

Le leadership dans les établissements scolaires Gestion du changement et pratiques de collaboration



Michèle GARANT,
Professeuse émérite à
l'Université Catholique de
Louvain

RÉSUMÉ

Les modes de gestion scolaire ont été, ces dernières années, l'objet de profondes transformations, tant au niveau des systèmes éducatifs qu'au niveau des missions attendues des chefs d'établissement et des cadres d'accompagnement externes (inspection, conseil pédagogique) et internes (membres de l'équipe de direction, coordinateurs de discipline ou de niveau).

Nous développerons quatre facettes du leadership dans les établissements scolaires en les référant aux besoins d'aujourd'hui : le leadership pédagogique et les courants de l'école efficace, le leadership transformationnel et la construction d'une vision partagée, le leadership émotionnel et la reconnaissance des personnes, le leadership distribué à travers des pratiques concrètes articulées aux priorités et aux valeurs de l'institution.

Nous mettrons en évidence la question de la gestion du changement dans l'établissement : les conditions de réussite d'un changement et l'implication des acteurs, en particulier à travers des pratiques de collaboration et à travers l'utilisation des technologies de l'éducation et de la formation.

❶ INTRODUCTION : PROFONDES TRANSFORMATIONS DANS LA GESTION SCOLAIRE

❶ ❶ Transformation des systèmes éducatifs et des modes de gestion

L'organisation et les modalités de gestion des systèmes éducatifs ont subi de grandes transformations dans les pays occidentaux ces trente dernières années.

L'administration publique «classique» des établissements se caractérisait par le suivi de règles formelles, l'autorité des mandats, une gestion top-down centralisée, un fonctionnement planifié et standardisé, une prévisibilité des tâches.

Une pluralité d'instances influence aujourd'hui la

gestion des systèmes éducatifs (OCDE, UNICEF, Europe...), de nouveaux partenariats se font jour à l'externe (familles, experts pédagogiques, intervenants sociaux, responsables politiques...) et de nouvelles modalités de concertation et de régulation peuvent être observées à l'interne, avec de nouveaux acteurs (conseillers, coordinateurs, experts de l'apprentissage...). Une recherche d'efficacité et d'efficacé se conjugue à des modalités d'évaluation externe et des classements internationaux.

C'est ainsi que de nombreux pays occidentaux, particulièrement anglo-saxons, ont développé aujourd'hui une culture de nouvelle gestion publique qui se caractérise par une réduction de l'intervention directe de l'Etat, par une décentralisation du service public et une implication de la collectivité. Une gestion transparente est visée, tandis que le cadre d'action devient

concurrentiel et davantage privé. Une mesure explicite des résultats est poursuivie à travers des objectifs, des normes et des indicateurs de résultats. Le contrôle sur ceux-ci est marqué, et le pouvoir des professionnels est en conséquence réduit.

Par ailleurs, d'autres modalités de gestion se développent dans une recherche d'apprentissage organisationnel durable et dans la poursuite d'une amélioration de la qualité qui veut également tenir compte des caractéristiques du contexte et se fonder sur la confiance et la collaboration. Ces modalités nécessitent une articulation entre les apprentissages et le développement au niveau individuel, au niveau des équipes de projet aussi bien qu'au niveau de l'ensemble de l'organisation.

① ② Transformation des missions des chefs d'établissement et des cadres

Suivant les réflexions diffusées par l'OCDE (2009) soulignons combien nos enfants devront affronter demain un avenir différent de celui d'aujourd'hui, combien nos établissements s'inscrivent dans un environnement de plus en plus complexe (TICE, migrations, globalisation...). Dans ce contexte l'enseignement et l'acquisition de connaissances ont besoin d'être améliorés, les enfants auront à s'impliquer davantage dans des formes d'apprentissage dynamiques, et le travail des enseignants devrait être davantage accompagné et coordonné. C'est dire que l'école et la fonction des cadres éducatifs (chef d'établissement, inspecteur, superviseur, conseiller...) doivent évoluer dans une meilleure articulation des politiques éducatives et des pratiques quotidiennes.

