

- Page 2 : Piloter à l'heure de la nouvelle gestion publique
- Page 8 : Des cadres de l'éducation en mutation
- Page 21 : Mise en œuvre et effets : le pilotage à l'épreuve du terrain
- Page 30 : Bibliographie

PILOTES ET PILOTAGE DANS L'ÉDUCATION

Dès lors qu'ils s'intéressent au pilotage dans l'éducation, les chercheurs et les experts ont tendance à concentrer le regard soit sur les enjeux liés aux changements et aux réformes soit sur les questions de gouvernance ou de régulation du système éducatif. De nombreuses études depuis une quinzaine d'années scrutent ainsi les différentes évolutions des politiques publiques pour analyser dans quelle mesure elles suivent des tendances convergentes qu'on identifie facilement avec certains mots-clés : nouvelle gestion publique, régulation par les résultats, décentralisation et autonomie des établissements, quasi-marchés éducatifs, État évaluateur, politiques du rendre compte ou responsabilisation (*accountability*)... Le « pilotage » semble lui constituer le plus souvent un mot utilisé par les praticiens plutôt qu'une notion scientifique. Nous avons choisi de partir de ce terme familier aux professionnels pour mobiliser une partie de la littérature existante sur les acteurs du pilotage en éducation, et plus particulièrement sur ceux qui se situent dans des positions « intermédiaires » (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015) ●. En France, on a plutôt coutume de catégoriser sous cette appellation les chefs d'établissements et les inspecteurs territoriaux, auxquels nous avons consacré une part importante de ce dossier, en suivant ainsi l'abondante littérature existante sur ces populations. Nous avons choisi d'élargir parfois le regard vers le sommet hié-



Par Olivier Rey

Chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

rarchique (inspections générales) ou vers le terrain (coordonnateurs de dispositifs, formateurs...), sans ignorer qu'on implique alors des métiers, des statuts et des situations professionnelles hétérogènes à tout point de vue. Peut-on comparer un inspecteur général et un coordonnateur de réseau d'éducation prioritaire ? Posée ainsi, la question semble amener une réponse négative. Pourtant, on sait aussi que la mise en œuvre des réformes, le déploiement de certains dispositifs ou tout simplement l'amélioration des pratiques éducatives reposent la plupart du temps sur des évolutions globales et systémiques qui incluent aussi bien des acteurs « à la tête » du système que certains qui sont situés « à la base » (Rey, 2016). Comment ignorer le rôle de personnels qui, de façon permanente ou ponctuelle, assurent une activité de « pilotage » au sein du système éducatif ? On

● Toutes les références bibliographiques nécessaires à la rédaction de ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

sait aussi que des processus qui sont au cœur de la capacité d'évolution des organisations éducatives reposent sur une capacité d'impulsion, d'entraînement et de coordination qu'on désigne désormais plus facilement sous le terme anglais de *leadership* (ou parfois celui de management) que sous les termes habituels d'encadrement ou de direction ●. Lorsque l'on évoque les termes de direction ou d'encadrement, on évoque en France la ligne hiérarchique formelle de l'administration nationale et celle, particulièrement centralisée, de l'Éducation nationale traditionnelle, non suffisante pour correspondre à la réalité des relations entre acteurs qui font la politique éducative aux niveaux locaux et intermédiaires. Il s'agit donc ici d'essayer de rassembler des éléments de la littérature scientifique qui permettent de caractériser le pilotage à partir des activités des acteurs qui prennent en charge ces politiques à leur niveau.

Dans un premier chapitre, nous examinerons combien ce qu'on identifie comme la nouvelle gestion publique a reconfiguré le pilotage des acteurs éducatifs aux niveaux international et français. À partir de travaux concernant principalement les inspecteurs et les chefs d'établissements, nous approcherons dans un deuxième chapitre les mutations qui affectent l'identité professionnelle des cadres de l'éducation. Enfin, dans un troisième chapitre, nous verrons comment le déploiement des politiques publiques sur le terrain implique d'enrôler des acteurs ou de construire des cadres d'action à même d'assurer un pilotage effectif.

PILOTER À L'HEURE DE LA NOUVELLE GESTION PUBLIQUE

La plupart des travaux de recherche qui abordent le pilotage en éducation soulignent le contexte général de développement des politiques publiques marqué, depuis la fin du siècle dernier, par ce qu'on appelle la « nouvelle gestion publique », traduction française d'une doctrine internationale plus familièrement connue

sous le nom de *new public management*. Cette doctrine n'a pas vraiment de source unique, même si l'on se réfère souvent à des rapports internationaux de l'OCDE pour l'illustrer, ni de définition univoque, même si plusieurs auteurs en identifient des traits saillants. Dans notre domaine, les traits caractéristiques de cette politique se retrouvent dans les évolutions qui tendent à valoriser l'autonomie et la responsabilisation des établissements, sur la base d'indicateurs de performance (comme les taux de réussite des élèves à certaines évaluations standardisées), à confier des responsabilités plus élevées aux échelons intermédiaires du système éducatif en contrepartie d'une évaluation partagée à partir d'indicateurs et de systèmes d'information (« tableaux de bord »), à privilégier une régulation générale du système par les résultats plutôt que par les logiques bureaucratiques ou professionnelles traditionnelles (Maroy, 2006). Elle ressemble parfois à un air du temps dont s'inspireraient de nombreuses politiques publiques ou dont chacune d'entre elles serait un avatar, c'est-à-dire à la fois une incarnation et une transformation dans un contexte particulier. On comprend donc qu'il est nécessaire d'en saisir la portée, pour le pilotage, en considérant les formes différentes qu'elle a pu prendre dans des systèmes éducatifs proches de la France, et d'examiner ensuite plus concrètement ce que cela peut signifier dans le contexte hexagonal.

QUELLES CONFIGURATIONS NATIONALES POUR LE PILOTAGE DE L'ACTION ÉDUCATIVE ?

Les systèmes scolaires ont souvent été décrits comme des bureaucraties professionnelles, caractérisées par une relative déconnexion entre ce qui se passe dans la classe ou les établissements au niveau de l'enseignement, et ce qui se passe au niveau des règles et structures formelles des organisations éducatives. Dans leurs classes, les enseignants feraient prédominer des logiques professionnelles, pendant qu'à la tête des établissements scolaires et dans l'encadrement éducatif, on

Pour Spillane et al. (2008), le leadership vise fondamentalement à promouvoir le changement et l'innovation ; il se distingue ainsi du management qui cherche à garantir la stabilité et le bon fonctionnement de l'établissement.

impulserait des logiques plus administratives ou politiques, mais avec une coexistence des deux logiques sans que l'une ne prenne vraiment le pas ou ne s'articule avec l'autre dans une relation de cause à effet. Ce « découplage » est présenté comme une des principales raisons des difficultés rencontrées par les réformes en éducation (Rey, 2016).

Dans le souci de réduire ce découplage structurel, diverses doctrines et programmes institutionnels ont eu recours à des outils de mise en cohérence s'appuyant sur la diffusion de normes de performance généralement basées sur les résultats des élèves : chaque unité éducative se voit ainsi attribuer des objectifs de réussite scolaire, qui sont partagés dans l'ensemble du système éducatif. Les « pilotes », qu'ils soient au ministère, à la tête d'un établissement, dans une inspection ou dans une autorité éducative intermédiaire (régionale, académique, locale) sont comptables d'agrèger les données et de traduire à leur niveau les implications de ces objectifs pour les organisations et les acteurs éducatifs dont ils ont la charge. De cette manière, une sorte de langage commun au « pédagogique », au « politique » et au « management », à base de résultats standardisés, est censée assurer plus de cohérence systémique.

Au niveau international, dès lors que sont abordées ces questions de pilotage, il est fait mention de travaux et de certains rapports emblématiques de l'OCDE. Ainsi, en ce qui concerne l'autonomie et le pilotage des établissements scolaires, un rapport de 2008 fait encore référence pour aborder le mouvement général de déconcentration et décentralisation qui tend à réorganiser le pilotage autour des unités éducatives (Pont *et al.*, 2008). C'est dans ce cadre que l'OCDE appelle depuis plu-

sieurs années à renforcer les fonctions de direction des établissements scolaires, paradigme devenu dominant en Europe, même si certains chercheurs attirent l'attention sur les limites d'application à tous les pays, et notamment à ceux du Sud de l'Europe, d'un modèle largement inspiré des pratiques anglosaxonnes (Moos, 2015).

Il est vrai que certains pays anglophones apparaissent illustrer ce modèle, à l'image de l'Angleterre. Dans cette partie du Royaume-Uni, en effet, les écoles étaient historiquement inscrites dans une gouvernance où des autorités éducatives locales (*local educative authorities*) jouaient un rôle central. Les politiques éducatives de décentralisation depuis la fin du siècle dernier (au sens d'autonomie des établissements) et de dérégulation ont amené la multiplication d'écoles (primaires et secondaires) fondées sur un modèle plus autonome et indépendant (*free schools, academies*) et avec des financements plus ou moins mixtes (publics-privés). Dans le même temps, la volonté d'assurer une gouvernance selon les normes de performance de l'*accountability* (ou politique du rendre compte) a conduit, selon Wilkins (2015), à susciter la mise en place de niveaux de gouvernance selon des normes de professionnalisation et de standardisation en ligne avec les régulations par la performance fixée par les autorités centrales. Cela se traduit notamment par des pressions pour transformer les *governors*, directeurs choisis au niveau local pour assurer la supervision des écoles (qui pouvaient être des bénévoles assurant la vision éducative de la société), en agents d'une nouvelle ligne professionnelle rompue aux tableaux de bord et au contrôle par les résultats et, dans le cas des *academies*, responsables à la fois devant l'inspection et le ministère de l'utilisation pertinente des fonds pour leurs écoles.

Autre contexte de mise en œuvre de ces tendances internationales, les pays nordiques (Suède, Danemark, Finlande, Norvège) déclinent traditionnellement des configurations éducatives marquées par le jeu à trois acteurs entre État, écoles



et autorités locales, ces dernières jouant un rôle moteur dans la régulation éducative dans ces pays (Moos & Paulsen, 2014). Au niveau des autorités locales, des conseils destinés à piloter les établissements scolaires sont généralement composés de représentants politiques (au Danemark, ils sont même membres du conseil municipal).

Les évolutions de ces dernières années ont été marquées par une remontée au niveau national de la définition des objectifs éducatifs, des programmes d'*accountability* et du cadrage financier de la répartition des moyens entre municipalités. En revanche, les activités opérationnelles, le management des ressources humaines et des activités éducatives relèvent plutôt de l'autogouvernance des praticiens au niveau des établissements, sous condition de respect des processus d'assurance qualité et des standards nationaux. Cela a donc conduit dans tous les pays (à part la Finlande, jusqu'en 2016 du moins) à ce que les conseils scolaires se concentrent sur les questions de gestion et de management, puisque l'État a fait remonter la question des standards et du curriculum au niveau national. Les pilotes locaux de l'éducation ont centré leur action sur les résultats, le pilotage des personnes et les questions financières, en se tenant éloignés des questions pédagogiques qui sont censées être réglées par le pilotage national des contenus.

Si l'on reprend les deux stratégies de réforme éducative définies par Rowan et Miller (2007), d'une part la stratégie de contrôle externe, d'autre part celle d'engagement professionnel des praticiens, on peut voir dans quelle proportion ces deux idéaux-types sont présents au sein d'un même système. Ainsi, la nouvelle inspection suédoise est un exemple de la stratégie par contrôle externe, pendant que la Finlande, sans inspection, sans classements ni tests standardisés (même s'il existe des évaluations nationales), est un exemple de la stratégie d'engagement professionnel, le Danemark et la Norvège étant dans une position intermédiaire, avec des exigences d'indicateurs et de statistiques plus tournées vers les muni-

cipalités que les acteurs des établissements scolaires. Dans ce dernier cas, ce sont plutôt les municipalités qui filtrent le contrôle de l'État sur les écoles.

S'intéressant à la déclinaison québécoise de la nouvelle gestion publique, Maroy (2017) montre de façon très stimulante pour des lecteurs français quelle peut être une version de l'*accountability* qui, tout en étant moins brutale que dans d'autres pays anglosaxons, s'attache aussi à réduire ce découplage entre le noyau technique de l'école et les dispositifs de régulation promus par les autorités publiques. Dans le contexte canadien évoqué, la mise en œuvre de cette politique est principalement réalisée par les commissions scolaires. Elle est étayée par la diffusion de référents clés de la « gestion axée sur les résultats » et de plusieurs outils (dont un logiciel pour traiter et analyser les résultats des élèves) qui sont adoptés soit de façon normative (prescription) soit par imitation d'une commission à l'autre. Jusqu'à récemment, la référence au leadership pédagogique des directions scolaires se développait au Québec dans les discours sur l'administration scolaire, mais restait faiblement opérant dans les pratiques. C'est la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires qui organise une nouvelle forme de gestion de la pédagogie pour concrétiser cette orientation. Elle passe par la mise en place de postes élevés consacrés aux directions éducatives au sein des commissions scolaires, afin d'instaurer un rapport hiérarchique plus direct avec les directeurs d'école, et par le développement de relations d'expertises nourries par toute une série de productions de données et d'indicateurs.

Le glissement est toutefois assez net, au niveau de la direction éducative des commissions scolaires, d'une logique professionnelle reposant en premier lieu sur l'expertise et l'expérience éducative des dirigeants, à une logique plus managériale. Cette dernière valorise plutôt la capacité à mettre en œuvre les impulsions des élus politiques des commissions scolaires et à traduire les objectifs des contrats engageant l'ensemble des autorités intermédiaires, avec un minis-

Il existe 72 commissions scolaires au Québec, gouvernements locaux élus et responsables des services éducatifs, ayant chacune son propre réseau. Les commissions scolaires sont médiatrices, non seulement parce qu'elles sont des organismes de gouvernance scolaire se trouvant au niveau intermédiaire dans le système éducatif québécois, mais parce que tout en étant relais des régulations de contrôle centrales, elles sont aussi des sources de régulation autonomes.

rière de l'éducation du Québec qui prend une place croissante dans la fixation des objectifs de réussite et d'efficacité scolaire (Pelletier, 2015). De même, au niveau des directions d'écoles, le leadership attendu est devenu davantage celui d'un « leader de mesure de performance » que celui d'un seul « leader pédagogique ».

LEADERSHIP, STANDARDS ET PLACE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Si les configurations institutionnelles peuvent être diverses et articuler différemment la place de l'autorité éducative nationale, des autorités éducatives locales ou territoriales et des écoles elles-mêmes, on constate à travers ces exemples les tensions entre différents modes de pilotage des pratiques éducatives qui valorisent plutôt l'alignement systémique à travers les résultats standardisés ou plutôt la mobilisation scolaire en contexte à partir de l'expertise professionnelle des acteurs.

