plein déploiement des compétences managériales et psychosociales des équipes de direction.
47 FEMME 2015	Capacité de prendre du recul critique et stratégique - capacité de formaliser des documents de communication clairs - capacité de maîtriser l'outil informatique	Une fonction nouvelle pour moi. La plus importante difficulté concerne l'équilibre familial. Il faut savoir gérer mettre des limites pour ne pas se laisser entièrement envahir par cette fonction.
48 FEMME 2015	Maîtriser les outils de communication numérique.	Métier gratifiant qui demande de prendre du recul tous les jours, afin que le professionnel ne devienne pas la seule priorité au quotidien. Ce n'est qu'un métier pas un sacerdoce. S'émanciper des "soit-disant" injonctions qui viendraient d'en haut, décriées par la profession, qui en soi ne sont que des directives qu'on adapte en fonction de son contexte d'EPL et non pas à la lettre comme des pions.
49 FEMME 2014	Les responsabilités croissantes de ce métier	Le déroulement et certains contenus de la formation sont à revoir largement !
50 FEMME 2007	La GRH est le cœur du métier. Défaillant sur ce domaine, les questions pédagogiques et techniques risquent de ne pas trouver de solution.	Métier passionnant car il est avant tout basé sur la relation humaine. Ce qui le rend difficile et épuisant !
51 FEMME 2014	Compétences en termes de gestion de budget	Fonction aux missions multiples et ancrées dans l'humain
52 FEMME 2014		Votre questionnaire est trop long
53 FEMME 2015	Communication, implication, disponibilité	Une reconnaissance de la part de l'institution
54 HOMME 2005	Le bon sens	Perdre est un métier passionnant par la diversité des tâches et par l'importance des responsabilités confiées. On a de plus le "privilège" de se sentir utile, d'être au cœur de la société en participant à l'éducation de nos enfants.
55 HOMME 2009	Des compétences relationnelles et organisationnelles, du temps (trop)	Elle est très complexe mal reconnue et parfois je me demande de quel soutien je pourrais bénéficier le cas échéant
56 HOMME 2013	Capacité à gérer les injonctions des Dsden, rectorats, ministères et collectivités de rattachement qui sont souvent contradictoires, source de conflit et démontre l'ignorance de ces acteurs par rapport à la réalité du terrain	Formation quelle formation ?
57 FEMME 2015	Une capacité d'écoute sans limite...	La charge de travail est très lourde (en moyenne 12h / 5 jours par semaine) par jour à un rythme très soutenu (collège REP+ cat4) Il faut gérer émotion et stress dans un climat de tension permanent tout en gardant les perspectives et projets (savoir sortir de l'urgence pour travailler "les dossiers"). La cohésion d'équipe de direction est essentielle.

58 HOMME 2006	Responsabilité - Respect des valeurs fondamentales de la République - Anticipation- Délégation - Pilotage -	Concours de personnel de direction passé en autodidacte car pas de formation initiale institutionnelle dans l'Académie de La Réunion (car plus de lauréats que de places dans l'île). Cela explique en partie la modestie des items validés dans la partie formation (en particulier initiale)
59 FEMME 2010	L'adaptabilité est une compétence indispensable. L'écart entre le prévu et le réalisé est parfois important. Le chef d'établissement doit pouvoir être capable de prendre du recul par rapport à certaines situations difficiles. Ce n'est pas lui qui est en cause mais sa fonction. Il faut savoir couper avec la fonction, se donner du temps personnellement sans culpabiliser.	Fonction très variée et enrichissante.
60 FEMME 2015	La conviction	C'est un métier génial !
61 FEMME 2006	Savoir dissocier la fonction et la personne quand on est mis en cause, notamment par les enseignants...	Le recul par rapport à la fonction et la stabilité personnelle sont essentiels pour lutter contre le sentiment d'isolement et de manque de reconnaissance de l'institution qui sont de plus en plus prégnants. Grande inquiétude quant à l'évolution du métier. Sentiment de ne pas être assez rémunérée au regard des responsabilités.
62 HOMME 2014		Fonction vaste et enrichissante
63 HOMME 2002	Une santé robuste et le courage, dans cet ordre.	L'indigence de la formation continue, évidente à la lecture de mes réponses (formation initiale insuffisante ou inadaptée). J'aimerais connaître les résultats de votre enquête.
64 HOMME 2014	Ponctualité, assiduité, présentation individuelle (l'habit qui fait le moine)	Fonction passionnante, toujours en renouvellement et en surprises
65 FEMME 1991		Ne pas oublier qu'un personnel de direction est un gestionnaire qui doit "gérer" au mieux son établissement et doit pratiquer souvent des exercices d'équilibriste pour répondre aux demandes institutionnelles, des personnels et des usagers. Arriver à instaurer un climat serein et une politique éducative pour l'ensemble en prenant en compte les intérêts et les attentes personnels de chacun.
66 FEMME 2015	Adaptabilité aux publics / esprit de synthèse	Métier exigeant
67 FEMME 2013	Compétences liées à l'autorité / charisme ; compétences liées exclusivement à la maîtrise d'outils techniques (tableurs, logiciels privés et académiques) ; compétences liées à la gestion du budget	Fonction riche et enrichissante pour peu qu'on se donne les moyens (notamment formation perso, lectures, intellectualisation) de prendre du recul et de se professionnaliser constamment.
68 FEMME 2015	Compétences en termes de budget, de gestion du numérique, sans lesquelles le personnel de direction est "dépendant" de personnes qui peuvent n'avoir qu'une vision technique et non pas pédagogique de	Ce questionnaire est tourné essentiellement vers des compétences de relations avec les acteurs de la scolarité (personnels, parents, etc...), d'empathie, de création de conditions de travail sereines, etc.... C'est à mon sens la partie la plus importante de cette fonction.

	ces sujets	
69 FEMME 2014	Savoir s'organiser et communiquer et anticiper	Je ne regrette pas d'être entrée dans cette fonction
70 FEMME 2011	Rigueur, organisation, bienveillance	Chronophage - Je conseillerais de ne pas commencer cette fonction trop tôt dans la carrière
71 FEMME SANS ANNEE		Malgré toutes les contraintes, oeuvrer (ou au moins essayer) pour l'ensemble de la communauté (élèves qui comptent sur l'éducation pour s'élever et qui s'impliquent, enseignants qui s'impliquent et défendent des valeurs ...) reste une tâche très enrichissante.
72 FEMME 2003	Gestion de la sécurité (ex : Vigipirate)	C'est un très beau métier, exaltant, enthousiasmant mais qui se complexifie vers des tâches de plus en plus administratives (enquêtes multiples, courriers descendants) et des interlocuteurs de plus en plus exigeants, voir ingérence. Temps de travail de plus en plus long, fragmentation des tâches (lire Mintzberg)
73 FEMME 2015	Faire preuve de bon sens au quotidien, qualité plus innée qu'acquise ...	Fonction passionnante mais nécessitant du temps pour y être réellement efficace. Comme le permis de conduire qui n'apporte que le fait de pouvoir conduire un véhicule en toute légalité, le concours ouvre les portes de ce métier mais c'est avec l'expérience que l'on pourra devenir un "bon" personnel de direction. Les qualités humaines intrinsèques sont essentielles. Mais il est malgré tout difficile de combiner vie professionnelle et vie de famille. Car, oui : il arrive que certains personnels de direction soient également parents ! Je vous souhaite une belle réussite pour votre doctorat, sous le soleil de Montpellier (je connais de mon côté très bien la région de Perpignan où mes parents résident). Bien cordialement. I GASSMANN
74 HOMME 2004	Acquisition d'une expérience professionnelle liée à la variété des postes (nombre de postes) et des situations rencontrées	Qualités : organisation, réactivité, souplesse et richesse des situations rencontrées
75 HOMME 2014	Etre capable de dissocier vie professionnelle et vie privée	Très chronophage, implication de tout instant mais au combien intéressante.
76 HOMME 2015	D'abord de la gestion d'ordonnateur et financière ainsi que la partie relative aux questions juridiques	Une formation ? Locale et académique efficace et proche du terrain, celle nationale pensée très l'on du terrain et au coût et à l'intérêt très insatisfaisant
77 FEMME 2015	Le pragmatisme pour la mise en œuvre des projets et actions	Passionnante
78 HOMME 2008	Persévérance, écoute, organisation	Merveilleuse mais chronophage
79 FEMME 2015	La disponibilité et la patience	Le système institutionnel ne favorise pas l'épanouissement personnel sur son lieu de travail. Nous sommes assaillis d'une multitude de tâches qui font de l'ombre à notre cœur de métier. Attention à ne pas basculer dans la force obscure ;-) Bon courage pour votre étude
80 HOMME 2008	L'acceptation de la solitude	
81 HOMME 2008	La reconnaissance de la hiérarchie et la valorisation du travail fournit par les perdre	Fonction diverse et riche cependant, trop de responsabilités fait fuir les personnels qui croient à ce métier.

82 FEMME 2015	La loyauté	Un métier divers et passionnant au service de la réussite de tous les élèves
83 HOMME 2015	Il est difficile ne pas mettre 6 à tous les "Niveau de compétences nécessaire" et notre formation est insuffisante.	Métier très intéressant et varié. Mais : Trop de temps est perdu pour des problèmes de secrétariat ou techniques (trop d'applications informatiques, de compte rendu, de sondages...) ce qui ralentit le travail de fond. Trop de charge de travail sur une ou deux personnes pour une rémunération insuffisante au regard du travail (charge horaire trop lourde) et des responsabilités. Pas de reconnaissance de la hiérarchie.
84 HOMME 2008		Notre fonction est de plus en plus difficile à assumer et à assurer. La charge de travail administratif devient excessivement pesante et pénalise lourdement la gestion pédagogique ainsi que les ressources humaines.
85 FEMME 2014	La maîtrise de l'outil numérique	L'ère du numérique, le poids du juridique, a démultiplié les priorités ; il devient essentiel d'avoir une vision claire personnelle sur l'équilibre à trouver entre sa vie professionnelle et sa vie personnelle. La prévention des risques psychosociaux chez les personnels de direction est très peu prise en compte par l'institution (isolement, burn out, dépression + ou - grave)
86 FEMME 2015	Il s'agit de préciser ici que la mobilisation de son "bon sens", est le pendant de toutes les compétences listées ci-dessus, effectivement sollicitées au quotidien. Face à la nécessité de prendre des décisions, cet aspect de la réflexion complète le cadre juridique et éthique dans lequel elle s'inscrit.	Malgré une entrée récente dans cette fonction, son exercice m'a confirmé que la communication, sous toutes ses formes, sous-tend toute action d'un personnel de direction. Ce caractère essentiel exige d'y apporter en permanence le plus grand soin.
87 FEMME 2003	Relativiser certaines situations. Ne pas se laisser infantiliser et instrumentaliser.	Je pense qu'il faut avoir un solide sens de l'humour voire de l'auto dérision.
88 HOMME 2002	Avoir la capacité de créer un réseau ou de s'entourer de collègues pour éviter la solitude que peut provoquer ce métier parfois, et partager le poids des responsabilités	La problématique de la responsabilité et de la prise de décision du chef d'établissement représentant de l'état est renforcé, notamment en raison de la multiplicité des acteurs que sont les collectivités, L'état tout en préservant l'autonomie de l'EPL et en favorisant l'implication des acteurs de terrain ( collaborateur, parents, chef d'entreprise ,communauté agglomération, commune association etc.. ).
89 HOMME 2014	L'énergie, la positivité, l'engouement à chaque instant de la journée et de l'année sans jamais déparir.	Fonction riche et motivante mais stressante et mobilisatrice d'énormément d'énergie (donc pouvant avoir une fâcheuse tendance à manger la vie de famille et à rompre le fragile équilibre santé/travail/équilibre personnel/vie familiale/vie sociale) En tant qu'adjoint, ma rémunération me semble insatisfaisante par rapport à la fonction.
90 FEMME SANS ANNEE	La GRH, l'empathie, la rigueur et l'écoute, la capacité à décider et motiver son équipe.	Des conditions de travail qui se dégradent et la nécessité d'investir le domaine pédagogique est mise à mal par les tâches qui ne sont pourtant pas annexes. Les logiciels fournis sont souvent compliqués et peu fiables et ne nous facilitent pas la tâche.
91 HOMME 2015		J'étais directeur de SEGPA et ai reçu une formation certifiante pour le devenir. A la prise de fonction de perdre et même par la suite je puis affirmer que cette formation est bien plus précieuse que celle suivie pour la fonction de chef d'établissement. Quant aux savoir-être il s'agit du "parent pauvre" de ladite formation puisqu'il semble que l'institution pense ses pratiques pour que la réponse positive aux injonctions demeure le moyen le plus efficace de gérer les personnels.