② QUATRE FACETTES DU LEADERSHIP

Le leadership pédagogique est centré sur :

- la tâche même d'enseigner et le processus d'apprentissage chez les élèves,
- le développement professionnel et le soutien aux enseignants,
- la coordination et le contrôle de ces tâches,
- le développement d'une vision partagée et des objectifs structurés visant des résultats.

Sans nous perdre dans les innombrables théories relatives au leadership, nous retiendrons quatre facettes du leadership qui, à notre avis, prennent tout leur sens dans la société d'aujourd'hui.

② ① Leadership pédagogique

Un courant appelé les écoles efficaces a, dans les années 80, analysé les processus conduisant aux performances des élèves et à la place du leadership pédagogique ou instructionnel qui, pour ses promoteurs, joue un rôle capital. Des études récentes de l'OCDE (2009) s'inscrivent dans ce courant.

Il a été observé que, dans les écoles obtenant les meilleurs résultats, le directeur soutenait les enseignants et favorisait leur développement professionnel, centrant son activité sur le contrôle fréquent et la coordination de l'activité enseignante et du curriculum, par exemple, à travers des visites régulières de classes et la communication de feedback formatif et sommatif.

Dans ce type d'écoles, le directeur développe une culture d'établissement centrée sur des objectifs pédagogiques structurés visant la performance, ainsi que la consistance des pratiques enseignantes. Il centre son activité sur la tâche même d'enseigner et sur le processus d'apprentissage des élèves. Il promeut un climat positif d'apprentissage et veille à ce qu'un temps suffisant soit consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, en réduisant les pressions externes et les interruptions, en vue d'établir un environnement ordonné et soutenant, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe.

②② Leadership transformationnel

On peut observer chez les leaders transformationnels (Bennis & Nanus, 1985; Bass, 2000) :

- une capacité de rallier par la vision, de transmettre cette vision et de construire une interprétation partagée;
- une capacité d'écouter les interlocuteurs, de reconnaître les personnes et les équipes et de gagner la confiance des collaborateurs;
- une stimulation intellectuelle, un questionnement des a priori et à travers cela un soutien au développement de la créativité, de l'investigation et de l'expérience contrôlée;
- un développement personnel fondé sur une auto-image positive ainsi que sur une image positive de l'autre;
- une attention portée au développement professionnel individualisé des capacités d'apprentissage de chacun des collaborateurs.

Quelques auteurs ont mis en évidence que les organisations apprenantes (développant à travers et au delà des personnes et des équipes des connaissances et des compétences leur permettant d'agir de manière appropriée et durable) sont dirigées par des responsables manifestant des caractéristiques de «leadership transformationnel». Ces études ont favorisé une meilleure compréhension des dynamiques du leadership et elles ont montré l'utilité du leadership transformationnel en termes d'accroissement de la satisfaction, de l'engagement et de l'efficacité dans certaines organisations.

Leadership transformationnel

- Vision et buts : construire une interprétation partagée avec les parties prenantes et la communiquer; développer des attentes de haut niveau ;
- Support individuel : écouter, prendre personnes et équipes en considération ;
- Stimulation intellectuelle : questionner les a priori, soutenir l'investigation et la créativité ;
- Culture : symboliser les pratiques et les valeurs ;
- Structure : permettre la participation dans les décisions, l'autonomie, le développement professionnel (temps et lieux de concertation).

②③ Leadership émotionnel et humain

On sait aujourd'hui combien les émotions sont indispensables aux actions et aux décisions, en lien avec les jugements d'appréciation des valeurs (Goleman, 2005).

Le leadership émotionnel (Day, 2004) met en évidence chez certains dirigeants d'établissement scolaire un engagement profond et passionné pour leur travail, pour l'éducation, pour la réussite des élèves et pour le développement de communautés d'apprentissage. Il s'agit d'un leadership guidé par des valeurs, dans lesquels l'auteur met en évidence

une passion pour l'accomplissement, la réussite, la réalisation effective de projets; une passion dans l'attention aux interlocuteurs, dans la collaboration, dans l'engagement, dans la confiance vis-à-vis des interlocuteurs, pour la construction de communautés. Il s'agit d'un management de support, de résonance et de conviction plutôt que de contrôle, un management qui ne se pose pas en défense anxieuse d'une position ou d'un statut.