Selon Rowan (cité par Dumay & Dupriez, 2010), deux grandes formes de coordination de l'activité éducative ont été discutées par les chercheurs et traduites en dispositifs politiques. La première vise à renforcer la logique d'encadrement et de standardisation des comportements enseignants en fonction de modèles identifiés comme les plus efficaces. Une telle stratégie est interprétée par les théoriciens des organisations comme une tentative de réduction de l'incertitude attachée à la technologie même du travail éducatif, ce qui converge avec les objectifs des politiques d'*accountability*. La seconde forme de coordination part de l'idée que les stratégies et les comportements d'enseignement qui favorisent l'efficacité sont considérés comme potentiellement multiples et dépendants du contexte de réalisation de l'activité enseignante. Cela implique la recherche de formes de coordination qui mettent au centre le jugement et les compétences des enseignants, mais aussi leur implication dans le collectif enseignant local. Elle converge avec des conceptions

qui centrent l'activité de leadership sur la dimension pédagogique (Dumay & Dupriez, 2010).

Ces évolutions ont comme conséquence de placer au centre de nombreuses politiques les écoles en tant qu'organisations scolaires.

On peut identifier des pressions croissantes, depuis le début des années 1980, à donner une place plus importante aux établissements dans la régulation des pratiques et politiques éducatives par deux voies :

- d'une part une accentuation du processus de bureaucratisation via la standardisation (objectifs, résultats, pratiques) ;
- d'autre part une activation des collectifs locaux pour définir en mode projet les moyens d'atteindre les objectifs fixés par le système et les usagers, ou via des procédures diverses comme les contrats ou les projets d'établissements.

Pour mieux analyser la place prise par les établissements scolaires et surtout le travail des divers pilotes pour en faire un lieu stratégique d'intervention dans le domaine éducatif, certains chercheurs ont mobilisé le concept d'identité organisationnelle autour de deux dimensions (Draelants & Dumay, 2011).

La première dimension recouvre l'organisation scolaire comme construction sociale (image et culture), constituée à la fois par son environnement institutionnel (statut, positionnement social et disciplinaire, options, affiliations, etc.) et par ses pratiques internes (mobilisation de ses acteurs, histoire locale, pratiques de recrutement, etc.). L'image renvoie à la façon dont les organisations cherchent à être perçues et à contrôler les représentations sociales qui circulent à leur propos.



La culture recouvre les valeurs, normes et significations qui organisent au quotidien le travail des personnels et des usagers, dont en premier lieu les enseignants et les directions éducatives.

La deuxième dimension recouvre l'insertion de l'organisation dans son environnement et ses interactions diverses entre acteurs, ce qui signifie l'articulation entre des niveaux d'analyse différents comme les individus, les organisations et les champs institutionnels. Aux États-Unis, par exemple, la formation historique du système éducatif est le produit de la société plus que d'un gouvernement ●. Ceci peut expliquer que les établissements scolaires ont toujours été en première ligne pour conquérir et affirmer leur légitimité vers les parties prenantes de l'éducation de l'environnement institutionnel, culturel, politique et social. C'est l'une des sources du travail particulier de leadership et de management scolaire qui essaime aujourd'hui un peu partout dans le monde (Spillane & Mertz, 2014). Cela explique que dans d'autres pays, où le système éducatif est plutôt un produit de l'État nation, comme en France, cet impératif de légitimité a été moins fort ou s'affirme de façon plus récente.

QUELLE TRADUCTION EN FRANCE ?

Indépendamment de l'actualité éducative la plus récente, la situation du pilotage éducatif dans notre pays se prête spontanément moins à une lecture dans les termes de nouvelle gestion publique qu'on identifie au niveau international. La montée progressive de la notion d'autonomie des établissements scolaires a une histoire propre à la France, qui est le produit à la fois de réflexions endogènes au système éducatif (dont le renouvellement des moyens de l'égalité dont témoignait le lancement des zones d'éducation prioritaire en 1981) et de l'influence d'autres conceptions et évolutions sociales, qu'il s'agisse de la [critique du phénomène bureaucratique](#) par Crozier, des idées managériales issues du secteur marchand ou

du mouvement de décentralisation de l'État (Derouet & Normand, 2014).

Au cœur du premier mouvement de décentralisation (Rey, 2013), au début des années 1980, on a vu émerger la notion d'établissement à la fois sous sa forme juridique (création des Établissements publics locaux d'enseignement, EPLE, pour les lycées et collèges en 1985) et comme acteur du système éducatif. Les notions de « contexte » et de « projet », qu'on peut associer à cette nouvelle gestion publique évoquée précédemment, se sont également développées à tous les niveaux du système éducatif.

Depuis, on a aussi vu se répandre l'usage de termes tels que ceux de « gouvernance » ou de « management » qui n'étaient pas propres à l'éducation, et plutôt originaires du monde professionnel, ce qui peut sembler marquer le passage du modèle bureaucratique hiérarchique à la nouvelle gestion publique (Ruiz, 2014). Mais qu'entend-on désigner lorsqu'on utilise le terme de « gouvernance » ? Pour Pelletier (2009), la gouvernance désigne les modalités de régulation mises en œuvre au travers des délégations accordées par l'État à des entités publiques qui ont chacune un périmètre ou un territoire d'intervention.

● Pour une discussion des modèles politiques différentes de construction de l'école, voir notamment Meuret (2007).

Le terme de « mode de gouvernance » a fait florès depuis quelques années pour traduire le passage d'un pilotage descendant et très centralisé sur quelques acteurs d'État nationaux (ministères) ou déconcentrés (rectorats) à un pilotage réparti entre une plus grande pluralité d'acteurs et susceptible d'intégrer des initiatives ou des traductions locales issues de certaines marges d'action autonomes de ces acteurs.

Pour Germain (2018), la ligne managériale en éducation permet d'étudier la façon dont est mise en œuvre la stratégie d'une organisation complexe comme l'éducation

nationale, en répartissant les différents managers de l'échelon de la production (par exemple les enseignants) jusqu'à l'échelon central (par exemple le ministre) en intégrant l'ensemble des échelons intermédiaires et leur pouvoir d'interaction avec les autres, sachant que différentes lignes managériales peuvent coexister au sein d'une même structure managériale. Elle peut refléter une conception hiérarchique et descendante du management comme une conception distribuée de la stratégie, allant jusqu'à intégrer le leadership au niveau des unités de production (Reverdy & Thibert, 2015). Il reste à se demander dans quelle mesure la ligne de management est cohérente avec les fonctions dévolues (contextualisation, attribution des moyens, reconnaissance, évaluation, contrôle de l'activité, conseil) et avec la structure d'encadrement hiérarchique, souvent pyramidale, héritée du passé. Il est souvent préconisé des lignes de management plus courtes pour garantir un degré plus élevé de contrôle mais pas forcément d'impulsion. Parmi les moyens d'opérationnaliser les lignes de management dans les organisations publiques, on peut identifier :

- la décentralisation (soit à la française par transfert de compétences thématiques aux collectivités territoriales, soit par le biais du *school-based management* qui transfère à l'établissement une compétence générale et réserve certains domaines stratégiques aux échelons fédéraux ou nationaux) ;
- la contractualisation ;
- le dialogue ;
- la coordination.

L'usage des termes issus du management ou de la nouvelle gestion publique afin d'illustrer la rupture avec les anciennes traditions bureaucratiques est parfois critiquée comme une mise en scène superficielle qui court le risque de s'arrêter à la description formelle du pilotage ou des procédures sensées l'incarner. En parlant du « dialogue de gestion » qui concerne chaque année l'ensemble des cadres de l'éducation nationale, du chef d'établissement avec les autorités académiques jusqu'aux rectrices et recteurs avec l'administration centrale, un ancien chef de

bureau de la DGESCO écrit ainsi : « *La gouvernance par les chiffres a créé une inflation de chiffres qui correspond à une nouvelle bureaucratie qui est aussi une technocratie en réalité très peu productive* » (Bablet, 2019). D'autres cadres du système se sont intéressés récemment à la notion d'établissement « apprenant » pour donner la priorité à l'apprentissage organisationnel (Bouvier, 2014).

L'objet de ce dossier n'est pas tant de passer en revue les approches diverses des politiques éducatives que de resserrer notre regard sur le pilotage ordinaire du système éducatif et particulièrement sur les rôles que jouent les pilotes placés entre le niveau théorique de décision gouvernemental (le ministre, son cabinet et les directions d'administrations centrales) et celui du terrain (les enseignants et personnels éducatifs).

À l'occasion de son travail sur l'évaluation du système éducatif, Pons (2010) était parti de l'hypothèse théorique selon laquelle les identités professionnelles constituent une variable explicative essentielle des politiques publiques, notamment le dynamisme et la concurrence entre différents groupes professionnels qui sont un élément central de l'évolution des politiques. Sans prétendre adopter ce cadre, pensé pour un travail de recherche et donc peu adapté à une simple revue de littérature comme la nôtre, nous en retenirons l'idée de donner une place centrale à des groupes, inspecteurs et directions d'établissements, pivots dans l'encadrement du système éducatif, avant d'élargir la problématique aux autres acteurs, peut-être moins visibles, mais qui sont de fait parties prenantes du pilotage éducatif.



DES CADRES DE L'ÉDUCATION EN MUTATION

Qu'est-ce qu'un cadre de l'éducation ? Si l'on suit le champ de compétences de l'ancienne École nationale de formation des cadres de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR ●), deux catégories apparaissent au centre de cette définition : d'une part les différents inspecteurs et de l'autre part les chefs d'établissement. Certains chercheurs évoquent la notion de responsables intermédiaires entre les enseignants et le ministère. Ainsi, Buisson-Fenet et Dutercq (2015) ont interrogé l'idée d'une culture managériale ou d'une culture commune des cadres de l'éducation. Ce type de réflexions pose néanmoins des questions d'inclusion des

métiers et des professions : nul doute que les directions des services académiques participent de cet encadrement éducatif, même quand ils ne relèvent pas d'un corps d'inspection ou de personnel de direction. De même, on peut s'interroger sur la pertinence de rassembler dans une même catégorie les hauts-fonctionnaires membres des inspections générales, qui agissent à un niveau national, et les inspecteurs (IEN ou IA-IPR) qui assurent la traduction des politiques publiques au sein de leurs territoires éducatifs. Conscients des limites probables de cette catégorisation, nous suivrons néanmoins l'abondante littérature qui s'intéresse à l'inspection et aux chefs d'établissement en soulignant aussi le peu de recherches spécifiques portant sur le reste de l'encadrement académique et sur le pilotage des services académiques (Laforgue, 2009 ; Buisson-Fenet, 2008, Buisson-Fenet & Verdier, 2011).

École supérieure de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, renommée en 2019 « Institut des hautes études de l'éducation et de la formation ».

Combien de cadres ?

Il est difficile de quantifier de façon précise les effectifs affectés à l'encadrement puisque cela dépend du périmètre défini. Selon les statistiques de la DEPP de 2018, on dénombre :

- 45 000 directrices et directeurs d'école ;
- 13 480 personnels de direction du second degré ;
- 1 149 IA-IPR ;
- 1 026 IEN.

Il est également mentionné dans les documents de la DEPP 1 271 « personnels d'encadrement supérieur » dans l'enseignement. Au niveau des inspections générales, on compte 149 membres à l'IGEN et 98 à l'IGAENR (selon les rapports d'activité 2017 des deux inspections).

DES INSPECTEURS AU CŒUR DE LA RÉGULATION DU SYSTÈME ?

Le développement de la nouvelle gestion publique pourrait amener à conclure au caractère dépassé de l'inspection scolaire dans la régulation des systèmes éducatifs. Pourtant, nous allons voir, notamment à partir des travaux de Pons (2010, 2014, 2015) sur les trajectoires comparées des inspections, que ces dernières ont souvent réussi à adapter leurs activités pour jouer un rôle toujours central dans les politiques éducatives.

Suède, Belgique, Angleterre... des inspections au service de l'évolution des systèmes

En Suède, par exemple, l'inspection scolaire a été supprimée lors des réformes de décentralisation des années 1990, mais recréée en 2003 et même renforcée par la création d'une agence d'inspection à part entière en 2008 (Rönnberg, 2014). En 1991, la nouvelle agence nationale de l'évaluation (*Skolverket*) avait en effet complètement remplacé l'ancienne bureaucratie pour montrer qu'une nouvelle ère de régulation se mettait en place dans le contexte d'une éducation décentralisée et libéralisée. De nouveaux personnels furent recrutés, avec pour objectif de

conseiller et d'aider les municipalités à construire leur offre éducative. Pourtant, dès la fin des années 1990, la demande d'un contrôle plus étroit de la qualité est exprimée par des responsables politique de droite comme de gauche, débouchant sur la restructuration de l'agence nationale en 2003, avec une agence dévouée à l'amélioration et au conseil pendant que *Skolverket* était réorienté sur les fonctions de contrôle et d'évaluation, et une reprise de l'inspection individuelle des écoles. En fait, ces fluctuations ont témoigné du besoin, en contexte de décentralisation, d'une « équivalence » nationale rendue possible uniquement par la production de données comparables et suffisamment approfondies, que seule l'inspection peut garantir par son action unificatrice auprès des municipalités et des écoles.

Dans ce contexte suédois, l'inspection a servi de soupape de sécurité pour contenir les effets centrifuges de la libéralisation et du quasi-marché éducatif : elle s'est avérée un outil adaptable et utile dans différentes circonstances politiques.

En Belgique, l'histoire récente montre l'établissement d'une inspection au niveau de la communauté française (Fédération Wallonie Bruxelles) en 2007, malgré les traditions profondes d'autonomie des réseaux ou pouvoirs organisateurs (catholiques, municipaux libres, fédéral). Cette évolution est compréhensible à la lumière de la longue marche vers une régulation plus « nationale », à base d'évaluations standardisées, dans la lignée du [décret Missions](#) de 1997, qui caractérise la Belgique contemporaine (Dumay & Marroy, 2014). Elle entraîne un jeu complexe entre les différents groupes professionnels en interrelations (réseaux, syndicats enseignants, inspecteurs), avec en toile de fond d'une part la fixation du curseur entre inspection et conseil, et d'autre part le fait de déterminer dans quelle mesure le conseil ou l'accompagnement pédagogique assurés dans les réseaux peuvent passer sous coordination plus étroite des

inspecteurs fédéraux. Cette relativisation du rôle pédagogique des réseaux, fondateur du système éducatif de cette partie de la Belgique, a été favorisée par le rôle des idées et des modèles cognitifs d'origine internationale mobilisés par l'inspection fédérale, comme les doctrines de la nouvelle gestion publique ou les évaluations PISA de l'OCDE, qui ont délégitimé l'expertise propre aux conseillers pédagogiques des réseaux en promouvant un modèle d'école guidé plus par l'efficacité mesurée par les résultats externes que sur un modèle de socialisation qui allait de pair avec la liberté de l'enseignement et des évaluations contextualisées au niveau local.