92 HOMME 2003	Essentiellement des qualités relationnelles.	Fonction importante, exigeante et passionnante. Nécessite une grande force morale
93 HOMME 2014	Garder la bonne distance selon les personnes, les situations, étant entendu qu'une distance de principe ne peut être tenue.	C'est une fonction dans laquelle je m'épanouis : j'ai le sentiment quotidien d'être utile et d'en percevoir les effets.
94 HOMME 2014		Malgré toutes les difficultés du métier, je suis heureux dans mon travail !
95 FEMME 2015		Chronophage, exposée, délicate dans les relations humaines
96 FEMME 2008	La disponibilité et l'adaptabilité	Fonction changeante en pleine évolution et qui devient très exigeante
97 HOMME 2014	La dimension humaine doit être au cœur de notre action au quotidien. Maîtrise des technologies	Qu'on nous laisse faire notre travail au lieu de nous encombrer avec des enquêtes et autres demandes.
98 FEMME 2014	Préserver sa vie privée et se fixer des limites horaires	La polyvalence est une force, mais c'est un métier où l'on est en première ligne et qui peut laisser un sentiment de frustration
99 FEMME 2015	Gérer l'imprévu, gérer l'historique de l'établissement. Se positionner en prenant en compte le style de management du prédécesseur.	Fonction passionnante et énergivore
100 FEMME 2014	Etre capable de se préserver	Un métier passionnant, chronophage où il est facile de s'oublier. La rémunération n'est à la hauteur ni des enjeux ni des responsabilités !
101 FEMME 2012		C'est un métier que j'adore, qui est riche, passionnant, très prenant en termes de volume horaire mais qui n'est pas assez reconnu financièrement ni hiérarchiquement.
102 FEMME 2009	C'est exhaustif...	Une fonction dense mais dont la diversité fait aussi qu'elle est riche et peut donc être plaisante et épanouissante !
103 FEMME 2014		Passionnante mais très lourde, notamment par manque de pilotage et d'outils adaptés
104 HOMME 2014	La maîtrise des nombreux outils numériques est un enjeu car elle permet de dégager du temps pour les missions du personnel de direction.	C'est difficile et chronophage mais c'est aussi très diversifié et réellement passionnant.
105 FEMME 2014	Etre force de proposition pour ma propre hiérarchie, cultiver ce qui existe déjà et qui fonctionne	Le sentiment de ne jamais pouvoir faillir est complexe à gérer car il faut aussi parvenir à être raisonnable avec soi-même
106 FEMME 2001		Manque de reconnaissance financière, peu de visibilité sur le mouvement, une mobilité inter académique qui porte préjudice alors qu'elle devait être valorisante pour les carrières.
107 FEMME 2014	2 compétences n'ont pas été abordées (pour un chef d'établissement) : la sécurité des biens et des personnes / la gestion financière et l'ordonnateur	Pour s'en sortir dans le contexte actuel : il faut un grand sens de l'organisation, de la communication. Avoir un caractère solide et prendre du recul devant des événements. Savoir ne pas "emporter du travail dans sa sphère privée".

108 FEMME 2015		Le pilotage/ management ne s'improvise pas et il nécessiterait une vraie formation à la fois théorique (sociologie des organisations) et pratique (partage d'expériences)
109 HOMME 2015	Un grand nombre de questions techniques (connaissances des logiciels, ...)	Votre questionnaire est très intéressant car il rappelle un grand nombre d'aspects humains inhérents à la pratique professionnelle de la fonction mais il souligne par la même les défaillances de la formation sur ces aspects (pourtant, cela existe : médiation, communication non violente, ...) et comment chacun doit y pallier... seul par sa formation personnelle.
110 FEMME 2015	l' Auctoritas	<p>Auctoritas certes, l'autorité contraint. Mais peut-on en déduire que l'autorité et la contrainte sont de même nature ? Certainement pas. En effet, l'expérience témoigne que recourir à la force ou à la soumission est souvent l'aveu de l'échec de l'autorité. Par ailleurs, dans l'exercice de son activité professionnelle, le personnel de direction sait qu'il avance - tel l'équilibriste - sur un fil et que, concrètement, il ne fait rien « contre » ou « sans ». Il fait « avec », avec les circonstances et les personnes (qu'il ne choisit pas), avec le contexte national et local, avec les leviers d'action qu'il identifie et, surtout, avec sa personnalité. Animé par ses convictions et ses valeurs, il s'attache à faire avancer les « choses », lentement mais sûrement. Et c'est certainement dans sa façon toute personnelle de gérer cette quadrature du cercle qu'on peut mesurer le fameux effet « chef d'établissement ». Car, en fait, nul ne se donne l'autorité ; elle est reconnue et cette reconnaissance « oblige ». Le recours à l'étymologie apporte un utile éclairage. L'autorité (auctoritas en latin) ne vient pas d'en haut. L'« auctoritas », c'est l'auteur, ce qui émane de la personne : son rayonnement, son charisme et son influence. L'autorité est un art : l'art d'obtenir l'adhésion en recourant le moins possible à des moyens de coercition. Elle s'impose d'elle-même, d'où l'expression « l'autorité naturelle ». Avoir de l'autorité Avoir l'autorité est donc une condition nécessaire mais non suffisante à l'exercice de notre métier. Le personnel de direction qui s'appuie uniquement sur son potestas risque fort de devenir autoritaire ou, pire, faire preuve d'autoritarisme, ce qui peut constituer un frein ou un blocage à la marche de l'établissement. Avoir de l'autorité est de loin préférable mais, si c'est facile à dire ou plutôt à écrire, c'est certainement beaucoup moins aisé à mettre en œuvre ! A défaut de décliner une recette (existe-t-elle ?), je vais donc me contenter de présenter quelques ingrédients qui m'apparaissent indispensables pour manifester une « autorité de compétences ». Il reviendra ensuite à chaque lecteur de prolonger et d'approfondir la réflexion.</p> <p>Autorité de compétences Le premier ingrédient est une prise de conscience, celle de l'autorité assumée. C'est l'indispensable que doit vivre chaque nouveau personnel de direction. Certains préfèrent parler de nouveau positionnement à adopter. Bref ! Il s'agit d'assumer personnellement un changement identitaire. Adieu les habits de l'ancien enseignant, CPE ou COP et bonjour les postures professionnelles du nouveau personnel de direction. Pas de panique, comme tout métier, cela s'apprend mais, néanmoins, un préalable s'impose : se sentir bien dans sa « nouvelle peau ». Bruno Robbes, dans sa conférence à l'ESEN du 26 mai 2010, ne dit pas autre chose quand il affirme : « Avoir de l'autorité en tant que personne, c'est avoir cette confiance suffisante en soi qui permet la confrontation à l'autre, en ayant le souci de l'aider à poser des actes où, lui aussi, devient auteur de lui-même ».</p> <p>Le deuxième ingrédient relève de l'autorité de dialogue. Il suffit simplement d'interroger les élèves, les parents et les professeurs. Que demande-t-on d'abord à un chef d'établissement ? Qu'il sache créer un climat de confiance, qu'il soit à l'écoute, qu'il fasse preuve de tact et de courtoisie et, surtout (dimension fondamentale du métier), qu'il manifeste du respect à l'égard de toute personne. Dialogue, certes, mais dans un cadre, posé et rappelé, celui des droits et des obligations des adultes et des élèves. Dans une communauté éducative, il y a des règles et des limites à ne pas dépasser. Il y a ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. Et l'autorité est là, dans toute sa</p>

		<p>bienveillance et sa vigilance pour garantir les conditions d'un « vivre ensemble » de qualité. Poursuivons avec ce que Gérard Guillot appelle, dans son livre L'autorité en éducation : sortir de la crise, l'autorité de « bienveillance ». Pour la mettre en œuvre, le personnel de direction doit être présent dans la situation (dimension physique) et surtout présent à la situation (dimension psychique). On dira de cette autorité qu'elle est « là », « présente », s'occupant des problèmes et s'attachant à les résoudre. Cette autorité est disponible, accessible (garder son autorité, ce n'est pas rester dans son bureau), s'efforce de fédérer, de rassembler, d'être équitable dans l'évaluation des personnels et dans ses décisions relatives aux élèves. Terminons par un dernier ingrédient : l'autorité d'influence. C'est la capacité à impulser une dynamique de changement, à ouvrir des perspectives, à accompagner, à démontrer des qualités utiles, entre autres, à la mise en œuvre de projets et notamment du projet d'établissement. Cette autorité - essentiellement de nature pédagogique - requiert du personnel de direction une réelle crédibilité qui prend appui sur une expérience solide et variée. Se situer du point de vue des élèves et des apprentissages peut être une façon pragmatique d'appréhender cette problématique. Le cap fixé, il sera nécessaire de baliser les étapes et de prévoir les dispositifs organisationnels internes. Dans cette démarche de projet, l'autorité a pour rôle d'aider les autres à faire ce qui est nécessaire au collectif ; tout le contraire de ce qui se passe dans le groupe fusionnel où il n'y a de « vraies » compétences que celles du leader et où les savoir-faire des membres ne sont reconnus que s'ils se mettent à son seul service. Faire autorité. Avoir l'autorité. Avoir de l'autorité. Faire autorité ? Il y a, dans cette dernière expression, une sorte de statue du commandeur, d'Everest difficilement accessible. On pourrait définir cette autorité comme un heureux mélange de compétences avérées et unanimement appréciées. Par ailleurs, celui qui fait autorité impressionne par sa dimension éthique. Il est exemplaire (il s'impose les règles qu'il exige des autres), cohérent (il fait ce qu'il dit et dit ce qu'il fait) et est imprégné de valeurs : respect, tolérance, justice, solidarité, égalité des chances... Ce personnel de direction a dû emprunter une longue route parsemée d'obstacles, de virages dangereux, de côtes pentues et de descentes plus ou moins vertigineuses. Il a déploré des échecs formateurs mais connu des réussites certaines qui sont souvent les réussites de « ses élèves ». Il a surtout expérimenté et intégré que l'autorité est loin d'être innée et que, si elle est naturelle, elle n'est certainement pas le fruit du hasard mais le fruit d'un long et patient travail sur soi. Dans cette démarche personnelle, partager avec des collègues est indispensable. C'est aussi un des objectifs du SNPDEN que de permettre et de faciliter ces échanges d'expériences. Marc Perrier</p>
111 FEMME 2014	Rien de plus à ajouter à votre liste exhaustive.	Fonction qui devrait être un peu plus déchargée des aspects administratifs pour libérer du temps pour la communication, le relationnel.
112 FEMME 2015	- Accepter l'imperfection : les lacunes de certains, le fait de ne pouvoir finaliser un dossier,... - Se protéger, se préserver.	Enrichissante et éreintante. Fondamentalement, une aventure humaine.
113 FEMME 2015	La capacité à dépasser les conflits de loyauté ; la capacité à user de son leadership de façon éthique ; la capacité à récolter un feed-back sur sa propre activité, dans un métier où l'on est très seul.	Je suis globalement déçue par la formation proposée aux personnels de direction, qui porte beaucoup sur les politiques éducatives (dispositifs) et très peu sur les gestes professionnels et les savoir-être. Une exception notable : une formation académique d'envergure (5 jours !) sur la conduite du changement.
114 HOMME 2012	La loyauté envers le personnel de direction (chef-	RAS