Un tel type de management nécessite la maîtrise de compétences émotionnelles, relationnelles et sociales. Celles-ci comprennent la conscience, la compréhension et l'expression de ses émotions. Elles nécessitent

également la gestion des émotions personnelles et interpersonnelles, ainsi que la capacité d'utiliser ses émotions pour comprendre, pour agir et pour créer un climat de collaboration.

Selon Beatty (2008) l'engagement relationnel avec les personnes est une manière de comprendre et une manière d'être qui se manifeste dans les rencontres interpersonnelles journalières, sachant que l'enseignement et le leadership ne se réalisent pas seulement à partir du «moi organisationnel» mais

également à partir de nos identités professionnelles et personnelles, et de l'intégration (ou de la dés-intégration) réalisée de la complexité de nos tâches, à partir d'un travail de prise de conscience et de réflexivité.

Ces compétences humaines et relationnelles de leadership se manifestent dans la capacité et le courage de travailler à l'explicitation de ce qui est difficile à dire et de se montrer ouvert à une culture collaborative et à un partage du leadership.

Le leadership émotionnel et humain

- Management de support (plutôt que de contrôle), de résonance, de conviction
- engagement dans le travail ;
- passion pour l'éducation et la réussite des élèves.
- Respect de la dimension personnelle et des communautés d'apprentissage, reconnaissance de chacun ;
- Compétences émotionnelles, relationnelles et sociales
- Conscience, compréhension, expression des émotions ;
- Gestion des émotions (inter)personnelles ;
- Capacité d'utiliser ses émotions pour comprendre, pour agir et pour créer un climat de collaboration.

②④ Leadership distribué

Le leadership considéré dans une perspective distribuée (Spillane & al., 2008) prend en compte les pratiques concrètes de leadership, et lie la capacité d'action au contexte signifié de l'action. Le leadership est distribué sur les acteurs qui contribuent de manière formelle ou informelle à influencer les actions au sein de l'organisation. Il est défini comme «l'identification, l'acquisition, la répartition et la coordination des ressources sociales, matérielles et culturelles nécessaires pour établir les conditions qui rendent possibles l'enseignement des connaissances et la vie au sein de l'école». Cette analyse prend en compte non seulement le leadership formel ou informel, mais également ses dynamiques d'interaction avec les autres personnes et avec l'environnement. D'autres auteurs caractérisent le leadership distribué par la distribution de la responsabilité, le travail en équipes et la responsabilité collective. La durabilité des changements dans le monde scolaire dépend de la capacité de l'établissement à maintenir et à ap-

puyer l'action de développement par une direction largement partagée et non restreinte à une minorité (Mulford, 2003).

Ces analyses mettent en évidence que le leadership ne se limite pas aux qualités visionnaires ou passionnées d'un dirigeant, ni à des comportements spécifiques de celui-ci, mais qu'il se réalise à travers les contraintes de la situation dans laquelle l'action s'inscrit, prenant en compte les contingences sociales et matérielles de l'action. Spillane et al. (2008), se référant à Giddens, précisent que l'action se réalise dans le cadre de structures, de règles et de ressources, constituées et transformées elles-mêmes par l'action. Les relations régulières reproduites entre les acteurs sociaux ou collectifs forment un système. Dans le monde scolaire par exemple, l'organisation des classes par niveau, les politiques scolaires ou bien l'implantation spatiale relèvent de la structure et des règles; les acteurs et les situations, interdépendants, constituent des systèmes d'interactions. Les actions des dirigeants sont médiatisées par un continuum

d'artéfacts¹¹ matériels et culturels (objets, symboles). Les artéfacts ne sont pas seulement un guide pour l'action, mais un véhicule de pensée, car ils sont issus de la résolution de problèmes antérieurs.