Dernier exemple, l'Angleterre, où l'inspection a su assimiler les nouvelles contraintes de politique éducative pour jouer un rôle dans la généralisation de l'évaluation au niveau national (Pons, 2014). L'inspection anglaise (*HMI : Her Majesty Inspectors*) a historiquement été orientée vers une évaluation globale des moyens donnés aux écoles (*full inspection*). Celle-ci se déroulait, jusqu'aux lois sur l'éducation de 1988 et 1992, dans un contexte de centralisation faible de l'enseignement au profit des collectivités locales et du professionnalisme des acteurs éducatifs, ce qui a amené les inspecteurs à se centrer sur les questions organisationnelles plus que sur les questions pédagogiques. Les directions éducatives locales (*Local Education Authority*) disposent en effet de leur propre service d'inspection, à orientation variable. En 1992 est créé l'OFSTED (*Office for Standards in Education*), agence gouvernementale non ministérielle, qui intègre l'inspection existante et la remplace. Celle-ci, assez largement réformée, devient un outil de centralisation éducative par la formalisation d'un protocole d'inspection institutionnalisé visant à certifier la qualité des établissements scolaires par vagues périodiques et systématiques, selon un rythme quadriennal ou quinquennal. Qu'en est-il en France ?

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401



Le repositionnement des inspections générales

Pour Pons (2010), l'évolution des inspections générales depuis les années 1980 peut être lue comme une histoire de compétition cognitive entre celles-ci et d'autres groupes professionnels d'acteurs, c'est-à-dire une compétition sur la nature des informations permettant de produire les savoirs légitimes dans le champ. Les inspecteurs généraux demeurent longtemps au sommet de la hiérarchie pédagogique, tirant leur légitimité de leur rôle de recrutement et de formation des inspecteurs territoriaux, d'inspection des enseignants en classes préparatoires, de conseillers des ministres, rédacteurs de manuels et de programmes, et assumant régulièrement la direction de centres d'expertise de l'État (CNED CIEP, INRP ●, etc.). L'art d'enseigner une discipline constitue en grande partie leur doctrine de légitimation. C'est la montée en puissance des statisticiens du ministère (recrutés par la direction de l'évaluation et de la prospective) dans les années 1990 qui a mis fin à ce quasi-monopole de l'évaluation du système éducatif en imposant à l'IGEN comme à l'INRP sa « science du constat chiffré », en collaborant étroitement avec l'IREDU ● et en écartant les chercheurs de l'INRP et du CIEP de la participation aux comparaisons internationales (IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement et OCDE) dont le traitement est intégré à la Direction de l'évaluation et de la performance du ministère de l'Éducation (Pons, 2010).

Le pilotage centralisé et national du système éducatif cède aussi progressivement le pas à une régulation par les objectifs et les résultats, dans un contexte de déconcentration et de décentralisation, ce qui a une répercussion sur le travail des inspecteurs, invités à sortir d'une logique de contrôle pour passer à une logique d'évaluation (Pons, 2015).

Ces modifications, consacrées par la loi de 1989, bouleversent l'organisation des

inspections. À l'IGEN sont créés des correspondants académiques, désignés par arrêté ministériel. Des collègues académiques, réunissant les inspecteurs généraux travaillant sur une même académie, sont réunis à partir de 1991. Des efforts généraux de structuration sont développés (bulletins d'information, thèmes de travail, rapports, commissions thématiques, etc.). À l'IGAENR, des formations sur les pratiques d'audit et de contrôle de gestion se multiplient pour accompagner les administrations centrales et déconcentrées. Des groupes thématiques transversaux sont mis en place. À partir de 1997, la formalisation de la contractualisation académique et la circulation croissante du concept de territoires éducatifs suscitent de nouvelles réflexions sur le pilotage du système et amènent les inspecteurs à expérimenter des évaluations de l'enseignement en académie ●, avec une collaboration importante entre l'IGEN et l'IGAENR, la production d'un protocole d'évaluation détaillé - les inspections publient par ailleurs de plus ou plus de rapports, conjoints ou séparés. En 2006 est mise en place la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), que beaucoup identifient comme une manifestation du nouveau management public, dans laquelle les inspections générales ont été peu impliquées, au profit des acteurs budgétaires. Dans cette période, les inspections se centrent sur des réflexions stratégiques d'accompagnement des réformes et des académies, en étant moins intégrées dans la régulation ordinaire du système. « *Les inspections générales travaillent toujours premièrement pour le ministre duquel elles dépendent exclusivement et jouent toujours un rôle essentiel, doublement vertical, de remontée d'informations auprès des décideurs et de mise en cohérence de la politique éducative nationale pour les professionnels de l'éducation* » (Pons, 2015). Finalement, pour Pons (2014), les inspections générales françaises et anglaises utilisent les mêmes répertoires d'action mais ceux-ci, dans deux contextes différents, produisent des résultats différents. À partir de la fin des années 1980, les inspecteurs anglais deviennent en effet les champions de la nouvelle régulation nationale du système, ce qui permet de leur préserver une

● Respectivement : Centre national d'enseignement à distance-, Centre international d'études pédagogiques, Institut national de la recherche pédagogique.

● L'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) est alors un laboratoire d'économie de l'éducation (UMR CNRS Université de Bourgogne) disposant d'une expertise des méthodologies quantitatives rare à l'époque dans les centres de recherche en éducation.

● Les évaluations académiques sont abandonnées à partir de 2006 faute de cadre clair pour les positionner au sein de la contractualisation académique.

place centrale dans le nouveau système à partir d'un travail sur leur professionnalité et rationalisation de leurs méthodes. En France, dans le même temps, l'IGEN et l'IGAENR font face à la concurrence de l'évaluation systémique par l'enrichissement de nouvelles techniques d'enquête et une importante production doctrinale (rapports sur les réformes, sur les outils d'évaluation, sur le pilotage).

Une mise en cohérence de la politique éducative

Sous un même terme d'inspecteur, on rencontre à tous les niveaux de l'Éducation nationale des inspectrices et des inspecteurs qui ont des niveaux et des domaines de compétences différents. L'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) française, dont on vient d'évoquer les évolutions récentes, a été créée au XIX^e siècle, avec l'université impériale voulue par Napoléon, qui organisait en fait l'ensemble du système scolaire. Sa place centrale dans la régulation éducative s'est alors développée à la fois par son rôle normatif dans un système centralisé et fortement structuré par les disciplines scolaires, et du fait de son recrutement lié aux professeurs agrégés des lycées et classes préparatoires aux grandes écoles. Cette structuration verticale en disciplines a été consacrée par les textes officiels aux lendemains de la seconde guerre mondiale, confortant le magistère pédagogique de l'IGEN ●.

Avec la massification, l'inspection individuelle des professeurs du second degré s'avérait pratiquement impossible, d'où la création des inspecteurs pédagogiques en 1964, qui entament de fait le monopole pédagogique des inspecteurs généraux même s'ils en sont au début les auxiliaires. D'abord inspecteurs pédagogiques, puis régionaux en 1990 (IPR, affectés aux rectorats et conseillers des recteurs), ils sont transformés en IA-IPR en 1999, ce qui traduit la primauté de la mise en œuvre des politiques académiques. Depuis la loi de 1989, leur traditionnelle mission d'inspection des enseignants s'est accompagnée d'une diversification de leurs missions vers les domaines de l'évaluation, de l'expertise, de l'accompagnement et de l'en-

cadrement pédagogique. Les activités de formation continue, d'accompagnement des carrières et de suivi des réformes sont de plus en plus prégnantes dans le métier. L'IGEN a par ailleurs un correspondant académique qui, avec le recteur, est censé assurer la cohérence académique du pilotage avec la politique nationale.

Au niveau départemental, la fonction d'inspecteur académique a été créée au début du XIX^e siècle, avec une compétence principale sur l'enseignement primaire (Lerch & Pétreault, 2008). L'inspecteur académique était assisté par des inspecteurs du primaire (aujourd'hui inspecteurs de l'éducation nationale, IEN ●) mais devait organiser une articulation relationnelle avec le préfet (qui nommait les maîtres du primaire) et le recteur qui était son supérieur hiérarchique ●. Aujourd'hui, l'inspecteur d'académie, suivant la logique départementale, est responsable des moyens des collèges avec depuis 1979 l'ajout du titre de directeur des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) alors que les lycées sont directement pilotés par les recteurs.

Enfin, la nécessité de suivre la complexification des tâches administratives amène la création de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale en 1965 afin d'assurer le contrôle administratif et comptable des établissements scolaires. L'IGAEN devient IGAENR ● en 1999 par l'élargissement de ses compétences à la recherche. La loi de 1989 puis des textes ultérieurs confient aux inspections générales une nouvelle mission d'évaluation générale, qui marque la volonté de dépasser la traditionnelle mission de contrôle de conformité.

Il était prévu également à la suite de la loi de 1989 trois vagues annuelles d'évaluation de 100 établissements, dispositif qui ne s'est pas traduit de façon opérationnelle dans la durée, même si l'on constate aujourd'hui un retour de cette ambition d'évaluation systématique dans certaines motivations du projet de loi sur l'école en cours d'examen à l'Assemblée nationale en janvier-février 2019 ●.

Sur l'histoire de l'inspection générale, on peut consulter Rioux (2002).

Il faut également noter que le corps des inspecteurs de l'Éducation nationale rassemble les IEN en charge du premier degré, mais aussi les IEN ET-EG (pour enseignement technique et enseignement général) qui ont compétence pour l'enseignement professionnel du second degré et le pilotage des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), ainsi que les IEN de l'information et de l'orientation (IEN-IO).

Sur la question de la différenciation entre savoirs administratifs et scolaires à la fin du 19^e siècle, voir Bongrand (2012).

Il existe aussi une inspection générale des bibliothèques, que nous n'avons pas pu prendre en compte dans le cadre de ce dossier.

Sur cette question, lire aussi Goyheneix et al. (2017).



De façon plus générale, et alors qu'un processus de fusion est amorcé entre l'IGEN et l'IGAENR, les évolutions vers des rôles d'évaluation et d'accompagnement pointées dans Thibert (2011) se sont globalement poursuivies, avec en France la mise en œuvre depuis 2017 du protocole « parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR). Ce dernier acte notamment, au travers des « rendez-vous de carrière », le passage d'une inspection notée à une évaluation des compétences des personnels enseignants, et une évaluation conjointe par les inspecteurs et les chefs d'établissements dans le secondaire. Il faudra sans doute quelques années pour que l'inspection contrôle soit désormais partout et par tous appréhendée comme une inspection d'accompagnement, la diversité des pratiques actuelles étant déjà souvent considérable. Au niveau des IA-IPR, des travaux ont par exemple constaté que les entretiens individuels avec les enseignants peuvent rester dans le face-à-face traditionnel entre l'inspecteur détenteur de la légitimité pédagogique et du pouvoir hiérarchique dans ce domaine ou témoigner d'un travail d'engagement conjoint de l'inspecteur et de l'enseignant portant sur la mise en œuvre des priorités de la politique académique, en impliquant clairement l'enseignant comme acteur légitime de cette politique (Le Guern & Thémines, 2013).

On constate, en arrière-plan de ces évolutions, que le système de carrière et ses statuts s'adosent de plus en plus à une filière-métier de cadre intermédiaire, dont les compétences se construisent au confluent du droit, des savoirs techniques et des acquis de l'expérience (Buisson-Fenet, 2015a).

Ces inflexions sont le reflet d'un mouvement général vers un plus grand accompagnement des politiques éducatives par les inspecteurs aux différents niveaux. Du côté des IPR, cela peut générer une tension entre la tradition disciplinaire et les évolutions plus managériales sur des questions qui ne relèvent pas de la simple

expertise disciplinaire mais qui engagent de plus en plus les directions de collèges et lycées. Ainsi, la constitution de marchés scolaires ou de quasi-marchés éducatifs concerne les chefs d'établissements dont le travail pour faire évoluer l'identité, valoriser ou améliorer l'identité, l'image ou l'attractivité de leur établissement peut devenir central dans leurs activités, ce qui peut constituer une source de tension potentielle avec d'autres contraintes « verticales » portées par les inspecteurs ou les équipes éducatives locales.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT, ENTRE LEADERSHIP ET ÉPREUVES BUREAUCRATIQUES

Les travaux de l'OCDE (Pont *et al.*, 2008) distinguent deux modèles de décentralisation qui peuvent influencer sur le rôle du chef d'établissement :

- une décentralisation basée sur une responsabilité « locale », caractérisée par un transfert des pouvoirs de décision à une instance intermédiaire entre l'État central et l'établissement scolaire (les *Local Education Authorities* en Angleterre ou les *School Districts* aux États-Unis). Les écoles font ainsi partie d'un ensemble plus vaste d'établissements, les chefs d'établissement étant amenés à exercer des fonctions de pilotage en dehors du périmètre de leur école et tenus de savoir travailler en réseau au sein du système éducatif local ;
- une décentralisation basée sur une responsabilité de l'école, caractérisée par une délégation de pouvoirs à l'établissement même. La charge d'administration et de gestion dans ces établissements est plus lourde et va souvent de pair avec une diminution du temps accordé au pilotage des activités d'enseignement et d'apprentissage. Le personnel enseignant, les parents et les représentants locaux participent souvent de façon formelle ou informelle aux prises de décision concernant l'établissement.

La situation des établissements scolaires en France est caractérisée par une intégra-

Pour une approche historique de la direction des établissements scolaires, voir Condette (2015).

