

- page 2 : Leadership : définition et enjeux
- page 8 : Les acteurs du leadership
- page 16 : Du leadership distribué au leadership systémique ?
- page 24 : Bibliographie

QUELS LEADERSHIPS POUR LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES ?

La direction des établissements scolaires est devenue une priorité forte de l'action gouvernementale en matière d'éducation dans un grand nombre de pays (Pont *et al.*, [2008](#)). Politiques publiques et recherches s'accordent pour considérer le rôle crucial joué par le chef d'établissement non seulement en matière de management, mais aussi dans la dynamique pédagogique qui mobilise son personnel. Autrement dit, on évolue d'un modèle « gestionnaire » à un modèle de direction au service des apprentissages des élèves.

Ces évolutions interviennent dans un contexte marqué par une double tendance :

- d'une part une autonomie plus large des établissements et corollairement une attention plus forte portée aux résultats de l'école (Eurydice, [2007](#) ; Pair, [2007](#) ; Hassani & Meuret, [2010](#)),
- et d'autre part une pénurie croissante de candidats qualifiés pour assurer la relève de chefs d'établissement vieillissants et une raréfaction des vocations enseignantes (AFAE, [2010](#) ; Schleicher, [2012](#)).

Dans ce contexte, il est dans l'intérêt des systèmes éducatifs de promouvoir des formes de pilotage, au niveau des établissements, qui vont au-delà des modalités bureaucratiques et gestionnaires traditionnelles, avec des statuts, des salaires et indemnités et des mécanismes d'évaluation et de promotion de



Par Laure Endrizzi et Rémi Thibert



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

carrière, qui accompagnent l'**engagement des chefs d'établissements et des enseignants** en faveur d'une qualité de l'éducation (Schleicher, [2012](#)).

Le « *leadership* », entendu comme une approche globale du partage des responsabilités au niveau de l'établissement, voire à un niveau inter-établissements, en vue de promouvoir le changement, constitue une piste privilégiée aujourd'hui par nombre de pays.

En France toutefois, les résistances sont fortes. Les chefs d'établissement, dont le corps a été créé en 2001, doivent rompre avec la profession enseignante dont ils sont issus et se conformer à des pratiques

de direction de plus en plus normalisées (Pelage, [2011](#)). Les enseignants sont pour leur part traditionnellement hostiles à une direction aux fonctions élargies, supposée aller à l'encontre de leur liberté pédagogique (Gauthier, [2007](#)).

Après une première synthèse sur les synergies entre leadership et changements éducatifs (Gaussel, [2007](#)), le service Veille et Analyses propose dans ce dossier une analyse approfondie des acteurs et des pratiques du leadership, à partir des travaux récents réalisés par des experts et chercheurs internationaux. Après avoir inscrit les principes du leadership dans un contexte politique global, nous nous intéressons aux rôles des chefs d'établissement et des enseignants dans les établissements scolaires avant de présenter plusieurs types de leadership qui semblent faire plus ou moins consensus.

LEADERSHIP : DÉFINITION ET ENJEUX

Même si l'organisation du système scolaire relève de la seule responsabilité des États, ces derniers sont tenus par des lignes directrices communes, décidées au niveau européen (Hutmacher, [2007](#)) ou dans des organismes internationaux tels la Banque mondiale et l'OCDE. La doxa dominante peut se résumer ainsi (Pair, [2007](#)) :

- dans une économie fondée sur la connaissance et dans le cadre de la lutte contre la pauvreté, l'éducation est essentielle ;
- mais les systèmes éducatifs sont trop rigides dans un monde en perpétuel mouvement ;
- la solution consiste à déplacer le pouvoir vers les usagers et davantage responsabiliser les établissements scolaires ;
- il revient aux pouvoirs publics de créer le cadre de cette responsabilisation ;
- les outils disponibles sont le mode de financement, le libre choix de l'école laissé aux usagers et l'évaluation des établissements ainsi que la publication des résultats de ces évaluations.

DIRECTION, PILOTAGE, LEADERSHIP...