Le leadership distribué prend en considération le fait que la situation matérielle, culturelle et sociale rend possible, informe et contraint l'action humaine, tout en étant influencée par celle-ci. Concrètement, au-delà de la définition des axes de pilotage stratégique et de gestion (définis par les auteurs comme macro-tâches: construction d'une vision, développement et

gestion d'une culture scolaire, recherche et distribution des ressources etc.) une attention particulière est portée aux actions concrètes quotidiennes (appelées par les auteurs micro-tâches : constitution d'horaires, attribution de locaux, organisation de l'espace, rédaction de documents de référence...) qui permettent de réaliser effectivement les macro-tâches précitées. La manière dont ces deux niveaux s'articulent est également prise en considération, dans une cognition partagée entre les personnes qui travaillent en collaboration pour effectuer des tâches complexes.

Le leadership distribué avec tous les personnels

- Leadership partagé, responsabilités d'équipes
 - Pas de «grand homme» stratégique
 - Pas de «minorité dirigeante»
 - Un esprit de partenariat
- A travers des pratiques concrètes en interaction avec le contexte
- Prise en compte articulée
 - des macro-fonctions : vision, culture, ressources...
 - des micro-fonctions : horaires, locaux, documents de référence...

③ ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT ET DE LA COLLABORATION

③ ① Tensions et balances dans l'action

Le changement est largement valorisé aujourd'hui : Changer ou mourir, Se transformer ou disparaître, Qui n'avance pas recule, lit-on dans le monde du management. Pourtant, si l'on recherche un changement durable, il n'est pas possible de prendre en compte le changement sans le mettre en perspective d'articulation avec des éléments de continuité, ainsi qu'avec la demande interne et externe dont il est l'objet. Nous aimons nous appuyer sur un sché-

ma réalisé par Quinn et al. (1996) qui met en perspective deux dimensions. Une dimension met en tension deux pôles fondamentaux dans l'action : la flexibilité, conduisant à la décentralisation, à la différenciation, et s'opposant à la stabilité qui est reliée à la centralisation, l'intégration. La deuxième dimension met en perspective le travail vers l'intérieur de l'organisation, ses dispositifs et ses personnels, opposé à l'extérieur, à l'environnement qui interpelle le système, à la compétitivité en référence aux autres organisations (cf. Schéma 1).

Il est intéressant de catégoriser les différentes situations de fonctionnement des systèmes en référence à ces deux axes. Un système à la fois flexible et tourné vers l'externe est un système ouvert. Un système

tourné vers l'externe et très contrôlé est caractérisé par une planification rationnelle. Un système interne et contrôlé est celui d'une gestion administrative traditionnelle. Un système flexible et interne est

attentif aux relations humaines et aux richesses de l'écoute des acteurs internes. Il est utile de se référer à ces modèles avant d'entrer dans une action ou bien lorsqu'on évalue celle-ci.