Les oppositions récurrentes de certains représentants enseignants à la mise en place du conseil pédagogique installé par la [loi de 2005 \(article 38\)](#) peut aussi être comprise par le refus de consacrer dans ce dispositif le rôle de coordination et de pilotage pédagogique du chef d'établissement au-delà des seules procédures organisationnelles (emplois du temps, répartition des services, préparation des conseils de classe...).

tion croissante mais modérée dans l'environnement local depuis les premières lois de décentralisation (Rey, 2013) et une autonomie de plus en plus invoquée mais encore timide de l'établissement (Feyfant, 2017). Dans ce contexte, quelles évolutions retenir de la fonction et du métier de chef d'établissement ? ●

Un statut et une carrière qui se détachent de la condition enseignante

Le statut d'établissement, sous la forme juridique de l'établissement public local d'enseignement (EPL) depuis 1983, ne concerne que les collèges et lycées de l'enseignement secondaire. La création de l'EPL marque la remise en cause de la régulation bureaucratique et hiérarchique fondée sur le contrôle à priori de la conformité au règlement. Le ministère reconnaît officiellement que les chefs d'établissements sont invités à prendre leurs responsabilités et à agir de façon autonome, pour apporter des réponses adaptées aux situations qui n'ont pas forcément été toutes prévues par des textes officiels, et les dote dans le même temps d'un cadre juridique qui les distingue du reste des personnels éducatifs. Les personnels de direction de ces établissements n'ont en effet de statut vraiment détaché de celui des enseignants que depuis le décret de 1988, qui formalise un recrutement particulier par concours interne, là où il n'existait auparavant qu'une liste d'aptitude, et ouvre le recrutement à d'autres catégories (CPE, Co-Psy) que les seuls enseignants. Le [décret du 11 décembre 2001](#), qui est aussi l'année de publication de la LOLF, efface la séparation entre les deux corps de chef d'établissement qui maintenait la distinction entre chefs d'établissements agrégés et certifiés et ouvre le recrutement au reste de la fonction publique. Les principaux, proviseurs et leurs adjoints et adjointes appartiennent désormais à un seul corps spécifique, ce qui parachève un processus de séparation entre directions et personnels enseignants. Ce décret organise une logique d'individualisation des carrières, soutenue par le syndicat majoritaire des chefs d'établisse-

ments, qui correspond à un changement de modèle professionnel de référence. Cette nouvelle figure professionnelle est celle du « cadre autonome », qui intègre mais élargit celle du chef d'établissement pédagogue ● (Pélage, 2009). Les chefs d'établissement sont en même temps leaders au sens managérial du terme et porte-paroles de leur établissement, ce qui recouvre en partie leur double fonction de directeur de l'établissement et de président de son conseil d'administration.

Le chef ou la cheffe d'établissement inscrit désormais sa carrière dans une temporalité marquée par la mobilité (possible à partir de 3 ans, avec impossibilité de rester plus de 9 ans dans le même poste), généralement ascendante (promotion dans un établissement plus rémunérateur ou attractif) et liée à l'évaluation individuelle de son action au regard d'objectifs fixés en concertation avec les autorités académiques. Ce parcours de mobilité de carrière régule en partie le travail du chef d'établissement, lui ouvre son espace d'autonomie par rapport aux autres personnels de l'établissement mais le borne également en le rendant plus dépendant des prescriptions académiques et nationales. Pour Dutercq (2015), les chefs d'établissement sont intégrés dans un régime de quasi-*accountability* car ils doivent :

- rendre compte à leur hiérarchie de la façon dont ils mettent en œuvre les objectifs nationaux ;
- rendre compte de leurs objectifs propres fixés dans la lettre de mission proposée lors de leur prise de poste ;
- rendre compte aussi de façon indirecte aux usagers de par les résultats qu'ils sont susceptibles de mettre en avant au regard des priorités nationales qu'ils renseignent via de multiples tableaux de bord et remontées d'information.

Ces données servent de base à leur évaluation personnelle pour la suite de leur carrière, évaluation parfois mêlée à celle de leur établissement.



Depuis 2002, les principaux de collèges et proviseurs de lycée doivent réaliser un diagnostic d'ensemble de l'établissement dans lequel ils sont affectés, depuis 2004 proposer une lettre de mission avec des objectifs, depuis 2006, participer à un dialogue de gestion avec les DASEN et, depuis la loi de 2013, signer des contrats d'objectifs tripartites avec la collectivité locale de rattachement.

On connaissait la traditionnelle tension entre la dimension bureaucratique et la dimension professionnelle d'un établissement scolaire (Hassani & Meuret, 2010). La première implique l'application de procédures et de mécanismes de coordination formelle au sein de l'établissement, alors que la deuxième repose essentiellement sur l'autonomie pédagogique des enseignants, généralement matérialisée par leurs salles de classe, domaine réservé dans lequel les autres personnels éducatifs ne sont pas censés pénétrer. À la tension traditionnelle entre l'administratif et le pédagogique, ou le bureaucratique et le professionnel, est venue s'ajouter, avec les réformes inspirées de la nouvelle gestion publique, un troisième pôle de tensions, celui de la performance et de la reddition de comptes (Attarça & Chomienne, 2013). On est loin de la figure du « *primus inter pares* » qui pouvait caractériser les premiers chefs d'établissements, recrutés parmi d'autres enseignants et qui restaient l'un ou l'une d'entre eux même s'ils exerçaient une responsabilité dans leur établissement. La figure dominante qui émerge est plutôt celle du passage progressif du « manager de la République » (Barrère, 2006) qui coordonne et organise, à celle du chef d'établissement dont la principale compétence professionnelle réside dans le leadership scolaire, qu'on peut définir comme une « *capacité à peser sur l'action enseignante* » (Buisson-Fenet, 2015b). Pour autant, il n'y a pas de définition univoque de ce que serait l'identité légitime du chef d'établissement. Récemment, un ancien cadre académique et militant national d'associa-

tions pédagogiques a ainsi choisi d'intituler son ouvrage *Le chef d'établissement pédagogue* (Langanay, 2016) pour souligner que le chef d'établissement, même s'il s'occupe de plus en plus de management, conquiert et fait montre de son utilité et de sa légitimité en premier chef sur les questions touchant à l'enseignement et à l'apprentissage. Or, ce passage de « l'administration » au leadership pédagogique ne va pas de soi, dans un univers professionnel où ces évolutions récentes sont appréhendées différemment selon sa position d'enseignant ou de chef d'établissement. Ainsi, on peut souvent constater des « *définitions concurrentes du professionnalisme : un professionnalisme autorégulé et de nature critique chez les enseignants, un professionnalisme de responsabilités et préoccupé de résultats mesurables chez les chefs d'établissement* » (Dutercq, 2015).

Construire son métier dans un espace de contraintes

Buisson-Fenet (2015b) montre également que les chefs d'établissements ne sont pas les agents passifs d'un modèle managérial univoque : en fonction des contextes, de leur expérience de leur représentation du métier (missions, compétences, prescriptions, etc.), ils opèrent des accommodements singuliers qui mettent l'accent sur tel ou tel aspect de leur travail, participant de la complexité de ce métier. Confrontés aux impulsions politiques de mise en œuvre d'évaluation des établissements, qu'elles soient d'origine ministérielle ou rectorale, certains privilégient la construction de compromis au quotidien pour assurer la régulation du système pendant que d'autres jouent le jeu d'un leadership de transformation, car ils y voient l'opportunité de renouveler les formes de partage des responsabilités administratives et pédagogiques avec des modes de coordination plus transversaux.

Il est demandé aux chefs d'établissement « *de se montrer bons gestionnaires, promoteurs de l'établissement ou du service dont ils sont responsables, hommes et femmes de réseau, bâtisseurs de projets mais encore, qualité première du*

manager, rassembleurs et mobilisateurs. Comment peuvent-ils y parvenir ? » (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015). Pour cela, la plupart cherchent à enrôler les personnels dans des projets qui prennent sens pour eux, ce qui implique que les personnels de direction soient en même temps interprètes et traducteurs de la prescription auprès des personnels de terrain, en fabriquant du sens pour eux-mêmes (*sensemaking*) et en faisant partager ce sens (*sensegiving*) ●.

Sur cette question, voir notamment l'article d'Alis et Fergelot (2012). La notion de « *sensemaking* » et « *sensegiving* », reprise par les auteurs, est issue originellement d'un article de Gioia & Chittipeddi (1991).

Les managers intermédiaires sont aussi bien les récepteurs du changement que ceux qui le mettent en œuvre. Ils s'appuient sur l'équipe de direction, ensemble aux contours non définis officiellement mais qui rassemble les collaborateurs immédiats des chefs d'établissement : adjoints, gestionnaires, conseillers principaux d'éducation (voire chefs de travaux dans le cas des lycées professionnels).

À la légitimité interne qu'il doit construire auprès de l'éducation nationale (vers sa hiérarchie, vers son équipe de collaborateurs et vers l'équipe éducative), le chef d'établissement doit aussi ajouter la légitimité externe vers les partenaires territoriaux, en premier lieu les différentes collectivités locales susceptibles de conforter les besoins et la valorisation de son établissement par des attributions de moyens, des reconnaissances symboliques ou des appuis politiques (auprès de l'administration) mais aussi vers les associations, les parents, etc. Ce travail de réseaux économiques et politiques, induit de fait par la décentralisation mais pas forcément officiel, a été consacré par la loi de 2013 qui institue le contrat d'objectif tripartite entre l'établissement, les services académiques et la collectivité locale de rattachement. L'établissement devient de plus en plus le lieu reconnu de coordination d'actions dans les domaines de la prévention de problèmes sociaux et de la violence, de l'inclusion, de la réussite éducative, de l'éducation à la citoyenneté, à la santé, etc. Depuis le début

des années 2000, les chefs d'établissements sont régulièrement tenus de mettre en place une série de « dispositifs éducatifs » (aide personnalisée, prévention du décrochage ou de la violence, accueil des élèves primo-arrivants, action culturelle, école ouverte) contraints dans leurs principes, si ce n'est dans leurs moyens, pour lesquels il faut « enrôler » des enseignants volontaires afin qu'ils y participent, voire les animent. Ces dispositifs décidés au niveau national restreignent l'espace laissé aux projets reposant sur l'initiative locale et font de l'autonomie une mise en coordination ou régulation d'actions décidées ailleurs (Barrère, 2016). Souvent, ils impliquent une articulation avec des partenaires extérieurs à l'école (collectivités locales, acteurs de la culture, de la santé...) et induisent un travail inter-métiers entre plusieurs administrations et des secteurs professionnels parapublics voire privés. Leadership externe et leadership interne peuvent alors entrer en tension, car l'investissement long et laborieux des réseaux externes est peu visible par les enseignants qui attendent des réponses quotidiennes liées à l'enseignement et aux classes.

Pour Hopkins (2013), un établissement scolaire doit aussi bien assurer des activités de développement (projets, innovations, dispositifs) que de maintenance (assurer la stabilité, la sécurité des structures permanentes), les deux devant être équilibrées et cohérentes entre elles, avec une clarification des rôles et responsabilités. Par conséquent les acteurs chargés du développement ne sont pas forcément ceux qui sont en charge du management et des procédures de la structure, mais aucune des deux fonctions ne doit empêcher l'autre. Les activités de maintenance s'apparentent plutôt au mode de management bureaucratique, qui privilégie les modes de communication et les structurations verticales, alors que celles de développement ont besoin de relations horizontales au-delà des cloisonnements institutionnels et hiérarchiques, et sont donc dépendantes de constitution d'équipes temporaires (projet, équipe de pilotage, commission...) multidisciplinaires et pluridisciplinaires (pas nécessairement issues du même



groupe professionnel) pour résoudre cette tension.

Au quotidien, on constate une dilution des décisions importantes dans un grand nombre de microdécisions sous contraintes qui rendent peu lisibles les tâches d'organisation pédagogique, bien loin de l'idée d'une sphère de décision idéale constitutive de l'autonomie de l'établissement. Le travail bureaucratique de gestion prime, dans le vécu du travail, sur le travail « noble » de décision stratégique. Cette succession frénétique de tâches mais aussi le fait de devoir assumer de nombreuses responsabilités pour l'institution éducative, sans forcément disposer des ressources pour ce faire, représente pour les chefs d'établissements une expérience que l'on a pu qualifier « d'épreuves » (Barrère, 2006 ; Gather Thurler *et al.*, 2014) ●.

À partir d'une enquête sur des directions d'établissements en Suisse (Gather Thurler *et al.*, 2015), quatre éléments sont apparus significatifs pour caractériser les épreuves récurrentes vécues par les directeurs :

- 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.

Finalement, il semble que l'expertise constitutive du leadership qui permette de surmonter ces épreuves réside dans la capacité à assumer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, à trouver des solutions qui ne sont pas forcément inscrites dans les procédures mais qui demeurent économes et compatibles

avec les objectifs généraux du système, à procéder à une série d'ajustements qui concilient les exigences des différents niveaux et parties impliquées plutôt que d'arbitrer de façon conflictuelle entre elles.

L'examen minutieux du travail quotidien de directeurs d'établissements scolaires montre que ces derniers apparaissent souvent non seulement pris au cœur de tensions liées à des questions de procédures administratives à appliquer, mais souvent conduits à devoir se confronter à des conceptions du curriculum et des enjeux pédagogiques qui peuvent être le nœud de conflits mettant en jeu le prescrit institutionnel, les enseignants et les parents. Ainsi, le fait de savoir s'il est acceptable qu'un élève ne participe pas à un séjour pédagogique en montagne nécessite un accord sur le fait de savoir s'il s'agit d'un élément inclus dans le curriculum (et donc non négociable) ou d'une activité de socialisation dépendant de l'accord des parents et des élèves : le directeur d'école doit alors arbitrer dans l'urgence, à partir de règles qui ne sont pas forcément explicites et univoques, sans pouvoir disposer du cadre, de la légitimité et du temps pour construire un accord local entre parents et enseignants (Maulini & Progin, 2014).

En analysant le travail d'explication par des chefs d'établissements d'une réforme auprès des parents, des chercheurs (Gaudin *et al.*, 2018) ont constaté la diversité des jeux de langage qui révèle la complexité du travail avec les parents d'élèves, qui doit en même temps permettre de les rassurer et d'obtenir leur adhésion à l'établissement, tout en étant inséré dans un jeu de relations avec les enseignants voire avec le reste de la hiérarchie institutionnelle (inspection, académie...). Il faut donc à la fois savoir par exemple valoriser ce qui se fait dans son établissement, l'identité de ce dernier, mais aussi montrer sous un jour positif la façon dont s'appliquera la réforme prescrite, tout en tenant compte des marges d'incertitude qui subsistent faute d'informations suffisantes provenant du rectorat sur tel ou tel point.

Sur la question de la pression professionnelle et du « moral » des personnels d'encadrement, voir aussi les enquêtes menées pour le compte de la CASDEN-Banque Populaire : Fotinos & Horenstein (2016)

Les directeurs doivent faire avec les prescriptions mais aussi les discours politiques sur l'éducation qui peuvent parfois apparaître contradictoires (différenciation et égalité, inclusion et performance, excellence et bienveillance, compétences et fondamentaux, etc.) qu'il leur revient, plus ou moins, de choisir d'incarner ou, plutôt, qu'ils choisissent de traduire avec plus ou moins d'enthousiasme en fonction de la compréhension ou de l'interprétation qu'ils en ont.

Comment piloter avec les enseignants ?