	adjoint et inversement)	
115 FEMME 2001	Je pense que le questionnaire est complet et couvre l'ensemble des champs de ma fonction	Actuellement la lourdeur des missions confiées aux personnels de direction ne semble pas reconnue par notre hiérarchie. J'ai l'impression désagréable d'être en position de fusible et ne suis plus certaine du soutien de notre ministère
116 FEMME 2014	Quantifier le temps de travail horaire hebdomadaire	J'adore ce métier par sa diversité.
117 FEMME 2003		C'est une fonction intéressante et prenante, qui nécessite de garder beaucoup de recul, notamment suite à la multitude et la diversité des tâches à effectuer. Le temps manque souvent pour aller au bout des choses et pour mettre en place des choses à long terme. On est souvent trop pris par le quotidien.
118 FEMME 2015	Capacité à s'extraire des tâches quotidiennes (intellectuellement et physiquement) : importance de la gestion du temps de travail et du temps personnel (travail sur la connaissance de soi) Importance de la relation à l'élève et aux familles	Passionnante /chronophage
120 HOMME 2014	Compétences informatiques, budgétaires et juridiques	Elle est chronophage et oblige trop souvent à passer d'une tâche à l'autre sans continuité. On a tout de même, parfois, le sentiment d'être utile pour tel ou tel individu. Je serais heureux de recevoir un état de votre recherche lorsqu'elle aura avancé. Mon adresse : noelmartine2014@gmail.com
121 FEMME 2014	L'expression de convictions fortes et sincères	Bon courage à vous pour vos travaux et merci
122 FEMME 2014	Capacité de travail	De la pression mais très intéressante
123 FEMME 2014		Heureusement j'ai rencontré des professionnels extrêmement compétents qui m'ont permis de progresser dans l'exercice de mes fonctions bien avant mon entrée sur ce poste. Mes meilleures formations et formateurs ne faisaient pas partie du parcours de formation personnel de direction classique. Sur l'exercice de cette fonction j'ai fait une rencontre exceptionnelle en matière de gestion de conflit. La pédagogie : un grand merci aux inspecteurs du premier degré, les meilleurs formateurs. Première partie de carrière : la direction d'école. Aujourd'hui il faut choisir entre une grh efficace, médiation, projet et une bonne technicité : dossiers nickel. Je remplis mes documents à temps mais je privilégie le pilotage pédagogique et l'accompagnement des profs. Mais aussi la lutte contre le décrochage scolaire. La santé : condition sinequanone ;;;; qui nous porte au bout de nos limites physiques.
124 FEMME 2014	Analyser rapidement un contexte, une situation pour prendre la bonne décision Capacité à mobiliser les personnels et à conduire le changement Capacité d'écoute et de bienveillance --> établir des relations respectueuses et de confiance Travailler efficacement et maîtriser ses émotions/stress	C'est une fonction à la fois très prenante voire addictive, et très riche et valorisante sur le plan personnel. Elle nécessite d'établir un relationnel de qualité à l'autre (élèves, parentes, personnel enseignant, éducatif ou de service, différents partenaires ext/int). Elle a une dimension altruiste qui m'importe beaucoup --> mobiliser mon énergie pour œuvrer à l'intérêt général est essentiel pour moi.

125 FEMME 2014	Faire preuve d'empathie et de sens de la justice	Chronophage, ne permettant pas de prendre du recul et préjudiciable à la vie personnelle
126 FEMME 2015		Je suis encore très jeune dans la fonction, et j'ai donc encore beaucoup de choses à apprendre. Le métier de personnel de direction n'a pour limite que les limites que l'on s'impose !
127 HOMME 2014		Métier formidable qui permet des rencontres formidables et qui empêche de s'ennuyer
128 FEMME 2014		Un personnel de direction ne peut pas acquérir toutes ses compétences grâce à la formation, le travail sur le terrain est parfois la meilleure des formations
129 HOMME 2006	RAS	Rôle d'interface dans un environnement complexe, mais les tâches elles-mêmes sont peu compliquées.
130 HOMME 2015	Adaptabilité aux situations : risques d'intrusion/ambiance "électrique" - désamorcer un climat tendu.	J'ai retenu d'une formation : "en cas de doute, toujours se rappeler pourquoi on a choisi ce métier" !
131 FEMME 2007	Je n'en vois pas d'autre.	La charge de travail est excessive. Il conviendrait qu'une médecine du travail soit mise en place pour veiller à l'état de santé (mentale et physique) des personnels, notamment de direction.
132 FEMME 2004	Etre capable de tisser un réseau professionnel éducation nationale et hors éducation pour éviter l'isolement... savoir demander de l'aide à la personne adéquate (personne ressource interne ou externe à l'établissement) pour aspect technique ou prise de décision plus complexe .... Respect de la confidentialité savoir préserver son équilibre personnel (santé, formation continue et ouverte d'esprit..)	Métier passionnant qui, demande de grandes qualités professionnelles avec constance, de la bienveillance, de la rigueur et de la disponibilité... capacité à gérer le stress. Capacité à dépasser l'isolement, capacité à positiver, apporte de grandes satisfactions grâce aux relations avec un public élargi.
133 HOMME 2015		Parfois pas de possibilité de ne pas se prononcer (par exemple sur la formation reçue parfois inexistante, ou sur les compétences qui paraissent de mon point de vue inexistantes ou non explorées). Merci
134 HOMME 2007		Prenant mais passionnant
135 FEMME 2005	Faire preuve d'humilité ; accepter de ne pouvoir faire tout ce qu'on nous demande ; endosser les responsabilités ; savoir rassurer, remobiliser ; être explicite dans nos attendus ; intégrité et rigueur ; maîtrise de l'outil informatique ; mobilité et ouverture d'esprit	Métier passionnant mais très prenant, qui ne peut être un choix d'évolution de carrière pour un enseignant qui est mal dans sa classe ou avec ses collègues. Métier qui ne peut plus être un projet de fin de carrière.
136 FEMME 2015		La formation ne saurait couvrir des domaines qui relèvent des qualités personnelles des individus qui, au fil du temps, se régulent d'eux-mêmes. L'essentiel de la formation se fait en cours d'exercice.

137 HOMME PAS D'ANNEE		La gestion des "pressions" multiples apparaissent bien dans ce questionnaire. En même temps, le chef d'établissement n'arrive pas souvent à endosser son rôle de premier responsable pédagogique.
138 HOMME 2014	Sérénité - Présence - Persévérance - Modèle	Fonction riche mais isolée qui nécessite un réel travail d'équipe au sein de l'EPL
139 HOMME 2013		C'est un métier passionnant mais usant !! Il faut avoir un équilibre familial bien ancré pour faire face aux multiples sollicitations professionnelles et savoir dire "stop" pour se garder du temps pour soi et les proches, sinon, on arrive vite à croire qu'il n'y a plus que des urgences à traiter et laisser de côté sa vie personnelle au profit du professionnel.
140 FEMME 2015	Être en mesure d'identifier ses faiblesses et de recourir à l'expertise des collègues.	La fonction requiert en premier lieu l'humilité et la capacité à se remettre en cause.
141 FEMME 2015	La forme physique et l'ouverture (porte, esprit) sont primordiales.	Métier passionnant mais très prenant au niveau personnel comme familial (le logement de fonction, la vie dans la ville où l'on travaille impliquent des conséquences pour sa vie personnelle davantage contrôlée).
142 FEMME 2006		QUESTIONNAIRE TROP LONG
143 FEMME 2014	Un état d'esprit visionnaire, avoir plusieurs "coups d'avance", être à l'écoute de l'esprit du temps, des tendances, des événements extérieurs, des mentalités, des mouvements citoyens, de la vie politique (territoriale, nationale, internationale), etc. Et pour finir, avoir la capacité à se ressourcer en dehors des nombreuses heures consacrées à ce métier.	La charge de travail est beaucoup trop importante. La rémunération n'est pas à la hauteur des heures et de l'énergie que j'y passe. La gestion administrative toujours plus croissante, et parfois contradictoire ou contreproductive, engloutit les heures qui pourraient être consacrées à du management (domaine V de votre questionnaire) et à la politique de l'établissement
144 HOMME 2014		Remarques : Le sondage liste des capacités ciblées qui me paraissent toutes très importantes. Rien dans ce questionnaire ne permet de les hiérarchiser.
145 FEMME 2015	La motivation et l'envie d'exercer	Beau métier très polyvalent
146 FEMME 2015	Savoir travailler dans l'urgence mais ne pas prendre de décisions hâtives	Métier enrichissant par sa diversité au quotidien
147 FEMME 1996		Cela devient très trop difficile. L'administratif prend le pas sur le cœur du métier la pédagogie
148 FEMME 2013	Les compétences psychosociales sont traitées mais un aspect sur la capacité d'auto-analyse et auto-évaluation ou feed-back apporté par la hiérarchie ; les compétences informatiques ;	Comme votre questionnaire le démontre, cette fonction est riche et passionnante ; malgré ma faible expérience, je constate qu'elle évolue et la formation continue devrait pouvoir être proposée pour chacun (quelle que soit la durée et le lieu d'exercice).
149 FEMME 2015	Des compétences juridiques	Il est impensable de tout maîtriser tant la fonction est variée, d'où l'importance d'un réseau de pairs pour prendre du recul et échanger, ne jamais rester seul face à une difficulté.