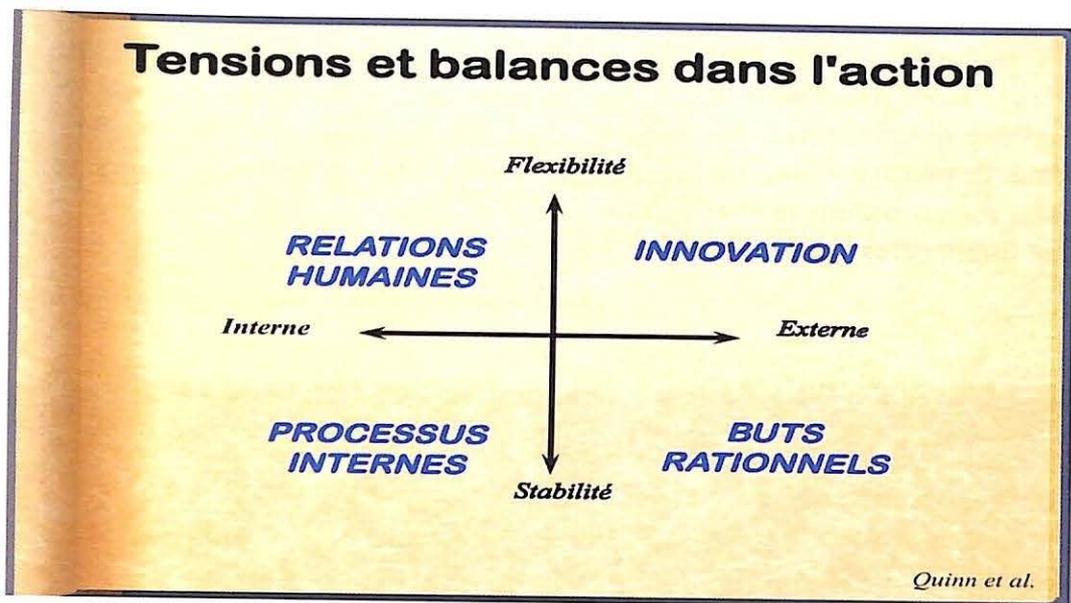


Schéma 1

③ ② Deux métarègles

Dans le management d'un projet, l'organisation matérielle et technique ne suffit pas. Une mise en perspective de sens (cf. le leadership transformationnel) est également nécessaire. Nous reprenons à Paquette (1997) deux «métarègles» qu'il préconise dans le leadership du changement. D'une part «cultiver le désir de réalisation du projet chez tous ceux qui participent» au delà des intérêts personnels, dans un souci de construction d'un bien commun et d'une appartenance. D'autre part ne pas craindre de «Viser haut» pour atteindre les meilleurs résultats, sans sous-estimer les potentiels des participants.

Rappelons-nous l'histoire suivante. Trois maçons portent des briques. Répondant à ma question : «Que faites-vous?» Le premier déclara : «Je fais ce qu'on me dit», le second : «Moi je monte un mur» et le troisième : «Je construis un palais.»

③ ③ L'implication des acteurs

Rappelons tout d'abord qu'il est normal que tous les acteurs ne soient pas également impliqués dans un projet. Si certains militent pour le développement d'une action, d'autres sont indifférents, voire hostiles.

Par ailleurs, le meilleur soutien ne vient pas toujours des «fidèles partisans». Qu'y a-t-il de plus précieux qu'un «ami critique» qui ose vous demander «En fait, pourquoi fais-tu cela ? Penses-tu vraiment que c'est la meilleure manière de le faire ? Comment verras-tu que cela fonctionne ?» (cf. Schémas 2 et 3).

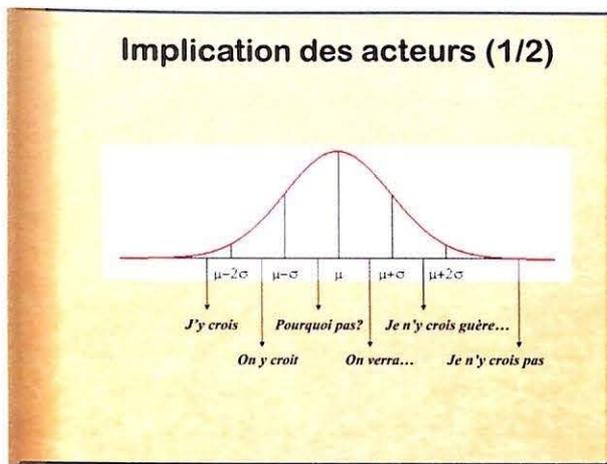


Schéma 2

③ ④ Conditions de réussite du changement

Des stratégies d'information et de conviction sont à construire progressivement, à soutenir tout au long du processus, par un travail en profondeur sur trois niveaux : au minimum accepter que quelque chose se fasse, puis consentir à ce que quelque chose se fasse, enfin éventuellement s'engager pour que cela se fasse.

Une équipe-ressource est à mettre en place dès le départ, composée de membres représentatifs à l'écoute du milieu, qui aideront à concevoir, à animer, à superviser.