La participation enseignante à l'action collective est devenue un enjeu des relations professionnelles dans l'établissement scolaire, dans la mesure où elle permet, ou non, au chef d'établissement de jouer un rôle de pilote ou de leader pédagogique. Le soutien au climat scolaire, au travail ordinaire dans les classes et la prise en charge des difficultés de gestion des comportements par le chef d'établissement, voire à la défense des enseignants vis-à-vis des parents, peut lui permettre, en retour, de bénéficier d'une plus grande implication dans les dispositifs, dans une sorte d'échange implicite. L'espace de la décision locale est donc toujours à recréer au quotidien.

Un chef d'établissement doit concilier deux logiques organisationnelles plutôt contradictoires, rappelle Gather Thurler (2015b) :

- d'une part la logique bureaucratique qui s'appuie sur la réglementation et permet une sorte de division du travail éducatif avec des rôles, des horaires, des tâches, précisément fixés ;
- de l'autre la logique professionnelle selon laquelle des professionnels (enseignants et directeurs) disposent de marges de manœuvre suffisantes pour organiser leur travail de façon autonome et choisir les régulations nécessaires.

Lors d'une étude dans le canton suisse du Tessin sur l'élaboration du projet d'établissement par les directeurs d'école de l'enseignement secondaire inférieur (11-15 ans), la chercheuse s'est efforcée de comprendre pourquoi peu de directeurs parviennent à élaborer leur projet. Il apparaît que les directeurs sont en difficulté quand il s'agit de passer d'une position de gestionnaire (administrateur), même en matière pédagogique (financement des heures de décharge, organisation des formations continues, gestion des rapports avec les familles...) à une position de leader visant la transformation des pratiques pédagogiques. La mise en place d'un cadre de débat et de travail collectif susceptible d'aboutir à un projet collectif s'avère particulièrement complexe, car il s'agit d'entraîner et de « persuader » et pas seulement de fixer des cadres.

L'installation du personnel de direction dans le domaine pédagogique conduit à distinguer deux domaines : un domaine transversal et partagé (au sens de commun avec d'autres agents) où l'autorité finale, locale, revient au chef d'établissement et un domaine disciplinaire réservé, où la liberté pédagogique et l'expertise de l'enseignant sont reconnues, sous l'autorité de l'inspection pédagogique (Baluteau, 2009). Le contrôle du domaine pédagogique par le personnel de direction consiste finalement en une désingularisation/déprivatisation des pratiques enseignantes : il s'agit alors de passer d'une pratique individuelle relevant de la liberté de l'enseignant à une pratique plus commune régie par des règles locales, empreintes d'une culture pédagogique « progressiste » (ciblée entre autres sur le travail en équipe, l'interdisciplinarité, l'évaluation formative, la pédagogie du projet...). Si le principe de territorialité est au cœur des relations et de la division du travail entre directeurs et professeurs, la classe et la discipline constituent au contraire la sphère spatiale et symbolique où s'accomplit l'activité professionnelle de l'inspecteur. L'inspecteur pédagogique est sollicité comme une ressource visant la régulation que le personnel de direction n'accomplit pas. Cependant, la déconcentration administrative, associée à un pilotage par la performance, introduit formellement



une nouvelle répartition du travail dans laquelle la pédagogie devient une responsabilité partagée entre inspecteurs et chefs d'établissement (comme l'acte le PPCR).

Il apparaît plus facile pour un chef d'établissement de taille petite ou moyenne de s'engager dans son rôle pédagogique que dans un grand établissement où la distance avec les personnels est plus grande et où les charges administratives d'organisation tendent à saturer l'emploi du temps. Ce rôle est aussi fortement dépendant de la culture de l'établissement, plus favorable à la collaboration professionnelle, notamment dans les contextes difficiles (éducation prioritaire par exemple) ou au contraire fidèle à une tradition de juxtaposition professionnelle entre enseignants en charge de leurs choix pédagogiques et direction en charge de l'administration, comme dans les grands établissements secondaires de centre-ville fréquentés par une population plutôt aisée.

Dupuy et Germier (2017) ont observé les stratégies différentes de chefs d'établissement (en lycées relevant de l'enseignement agricole) confrontés à des changements prescrits ou initiés. Dans le premier cas, il s'agit de faire face à une réforme (individualisation) source de conflits dans l'établissement. La proviseure-adjointe s'efforce alors de construire une légitimité pédagogique pour installer le dispositif à partir de compétences acquises en stage de formation et en généralisant un dispositif de formation assuré par des experts externes ● afin d' enrôler des enseignants dans le dispositif contesté, avec plus ou moins de succès. Dans le deuxième cas, face à des dysfonctionnements de la « vie scolaire », le proviseur adjoint propose de construire un nouveau projet de vie scolaire en intégrant des membres extérieurs (ENSFA) et certains personnels, *via* des comités de pilotage et des groupes de travail, qui permettent à la fois de dépasser le cadre habituel de régulation par le conseiller principal d'éducation et de mobiliser des personnels dont on sait qu'ils partagent des objectifs stratégiques avec la direction. Dans les deux cas, le pouvoir détenu par la direction ne peut être analysé uniquement en termes de position hiérarchique,

mais aussi nécessairement comme capacité à maîtriser des zones d'incertitude qui constituent des ressources. Or, si les proviseurs adjoints maîtrisent la majeure partie des zones d'incertitudes formelles (agenda, communications entre les personnels, composition des groupes de pilotage ou de travail, mobilisation de ressources externes, heures de formation...), ils ne maîtrisent pas la liberté des personnels à appliquer les prescriptions comme ils l'entendent. Il faut par conséquent neutraliser pour un temps (ou mettre en suspens) le pouvoir légitime de la direction pour intégrer ou négocier par la suite les objectifs initiaux sous la forme d'accords tacites avec les enseignants, qui partagent tout ou partie des valeurs ou objectifs de la direction. Les directions s'efforcent donc de mettre en œuvre de nouvelles modalités de régulation. Dans une organisation, l'activité de régulation est liée soit à la création d'un projet commun, soit à une orientation collective de l'action. La dimension culturelle fait partie de la régulation et renvoie souvent à l'histoire de l'établissement : on connaît les acteurs, leurs engagements, leurs convictions, leur capacité à participer à un groupe, à entraîner les autres, etc. Les stratégies des acteurs se construisent aussi en fonction de ce savoir partagé. Il faut enfin remarquer que les structures, issues de la prescription dans un cas et du projet dans l'autre, sont à la fois contraignantes et structurantes, dans la mesure où elles balisent l'action des acteurs. Elles sont aussi habilitantes et sources d'action, car elles permettent aux acteurs d'agir collectivement.

Quelle formation ?

On sait qu'une part de la culture ou de l'identité professionnelle est liée à l'existence d'une formation au métier et à la fonction. Avant d'aborder les évolutions françaises, que peut-on retenir d'exemples étrangers dans le domaine ?

En Suède, la formation des chefs d'établissements a été formalisée dans les années 1970, essentiellement autour d'échanges d'expériences, puis amendée plusieurs fois depuis, mais toujours avec un programme relativement dense : 20 à 30 jours

● ENSFA : École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole.

de cours répartis en séminaires de deux à trois jours dans l'année (Norberg, 2019). En 2008, un nouveau programme de formation nationale à la direction a été rendu obligatoire pour les chefs d'établissement, étalé sur trois ans, avec trois cours par an équivalent chacun à 10 crédits d'enseignement supérieur. Piloté par l'agence nationale de l'éducation, le programme est dispensé dans les universités et des institutions d'enseignement supérieur, sur la base d'une sorte d'appel d'offre. Les contenus s'organisent autour de grands thèmes : législation et règles scolaires, pilotage par objectifs et assurance qualité en éducation, leadership pédagogique et réussite scolaire. Le programme est considéré comme la première étape vers un master en leadership, étant donné que son contenu repose de plus en plus sur la recherche et les éléments de comparaison internationale. Malgré cette tradition de formation au sein du système éducatif, des critiques récurrentes sont exprimées sur le manque de cohérence et de pilotage entre le niveau central et local (la Suède ayant connu des réformes de décentralisation radicales) comme entre les superintendants, les chefs d'établissements et les enseignants. Il ne manque pas de propositions récentes qui manifestent une tension entre une volonté de mieux définir et piloter nationalement la formation des directions d'école en accord avec les orientations de marché éducatif qui caractérisent le système éducatif en Suède, et la mission de production de savoirs potentiellement critiques qui est celle des universités censées dispenser cette formation.

Au Québec, les directeurs et directrices d'établissements doivent, depuis 2001, valider un programme universitaire conséquent (environ 450 heures de formation) durant les cinq premières années d'exercice (dont une partie avant la prise de fonction). Cette universitarisation de la formation a par la suite entraîné des tensions récurrentes entre dimension professionnelle et dimension académique, sur fond de concurrence entre établissements pour offrir la formation la plus attractive (D'ariso, 2015).

Pelletier (2017) remarque que les aspects managériaux ou techniques de la fon-

tion, comme les connaissances liées aux procédures et à la gestion de ressources financières et matérielles, sont au cœur des formations des nouveaux dirigeants scolaires. Or, aux yeux de ces derniers, les épreuves les plus importantes sont liées à l'exercice d'une fonction d'autorité auprès de personnels, qui ont pu être il n'y a pas si longtemps des collègues ou des pairs. Les problèmes majeurs de l'exercice de la nouvelle fonction sont liés à « *des incidents critiques, des moments d'action, qui reposent sur des aspects relationnels. Le nouveau dirigeant doit donc affronter des défis qui le font constamment basculer de sa mise en jeu personnelle à la recomposition de ses rapports avec les autres, d'une hybridation de son identité professionnelle à la découverte de l'importance des réseaux* » (Pelletier, 2017,). C'est pourquoi il en appelle à une conception de formations qui permette aux dirigeants de transformer leur pratique professionnelle et leurs expériences en occasions d'apprentissage, ce qui implique, dès la formation initiale, de concevoir des programmes sur la base d'approches et de modèles théoriques adaptés plutôt qu'en juxtaposant une série de connaissances techniques.

À partir d'analyses réalisées au Québec et en Suisse, Pelletier (2017) dégage dix axes majeurs récurrents associés à la prise de fonction des nouveaux dirigeants scolaires :

- le deuil de la classe ;
- l'identité professionnelle métisse ;
- la gestion de la « distance sociale » ;
- le rapport au temps ;
- le devoir d'explicitation et de conviction ;
- le travail en équipe et la loyauté ;
- les incontournables habiletés politiques ;
- le travail en réseau et en réseaux ;
- le leadership pédagogique ;
- la quête de l'équilibre de soi.



En France, la question de la formation des personnels d'encadrement est concomitante à la mise en place des établissements scolaires sous leur forme juridique « EPLE » à la fin des années 1980, et la question de la convergence d'une professionnalisation avec les autres personnels d'encadrement (essentiellement les inspecteurs) s'est posée rapidement. Il faut toutefois attendre la fin du siècle dernier pour qu'une formation initiale en partie commune des inspecteurs et des chefs d'établissements s'organise à Poitiers sous l'impulsion de la nouvelle direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement (DPATE) du ministère de l'éducation nationale, sur fond de « *concurrence cognitive entre l'inspection générale et la nouvelle DPATE* » (Buisson-Fenet, 2015a.). L'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN) est créée en 2003, rattachée à la nouvelle direction de l'encadrement, qui a vocation à coordonner la formation au niveau national de l'encadrement, ce qui signifie rompre avec un modèle de formation local « par les pairs » pour les directions, même si les formateurs restent largement des chefs d'établissements (Pelage, 2009). Pour le ministère, cela signifie l'affirmation d'une politique de gestion des ressources humaines, comportant l'idée d'une culture managériale dont l'ESEN serait l'opérateur, tout au moins en direction des chefs d'établissements et des inspecteurs territoriaux.

L'élargissement de l'ESEN à l'Enseignement supérieur (ESENESR) puis, depuis 2018, sa transformation en Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) confirme le moindre intérêt pour une formation par les pairs au profit d'un « *appui sur la recherche et la comparaison européenne et internationale* » comme le mentionne le projet stratégique du nouvel institut.

La question particulière des directions d'école primaire

Dans la littérature internationale, la question des directeurs d'école primaire est rarement discriminée en tant que telle, car ces personnels sont fréquemment dans des situations équivalentes ou proches des chefs d'établissement du secondaire. L'écart important entre la situation professionnelle des directeurs d'école du premier degré et des chefs d'établissement du secondaire est caractéristique de la France. Cela explique sans doute en grande partie le faible nombre de recherches existantes dans notre pays sur cette question ●. Sans revenir sur toute l'évolution historique de la fonction de directeur d'école (Rich, 2010), on peut rappeler qu'à la fin des années 1980, le ministre Monory proposait de mettre en place des « maitres-directeurs » avec un statut spécifique, proposition vivement combattue par le syndicat alors majoritaire du premier degré (SNI-FEN) et qui donnait lieu à d'importantes manifestations, entraînant l'abandon de cette proposition qui ressurgit pourtant régulièrement sous d'autres formes depuis. En 2010 encore, un député dépose un rapport au Premier ministre (Reiss, 2010) qui plaide pour une reconnaissance plus importante du métier et son développement par des moyens institutionnels adaptés (carrière, rémunération, emploi fonctionnel...). En février 2019, lors de la discussion sur le projet de loi « pour une école de la confiance », un amendement a été retenu en vue de permettre la mise en place d'établissements du socle commun, c'est-à-dire d'ensemble écoles-collèges avec une direction répartie entre principaux et directeurs d'écoles « adjoints ». Cette proposition intervient dans un paysage marqué par des désaccords au sein des organisations syndicales et du groupe professionnel sur la question d'un statut autonome, lié à la création d'un établissement public d'enseignement primaire. Certains veulent d'un statut, mais pas forcément du statut de supérieur hiérarchique associé à l'idée d'un chef d'établissement. De plus, certains directeurs estiment que le partage de temps entre l'enseignement et la direction (décharge

Pour un rapide tour d'horizon, voir aussi l'article de blog Eduveille « [La direction d'école : quelle\(s\) recherche\(s\) ! ?](#) » de Claire Ravez en 2018.

partielle de service) est préférable à une fonction exclusive de direction. Dans un tout autre contexte, une étude comparant les effets d'une même réforme de l'enseignement des mathématiques dans deux districts a mis en lumière que les interactions entre enseignants et les transformations des pratiques enseignantes étaient plus profondes dans le district où le coordonnateur pédagogique était à temps partagé que dans le district où ce dernier était à temps plein (Stein & Co-burn, 2008).