Les travaux de l'OCDE montrent que la notion de « **direction** », traduction restrictive du terme anglais « **leadership** », suppose l'exercice d'une influence intentionnelle par une personne (ou un groupe) sur d'autres personnes (ou d'autres groupes), et repose sur la formulation d'objectifs ou de résultats à atteindre. Elle se distingue de la gestion et de l'administration d'un établissement scolaire, plus étroitement associées à une efficacité procédurale, en lien avec un temps plus ou moins présent. Les trois tâches, toutefois fortement imbriquées, rentrent dans les attributions des chefs d'établissement. Le pouvoir de diriger n'est pas le fait d'une seule personne, mais peut être réparti entre plusieurs personnes au sein de l'école et en dehors de celle-ci (Pont *et al.*, [2008](#)).

En explorant les différentes approches scientifiques, essentiellement nord-américaines, développées depuis les années 70, Spillane *et al.* ([2008](#)) distinguent deux traditions dominantes : une tradition qui envisage le leadership comme lié à la personnalité, à la compétence et au style des personnes, et une autre tradition, moins répandue et plus déterministe, liée à des formes d'organisations dominantes plutôt qu'à des pratiques individuelles.

En France, le terme utilisé est plutôt celui de **pilotage**, dont Pair ([2007](#)) donne la définition suivante : « *le pilotage met en jeu des règles de fonctionnement, des objectifs à atteindre, des décisions pour que la mise en œuvre conduise à des résultats conformes aux objectifs. Les décisions ne sont pas prises une fois pour toutes et le pilotage comporte donc une boucle de régulation qui vise à ce que les résultats obtenus se rapprochent des objectifs fixés* ».

La notion de « pilotage » heurte certaines susceptibilités dans le corps enseignant : il y a une culture traditionnellement hostile à cette idée qui est vécue comme allant à l'encontre de la liberté pédagogique. Ceci est d'autant plus prégnant en France que l'établissement n'est pas l'échelon principal en ce qui concerne le travail collectif ou

l'évaluation : les programmes sont décidés au niveau national et sont mis en œuvre dans la classe, ce qui est source d'inégalité et d'inefficacité (Gauthier, [2007](#)).

Pour Obin ([2007](#)), trois modes de pilotage se confrontent : pilotage par les normes (dérive bureaucratique) ; pilotage par les objectifs et les valeurs (prospère de nos jours, mais dérive technocratique possible) ; pilotage par les valeurs et l'action commune. C'est ce dernier mode de pilotage qu'il défend.

Pour Barroso, ce qui a été initié dans les pays anglo-saxons par les politiques néolibérales de la nouvelle droite (Thatcher et Reagan), connu sous le nom de *self-management school* (Royaume-Uni, Australie et Nouvelle Zélande) ou de *school-based management* (États-Unis ou Canada), se distingue des volontés d'améliorer les systèmes existants comme en Allemagne, Norvège, ou encore Portugal, Espagne, France, Italie : les contextes et les histoires ne sont pas les mêmes. La principale différence entre ces deux approches réside davantage dans le libre choix des familles et la concurrence accrue entre établissements (pays anglo-saxons) que dans l'autonomie et la décentralisation qui est une tendance dans tous les pays (Barroso, [2007](#)).

VERS UNE NOUVELLE GESTION PUBLIQUE : DÉCENTRALISATION, AUTONOMIE, OBLIGATION DE RÉSULTATS

Quelles réformes en matière de décentralisation ?

De nombreux pays ont engagé des réformes de leurs systèmes éducatifs en faveur de la décentralisation. Il s'agit de s'appuyer sur des établissements scolaires qui jouissent d'une plus grande autonomie, tout en étant soumis à une plus grande obligation de résultats (*accountability*). Cette autonomie touche potentiellement la gestion budgétaire, les ressources humaines et la direction pédagogique. La reddition de comptes porte moins sur la mise en œuvre

des moyens que sur les résultats obtenus par les enseignants et les élèves. La pression sur le chef d'établissement peut générer une tension plus ou moins forte entre la responsabilité individuelle et les attentes collectives (parents, enseignants, administrateurs, etc.) (Barzano, [2011](#)).

Ces réformes empruntent cependant des formes variables. Globalement, on distingue les pays du Nord de l'Europe où la liberté des acteurs locaux est largement soutenue par la décentralisation politique, des pays du Sud qui demeurent peu enclins à favoriser l'autonomie des établissements.