150 FEMME 2005	Du sang froid	C'est un très beau métier qui peut prendre 100% de son temps. Il faut savoir se préserver.
151 FEMME 2014	La capacité à relativiser, à prendre du recul, à sérier les urgences, à se préserver.	Juste un remerciement pour ce questionnaire très éclairant, qui aborde des points très concrets, qui malheureusement ne me semblent pas être abordés aussi simplement, pragmatiquement et efficacement en formation, notamment dans le domaine du management, de la psychologie, de l'organisation de son travail et du travail des autres. C'est la raison pour laquelle j'ai très souvent indiqué 1 ou 2 concernant la formation reçue, qui finalement, avec le recul, ne m'a pas apporté beaucoup plus que ce que j'ai développé par moi-même. J'imagine que pour beaucoup de questions, on pourrait répondre 3 pour le niveau de compétence nécessaire pour faire ce métier. Certaines questions me serviront pour développer ma réflexion et trouver des solutions pour progresser, donc merci de les avoir posées ! Bon courage pour la rédaction et la soutenance de votre thèse !
152 HOMME 2008	Humour	Il est de plus en plus difficile d'être représentant de l'état.
153 FEMME 2015	Savoir garder une vie privée et du temps pour soi	C'est une fonction très riche, très diversifiée. Aucune journée ne se ressemble.
154 HOMME 2003		Avoir le temps de tout faire ! Et bien !
155 FEMME 2010	Elle est mal reconnue car nous ne pouvons pas toujours objectivement mesurer notre valeur ajoutée. Elle entre difficilement dans la formation universitaire alors qu'elle apporterait une perspective et une dynamique praxéologiques très importantes pour les métiers de l'enseignement notamment.	PS. : je n'ai pas eu l'occasion de le mentionner avant et ne l'aurais pas après donc je vous informe ici qu'à deux reprises, des réponses sur ma maîtrise d'une compétence ne présentait pas de choix de niveau "6" (ce que j'aurais renseigné - je l'ai remplacé par le champ "5".
156 HOMME 2015	La régularité émotionnelle et la capacité à garder le cap malgré les embuches	Très variée, pas assez reconnue et valorisée
157 FEMME 2014		Le C E est celui qui enlève les échardes
158 FEMME 2014		Fonction anxiogène avec des demandes administratives aggravantes
159 HOMME 2015	Je n'en vois pas d'autres	Equilibre familial
160 HOMME 2009	Le goût des autres, la mesure dans le comportement et les propos, le réalisme pragmatique	Souvent complexe, jamais figée, parfois lourde, toujours passionnante
161 FEMME 2015	Responsabilité, disponibilité, écoute	Un métier passionnant
162 FEMME 2014	Je n'en vois pas	Fonction passionnante mais chronophage et énergivore
163 FEMME 2014	L'anticipation systématique sans recul et la gestion des mails	Merci aux MOOC qui m'ont apporté beaucoup, une grande partie du métier ne s'apprend pas.

164 HOMME 1999	La question des outils : l'informatique	Très variée.
165 HOMME 2003	Capacité à prendre du recul et à relativiser. Capacité à mettre à distance vie professionnelle et vie personnelle	Dans les moments de doute ou de difficulté, il est nécessaire de disposer d'un réseau de collègues sur lequel s'appuyer.
166 FEMME 2014	Etre capable de subir les conséquences des décisions ministérielles et de répondre aux attentes des usagers sans que les moyens aient été donnés par l'administration (remplacements de professeurs, applications informatiques ne fonctionnant pas...), subir l'incohérence des discours entre les IA IPR, et autres interlocuteurs éducation nationale et gérer les informations contradictoires reçues par les professeurs... Comment compenser l'isolement géographique, éloignement de la DSDEN, réunions toujours à Orléans ; situations très inégalitaires des personnels de direction et des établissements (entre établissements citadins et très ruraux).	On compte beaucoup sur nos compétences liées à notre expérience plus que sur celles développées par la formation : très peu de formation liée à la gestion des ressources humaines, aucune sur la gestion du temps de travail, temps personnel. Le travail de l'adjoint dépend beaucoup du chef d'établissement et de sa manière de concevoir "l'équipe de direction" : j'ai le sentiment d'avoir régressé, d'avoir perdu en autonomie tout en travaillant 60h par semaine ce qui risque de conduire au burn out.
167 FEMME 2007		Je travaille entre 46 et 50 h par semaine. Nous ne sommes pas payés à la hauteur de la charge du travail et des responsabilités.
168 FEMME 1999	Je n'ai pas répondu à certaines questions qui me semblent sans rapport avec le métier	C'est une très belle fonction, porteuse de vraies valeurs.... Mais tellement malmenée...
169 HOMME 2014	Avoir une vie familiale, sociale, sentimentale épanouie	Le retentissement sur les aspects précités
170 FEMME 2005		Formation actuelle trop théorique. Les aspects organisationnels et relationnels sont peu traités
171 HOMME 2015	Savoir gérer l'urgence qui devient quasi quotidienne.	Métier passionnant et très prenant. La charge de travail est conséquente et les journées longues (jusqu'à 12h00 de travail). Prendre du recul est parfois très difficile et il faut pouvoir (enfin essayer) s'aménager des plages horaires pour relâcher la pression du quotidien. Pour ma part cela passe par le sport.
172 FEMME 1996	Adaptabilité	De plus en plus complexe et difficile, et pourtant si passionnant !
173 HOMME 2014		La formation devrait avoir un ancrage plus pragmatique, et donc moins théorique.
174 FEMME 2014	Savoir prendre du recul et se ménager pour être efficace	
175 FEMME 2014		Taches de plus en plus complexe et de plus en plus contrôlée.

176 HOMME 2004	Maîtrise des outils informatiques et numériques pour consacrer plus de temps sur les autres missions. Il n'existe aucun module de formation pour la partie "Gestion matérielle" or cela a une grande importance dans la réussite d'un projet pédagogique ! Les personnels travailleront mieux dans un cadre agréable et les élèves réussiront mieux aussi !	Elle très prenante, mais aussi valorisante si on fait cela avec passion, il faut un investissement fort pour faire réussir les jeunes aujourd'hui. De plus l'autonomie n'est pas assez importante et le délai pour mettre en place des formations en fonctions des besoins d'un bassin de vie est beaucoup trop long.
177 FEMME 2015	Etre en bonne santé	?
178 HOMME SANS ANNEE	Gestion des systèmes d'information	Une qualité : l'exemplarité
179 HOMME 2015	Disponibilité d'écoute et empathie	Métier passionnant mais chronophage
180 FEMME 2006	Savoir établir une veille juridique, d'actualités, la capacité d'auto-formation	Je ne suis pas sûre que votre grille d'analyse parle vraiment de mon métier de personnel de direction.
181 HOMME 2015	"always explain but never complain" pour reprendre un adage royal anglais sauf qu'il y a never au lieu de always.	Apprécier les surprises et voir toujours le verre à moitié plein !!!!
182 HOMME 1989	Capacité à ne pas faire perdre leur temps à ses collaborateurs Capacité à gérer son stress et à réagir en situation de crise Capacité à reconnaître ses erreurs	Les établissements scolaires subissent le même environnement que les autres organisations : celui d'un univers en mouvement, de plus en plus complexe, non linéaire. Les technologies numériques bouleversent les schémas traditionnels. Le chef d'établissement doit penser les relations en conséquence : veiller à ce qu'elles soient plus directes, ouvrir plus largement le dialogue stratégique, pratiquer un management participatif, œuvrer au développement du travail collaboratif.
183 HOMME 2014	Capacité à effectuer une tâche en fractionné, du fait des interruptions incessantes. Capacité à conserver la dimension stratégique (globale) dans des situations concrètes et urgente.	C'est un métier stimulant, enrichissant, exigeant et parfois stressant. La variété des tâches et des situations nécessite du sang froid et un sens de l'analyse très affûté pour saisir tous les enjeux.
184 HOMME 2002	Capacité à équilibrer le temps personnel et le temps professionnel	Travail de plus en plus fatigant et chronophage.
185 FEMME 2015	Être pragmatique ; rester juste et équitable ; savoir rester dans sa ligne de conduite ;	Pour assurer cette fonction il faut vouloir être avec tous les personnels pour accompagner les élèves tout en sachant être seul dans la décision et la responsabilité. Il faut également avoir un équilibre familial qui permet de cloisonner sa vie et ainsi pouvoir gérer les pressions de la fonction.
186 HOMME 2005		Un établissement scolaire vit au rythme de ses usagers ; il est souvent impossible d'avoir réalisé le soir ce qu'on avait prévu de faire durant la journée.
187 FEMME 2014		C'est dans l'exercice du métier que se créent réellement les compétences mais (et je tiens à le souligner ici

		puisque l'occasion se présente), les compétences sont plus faciles à mettre en place selon le degré de confiance que voue le chef d'établissement à son adjoint tout en tenant compte des obstacles que ce dernier se doit de l'aider à lever. Dans de trop nombreux essais ou ouvrages, j'ai lu à quel point l'adjoint pâtissait des difficultés liées au pilotage du chef d'établissement, ce qui laisse souvent une impression de manque de formation alors que des pans entiers de cette formation sont très réussis, en formation académique comme à l'ESEN où la prise de distance nécessaire au poste de chef d'établissement est très bien prise en considération.
188 FEMME 2010		Fonction très intéressante mais de plus en plus de tâches, d'injonctions parfois contradictoires. Métier avec énormément de responsabilités qui vont croissantes, formation souvent insuffisante, il faut actionner son propre réseau. Des responsabilités mais peu d'aide et pas de reconnaissance. De plus formations suivies à l'initiative individuelle (pas de groupes de travail en réseau local ou départemental)
189 HOMME 1992	Certaines compétences de ce questionnaire sont sujets à débat. D'autres, relatives à la gestion financière, sont absentes.	Serons-nous destinataires du résultat de l'étude ?
190 FEMME 2015		C'est un métier dans lequel il faut maîtriser des logiciels et avoir beaucoup de technicité pour dégager du temps à consacrer à la politique éducative et pédagogique, malheureusement cette maîtrise (chronophage) nous devons l'acquérir seuls et parfois très seuls sans aucune aide.
191 FEMME 2015	L'importance de la communication dans toute situation et l'anticipation de cette communication qui doit être prévue, claire et adaptée dans le contenu et le canal utilisé : décisions, projets, emploi du temps, réunions, compte rendu...	Métier, riche, dense et passionnant...
192 FEMME 2014		La polyvalence est intrinsèque au métier ce qui peut être anxiogène et stimulant en même temps.
193 FEMME 2014	Capacité de nouer des liens avec les partenaires extérieurs	Fonction peu rémunérée eu égard aux très nombreuses responsabilités
194 FEMME 2014	Apprendre à gérer	Le risque psycho social pour les perdre est de plus en plus grand face à la multiplicité des tâches et peu de personnes semblent s'en préoccuper. Il est demandé au perdre de gérer avec bienveillance des équipes et le manque de soutien est flagrant lorsqu'un perdre est en difficulté.
195 HOMME 2014	Conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée face à un travail extrêmement prenant.	La formation que j'ai reçue est à mon sens de qualité. Elle m'a donné une base sur laquelle je peux m'appuyer pour poursuivre l'apprentissage de mon métier : développement et renforcement des compétences acquises et acquisition de nouvelles compétences.
196 HOMME 2014		Chronophage ...
197 FEMME 1992		Retraitée depuis 1 mois. Je viens de faire valoir mes droits à retraite à 60 ans au lieu de 62,5 (2 années sans solde puis décote) parce que les attentes sont actuellement telles que je ne me sentais plus en phase. J'ai adoré mes fonctions, j'ai fait ce qu'on appelle une belle carrière mais plutôt que d'y laisser ma santé j'ai fait le choix