En France, les directeurs d'école sont bien plus souvent des directrices, ce qui est attendu puisque 80 % des professeurs des écoles sont des enseignantes. Néanmoins, en conclusion d'une étude menée en 2013, il apparaissait que les hommes accèdent proportionnellement plus souvent à la direction d'école que les femmes et, pour une partie d'entre eux, aux postes les plus intéressants du point de vue de la rémunération et de la décharge de service (Combaz & Burgevin, 2015). Sinon, on retrouve, concernant la direction d'école, des évolutions et tensions rencontrées chez les chefs d'établissements du secondaire, avec en particulier un sentiment répandu de travail administratif pesant et mal reconnu, comme en atteste la longue grève administrative (refus de faire remonter des données statistiques) menée de 1999 à 2006 par les directeurs d'école comme le fait que de nombreux postes peinent à être pourvus chaque année. À l'issue d'une enquête auprès d'une soixante directeurs d'école (32 directrices, 28 directeurs) en Seine-et-Marne, certains constats ont pu être établis (Duchauffour, 2013). La loi de 1989 a organisé un directeur des écoles qui n'est plus seulement un pair parmi les pairs, mais le premier d'entre eux chargé d'incarner l'école, notamment auprès des parents et des partenaires locaux (dont la collectivité locale). Ce passage d'une fonction centrée sur la gestion administrative à une fonction d'animation de l'école bouleverse le rapport au métier. Pourtant, une place majeure est encore réservée à l'organisation administrative dans la formation (organisée par les services académiques du DASEN), alors

que les directeurs déplorent le manque de préparation à l'animation voire à la direction d'équipes pédagogiques, les inspecteurs (IEN) étant surtout considérés comme des relais de la prescription plus que comme des conseillers susceptibles de les aider dans ce type de tâches particulières.

Les difficultés ressenties à exercer les missions qui sont confiées aux directeurs et directrices d'école, que ce soit en termes d'allocation du temps de travail entre différents domaines d'activité (tâches administratives, gestion éducative, animation pédagogique, ouverture aux partenaires de l'école, développement professionnel), de définition et de perception de ces tâches et activités ou de logiques d'action potentiellement contradictoires qui les sous-tendent se retrouvent dans plusieurs publications (Glomeron, 2015).

MISE EN ŒUVRE ET EFFETS : LE PILOTAGE A L'ÉPREUVE DU TERRAIN

Il est impossible de traiter la question du pilotage dans la littérature de recherche sans croiser la notion de leadership, thème qui fournit une littérature abondante qu'il n'est pas question de résumer ici dans sa globalité. Nous renvoyons nos lecteurs qui souhaitent approfondir cette notion à des ouvrages ou dossiers récents consacrés à cette question (Marzano *et al.*, 2016 ; Garant & Letor, 2014 ; Dutercq *et al.*, 2015 ; Dominici & Derouet, 2015 ; Reverdy & Thibert, 2015 ; Endrizzi & Thibert, 2012).

PILOTAGE ET LEADERSHIP

Ce que l'on peut en retenir plus modestement ici c'est que l'accompagnement des établissements et la création de fonctions intermédiaires entre l'administration et la classe sont considérés comme des enjeux importants (Normand, 2014), et que la question du pilotage des établissements ne peut plus être traitée en isolant un type ou un groupe d'acteurs. Un



des chercheurs reconnus sur la question du leadership en éducation regrettait que l'on traite trop souvent de façon séparée le leadership des enseignants et celui des directions, alors que les interactions entre les deux mériteraient d'être explorées, dans la perspective de ce qu'il appelle un leadership distribué : « *la littérature existante se centre sur le développement et les expériences des leaders enseignants en tant qu'individus, avec une attention limitée sur la manière dont le système formel et la structure organisationnelle permettent et contraignent la pratique du leadership* » (Spillane, 2014).

La solution vient en général de l'identification de personnes ressources dans l'établissement, voire du risque accepté par le chef d'établissement d'être tenu pour responsable de décisions confiées à ces personnes, ce qui est constitutif d'un leadership distribué reposant sur la confiance (Progin, 2014, 2016, 2017).

Les chefs d'établissements se sentent souvent très seuls face aux responsabilités, alors même qu'ils n'appartiennent plus vraiment aux groupes des enseignants, des CPE, etc. Comme le montre Barrère (2006), les chefs d'établissement doivent identifier et mobiliser des personnes relais (enseignants engagés dans des dispositifs ou des projets, professeurs principaux, chefs de travaux...) qui agissent comme une forme de hiérarchie pédagogique intermédiaire qui permet de réduire le découplage entre la logique pédagogique et la logique administrative. Ainsi, en plus des fonctions traditionnelles de coordonnateur de disciplines et de professeur principal, on a vu s'ajouter les rôles de coordinateurs de réseaux et de partenariats, de producteurs de ressources, de porteurs de projets, de mentors ou de tuteurs, d'animateurs de dispositifs, de référents (culturels, numériques, etc). Ces personnes relais sont autant de leaders qui participent au pilotage de l'établissement, en étant parfois formellement identifiés grâce aux dispositifs et outils existants

(fonctions, primes, décharges...), d'autres fois en jouant des rôles plus informels mais clairement connus et reconnus au sein de l'établissement. Le développement de rôles de pilotes intermédiaires, assuré par des personnels éducatifs, est devenu essentiel pour assurer tant le fonctionnement que les évolutions et les transformations des institutions et des pratiques éducatives (Hopkins, 2013).

À la suite d'une enquête auprès d'enseignants belges, Galand et Gillet (2004) ont constaté des corrélations fortes entre les comportements positifs (soutenants, valorisants et coopératifs) perçus de la part de la direction et le développement de la motivation et de la satisfaction professionnelle des enseignants, tandis que la perception de comportements contrôlants, dénigrants et autoritaires favorise la démotivation. Cet effet est fortement contrasté entre établissements, ce qui ne permet pas de trancher sur la causalité de l'effet (il pourrait aussi provenir du contexte, du climat de l'établissement, de son public scolaire, de son histoire...) mais en tout état de cause sur l'intensité de la relation entre le comportement des cadres d'établissement et le ressenti professionnel.

On peut donc identifier deux facettes du leadership distribué :

- comment l'encadrement reconnaît et prend en compte le leadership informel ;
- comment cet encadrement parvient à instaurer une organisation de travail qui valorise les apports et le capital professionnel existant pour atteindre certains objectifs.

Le rôle du leadership éducatif consiste à « *donner les impulsions pertinentes pour un travail de développement durable* » au sein de l'établissement scolaire (Gather Thurler, 2015a.). Cela implique de concevoir la direction et la dynamique de l'établissement comme la somme des actions de leaders multiples dans des situations diverses : une prise de risque qui implique d'être aidé, conforté, protégé, outillé, etc.

Cette approche de la direction suppose une conception relationnelle plutôt que substantialiste du pouvoir, qui n'est pas qu'associé à une position hiérarchique. Ici, le pouvoir dépend d'atouts individuels (compétence spécifique, usage des règles organisationnelles) mais aussi de la capacité des acteurs à se saisir et à se ménager des espaces de liberté au sein des organisations, aussi nommées zones d'incertitude cognitives (Draelants & Dumay, 2011). Pour certaines chercheuses, le leadership doit s'envisager dans une perspective multidimensionnelle, c'est-à-dire cognitive, sociale et émotionnelle : « *Donner direction, mobiliser les personnes, chercher à avoir une influence sur leur action, viser le changement dans un espace social ne peut se faire sans une prise de distance et une lecture des situations, y compris des alliances, des jeux et des rapports d'influence qui se nouent au sein de l'organisation. Cet exercice ne peut avoir l'effet escompté sans donner de soi ni s'engager dans des relations qui dépassent le "professionnellement correct"* » (Garant & Letor, 2014). On peut aussi concevoir qu'un leadership partagé soit compatible avec les objectifs d'une gestion par les résultats. Ainsi, des conseillers pédagogiques au Québec ont été mobilisés pour animer des communautés d'apprentissage professionnelles orientées vers la réalisation des objectifs donnés au système éducatif. « *Il s'agit aussi de promouvoir plus "d'homogénéité" entre les enseignants d'une même discipline dans une école. Les interventions prennent la forme de réunions d'enseignants par groupes "matière" ou par année d'études, à l'initiative de la direction adjointe, avec l'appui des conseillers pédagogiques. Ainsi, alors que ces derniers intervenaient auparavant en réponse aux demandes des enseignants, leurs interventions sont désormais orientées en fonction des objectifs de la convention de gestion des écoles* » (Maroy, 2017).

QUEL PILOTAGE EFFECTIF DANS LES ORGANISATIONS ÉDUCATIVES ?

Une fois constaté que le leadership de la direction ne peut s'exercer sans partage et intégration de tout ou partie des acteurs au

sein de l'organisation éducative concernée, il reste à se demander quels sont les objets, les activités ou les dispositifs les plus pertinents pour être vecteurs de ce pilotage. On pourrait être tenté de chercher dans des techniques de management, d'animation d'équipes, de gestion des ressources humaines ou d'approches positives envers les personnels le principal moyen d'un pilotage réussi. En fait, il semble que l'une des conditions de l'efficacité du pilotage réside plutôt dans son articulation avec des activités spécifiquement éducatives. En effet, l'un des résultats les plus significatifs des travaux sur le leadership en éducation réside dans le constat que c'est le fait d'être en relation directe avec les pratiques éducatives - par exemple en étant impliqué dans le développement professionnel - qui a le plus d'effet sur les résultats éducatifs des écoles (Hopkins 2013).

La revue systématique réalisée par Robinson et al. (2009) pour le ministère de l'Éducation néo-zélandais montre qu'un leadership focalisé sur la pédagogie (*instructional leadership*) est plus à même d'influencer positivement les résultats scolaires des élèves qu'un leadership davantage basé sur les relations et la promotion d'une vision commune (*transformational leadership*), qui lui facilite l'identification des enseignants avec leur établissement voire avec les changements souhaitables.

Les résultats montrent que la capacité des écoles à améliorer et à maintenir leur efficacité à long terme n'est pas principalement le résultat du style de leadership des directeurs d'école, mais de leur compréhension et de leur diagnostic des besoins de l'école et de leur application de valeurs éducatives clairement articulées et partagées par l'ensemble de l'organisation grâce à de multiples combinaisons et accumulations de stratégies sensibles au temps et au contexte qui sont superposées et progressivement intégrées dans le travail, la culture et les réalisations des écoles (Day et al., 2016). Une



étude en Australie a par ailleurs montré que la participation des cadres éducatifs à des programmes de développement professionnel en commun avec « leurs » enseignants a des effets positifs sur la capacité des enseignants à adopter de nouvelles conceptions et pratiques (Hilton *et al.*, 2015). Les enseignants se sont sentis soutenus par la présence de leurs « leaders », dont la présence était comprise comme un encouragement à l'expérimentation et au développement professionnel. De leur côté, les cadres éducatifs, notamment en participant à des ateliers avec les enseignants et nouant des échanges sur ce qu'il allait mettre en place dans l'école en retour, ont amélioré leur connaissance et leur compréhension des problèmes professionnels des enseignants et donc des moyens à mettre en place pour les aider de façon consistante. La mise en place de cadres propices à des améliorations, des transformations ou des changements de pratiques est elle principalement le fruit de l'action de certains pilotes identifiés, comme les chefs d'établissements, ou peut-elle s'entendre comme une action plus large diffusant auprès des acteurs éducatifs ? Certains travaux de recherche apportent des éléments qui permettent de nourrir cette interrogation à défaut d'y apporter une conclusion univoque.

Pilotage et logique professionnelle : les conditions d'une autonomie... bien dirigée !

Dans une recherche sur les cadres communs d'interprétation au sein des établissements scolaires, Dumay et Dupriez (2010) avaient observé que les processus d'échange et de communication entre enseignants les amenaient à privilégier des collaborations par affinités pédagogiques, avec des collègues qui partageaient des conceptions et des pratiques proches. À l'inverse, des cadres d'interaction « libres », incitant au travail entre collègues aux représentations différentes, pouvaient déboucher non pas sur un cadre commun mais au contraire une polarisation accrue des représentations différentes respectives.

Autrement dit, il ne suffit pas que des processus de communication entre enseignants soient mis en place pour aboutir à un couplage minimum des pratiques et des conceptions : il faut aussi que des obligations de résultats ou d'objectifs visant à la construction d'un cadre commun soient fixées, par exemple par une direction ou un chef d'établissement, pour déboucher sur une coordination nouvelle.

À l'occasion d'un travail sur une réforme proposant de développer des alternatives au redoublement en Belgique (Fédération Wallonie Bruxelles), Enthoven, Letor et Dupriez (2015) ont approfondi la réflexion sur les logiques les plus efficaces dans le changement éducatif. La particularité de cette réforme tenait notamment à son caractère non obligatoire, la prescription institutionnelle se présentant en l'occurrence plutôt comme une proposition de ressources et de formation dont les acteurs éducatifs pouvaient se saisir plutôt que comme un changement imposé. Il s'agissait en quelque sorte d'une illustration de la logique « professionnelle », qui présente un compromis entre une volonté d'orienter et de prescrire les pratiques enseignantes et une volonté d'offrir aux enseignants et à leurs directions une réelle autonomie dans la construction locale des réformes et des pratiques éducatives.

Les outils pédagogiques diffusés au sein du dispositif ont eu l'effet structurant escompté sur les échanges entre enseignants, en permettant aux leaders pédagogiques (conseiller, direction, enseignant), là où ils sont présents, de (re) centrer la discussion sur des situations pédagogiques et sur le travail avec les élèves. En revanche, il a été constaté que la réforme se généralisait rarement à l'ensemble de l'équipe enseignante, à moins que celle-ci ne dispose d'une direction ou d'un leader pédagogique qui conduise ce processus de diffusion. L'étude a ainsi mis en relief l'importance d'un acteur local, en

particulier dans la diffusion et l'appropriation de la réforme : la direction. La réforme représente une charge de travail lourde à porter par les directions, mais le projet ne perdure que rarement lorsque la direction n'assure pas un soutien actif. *A contrario*, le manque de guidance pédagogique ressenti par les acteurs locaux, la sous-estimation du leadership local et de la place des directions dans le processus de changement ne sont pas compensés par une seule approche culturelle, qui consiste à orienter les pratiques enseignantes à travers la promotion d'un idéal et de valeurs, et à encourager l'autonomie enseignante plutôt que de diffuser des pratiques et des modes de travail spécifiques.

De tels résultats de recherche semblent confirmer le point de vue selon lequel il est trop rapide d'opposer des approches reposant sur la promotion de solutions pédagogiques externes aux écoles (et parfois qualifiées de technocratiques) à des approches reposant sur l'autonomie et la créativité locales des équipes pédagogiques.