Entre les deux, c'est la dissonance qui domine. Ainsi en Belgique et au Pays-Bas, les établissements sont historiquement dotés d'une forte autonomie. Des politiques extrêmement volontaristes se sont développées dès les années 1980 au Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord). Des pays comme l'Allemagne et la France, de par leur histoire respective, ont réalisé des avancées timides en matière d'autonomie des établissements (Eurydice, [2007](#)).

S'agissant des mécanismes de responsabilisation, l'Angleterre reste sans conteste le pays dans lequel une politique nationale exigeante a été généralisée, basée sur la publication périodique de rapports. Dans les autres pays, c'est la diversité qui prévaut, avec une tendance naturelle à s'appuyer sur les dispositifs de contrôle déjà en vigueur. Au Portugal, le directeur rend des comptes devant l'assemblée qui l'a élu. En France, ce sont les lettres de mission et les contrats d'objectifs passés avec l'administration territoriale qui sont les instruments d'évaluation. En Italie, même si l'évaluation existe dans les textes officiels, elle n'a pas de réalité dans le quotidien des établissements (Barzano, [2011](#)).

Malgré des calendriers différents, les pays d'Europe ne font plus aujourd'hui de ces réformes une finalité ; la décentralisation est ainsi davantage considérée comme un moyen au service d'objectifs plus directement en lien avec l'enseignement et l'apprentissage (Eurydice, [2007](#)).

Autonomie des établissements et



leadership

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

- **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 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 sont amenés à exercer des fonctions de pilotage en dehors du périmètre de leur école et sont 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.

Quel que soit le modèle dominant à l'échelle nationale, les responsabilités des établissements varient considérablement selon les pays, mais aussi selon les domaines de décision. Certains pays prônent **l'autonomie à la fois administrative et pédagogique des établissements** ; c'est le cas des Pays-Bas, de la République Tchèque et, dans une moindre mesure, de l'Angleterre. D'autres, à l'inverse, disposent de marges de manœuvre extrêmement réduites, tant en terme de gestion de budget et de ressources humaines, qu'en termes de programmes et d'évaluation (Grèce, Turquie). D'autres enfin combinent une forte autonomie pédagogique avec une faible autonomie administrative : Nouvelle-Zélande, Corée et Japon

(OCDE, 2011). Si dans des pays tels que les États-Unis, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède, le pouvoir de décision des chefs d'établissement est élevé dans la plupart des domaines, il reste bien plus limité dans des pays tels que la Grèce, le Portugal et la Turquie (OCDE, 2007). Au Chili, en Corée et aux États-Unis, le rôle du chef d'établissement varie fortement selon les écoles ; à l'inverse au Danemark et en Norvège, les chefs d'établissement ont des rôles relativement homogènes d'une école à l'autre (Pont *et al.*, 2008).

Leadership et culture du changement

Le leadership, en tant que relais entre les politiques publiques et les pratiques éducatives, est un maillon essentiel de la mise en œuvre des réformes. Autrement dit, il est en quelque sorte garant du changement. Son influence s'exerce à la fois sur l'adaptation des processus scolaires et sur les cultures et comportements des personnels.

Cette capacité de l'établissement, non seulement à traduire sur le terrain les réformes voulues par l'État central mais aussi à s'adapter à son environnement et tenir compte des évolutions sociétales, est au cœur des défis que l'école doit relever pour former les citoyens de demain (Pont *et al.*, 2008). 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.

Dans une perspective de leadership, il s'agit en priorité d'agir sur l'environnement et pas seulement de réagir à l'environnement.

C'est aussi l'idée défendue par Ehrich & Cranston (2009) lorsqu'ils estiment que dans un monde en perpétuel changement,

les chefs d'établissement doivent être proactifs et ne pas se contenter d'appliquer des réformes.