On néglige trop souvent de construire une information commune, adressée à tous, basée sur un document clair et présentée aussi oralement, en prenant le temps d'une analyse et d'un débat.

La mise en œuvre doit être progressive, et articuler à la fois le court terme (quelques mois) et le long terme (plans annuels), dans un processus de planification flexible et évolutive. L'articulation du pourquoi et du comment est à expliciter dans toutes les décisions, en gardant le cap et gardant cohérence et sens aux pratiques, ce qui diminue aussi les probabilités d'échec grâce à une meilleure compréhension.

La réussite d'une action nécessite un soutien multiforme et de proximité, une animation continue, utilisant des stratégies et des modalités diversifiées en fonction des besoins, dans l'esprit du leadership distribué.

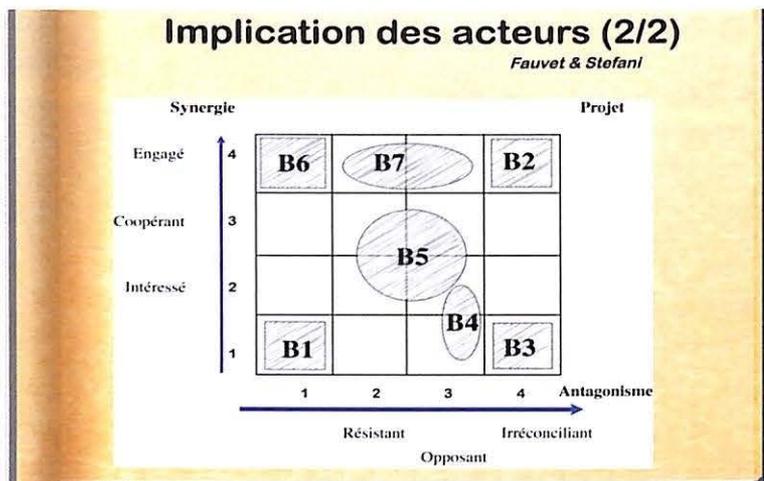


Schéma 3

③ ⑤ Conditions pour une dynamique d'apprentissage collectif

Nous avons, dans une étude réalisée dans l'enseignement primaire (Letor, Garant & Bonami, 2006) mis en évidence un ensemble de conditions nécessaires pour que, dans l'établissement scolaire, un changement se maintienne, s'étende, se transforme, et perdure au delà des individus.

Un tel changement s'élabore à partir de situations problèmes reconnues, ou à partir de situations que l'on souhaite améliorer. Cette situation est objectivée, elle est l'objet d'analyse, de critique et de controverses. Cela nécessite, chez les acteurs de changement, la nécessité d'accepter à la fois des déstabilisations et un travail de reconstruction.

L'apprentissage collectif durable se construit également par la production de connaissances explicitées et (plus ou moins) partagées, qui se traduisent dans des traces objectives et non seulement dans des paroles (cf. les artéfacts du leadership distribué) et constituent une mémoire collective.

Un tel développement ne se réalise pas de lui-même, il nécessite un leadership assumé et structuré, une gestion inspirée qui articule le changement au niveau de la personne, au niveau des équipes comme au niveau de l'établissement.

③ ⑥ Ere numérique, TIC et leadership

L'usage des TIC dans l'enseignement peut être un exemple important d'accompagnement intégré de changement par la direction.

Rappelons tout d'abord qu'un bon enseignement avec les TIC est avant tout un bon enseignement tout court, et que les valeurs et les principes à la base de la formation s'y retrouvent comme dans toute autre action pédagogique. Les TIC sont un outil, non une méthode.

Néanmoins, à l'ère numérique, l'existence des TIC conduit à nous faire prendre en considération que donner et recevoir un savoir à visée seulement cognitive ne suffit plus, que former seulement à l'adaptation ne suffit plus : il nous faut former à l'analyse et à la proactivité, et rechercher avec les élèves l'acquisition de compétences transversales telles que savoir interroger, chercher l'information, organiser, comparer, s'approprier...