L'analyse réalisée par les chercheurs semble au contraire faire apparaître la complémentarité entre ces deux approches. Dans un contexte organisationnel où la hiérarchie a peu de prises sur le travail enseignant, les enseignants et les directions apprécient l'autonomie et la diversité de voies et de rythmes d'entrée dans la réforme. Cette autonomie permet à chaque équipe de décider ce qui va être mis en place. Mais la faible standardisation du processus et cette autonomie très large laissée tant aux enseignants qu'aux responsables locaux laissent aussi beaucoup d'équipes éducatives démunies face aux difficultés qu'elles vont rencontrer. Se pose alors finalement la question d'un leadership qui permette de conjuguer le recours à des propositions externes et la prise en compte des ressources et de la dynamique d'apprentissage des équipes éducatives locales.

Pilotage et réseaux de développement professionnel

En examinant la façon dont un processus de réforme des mathématiques s'était déployé dans deux districts voisins, une recherche américaine a montré concrètement qu'une grande part de l'efficacité de cette réforme reposait sur l'implication et la participation des enseignants (Stein & Corbun, 2008). Or, cette participation était fortement dépendante de la forme des dispositifs mis en place : celui qui s'articulait autour de collectifs informels déjà existants, en épousant des histoires communes des personnels dans tel ou tel établissement, suscitait une plus grande implication des enseignants que celui qui s'efforçait de créer un nouveau collectif en suivant la répartition « officielle » des fonctions au sein des communautés éducatives.

Cette question des réseaux sociaux enseignants ● qui favorisent ou au contraire font obstacle à la diffusion de réformes ou de changements éducatifs est une question importante dans la littérature scientifique. Elle tendait à être considérée comme la question de l'adaptation plus ou moins grande de ces réseaux, préconstitués sur d'autres enjeux, aux changements proposés ou imposés. En revanche, le fait de savoir dans quelle mesure les réseaux pouvaient être affectés voire créés par les politiques publiques restait une question moins explorée. C'est pourquoi les chercheuses (Coburn *et al.*, 2013) se sont ensuite intéressées à la réforme des mathématiques dans quatre établissements scolaires en observant de façon systématique et détaillée comment les changements promus par le district étaient mis en œuvre, appropriés et suscitaient des effets au-delà des aléas de la politique éducative grâce à la création de réseaux enseignants qu'elle suscitait, même de façon non intentionnelle.

Pour résumer rapidement, l'observation s'est étalée sur trois ans, les deux premières années étant fortement impactées par l'application de la réforme, avec des formations et la diffusion d'outils et ressources liées. La troisième année, les

● Réseau social est ici entendu au sens sociologique du terme, et n'a bien entendu rien à voir avec Facebook, LinkedIn, Twitter et autres applications de mise en relation des personnes sur Internet.



priorités de politique éducative des autorités ayant changé, les dispositifs institutionnels sont abandonnés et l'équipe de recherche examine comment réagissent alors les enseignants concernés.

Observation des effets de la réforme sur les trois ans :

Année 1 : un nouveau curriculum de mathématiques est prescrit et fait l'objet de formations intensives avec deux coaches/formateurs de mathématiques à mi-temps dans chaque école.

Des réunions hebdomadaires par niveaux d'enseignement sont organisées et toutes les deux semaines, une séance de développement professionnel se tient dans l'école avec le soutien d'une équipe du district. Enfin, des sessions de développement professionnel sont proposées durant l'été et les intersessions pour sélectionner des enseignants qui deviendront à leur tour formateurs de leurs collègues.

Année 2 : des séances de formation supplémentaires sont proposées au niveau du district, les séances en établissements deviennent inter-degrés et plus centrées sur des questions précises d'enseignement et d'apprentissage (comment les élèves apprennent, la nature des problèmes mathématiques...).

Année 3 : le district change de priorités et abandonne les soutiens pour la réforme, certains acteurs estimant que le programme était trop exigeant au niveau langagier pour les élèves en cours d'apprentissage de l'anglais. L'apprentissage de la langue devient la nouvelle priorité, au détriment des mathématiques, ramenés de 90 minutes d'enseignement par jour à 60 minutes. Les ressources pour le développement professionnel sont redirigées vers le développement professionnel dans l'enseignement de la langue.

Entre l'année 1 et l'année 2, on voit se réduire dans des proportions très importantes les enseignants qui disent tisser des liens par proximité ou similarité (on enseigne la même chose) et fortement augmenter les liens, au-delà du niveau d'enseignement, d'une part en relation aux discussions directes induites par les nombreuses séances de formation sur les questions mathématiques mais aussi, d'autre part, les liens induits par l'ouverture indirecte vers d'autres collègues qu'on ne croisait pas auparavant. En année 3, la suppression des cadres de rencontre commun ramène plutôt les réseaux de liens vers des schémas de proximité au sein d'un même niveau d'enseignement.

Les routines introduites par le district via les formations de formateurs puis les formations dans les écoles peuvent être catégorisées en 8 types : réflexion, analyse de tâches, stratégies des élèves, fixation des objectifs, contrôle des documents, cartographie, démonstration, exploitation de données. En temps ordinaire, l'autonomie pédagogique et l'isolement des enseignants ne permettent pas aux uns et aux autres de savoir réellement dans quels domaines leurs collègues sont plus ou moins experts ou habiles. On connaît ses collègues immédiats, ceux avec qui on a l'occasion de collaborer quand on partage une même discipline ou un même groupe d'élèves, mais rarement les autres. Une conséquence importante du dispositif réside dans le fait que les enseignants ont pu découvrir l'expertise éventuelle des autres collègues sur tel ou tel point, à l'occasion des réunions et formations structurées sur la discussion des questions d'enseignement des mathématiques. Cette mise en lumière des expertises disponibles a permis la possibilité de choix stratégiques pour solliciter les collègues concernés en fonction des problèmes rencontrés. Malgré la disparition des initiatives institutionnelles animées par les chefs d'établissements ou les formateurs du district la troisième année, ce sont ces collègues experts qui permettent la formation de liens et non plus les formateurs ou les chefs d'établisse-

ment. Les ressources et outils (manuels, guides, logiciels, didacticiels, supports de manipulation, etc.) continuent à faire l'objet de transactions dans les réseaux en année 3, alors que l'information institutionnelle (examens, standards, méthodes...) décroît en même temps que le soutien du district. Ces ressources et outils ont acquis une certaine durabilité au-delà de la politique conjoncturelle, même quand ils ne sont plus fournis par la hiérarchie. Autrement dit, la participation à ces routines mises en place par le district au travers des formations et des ressources pédagogiques et didactiques génère de nouvelles normes d'interactions entre enseignants, qui continuent dans une certaine mesure entre eux au-delà du maintien du dispositif, même si, évidemment, le changement de priorités politiques tend à réduire ce qui nourrissait ces réseaux de liens.

« En découvrant la façon dont les réseaux sociaux des enseignants sont intégrés dans le contexte organisationnel et politique, nous pouvons comprendre un mécanisme important par lequel ces normes professionnelles sont contrariées ou encouragées. Ceci peut contribuer à expliquer dans quelle mesure les enseignantes et enseignants disposent de réseaux propices à l'amélioration de l'enseignement. Il donne également un aperçu des leviers existants pour encourager le développement de réseaux et leur développement durable au sein des établissements scolaires » (Coburn et al., 2013, p. 330).

Les recherches existantes suggèrent que les organisations influencent la formation des liens à travers la configuration de l'espace et du temps, le développement d'axes partagés et la construction de rôles professionnels. Ici, Coburn avance que la politique publique peut influencer ces conditions, en façonnant aussi le processus de formation des liens dans les réseaux, y compris en empruntant des

chemins différents de ceux du pilotage hiérarchique.

Des pilotes de terrain pour traduire et accommoder la prescription

Les autorités éducatives établissent des politiques qui peuvent être accompagnées de technologies sociales (tests, manuels, normes) ou prendre la forme de déclarations d'intentions : formulation de buts ou de valeurs générales. Quand une certaine marge de manœuvre est laissée aux organisations scolaires ou aux niveaux locaux ou intermédiaires, le travail de leadership est essentiel pour accommoder la prescription aux pratiques et cultures professionnelles des acteurs éducatifs : traduire, reformuler et négocier les activités autour d'un sens commun pour les différents professionnels (Moos, 2014). Ce travail, souvent négligé, conditionne souvent le sens même du pilotage.

Ainsi, des chercheurs français ont étudié le rôle des principaux de collège dans la mise en œuvre de la réforme du collège entre 2014 et 2016. En utilisant la théorie de la traduction, ils se sont demandés comment ces chefs d'établissement ont joué un rôle de traducteur pour à la fois problématiser la réforme, intéresser les acteurs éducatifs, enrôler les enseignants et établir des réseaux qui assurent l'opérationnalisation de cette réforme (Raybaud-Patin & Lefeuvre, 2018). Le temps manque souvent quand il s'agit de faire appliquer une réforme ou un dispositif nouveau, particulièrement dans le contexte hexagonal. L'un des leviers sur lesquels ont joué ces chefs d'établissement pour intéresser les acteurs a été de créer des espace-temps au sein du collège, en jouant sur les quelques marges de manœuvre dont ils disposaient en dehors de toute prescription institutionnelle, en réponse au manque de temps disponible ressenti par les enseignants pour se préparer et se former aux changements induits par la réforme. Pour enrôler l'ensemble des enseignants, les principaux de collège s'appuient en particulier sur des enseignants engagés dans des projets au sein de l'établissement ou ayant participé à des formations sur la réforme,



afin de disposer de relais et de ressources de nature à fluidifier la mise en œuvre et surtout entraîner les autres enseignants.

De façon générale, l'observation attentive du travail des chefs d'établissements dans cette conjoncture montre bien qu'ils agissent en l'occurrence comme « auteurs et concepteurs » plus que comme simple « acteurs relais » des politiques institutionnelles.

Des observations dans la même conjoncture de réforme du collège en France ont aussi permis de mettre en exergue des règles génériques auxquelles ont recours les chefs d'établissement, par exemple pour apaiser ou dépasser les réticences rencontrées, règles qui sont adaptées ou modifiées en contexte (Veyrac *et al.*, 2018). Ils utilisent souvent la dédramatisation en montrant comment les pratiques existantes peuvent être reconverties ou réexploitées dans le cadre des nouveaux dispositifs prescrits par la réforme, tout en essayant d'aider les enseignants à s'engager dans les évolutions de pratique induites par la réforme. La responsabilité directe de pilotage pédagogique que la réforme du collège leur a largement fait porter a aussi amené les chefs d'établissement à prendre conscience de dimensions bien connues en psychologie du travail, comme les liens entre quête du travail « bien fait » et souffrance au travail, qui soulignent combien leur rôle de leader dépasse largement l'application mécanique des prescriptions et souffre d'un manque d'accompagnement dans ces domaines peu explorés dans la littérature institutionnelle qui décrit leur fonction.

Dans le contexte de la politique de l'éducation prioritaire, le Centre Alain-Savary de l'IFÉ (2016) a lancé une [enquête auprès des coordonnateurs REP](#) (réseaux d'éducation prioritaire) en mars 2015. Les résultats de cette enquête permettent d'inférer sur des processus que l'on rencontre probablement à chaque fois que se pose la question de l'animation d'un dispositif dans l'éducation nationale, qui essaye

d'articuler des acteurs et des institutions autour d'une mission ou d'un objectif particulier. Une question centrale alors que de nombreuses prescriptions empruntent désormais la forme « dispositif » (Barrère, 2013). Ainsi, l'enquête a montré que le réseau d'éducation prioritaire, au-delà de son inscription officielle, n'est un élément central de l'activité professionnelle que pour le coordinateur du réseau. Comme il est écrit dans la présentation des résultats : « *Les enseignants pensent d'abord à leur classe, les directeurs à leur école, l'inspecteur et les conseillers pédagogiques à toutes les écoles de la circonscription (qui ne sont pas forcément toutes en Éducation prioritaire), le principal a son collège à gérer... Le coordonnateur est donc le seul pour qui le réseau est le cœur de son travail. Mais il ne peut faire exister le réseau à lui tout seul. Ce n'est que par les collaborations qu'il a avec les autres personnels, qu'il peut le faire vivre pour chacun.* » (Centre Alain Savary, 2016).

Comment ces coordonnateurs sont-ils soutenus dans leur travail de pilotage du réseau ?

Une condition primordiale pour leur permettre d'exercer leur activité de pilote réside dans le fait de pouvoir sortir de l'isolement, de pouvoir s'appuyer d'une part sur des collectifs spécialisés que peuvent organiser les académies ou les départements, et d'autre part sur les rencontres et les échanges avec leurs pairs, autres coordonnateurs confrontés à des situations comparables.

C'est par conséquent dans la cohérence et l'imbrication entre le pilotage académique et départemental et le pilotage du réseau d'éducation prioritaire que réside une des clés du bon fonctionnement du travail des coordonnateurs.

Une des hypothèses formulées dans le cadre de cette enquête est que les instances institutionnelles étant compliquées à transformer en *collectifs* de travail (au sens d'espace où on peut collaborer effi-

cacement), on constate de la part des coordonnateurs un investissement dans des groupes de travail moins formels, moins visibles, dans des temps de travail peu identifiés. Comment faire en sorte que ces instances institutionnelles dépassent un côté un peu formel, où chaque membre surtout un rôle de représentation (inspecteur, chef d'établissement, conseiller pédagogique, formateur, etc.) pour y construire de vrais objets de travail qui s'ancrent dans la compréhension partagée des difficultés scolaires et éducatives ?

L'enquête (Centre Alain-Savary, 2017) a permis de dégager une « boussole » pour le pilotage en éducation prioritaire organisée entre quatre grands pôles en tension dans le travail de pilotage de d'impulsion :

- orienter ;
- opérationnaliser ;
- confronter le prescrit au réel ;
- rendre compte.

À partir de ces premiers résultats, l'enquête a été poursuivie dans les académies de Lyon, Clermont-Ferrand et Marseille. Ses conclusions soulignent que le fait de prescrire ne suffit pas : l'effectivité du pilotage repose bien souvent sur la mise en place d'espaces formels permettant aux différents acteurs qui interviennent dans la mise en œuvre de confronter leurs

conceptions, leurs manières de faire et de voir. Pour l'ergonome Barcellini, mobilisée à cette occasion, la synchronisation cognitive indispensable pour définir les objectifs communs prend du temps. L'élaboration du commun se réalise dans le « faire », c'est-à-dire dans la concrétisation du dispositif ou de la mise en œuvre dans un contexte précis, en ancrant la discussion dans le réel du travail, en prenant le risque du succès ou de l'échec. Constituer et maintenir un collectif de travail apparaît ainsi comme un objectif exigeant, puisqu'il s'agit d'arriver à débattre des règles et des critères de la qualité de son travail en commun, ce qui signifie passer à un niveau supérieur au simple collectif intermétiers et donc mettre en discussion des conceptions, souvent implicites et différentes, de la qualité de « son » travail.