		(luxe que je peux me permettre) d'arrêter avant la fin.
198 HOMME 1993	Savoir forcer l'équilibre vie privée et vie professionnelle et savoir gérer sa santé physique et mentale (actuellement 65h en moyenne par semaine avec 6 semaines de congés annuels, ou plutôt 2 semaines de vraie coupure annuelle et 10 semaines à 35h par semaine, toutes les autres étant entre 55 et 75h, avec pointes vécues à 95h).	Ce n'est pas une fonction, c'est un métier passionnant, mais un sacerdoce du fait de ses facettes innombrables et de la profondeur et l'ampleur des enjeux.
199 FEMME 2015		Métier difficile mais tellement enthousiasmant ! Métier qui donne le sentiment de contribuer à la réussite de tous les élèves. Métier qui enseigne l'humilité...
200 FEMME 2014	Ce questionnaire ne fait pas référence à la capacité à gérer la pression venant des injections ministérielles et académiques, la violence de l'institution à l'égard des personnels de direction qui "deviennent un problème" s'"ils ont un problème".	C'est une fonction qui demande un grand travail sur soi-même car c'est une fonction où l'on accompagne et soutient les autres. Aucune formation en management ni en psychologie n'est dispensée. La formation consiste en un accompagnement lointain, à des analyses de pratique qui relèvent plus du contrôle des personnels que de l'aide.
<b>201 FEMME 2011</b>		C'est une fonction de plus en plus difficile pour laquelle la rémunération est en complet décalage avec le temps de travail et les responsabilités.
202 HOMME 2007	Rigueur, éthique, loyauté	Très heureux de faire ce métier même si c'est de plus en plus lourd
203 FEMME 1999	La diplomatie et l'endurance.	Une fonction intéressante mais où on apprend vite à se débrouiller seul.
204 HOMME 2002	Compétences linguistiques pour pilotage de projets d'ouverture à l'international, on gagne aussi à voir ce qui se passe en dehors de l'hexagone ! Et savoir prendre appui sur sa famille (en clair, avoir une vie équilibrée, parfois un régime de marathonnier) pour tenir la distance	J'ai pu bénéficier d'une intégration après détachement ; personne ne m'a jamais reproché le fait que je n'avais jamais été enseignant avant (prof du moins, étant formateur pour adultes dans d'autres compétences) mais cela nécessite de rattraper ce handicap par un intérêt certain pour la pédagogie, donc beaucoup de curiosité ; pour avoir vécu les 3, être Perdre en collège, lycée, lycée pro, ce sont trois mondes différents, 3 métiers différents, donc s'adapter pour survivre ! Cordialement.
205 FEMME 2012	Garder son sang-froid, ne pas céder à l'urgence des autres, ne pas prendre les choses personnellement.	C'est un très beau métier. Parfois je rentre chez moi et je me dis que j'ai accompli ma mission, que par mes mots j'ai pu un peu changer le cours des choses pour des élèves ou des personnels, et puis parfois je cède à l'insurmontable, à la détresse des uns et des autres, à la pesanteur de l'institution, je me sens impuissante, lasse et peu reconnue. Mais, c'est un beau métier et je ne regrette pas d'en avoir pris la trajectoire.
206 FEMME 2014		Beaucoup de travail et de moins en moins de soutien
207 FEMME 2011	Aucune ! Je trouve ce questionnaire très fin et très complet.	Métier passionnant mais épuisant ! Les qualités personnelles (sens des relations humaines, empathie, enthousiasme, créativité...) sont essentielles. Mais paradoxalement, ces qualités ne sont pas suffisamment reconnues dans le cadre d'une évolution de carrière. Même chez les personnels de direction, les talents devraient être identifiés, les postes profilés, pour une gestion plus efficace des moyens. Par ailleurs, la formation continue

		et les temps de partage (échanges de pratiques) devraient être plus systématiques.
208 FEMME 2013	Fédérer	Passionnant
209 HOMME 2013		C'est un métier passionnant et enrichissant.
210 HOMME 1995	Capacité d'oubli	
211 HOMME 1995	Style de pilotage	Difficile d'évaluer l'impact des formations reçues sur les compétences actuelles
212 FEMME 1995	AUCUNE	Elle me semble devenir de plus en plus difficile, et tend à privilégier les tâches administratives aux dépens de la réflexion pédagogique
213 HOMME 2007	La capacité d'adaptation, la polyvalence, la maîtrise de la communication, la maîtrise numérique, la maîtrise des réseaux et circuits d'aide aux élèves (MDSI,MDPH,associations...)	La profession de chef d'établissement est perçue comme utile par les divers partenaires contrairement à celle des inspecteurs notamment du premier degré qui souffrent d'une image négative auprès des personnels et des parents. La raison en est sans doute l'ancrage sur le terrain et l'apport de solutions nécessairement concrètes. Cette confrontation à la réalité est difficile mais n'autorise pas l'approximation ou l'amateurisme. Elle nécessite une mobilisation et une négociation permanente avec les différents acteurs, toujours dans l'intérêt de l'élève. Le chef d'établissement est donc moins centré sur des savoirs (même si c'est aussi nécessaire) que sur la réalité de la vie de l'élève, de sa famille ou du personnel de l'établissement. A cela s'ajoute le fonctionnement matériel ou/et pédagogique en lien avec les collectivités que connaissent mal les enseignants et les corps d'inspections. Pour finir le chef d'établissement est un point de jonction et de coordination qu'aucun autre acteur ne veut remplacer (voir le taux d'attractivité de la profession en prenant en compte les abandons).
214 HOMME 1999	Différencier la fonction et la personne Fonctionner en réseau avec d'autres personnels de direction pour rompre la solitude et échanger pour avoir des avis Ne pas attacher trop d'importance à son statut social. Un jour cela s'arrêtera. Agir en fonction de ses convictions et de sa déontologie et non par crainte de déplaire à sa hiérarchie	C'est un beau métier, qui prend du temps mais qui apporte beaucoup de satisfactions. On en sort meilleur qu'on est entré.
215 FEMME 2007	Savoir garder calme, sang-froid et bonne humeur en toutes circonstances	Capacité "à".
216 HOMME 2007	Il me semble très complet.	Que du bonheur malgré des moments difficiles ou solitaires !
217 HOMME 2012	Adaptabilité. Force de résistance importante entre les attentes des usagers et de la hiérarchie qui demande de plus en plus d'informations, que bien souvent elle a déjà. On passe également énormément de temps à débloquer des problèmes informatiques avec des applications peu efficaces...alors que l'informatique	Le métier est passionnant mais très chronophage. Il faut aussi savoir privilégier sa vie familiale. Pour info, l'an dernier dans l'académie de Bordeaux, il y a eu 3 décès de collègues (le plus âgé avait 50 ans) et cette année un collègue a fait une crise cardiaque il y a 1 mois....Je ne suis pas sûr que cela soit un hasard..

	devrait nous permettre de gagner du temps.	
218 FEMME 2013		La difficulté est pour moi la gestion du mal-être croissant des personnels. Je passe beaucoup de temps dédié à l'écoute des adultes qui se sentent isolés et désemparés face à des problématiques comportementales et sociales difficiles des jeunes qui les mettent en difficulté et pour lesquels ils ne sont pas préparés.
219 HOMME 2005	Savoir faire 3 choses en même temps, être capable de sauter du coq à l'âne, et surtout prendre des décisions extrêmement rapide	Trop de question...
220 FEMME 2010	Le recul pour se préserver - la souplesse, la capacité à changer de tâche très vite sans perdre le fil - la résistance physique (ne pas tomber malade...)	Une fonction clé dans le système éducatif : j'aimerais que nos supérieurs nous fassent confiance - exercer avec des missions et des objectifs plutôt qu'avec des ordres, des contre ordres, des injonctions qui font de nous juste un relais et parfois un fusible.
221 FEMME 2009	Capacité à traiter très rapidement des dossiers complexes (ou du moins longs). Capacité à gérer sa propre vie privée. Le rôle de tampon que nous avons entre les autorités sup et la communauté éducative (du moins celle que nous essayons de créer). Vous n'avez pas parlé de la carrière, me semble-t-il, or pour beaucoup c'est important dans la mesure, jusqu'à présent, la rémunération n'est pas pour beaucoup (tous les petits établissements) à la hauteur du temps de travail et des responsabilités. En tant qu'agrégée, j'ai jusqu'à présent moins gagné que si j'étais restée prof.	C'est un boulot passionnant et varié. Il faudrait poser le questionnaire à nos supérieurs hiérarchiques, il n'est pas sûr qu'ils connaissent les mots confiance et empathie autrement que sur le papier.
222 HOMME 2004	Capacité à gérer les situations de crises / de stress	Passionnante ...mais usante
223 FEMME 2002	Les compétences techniques relatives aux nouveaux outils de télé-services, des applications académiques, des plateformes ; les délégations administratives doivent pouvoir être données en plus grand nombre au secrétariat de direction.	Elle est passionnante, d'abord humaine ; elle peut phagocyter facilement la partie de vie personnelle et familiale nécessaire à l'équilibre de chacun. Elle n'est pas assez bien rémunérée.
224 FEMME 2006		Questionnaire trop long, posant le problème de la priorisation des tâches
225 HOMME 2001	Savoir encaisser	Métier très complexe et peu valorisé
226 HOMME 2013	S'adapter et à répondre aux aléas non prévus tout en respectant les textes officiels ; Avoir une vision à long terme (projet d'établissement) et l'appliquer au quotidien.	C'est un métier passionnant qui est très différent en fonction de la taille de l'établissement. Métier pouvant devenir chronophage.