Dans ce contexte, il revient au directeur de rester centré sur les priorités pédagogiques (leadership

pédagogique), de mobiliser les enseignants vers une intégration des TIC répondant aux besoins de notre société (leadership transformationnel), de placer les TIC dans un contexte de savoirs autant que de savoir-faire, de savoir-être et de savoir devenir (leadership émotionnel) et enfin de savoir partager les responsabilités et mettre en place des dispositifs de développement intégré de compétences TIC pour tous (leadership distribué).

En effet, certains enseignants disposent de compétences techniques liées à l'environnement informatique mais non intégrées pédagogiquement. Il s'agira non nécessairement d'enseigner les TIC, mais de développer l'utilisation de celles-ci dans le cadre des compétences méthodologiques et pédagogiques enseignantes, et de mettre en place une appropriation effective des TIC chez les élèves. Enfin, l'utilisation des TIC est une excellente occasion de développer des réflexions partagées (recherche-action) sur les conditions d'amélioration de l'apprentissage

(cf. Schéma 4).

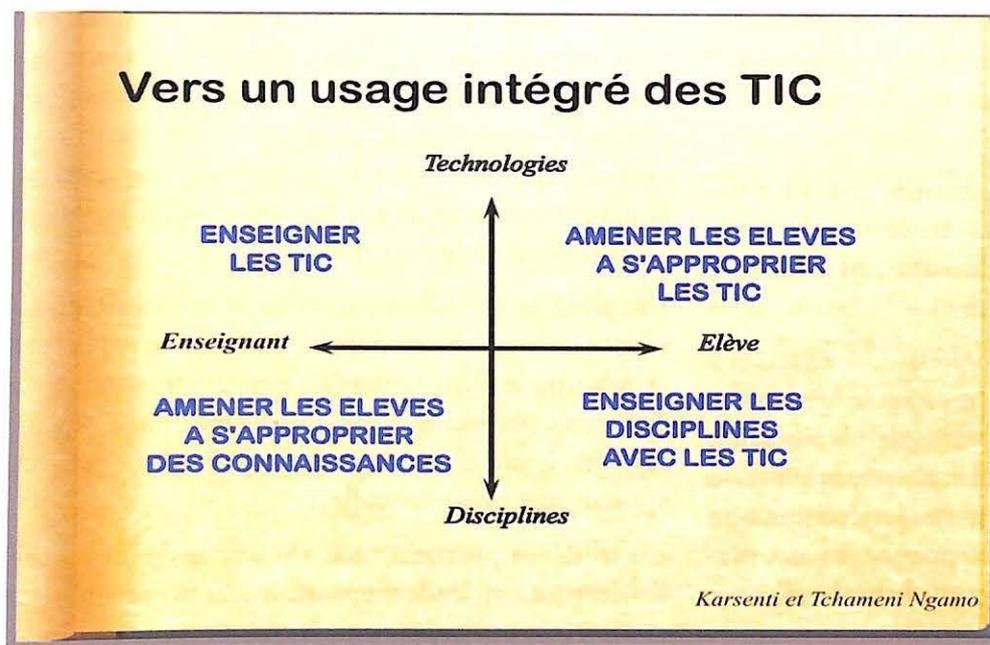


Schéma 4



CONCLUSION :

RENDRE L'ORGANISATION « INTELLIGENTE »

Depuis les années 80, l'école est de plus en plus considérée comme un lieu de transmission de savoirs et de savoir-faire et de développement de compétences, sources potentielles de compétitivité économique des Etats; elle est de moins en moins considérée comme un lieu de socialisation, visant l'intégration et la participation des individus dans la société (Maroy, 2009).

La réduction des buts de l'école à sa dimension fonctionnelle est parfois également développée à l'excès dans le discours technique de certains didacticiens qui, en s'intéressant à la manière d'apprendre d'un individu abstrait, non seulement passent sous silence toute visée sociale et politique à propos de l'individu

à construire et de sa place future dans la société, mais aussi ignorent les individus réels situés concrètement dans le jeu des contraintes matérielles et dans le tissu des relations sociales (Tilman & Grootaers, 2011).