Un rapport IGEN-IGAENR sur le pilotage académique de l'éducation prioritaire (Éloi-Roux & Christin, 2016) pointe le fait que le pilotage académique est rarement pris en charge de façon très claire : des représentants de plusieurs métiers (chefs d'établissements, IEN, IA-IPR) sont désignés comme pilotes ou copilotes, sans qu'ils aient toujours une conscience très claire de ce que cela signifie. Dès lors, on peut comprendre que l'effectivité du pilotage repose moins sur la rédaction des fiches de poste ou la répartition formelle des responsabilités, que sur la capacité collective que peuvent favoriser les pilotes à construire une lecture collective des réalités, des enjeux et des pistes de solution.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Alis David & Fergelot Valérie (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 / International Management / Gestión Internacional*, vol. 16, n° 3, p. 25-37.
- Attarça Mourad & Chomienne Hervé (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. *@GRH*, vol. n° 9, n° 4, p. 35-66.
- Bablet Marc (2019). Le premier degré n'est pas piloté (3). Article de blog. En ligne : <https://blogs.mediapart.fr/marc-bablet/blog/080119/le-premier-degre-n-est-pas-pilote-3>
- Baluteau François (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Sociologos*, n° 4, p. 171-188.
- Barrère Anne (2016). Décider au local ? L'expérience ambivalente de chefs d'établissement français. In Maulini Olivier & Progin Laetitia (dir.). *Des écoles autonomes ? Inventivité des acteurs et risques d'éclatement*, Paris : ESF.
- Barrère Anne (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n° 2.
- Barrère Anne (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bongrand Philippe (2012). Savoirs et autonomisation de l'administration dans les réformes de l'Instruction publique sous Jules Ferry (1879-1883). *Gouvernement et action publique*, vol. n° 4, n° 4, p. 115-137.
- Bouvier Alain (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants : perspectives pour la conduite du changement*. Paris : Canopé éditions.
- Buisson-Fenet Hélène & Dutercq Yves (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche et formation*, n° 78, p. 9-18.
- Buisson-Fenet Hélène (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*, n° 78, p. 19-34.
- Buisson-Fenet Hélène (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.
- Buisson-Fenet Hélène & Verdier Éric (2011). Une régionalisation impossible ? La régulation des formations professionnelles initiales en France : concurrences institutionnelles et hiérarchie d'instruments statistiques. *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, p. 41-65.
- Buisson-Fenet Hélène (2008). *L'administration de l'Éducation nationale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Centre Alain Savary (2016). *Coordonnateurs de réseau d'éducation prioritaire : présentation des résultats de l'enquête*. Institut français de l'éducation-ENS de Lyon. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/coordonnateurs-de-reseau-deducation-prioritaire>.
- Centre Alain Savary (2017). *Enquête sur le pilotage des réseaux d'éducation prioritaire*. Institut français de l'éducation-ENS de Lyon. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/coordonnateurs-de-reseau-deducation-prioritaire/coordonnateurs-rep>
- Coburn Cynthia, Mata Willow & Choi Linda (2013). The Embeddedness of Teachers' Social Networks: Evidence from a Study of Mathematics Reform. *Sociology of Education*, vol. 86, n° 4, p. 311-342.
- Combaz Gilles & Burgevin, Christine (2015). La direction d'école en France : une opportunité pour les femmes d'accéder à un poste de responsabilités ? *Travail, genre et sociétés*, n° 34, p. 131-150.

- Condette Jean-François (dir.)(2015). *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVIIIe-XXe siècle)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- D'Arissso David (2015). La place du leadership dans la restructuration de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec. In Dutercq Yves *et al.* (dir.), *Le Leadership éducatif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Day Christophe *et al.* (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, vol. 52, n° 2, p. 221-258.
- Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (2014). La question du leadership dans la tradition française : de la communauté scolaire au management,. In Derouet & Normand (dir.), *La question du leadership en éducation*, Louvain-la-Neuve : Academia ; Paris : L'Harmattan, p. 41-62.
- Domenici Gaetano & Derouet Jean-Louis (2015). Leadership educativa in Europa latina : sviluppo e linee evolutive tra XX° et XXI° secolo. Special issues on « Leadership in Education : policy debates and strategies in action ». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, n° 11, p. 11-25.
- Draelants Hugues & Dumay Xavier (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duchauffour Hervé (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire. Trouble et crise de recrutement, conséquences d'une formation défailante ? *Recherche et formation*, n° 74, p. 87-100.
- Dumay Xavier & Maroy Christian (2014). Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, n° 186, p. 47-58.
- Dumay, Xavier & Dupriez Vincent (2010). Processus de coordination et régulation interne des établissements scolaires. In Lise Corriveau *et al.* (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 79-92.
- Dutercq Yves (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et formation*, n° 78, p. 35-50.
- Dutercq Yves, Gather Turler Monica & Pelletier Guy (dir.)(2015). *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dupuy Claire & Germier Christian (2017). Face au changement, deux stratégies de chef d'établissement. In Thierry Piot & Jean-François Marcel (dir.), *Changements en éducation*. Toulouse : Octarès Éditions, p. 123-138.
- Éloi-Roux Véronique & Christin Simone (dir.)(2016). *Pilotage académique de l'éducation prioritaire*. Rapport n° 2016-058, IGEN-IGAENR. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- Endrizzi Laure & Thibert Rémi (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 73, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Enthoven Simon, Letor Caroline & Dupriez Vincent (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 95-108.
- Feyfant Annie (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 118, mai. Lyon : ENS de Lyon
- Fotinos Georges & Horenstein José Mario (2016). *Le moral des inspecteurs IEN, IA-IPR : qualité de vie au travail et épuisement professionnel*. Casden-Banque populaire,.
- Fotinos Georges & Horenstein José Mario (2017). *Le moral des personnels de direction des lycées et collèges en 2017: conditions de travail, qualité de vie professionnelle, burnout, évolution (2003-2017)*. Casden-Banque populaire,.
- Galand Benoît & Gillet Marie-Pierre (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 26.
- Gather Thurler Monica *et al.* (2014). L'expérience du leadership : des tâches aux épreuves des directeurs d'établissement scolaire. In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.), *La question du leadership en éducation*, Louvain-la-Neuve : Academia ; Paris : L'Harmattan, p. 219-234.

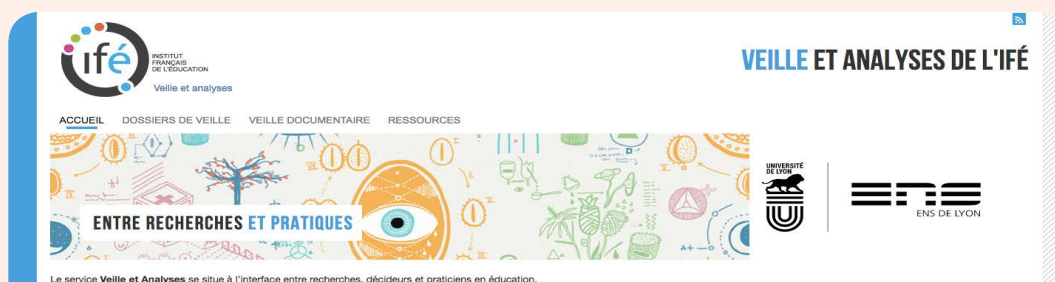


- Gather Thurler Monica (2015a). Exercer un véritable leadership éducatif dans son établissement : injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre ! In Yves Dutercoq *et al.* (dir.), *Le leadership éducatif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 121-138.
- Gather Thurler Monica, Pelletier Guy & Dutercoq Yves (2015b). Autour des mots de la formation : leadership éducatif ? *Recherche et formation*, n° 78, p. 95-109.
- Garant Michèle & Letor Caroline (2014). Encadrement et leadership : des notions en voie de modélisation. In *Encadrement et leadership: Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 171-179.
- Gaudin Cyrille, Amathieu Jérôme & Chaliès Sébastien (2018). Le travail des chefs d'établissement avec les parents d'élèves : des activités complexes à l'interface entre leur hiérarchie et les enseignants. *Recherches en éducation*, n° 34, p. 137-151.
- Germain Stéphane (2018). *Le management des établissements scolaires*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Gioia Dennis & Chittipeddi Kumar (1991). Sense-making and Sensegiving in Strategic Change Initiation. *Strategic Management Journal*, vol. 12, n° 6, p. 433-448.
- Glomeron Frédéric (2015). L'action du directeur d'école : entre interface et coopération au sein de différents réseaux fonctionnels. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation et de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01179860>.
- Goyheneix Joël, Pelletier Marc & Bossard Thierry (dir.) (2017). *L'évaluation des établissements par les académies*. Rapport IGEN-IGAENR n° 2017-080. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Hassani Mohammad & Meuret Denis (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public*, n° Vol 27, n°4, p. 103-126.
- Hilton Annette *et al.* (2015). School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 12, p. 103-125.
- Hopkins David (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, vol. 33, n° 4, p. 304-321.
- Laforgue Denis (2009). Des « esprits d'État » face à la ségrégation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n°180, p. 64-73.
- Langanay Jean-Yves (2016). *Le chef d'établissement pédagogue*. Chasseneuil-du-Poitou : Canopé éditions.
- Lerch Dominique & Pétreault Gilles (dir.) (2008). *L'inspecteur d'académie : deux siècles au service de l'éducation*. Chasseneuil-du-Poitou : SCÉRÉN-CNDP.
- Le Guern Anne-Laure & Thémines Jean-François (2013). L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants. In Anne Jorro (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 53-68.
- Maroy Christian (dir.) (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy Christian (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, vol. 59, n° 4.
- Marzano Robert *et al.* (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini Olivier & Progin Laetitia (2014). Le directeur d'école, leader pédagogique ? De l'idéal du rôle aux dilemmes du travail réel. In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.), *La question du leadership en éducation*, Louvain-la-Neuve : Academia, Paris : L'Harmattan, p. 219-234.
- Meuret Denis (2007) *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moos Lejf (2014). Le leadership est traduction et délibération. In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.), *La question du leadership en éducation*, Louvain-la-Neuve : Academia, Paris : L'Harmattan, ; 126-135.

- Moos Lejf (2015). Educational Leadership in Latin Europe: A European Perspective. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, n° 11, p. 309-317.
- Moos Lejf & Paulsen Jan Merok (dir.) (2014). *School Boards in the Governance Process*. Heidelberg : Springer.
- Norberg Katarina (2019). The Swedish national principal training programme: a programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History*, vol. 51, n°1..
- Normand Romuald (2014). Le leadership : modernisation de l'école et sens de la justice. In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.), *La question du leadership en éducation*, Louvain-la-Neuve : Academia, Paris : L'Harmattan, p. 249-256
- Pélage Agnès (2009). Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail. In Demaziere Didier et Gadéa Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*. Paris : La Découverte, p. 40-50.
- Pelletier Guy (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, vol. 1, n°1, p. 31-48.
- Pelletier Guy (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. In Yves Dutercq et al. (dir.), *Le leadership éducatif: Entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 37-49.
- Pelletier Guy (dir.) (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Pons Xavier (2010). *Évaluer l'action éducative : des professionnels en concurrence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pons Xavier (2014). Les inspections centrales anglaises et françaises : des trajectoires croisées ? *Revue française de pédagogie*, n° 186, p. 23-33.
- Pons Xavier (2015). Changer d'échelle ? Les inspections générales de l'Éducation nationale face à la déconcentration du système scolaire. *Revue française d'administration publique*, vol. 155, n° 3, p. 647-658.
- Pont Beatriz et al. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : politiques et pratiques*. Paris : OCDE.
- Progin Laetitia (2017). Une autonomie ambivalente. In Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey (dir.), *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* Lyon : ENS Éditions, p. 43-51.
- Progin Laetitia (2016). Le pouvoir d'agir au sein des établissements scolaires en Suisse romande. In Maulini Olivier et Progin Laetitia (dir.) *Des établissements scolaires autonomes ?* Paris: ESF Éditeur, p. 102-108.
- Progin Laetitia (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse, Université de Genève.
- Raybaud-Patin Nicole & Lefeuvre Gwénaél (2018). Les stratégies mobilisées par les chefs d'établissement pour « traduire » la réforme du collège et créer du changement au sein de leur établissement. In Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwénaél (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation*. Toulouse : Octares Éditions.
- Reiss Frédéric (2010). *Quelle direction pour l'école du XXI^e siècle ?* Paris : La documentation française.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au coeur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Rioux & Association pour la célébration du bicentenaire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2002). *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002: mélanges historiques*. Paris : Fayard.
- Robinson Viviane et al. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington : Ministry of Education.



- Rönnerberg Linda (2014). School inspection in Sweden: historical evolution, resurrection and gradual change. *Revue Française de Pédagogie*, n° 186, p. 35-45.
- Rowan Brian & Miller Robert (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, vol. 44, n° 2, p. 252-297.
- Ruiz Émilien (2014). La diffusion française des savoirs managériaux. Le NPM et la question des effectifs de État (3) [Billet]. En ligne : <https://compter.hypotheses.org/724>.
- Spillane James & Mertz Katie (2014). Le leadership et le management dans l'établissement scolaire : perspectives à l'étranger. In Jean-Louis Derouet & Romuald Normand (dir.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes*. Louvain-La-Neuve : Academia.
- Spillane James *et al.* (2008). Théorisation du leadership en éducation : Une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 121-149.
- Stein Mary Kay & Coburn Cynthia (2008). Architectures for Learning: A Comparative Analysis of Two Urban School Districts. *American Journal of Education*, vol. 114, n° 4, p. 583-626.
- Thibert Rémi (2011). *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 67, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Veyrac Hélène, Bos Sylvie & Chaliès Sébastien (2018). L'activité des chefs d'établissement dans l'appropriation d'une réforme : entre prescription et inquiétudes des enseignants. In Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwénaél (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation*. Toulouse : Octares Éditions.
- Wilkins Andrew (2015). Professionalizing school governance: the disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors. *Journal of Education Policy*, vol. 30, n° 2, p. 182-200.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Rey Olivier (2019). *Pilotage et pilotage dans l'éducation*. dossier de veille de l'IFÉ, n° 128, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/128-fevrier-2019.pdf>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Reverdy Catherine (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*.

Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>

● Gausse Marie (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 126, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>

● Ravez Claire (2018). *Regards sur la citoyenneté à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 125, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=125&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774