227 HOMME 2007		Métier indispensable mais fonction qui gagnerait à être tournante (enseignement/direction au moins partiellement), manque de marges d'autonomie d'où un engagement moral faible constaté chez de très nombreux collègues (en aparté, jamais en public pour des questions de carrière)...et justement des carrières tellement balisées que seuls ceux qui ne font pas de vagues sont récompensés (mais cela est certainement hors propos). PS : le questionnaire est trop long d'après les collègues avec lesquels j'ai échangé. Pourtant, le contenu est très riche et la démarche louable.
228 HOMME 2003	Je ne suis pas du tout d'accord avec certains postulats contenus dans vos questions. Entre autres, il y a un côté "tarte à la crème" concernant la "complexité", "la "charge croissante"... qui seraient intrinsèquement contenues dans la fonction. J'ai quelques années derrière moi et je n'ai pas du tout ce sentiment. Tout est affaire de contexte. Il y a 20 ans, je peux vous dire que dans certains établissements c'était déjà très complexe et la charge de travail pouvait être de 24h/24. Bonne chance et meilleure réussite pour votre thèse... Magnifique aventure que j'ai eu l'occasion de vivre il y a quelques années...	
229 FEMME 2012	Les compétences techniques très exigeantes (maniements de logiciels variés et complexes)	Cette fonction se complexifie, les tensions avec les parents sont difficiles à gérer, la réforme du collège a généré beaucoup de crispations chez les professeurs qu'il faut désamorcer. On a souvent un sentiment de solitude face aux agressions du quotidien et un sentiment de mépris de la part de notre hiérarchie qui ne semble pas prendre en compte nos difficultés et nous adresse des injonctions contradictoires. On a aussi l'impression d'être responsable de tout, y compris de l'imprévisible, et d'être envoyé au front sans couverture. Par ailleurs, notre autonomie supposée est de plus en plus restreinte.
230 HOMME 1999	Etes-vous un perdur de terrain ou de bureau ? question importante sur le management général d'un EPLE	Pas sur la fonction mais aurons-nous un retour du dépouillement de ce questionnaire et vos conclusions ?
231 FEMME 2011	Etre expert de la polyvalence	Complexification et perte de sens progressive des missions...
232 FEMME 2005	Savoir faire preuve d'humilité et de modestie	C'est un métier passionnant au service et pour la réussite des élèves. Tout doit être fait dans l'établissement pour atteindre cet objectif
233 HOMME 2011	La nécessité d'intégrer une certaine solitude au travail même quand on est dans une démarche participative.	Fonction passionnante qui exige un engagement dans les valeurs portées par l'école
234 HOMME 2010	Charisme, dynamisme... Insister sur la mise en confiance. L'écoute est PRIMORDIALE.	Riche, variée, stimulante, oppressante
235 FEMME SANS ANNEE	Etre persuadé qu'un adolescent reste un être en devenir et que rien n'est jamais perdu ....rester positif ,	L'essentiel de la formation de COP répond aux exigences des fonctions de PERDIR en termes de relations avec les autres. La formation des PERDIR se situe plutôt sur les tâches (orientation - gestions des moyens - textes et

	lucide et bienveillant en toute circonstance ( ce n'est pas le plus facile!!!)	lois etc...).
236 FEMME 2006	Exercice de la fonction dans des contextes différents : étranger, autres ministères (établissements défense, pénitentiaire...)	Exaltante et épuisante
237 HOMME SANS ANNEE		Il est de plus en plus difficile. Il faut bien réfléchir avant de passer le concours.
238 HOMME 2004	L'écoute et la décision	Passionnant, usant, varié.
239 HOMME 1999	L'envie, la capacité de convaincre, les valeurs de l'école de la république	Je me sens utile dans une mission de service public pour notre jeunesse
240 HOMME 1998	Capacité d'influencer les autres en fonction d'une vision et d'objectifs communs, la capacité de coordination, de planification,	Etre capable de suivre et mettre en place les changements en gardant pour objectif premier l'intérêt de l'élève.
241 2008	Faire lien entre le contexte social général et le contexte local de l'établissement	Elle réclame des valeurs humanistes profondément ancrées au vu d'un contexte de plus en plus difficile.
242 FEMME 1988		Manque d'autonomie réelle- Aucune reconnaissance
243 HOMME 2013		La formation ne peut tout, les compétences nécessaires étant particulièrement dépendantes de la personnalité du perdur, du sens et des valeurs de son engagement.
244 FEMME 2009	Une empathie et une autorité naturelles, un savoir être de rassembleur, ne pas confondre autorité et autoritarisme	Elle est très complexe, souvent perçue comme faisable par tous, néanmoins elle est rédhibitoire lorsque le personnel de direction manifeste des signes "autistiques" et d'autoritarisme.
245 FEMME SANS ANNEE	Avoir la foi dans l'éducabilité	Fonction très chronophage où il est toujours nécessaire de prendre du recul en s'appuyant notamment sur l'avis des pairs pour gérer le stress quotidien inhérent à nos missions et s'obliger à prendre des S
246 HOMME 2010	Compétences dans les champs du juridique puisque nous sommes conduits à devenir de plus en plus aguerris compte tenu de la judiciarisation et de la juridicisation qui prennent en importance.	Les questions sont pertinentes. Je m'y suis retrouvé. Il me semble que l'EN ne pourra réellement évoluer que si les perdre s'engagent. Cependant, il n'est pas certain que la structuration pyramidale, le fonctionnement tayloriste et vertical Top Down favorisent des évolutions attendues et impérieusement nécessaires. Nous sommes sur une ligne de crête... Le malaise chez ces cadres de proximité dont l'action est si déterminante et le ressenti marqué par un mépris institutionnel et fonctionnel reste prégnant. Cela est bien dommage car c'est réellement un métier aux missions passionnantes. Nous nous attachons à rester militants.

247 FEMME 2004		Passionnante mais beaucoup trop chargée, beaucoup trop de responsabilité qu'on ne peut parfaitement assumer car trop dense, couvrant des champs beaucoup trop variés et spécifiques, pas assez de disponibilités pour se former en continue, pour s'informer,
248 FEMME 2005	L'adaptabilité. Avec la mobilité obligatoire, chaque changement d'établissement suppose une adaptation rapide à un nouvel environnement, de nouveaux personnels...	Il est de plus en plus difficile d'assurer une direction sans adjoint, tant les charges s'ajoutent, chaque année plus nombreuses (instances à piloter notamment... le CVC vient de s'ajouter, en collège, au conseil école-collège, au conseil pédagogique...)
249 FEMME 2007	Les principales qualités d'un personnel de direction devraient être l'empathie et la bienveillance... La pression constante et les tâches administratives empêchent parfois qu'elles soient développées.	Métier passionnant mais parfois épuisant
250 FEMME 2007		Notre fonction exige d'être très au clair avec soi-même.
251 FEMME 1999	Investissement et abnégation de soi même	Je n'ai jamais eu aucun regret d'avoir passé ce concours, c'est un métier riche et passionnant.
252 FEMME 2012	Aucune	Métier de plus en plus difficile à exercer.....
253 FEMME 2005	Grandes connaissances et maîtrise de l'outil informatique. Négociation. Compétences juridiques. Analyse statistique.	Métier passionnant varié mobilisant un grand champ de connaissances et de compétences, nécessité accrue par les circonstances actuelles. Je déplorerai vivement la "légèreté" si ce n'est inconsistance de la formation initiale et continue. Décidément nous avons une piètre GRH ! A l'origine de bien des maux !!!!!
254 HOMME 2003	Le travail de perdur est avant tout un travail de "gestionnaire" (Cf. les différentes commandes de l'Institution et surtout le cadre de l'évaluation de nos compétences pour évoluer dans le cursus honorum), alors qu'au quotidien, il ne faut pas perdre de vue l'aspect humain, qui est essentiel, cardinal.	Nous œuvrons, à notre niveau, à faire vivre le lien social dans notre pays.
255 FEMME 2004	Questionnaire très intéressant fondé il me semble sur les réalités du métier et la volonté de construire les fondements d'une organisation apprenante	La conduite du changement nécessite une formation complète, très insuffisante dans le cadre de la formation statutaire notamment en termes d'analyse, de stratégie et de gestion des ressources humaines. Le fonctionnement très bureaucratique de notre institution nuit gravement à la réussite du management local. L'impact du numérique sur notre fonction reste à analyser ; le rôle du manager numérique à professionnaliser.
256 HOMME 1999		Fonction de plus en plus complexe et stressante
257 FEMME 2012	Une approche de gestion de projet est essentielle, une vision systémique aussi et pour autant ces deux aspects ne représentent qu'un concept abstrait pour beaucoup de personnels de direction. La maîtrise et l'appétence pour l'outil informatique est indispensable	Pour beaucoup de chefs d'établissement, l'accès à ce corps correspond à une promotion ultime (ce qui n'est pas le cas par exemple pour les agrégés). Il en découle bien souvent le développement d'un ego surdimensionné qui éloigne le chef d'établissement de son rôle. La fonction d'adjoint n'a pas de sens à mon avis : bien souvent relégué à un rôle de secrétaire de direction de haut niveau. La fonction de chef d'établissement devrait être ouverte à d'autres corps que celui de l'éducation nationale. Le concours de recrutement est dépassé dans le

	pour ne pas "perdre du temps inutilement"	mode de sélection.
258 FEMME 2012		Chronophage passionnante épuisante !
259 FEMME 2000		Tout se résume souvent à un problème de temps. Certaines choses pourraient être mises en place, mais demanderaient que l'on multiplie encore les réunions, ce que les personnels finissent par nous reprocher...
260 HOMME 2005		Fonction de plus en plus exigeante et difficile à exercer au fil des années
261 HOMME 2007	Capacité à prendre seul des décisions	Mal payé pour le travail réalisé
262 HOMME 2007	Dynamisme	Un métier en évolution forte avec des nouvelles tâches et qui reste dans sa forme et ses outils traditionnels (peu d'utilisation de la vidéo conférence par exemple, pas de stage de gestion de l'oral ou de situation de crise etc )
263 FEMME 2009		Cette fonction nécessite empathie, écoute mais aussi fermeté, sens de l'organisation et anticipation des tâches. Selon moi, un "bon" chef d'établissement est celui dont on ne se rend pas compte de l'absence lorsque celle-ci survient au sein de l'établissement (car le chef a rendu les acteurs responsables et autonomes). Beaucoup de chefs déclarent aujourd'hui être au bord du burn out car ils se croient indispensables et ne veulent pas/ ou ne savent pas déléguer. Ils ont par ailleurs un ego surdimensionné qui les conduit à s'approprier le travail des autres et sont en permanence en représentation.
264 HOMME 2000	Conduite du changement, utiliser les nouveaux outils de communication (réseaux sociaux, portables, documents partagés, réseaux privés...), gérer son temps et savoir limiter son temps de travail, gérer les injonctions contradictoires et paradoxales de la hiérarchie, optimiser l'utilisation des moyens financiers (autonomie des établissements) et savoir les mettre au service des axes de développement de l'établissement.	L'augmentation des tâches est exponentielle alors que le nombre de personnels hors enseignement diminue ce qui crée un risque croissant de "burn-out" pour les personnels de direction dont le temps de présence en établissement dépasse depuis longtemps les limites acceptables en particulier lorsque qu'il y a un internat et qu'il ouvre dès le dimanche soir.
265 FEMME 1996		Fonction très évolutive et très voire trop prenante pour travailler sereinement la chose pédagogique c'est à dire le coeur de notre métier !
266 HOMME 1998	Avoir du recul, savoir analyser une situation et déterminer les modalités d'action	Libérer du temps pour les personnels de direction en supprimant les contrôles et injonctions inutiles
267 HOMME 2012		Les personnels de direction ne sont pas suffisamment écoutés par les différentes instances alors que la fonction est essentielle dans l'évolution du système éducatif.
268 FEMME 2005	Savoir s'adapter au contexte social des élèves- savoir mener de front sa vie de famille et cet emploi	Le métier est intéressant, mais les risques psycho sociaux ne sont pas pris en compte la plupart des chefs sont sans charge de famille, pourquoi ? La formation continue est presque inexistante et les formations sont souvent faites par des personnes de l'Education nationale qui ne sont pas des professionnels dans les sujets qu'elles exposent. Les salaires ne sont pas assez attractifs (les professeurs agrégés avec un peu d'ancienneté gagnent