Le défi est, pour une équipe dirigeante, de susciter les conditions cognitives, socioculturelles et socio-émotionnelles grâce auxquelles pourra s'exercer une intelligence collective pour des dynamiques d'action.

Celle-ci nécessite une gestion inspirée dans la réflexion et dans l'action, la construction d'un sens collectif, des attentes fortes vers l'amélioration de la qualité d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'une confiance et un soutien envers les professionnels.

Pour rendre l'organisation « intelligente », il est nécessaire de dégager des espaces de parole et de participation prenant en compte le niveau individuel, le niveau de l'équipe, le niveau de l'établissement, ainsi que le « maillage » entre ceux-ci.

1 En anglais artefact ou artifact est un terme désignant un produit de l'art ou de l'action humaine. Ce terme est utilisé par Spillane et al. pour caractériser les objets, actions ou dispositifs produits dans le cadre du leadership scolaire. Ce mot correspond en français au terme "artéfact" (dans l'une des significations de celui-ci) et peut être défini comme un produit ayant subi une transformation par l'homme, et qui se distingue ainsi d'un autre provoqué par un phénomène naturel.

BIBLIOGRAPHIE

- **Bass, B. M., & Riggio, R. E.** (2006). *Transformational Leadership* (2e éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- **Bennis, W.G. & Nanus, B.** (1985), *Le secret des meilleurs leaders*. Paris: Inter-Éditions (trad. de *Leaders*, New York: Harper & Row).
- **Beatty B. & Riley Ph.** (2008). *Willing to lead. Human leadership : developing people*. Victoria (Australie): Department of Education and Early Childhood Development.
- **Bonami M., Letor C. & Garant M.** (2010), *Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes* in L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud & L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles : De Boeck.
- **Day C.** (2004). *The passion of successful leadership*, *School Leadership & Management*, 24, (4): 425-438.
- **Garant M.** (2009). *Quel management pour faciliter une approche en termes d'apprentissage organisationnel dans une institution d'éducation et de formation ?* (12 pp.) http://www.legrainasbl.org/article.php3?id_article=126&var_mode=calcul
- **Garant M.** (2008), *Tendances dans la formation en gestion de l'éducation en Europe et gouvernance des systèmes*, In-Direct n° 13, Waterloo : Ed. Plantyn.
- **Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A.** (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail* (E. Borgeaud, trad.). Paris : Ed. Village Mondial (original publié en 2002).
- **Karsenti T. et Tchameni Ngamo S.** (2009) «Qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC?» in T. Karsenti, *L'intégration des TIC en Afrique*, Ottawa : CRDI (2e éd. 2012).
- **Letor C.** (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck.
- **Letor C., Garant M. & Bonami M.** (2006). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et de formation*. Communauté française de Belgique, Recherche 109/05.
- **Maroy C.** (2009), *Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement*, in X. Dumay et V. Dupriez, *L'efficacité de l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, Bruxelles : De Boeck
- **Maroy C.** (2005a), *Vers une régulation postbureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?*, *Cahiers de recherche en éducation et en formation* n°49.

- **Maroy C.** (2005b). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. Louvain-la-Neuve : Les Cahiers de recherche du GIRSEF. Accès <http://www.girsef.uclouvain.be>
- **Mulford, B.** (2003). L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements. Accès : www.oecd.org.
- **OCDE** (2009). Améliorer la direction des établissements scolaires, www.oecd.org/publishing
- **Paquette Cl.** (1997), La grammaire du changement en profondeur, Vie pédagogique n°104.
- **Quinn et al.** (1996). Becoming a master manager. New York : Wiley & Son.
- **Spillane J. et al.**, « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », Education et sociétés, 2008/1 n° 21.
- **F. Tilman & D. Grootaers** (2011). La mutation de l'école secondaire. Questions de sens – Propositions d'action. Charleroi : Couleur livres.