		plus que les personnels de direction adjoints).
269 HOMME 2001	L'adaptabilité	Elle est complexifiée par le changement de public (élèves) et les exigences ministérielles à mettre en place dans l'urgence, avec des outils qui ne sont pas opérationnels.
270 FEMME 1996	Compétences budgétaires et financières- Bagage juridique	Ce métier ne devrait pas s'exercer sans un passage au préalable dans l'entreprise
271 HOMME 2008	Pour être personnel de direction et non simplement gestionnaire administratif, il est important d'avoir une vision globale et à long terme de son établissement ainsi que de son rôle et de ses perspectives dans son implantation locale. Il faut donc savoir définir des objectifs clairs et des priorités ainsi qu'avoir une vraie stratégie pour les atteindre. La gestion des ressources humaines occupe une part prépondérante du métier : écoute, conseil, accompagnement, sollicitations, aide à la mise en œuvre des projets, etc. Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'être à l'écoute pour créer un climat serein et bienveillant mais de garder en filigrane les objectifs fixés dans cette GRH. Seuls les personnels de direction ont cette vision globale et stratégique de l'établissement, ils doivent donc toujours avoir cela en mémoire, privilégier l'intérêt commun, et savoir transmettre cette dynamique vers des objectifs partagés le plus largement possible.	C'est un métier exigeant mais très enrichissant : nous sommes un échelon essentiel du fonctionnement du système éducatif dont la réalité quotidienne du métier est pourtant bien mal connue et reconnue, même, et surtout, par sa propre institution !
272 HOMME 2001	La patience et le sens du temps.	Une fonction stratégiquement liée au fonctionnement de l'Etat au plan local, qu'il serait dommage de voir décentralisée, un jour.
273 HOMME 2006	Capacité à prendre du recul, de la hauteur, face aux événements, être capable de prendre le temps nécessaire à la prise de décision, avoir la capacité de distinguer la fonction de chef d'établissement de la personne que l'on est.	C'est un métier formidable, complexe et enrichissant. La gestion des relations humaines est énergivore et demande une santé de fer.
274 FEMME 1998	Je n'ai pas répondu à toutes les questions, ce questionnaire est trop long et je dois dire fastidieux, le métier de personnel de direction c'est manager des personnels qu'on ne choisit pas avec des autorités qui déclinent des objectifs ou qui empilent des réformes....En fin de carrière je suis très critique, je	Nous avons au ministère de l'Education nationale des personnels qui travaillent dans une boîte noire et qui réforment le système sans le connaître au quotidien ou avec des objectifs cachés qu'il faut décoder pour réellement comprendre les réformes mises en place...ces fonctionnaires sont détestables...

	pense qu'il faut avoir beaucoup d'empathie, de patience, d'humour pour exercer ce métier....savoir avaler les couleuvres de réformes et d'objectifs parfois contradictoires	
275 HOMME 2008		Nécessité de formation utiles et efficaces sur la gestion de crises, sur la communication interne et externe et un généralisation des groupes d'analyses de pratiques qui sont très riches.
276 HOMME 2011	Etre capable de se montrer patient, persévérant pour mener à bien des changements, projets ou autres, en dépit des oppositions (surtout de forme) et des lourdeurs à la fois administratives et matérielles/logicielles. Il faut être capable de planifier la réalisation de ses objectifs sur plusieurs années si le climat humain n'est pas favorable. Avec de la persévérance, et une patience obstinée, on y arrive. Il faut également avoir beaucoup d'énergie pour survivre à des horaires de travail qui dépassent facilement les 50h/semaine...	Un métier difficile, peu gratifiant, mais tellement passionnant. Il faut avoir la fibre, l'engagement au service de la réussite des élèves.
277 HOMME 1996	Le pilotage pédagogique partagé : culture de l'encadrement (le chef d'établissement doit être un pédagogue pour être en situation de proposer des perspectives	En fin de carrière, en poste sur un EPLE très complexe, les exigences sont placées à un haut niveau. Mais sont-elles toujours indispensables à ce niveau ?
278 FEMME 2003		Le travail devient de plus en plus administratif et laisse peu de temps à la pédagogie : dommage
279 FEMME 2003		Dommage que les tâches administratives augmentent et le temps pour le pédagogique diminue
280 FEMME 1997	Se maintenir en bonne forme physique et savoir concilier vie personnelle et contraintes professionnelles	Le métier est riche mais il faut garder la bonne distance pour se protéger et être efficace tout en étant engagé et à l'écoute.
281 HOMME 2007	La sagesse	Des qualités humaines indéniables méritant la reconnaissance pour gérer le quotidien ! Reconnaissance financière conséquente pour tous les problèmes réglés !
282 FEMME 2007	Disponibilité - autorité bienveillante	Passionnante mais énergivore, chronophage, peu reconnue
283 FEMME 1999	Je parlerais de qualités plutôt que de compétences : loyauté ; franchise et honnêteté.	La charge de travail est de plus en plus lourde (administratif ; informatique) et m'éloigne de ce qui m'a fait choisir ce métier : pouvoir aider les élèves qui en ont le plus besoin.
284 FEMME SANS ANNEE	La charge de travail à gérer en harmonie avec la vie familiale ou l'équilibre personnel (préserver sa santé)	

285 FEMME 2006	Prendre du recul et savoir s'adapter notamment au management digital	C'est un métier passionnant mais chronophage. Il faut réussir à ménager sa bulle privée
286 HOMME 2003	L'équilibre personnel et une motivation sans faille pour la gestion des ressources humaines	Le métier de personnel de direction devient de plus en plus complexe avec des délais de réaction de plus en plus courts, source de stress malgré une solide expérience de terrain (déjà 13 années de direction)
287 HOMME 2002	Capacités nombreuses et nécessaires pour assurer le management des équipes,	Grande loyauté nécessaire, responsabilité, capacité d'écoute et de décision, adaptabilité forte et capacités à prioriser les actions tant dans le quotidien que pour la gestion des projets. La formation des personnels de direction doit être modifier et transformer assez profondément vers la gestion des relations humaines et les décisions managériales qui sont à prendre quasi quotidiennement. De plus les applications informatiques deviennent de plus en plus chronophages et nous éloignent de l'aide que nous devons apporter aux élèves les plus fragiles et en difficulté.
288 FEMME 2016	Être disponible et humain	Une fonction enrichissante, qui évolue selon l'établissement mais également par les objectifs à atteindre au niveau national
289 FEMME 2004	Savoir prendre de la distance, se rappeler que nous ne sommes pas indispensables et que plus le cadre est léger plus il y aura d'initiatives	Trop de travail, de plus en plus pour combler les personnels enlevés dans les Rectorats et les inspections académiques, vivement la retraite
290 HOMME 1998	RAS	Rester motivé et croire en notre système éducatif qui est discrédité régulièrement par nos politiques et autres dans quel but ??? PISA ; à lire avec grande prudence ! Bon courage !!! Nous exerçons un beau métier !
291 FEMME 1994	Dissocier professionnel et personnel	Diversifiée et chronophage
292 FEMME 2002	RAS	RAS
293 FEMME 2002	Savoir professionnaliser ses collaborateurs	J'aime mon métier, je ne me vois pas en faire un autre.
294 HOMME 1995	Maîtrise d'au moins une langue étrangère.	Il faut être en pleine forme physique et intellectuelle pour exercer cette fonction.
295 FEMME 2012	L'aspect technique et informatique. Savoir gérer les emplois du temps sur edt pronote	Passionnant surtout quand le binôme chef adjoint travaille de concert
296 FEMME 2006	Les domaines I et VII Particulièrement la 5ème compétence du domaine VII pour laquelle nous ne sommes pas toujours préparés et en raison de l'alourdissement des tâches et des responsabilités.	Le système éducatif traverse une période de grands changements liés aux incertitudes de notre société. Les chefs d'établissement, pilotes des établissements et responsables de la mise en oeuvre des politiques, sont de plus en plus isolés et soumis à de nombreuses injonctions. Ils en souffrent de plus en plus sans "oser" souvent en parler. Je remarque sur ces deux dernières années dans mon entourage professionnel : des décès brutaux (sur le poste de travail: 3 en 2016! ) ou des maladies (AVC , cancers...) qui sont liées, peut-être, à notre situation professionnelle. Cette donnée n'est jamais prise en compte et analysée à une échelle nationale. Elle pourrait révéler, selon moi, bien des informations précieuses sur l'état de notre corps et son mal-être professionnel !
297 HOMME 2013		Principal adjoint en cité scolaire assurant par délégation le pilotage du collège seul, j'aspire à descendre en dessous des 70 heures / semaines ! J'essaye déjà pour l'instant de ne plus dépasser les 80h. J'ai hâte d'obtenir

		ma mutation pour un autre établissement
298 FEMME 2004	Développer une lecture rapide ; savoir concevoir une organisation complexe (espaces, temps)	
299 HOMME 2014	Maîtrise des outils informatiques	
300 HOMME 2006	La capacité à gérer sa hiérarchie	
301 FEMME 2015	Ce questionnaire est très long, les questions répétitives donnent peu envie d'y répondre. Désolée !	
302 FEMME 2015	La disponibilité	
303 HOMME 2003	Rigueur, discernement	
304 FEMME 2015	Disponibilité, écoute et rigueur	
305 FEMME 2015	La disponibilité	
306 FEMME 2015	L'organisation, l'organisation, l'organisation (examens, emplois du temps etc)	
307 HOMME 2013	La capacité à accepter l'aspect solitaire de la prise de décision finale.	
308 HOMME 2016	La nécessité de doser à la fois progressivement chacune des compétences et compétences pour parvenir aux objectifs	
309 HOMME 2003	Un subtil mélange d'attention, et de détachement	
310 HOMME 2014	Écoute, Disponibilité, Capacité à piloter, capacité à manager et à s'organiser	
311 FEMME 2014	Capacité à être multitâches	
312 FEMME 2015	Maîtrise des outils informatiques	

313 HOMME 2008	L'acceptation de la solitude	
314 FEMME 1988	Capacité d'adaptation, sens de l'humour et humilité !!!	
315 FEMME 2014	La connaissance et la maîtrise des outils, interfaces, applications numériques.	
316 HOMME 2003	Le travail avec les autres personnels de direction.	
317 HOMME 2015	L'utilisation et la multiplication des outils informatiques. La gestion des ressources humaines. La connaissance des partenaires (ASE, collectivités...). La comptabilité de l'EPL.	
318 HOMME 2015	Avoir de l'humour	
319 HOMME 2007	Gestion du temps et des priorités	
320 HOMME 2014	Le plaisir et le bonheur d'exercer une profession variée et ouverte sur l'humain	
321 HOMME 2002	Repérer les talents	
322 HOMME 2015	Être humble	
323 HOMME 2014	Se ressourcer en dehors de ce métier prenant, Savoir couper...	
324 FEMME 2014	Savoir prendre du recul et se ménager pour être efficace	

325 HOMME 2007	Vitesse de travail - connaissances outils numériques	
326 FEMME 2009	Ce n'est pas nécessairement une compétence mais il est nécessaire de savoir faire preuve de beaucoup de courage dans cette fonction	
327 FEMME 2003	Etre extrêmement polyvalent, disponible et garder toujours le moral malgré les pressions de toutes parts (collègues, parents et hiérarchie)	
328 FEMME 2005	La capacité de travail et la motivation	
329 HOMME 2007	Réponse hors sujet : votre questionnaire est très très long, donc j'arrête pour l'instant, j'y reviendrai pour répondre aux domaines 5/6 et 7 (réponses fournies pour les 4 premiers domaines...)	

## Table des matières

REMERCIEMENTS.....	5
CARTE HEURISTIQUE.....	8
INTRODUCTION GENERALE.....	10
<b>PARTIE I : CADRAGES HISTORIQUES, CONCEPTUELS ET THÉORIQUES.....</b>	<b>14</b>
<b>Chapitre 1</b> Historique et évolutions de la fonction de personnel de direction.....	<b>15</b>
1.1 Les origines de la fonction de personnel de direction .....	15
1.2 Les évolutions de la fonction de personnels de direction depuis les années 1980 ....	18
1.3 La réalité de la fonction de personnel de direction aujourd’hui .....	23
1.4 Les mutations de l’école, de la société et des politiques publiques d’éducation en France.....	30
1.5 Données relatives à la population des personnels de direction en France.....	38
<b>Chapitre 2</b> Cadrage théorique : le leadership.....	<b>43</b>
2.1 Leadership et management .....	43
2.2 Leadership pédagogique .....	45
2.3 Leadership éthique.....	47
<b>Chapitre 3</b> Cadrage théorique : administration, direction, gouvernance et gouvernance scolaire .....	<b>51</b>
3.1 Administration .....	51
3.2 Direction .....	52
3.3 Gouvernance .....	53
3.4 Gouvernance scolaire .....	54
<b>Chapitre 4</b> Cadrage théorique : intelligence émotionnelle, compétences émotionnelles et capital émotionnel .....	<b>57</b>
4.1 Intelligence émotionnelle .....	57
4.2 Compétences émotionnelles .....	62
4.3 Compétences émotionnelles et travail .....	67
4.4 Capital émotionnel.....	69
<b>Conclusion Partie I.....</b>	<b>71</b>
RÉSUMÉ DE LA PARTIE I.....	72
<b>PARTIE II : PROBLEMATIQUE, DONNEES ET CADRAGE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>73</b>
<b>Chapitre 5</b> Problématique, variables et hypothèses .....	<b>74</b>
5.1 Questions de recherche .....	75
5.2 Le choix des variables .....	76
5.3 Variable dépendante .....	76
5.4 Variables indépendantes .....	76
5.5 Variables neutralisées .....	76
<b>Chapitre 6</b> Choix de la population de l’enquête et description des données relatives à la population enquêtée.....	<b>78</b>
6.1 Critères de choix de la population .....	78
6.2 Description de la population.....	79
6.2.1 Répartition selon le genre.....	79
6.2.2 Répartition en fonction de l’âge .....	81
6.2.3 Répartition selon l’année d’obtention du concours .....	82

6.2.4	Répartition selon le corps d'origine .....	83
6.2.5	Répartition selon le poste occupé .....	84
<b>Chapitre 7</b>	<b>Méthodologie de recueil des données .....</b>	<b>86</b>
7.1	Fondements du choix d'une enquête par questionnaire.....	86
7.2	Objectif et structure du questionnaire.....	88
7.2.1	Objectif.....	88
7.2.2	Structure .....	89
<b>Chapitre 8</b>	<b>Méthodologie d'analyse des données .....</b>	<b>95</b>
8.1	Traitement statistique .....	95
8.2	Comment lire les boîtes à moustaches ? .....	98
<b>Conclusion PartielII.....</b>		<b>99</b>
<b>RÉSUMÉ DE LA PARTIE II.....</b>		<b>100</b>
<b>PARTIE III : PRESENTATION ET DESCRIPTION DES RESULTATS .....</b>		<b>102</b>
<b>Chapitre 9</b>	<b>Présentation et description globales des résultats de la population enquêtée .....</b>	<b>103</b>
9.1	Remarques globales sur les scores de maîtrise actuelle.....	103
9.2	Remarques globales sur les scores de maîtrise nécessaire .....	105
9.3	Présentation des résultats selon les compétences de notre grille de lecture .....	105
9.3.1	Compétences générales « Self awareness », « Self management », « Social awareness » et « Relationship management ».....	105
9.4	Présentation des résultats des réponses de l'ensemble de la population enquêtée selon les compétences détaillées de notre grille de lecture.....	108
9.4.1	Emotional self awareness (avoir conscience de ses émotions) .....	108
9.4.2	Emotional self-control (auto-contrôle émotionnel).....	108
9.4.3	Adaptability (capacité d'adaptation) .....	110
9.4.4	Positive outlook (vision positive).....	111
9.4.5	Empathy .....	112
9.4.6	Organizational awareness (conscience organisationnelle).....	113
9.4.7	Coach and mentor.....	113
9.4.8	Inspirational leadership (Leadership inspirant).....	115
9.4.9	Conflict management (gestion des conflits).....	116
9.4.10	Teamwork (travail d'équipe).....	118
<b>Chapitre 10</b>	<b>Présentation et description des résultats de la population enquêtée selon les variables .....</b>	<b>120</b>
10.1	Présentation et description des résultats selon le genre .....	121
10.2	Self awareness (conscience de soi).....	122
10.2.1	Self management (gestion de soi) .....	122
10.2.2	Social awareness (conscience sociale) .....	125
10.2.3	Relationship management (gestion des relations).....	128
10.3	Présentation et description des résultats selon l'âge.....	132
10.3.1	Self awareness (conscience de soi) .....	133
10.3.2	Self management (gestion de soi) .....	134
10.3.3	Social awareness .....	138
10.3.4	Relationship management .....	141
10.4	Description et analyse des résultats selon le type de poste occupé .....	147
10.4.1	Self awareness (conscience de soi) .....	147
10.4.2	Self management (gestion de soi) .....	148
10.4.3	Social awareness (conscience sociale) .....	152
10.4.4	Relationship management (gestion des relations).....	155

10.5	Description et analyse des résultats selon l'année de recrutement.....	162
10.5.1	Self awareness (conscience de soi) .....	162
10.5.2	Self management (gestion de soi) .....	163
10.5.3	Social awareness (conscience sociale) .....	167
10.5.4	Relationship management (gestion des relation) .....	169
<b>Chapitre 11</b>	<b>Analyse et réflexions sur les résultats au questionnaire.....</b>	<b>176</b>
11.1	Analyse et réflexions sur les réponses de l'ensemble de la population enquêtée....	176
11.2	Analyse des réponses aux questions de recherche.....	188
11.3	Analyse de questions spécifiques .....	195
11.3.1	Première question spécifique.....	195
11.3.2	Deuxième question spécifique.....	197
11.3.3	Troisième question spécifique.....	199
11.3.4	Quatrième question spécifique .....	204
11.3.5	Cinquième, sixième et septième questions spécifiques.....	210
<b>Conclusion Partie III</b> .....		<b>212</b>
<b>RÉSUMÉ DE LA PARTIE III</b> .....		<b>213</b>
<b>CONCLUSION GENERALE REFLEXIVE</b> .....		<b>214</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....		<b>234</b>
<b>ANNEXES</b> .....		<b>254</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....		<b>346</b>

## RESUME

La massification scolaire et les évolutions de l'école et de la société depuis les années 1960 en France ont amené plus de complexité à l'école et engendré de nouvelles tensions dans les établissements scolaires. Ainsi, pour répondre à cette complexité et réduire ces tensions, les personnels de direction des collèges et des lycées doivent ajouter aujourd'hui aux compétences de gestion et d'administration qui figuraient traditionnellement à leur portefeuille de compétences, des compétences nouvelles de leadership référant aux compétences émotionnelles. Il s'agit de passer d'un modèle de commandement à un modèle de gouvernance. Mais, cela se traduit-il effectivement dans la perception que les personnels de direction déclarent posséder de leur maîtrise de ces nouvelles compétences ? Autrement dit, en quoi la perception qu'ont les personnels de direction de leur maîtrise et de l'importance des compétences émotionnelles témoigne-t-elle de l'effectivité du glissement sémantique de l'approche par leadership dans l'Education nationale ? Afin d'explorer cette question, le chercheur a mené une recherche sous forme d'étude de cas auprès de personnels de direction, à partir d'un questionnaire d'enquête. Le questionnaire les a interrogés sur la perception de leur niveau de maîtrise de ces compétences et sur le niveau de maîtrise qu'ils jugent nécessaire pour exercer leur fonction.

Les répondants ont déclaré d'une part posséder une maîtrise moins élevée des compétences émotionnelles de leadership que de compétences plus techniques, et d'autre part un niveau de maîtrise des compétences émotionnelles de leadership inférieur à celui jugé nécessaire.

Une formation permettant de consolider et/ou d'acquérir la maîtrise de ces compétences émotionnelles de leadership semble indispensable pour que le glissement sémantique de l'approche par leadership s'incarne réellement dans les pratiques des personnels de direction et pour que le passage d'un modèle de commandement bureaucratique à un modèle de gouvernance scolaire soit effectif.

## MOTS-CLES

Compétences émotionnelles-Leadership-Personnels de direction- Ecole-Gouvernance

## ABSTRACT

The massification of schools- which enabled, a greater number of students to access higher education - along with the resulting changes in schools and in society since the 1960s in France have have increased the complexity of schools and created new tensions in them. Thus, to respond to this complexity and reduce these tensions, the management staff of middle and high schools must now add to the management and administration skills that traditionally appeared in their portfolio of skills, new leadership skills referring to emotional skills. It is about moving from a model of command to a model of governance. But, does this actually translate into the perception that management staff say they have mastered these new skills? In other words, how does their own perception of their expertise and the importance of emotional skills testify to the effectiveness of the semantic shift of the leadership approach in National Education? In order to explore this question, the researcher conducted research in the form of a case study with 535 management staff, based on a survey. The questionnaire asked them to evaluate their perception of their own level of mastery of these skills and on the level of mastery that they deemed necessary to exercise their function.

Respondents on the one hand reported having less proficiency in emotional-leadership skills than more technical skills, and on the other hand, a lower level of proficiency in emotional-leadership skills than deemed necessary.

## KEY WORDS

Emotional skills-Leadership- Headmasters/school directors- Middle/high schools-Governance