Pour Fullan (2010), le changement peut être « conduit » (*led*) mais pas contrôlé (*managed*), et c'est le chef d'établissement qui joue un rôle clé dans ce processus. C'est lui qui peut mobiliser les enseignants, garantir de bonnes conditions d'exercice et promouvoir une culture apprenante au sein de l'établissement. Le changement n'est pas réductible à l'innovation, mais concerne davantage la **capacité à innover** dont l'organisation - ici l'école - fait preuve (*innovation vs innovativeness*). « *The principal of the future - the Cultural Change Principal - must be attuned to the big picture, a sophisticated conceptual thinker who transforms the organization through people and teams (Fullan, 2001). Cultural Change Principals display palpable energy, enthusiasm, and hope. In addition, five essential components characterize leaders in the knowledge society: moral purpose, an understanding of the change process, the ability to improve relationships, knowledge creation and sharing, and coherence making* » (Fullan, 2010).

Cette vision fondamentalement dynamique de l'établissement, qui s'incarne notamment dans la fonction de chef d'établissement, ne trouve que peu de résonance dans les pratiques de leadership telles qu'elles peuvent être observées aujourd'hui par les chercheurs. Le focus porte clairement sur **l'évaluation du « changement »**, c'est-à-dire l'amélioration des résultats des élèves. ●

DIRIGER AUTREMENT POUR AMÉLIORER LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

L'autonomie croissante des établissements s'accompagne d'un recentrage sur les questions d'enseignement et d'apprentissage. Le réseau [Leadership for Learning](#) récemment créé par la faculté d'éducation de Cambridge, est une manifestation concrète des liens étroits entre leadership et pédagogie

qui rassemble ici professionnels du leadership et chercheurs. Le [32^{ème} colloque de l'AFAE](#), intitulé « *Équipe de direction, équipe enseignante* » interroge les tensions entre sphère administrative et sphère pédagogique, tout en cherchant à les dépasser (AFAE, 2010).

Pour Gauthier (2007), en effet, l'initiative pédagogique doit être au cœur de l'établissement et ne peut venir que d'un collectif. Avec le leadership, « *il ne s'agit en réalité pas de quelque autorité personnelle du chef qui irait imposer un « pouvoir pédagogique », mais de la fonction d'initiative pédagogique dont chaque professeur doit être porteur et qui doit être répartie entre les acteurs, et coordonnée par le chef d'établissement* ». Il en est de même pour Spillane et al. (2008) : « *le leadership est défini comme l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages. Il implique de mobiliser le personnel, les élèves pour repérer et s'attaquer aux tâches de réforme pédagogique et exploiter les ressources nécessaires pour soutenir la transformation de l'enseignement et des apprentissages.* »

Cet horizon commun se traduit par la définition de nouveaux indicateurs, fondés sur des objectifs d'équité et de réussite des élèves : améliorer les résultats des élèves, notamment pour ce qui concerne les compétences de base ; réduire les écarts de résultats entre les différentes populations d'élèves ; assurer une meilleure intégration de certaines populations d'élèves à besoins particuliers ; réduire les taux de décrochage, en particulier dans l'enseignement obligatoire, etc.

L'idée qu'une direction d'établissement efficace doit permettre d'améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement s'enracine dans deux courants de pensée qui marquent les recherches sur la qualité en éducation depuis près de 30 ans : *school effectiveness* et *school improvement*.

L'influence du school

Voir aussi :

- Hargreaves Andy, Liebermann Ann, Fullan Michael & Hopkins David (dir.). (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht : Springer.

- Townsend Tony & MacBeath John (dir.) (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht : Springer.



effectiveness et du school improvement

Si l'on observe aujourd'hui une certaine convergence entre ces deux courants, les approches qui ont présidé à leur création restent relativement distinctes (Berger *et al.*, 2004). D'un côté, le courant des écoles efficaces (**school effectiveness**) cherche à montrer que les résultats variables des élèves peuvent s'expliquer par des facteurs qui ne relèvent pas exclusivement des caractéristiques de ces mêmes élèves, mais sont aussi liés aux établissements et aux enseignants. Les recherches, plutôt quantitatives, sont centrées sur l'organisation de l'école, elles s'appuient préférentiellement sur des évaluations externes, s'intéressent à l'école telle qu'elle est et privilégient une approche du changement focalisée sur les réformes en cours.

D'un autre côté, le courant de l'amélioration de l'école (**school improvement**) porte davantage sur les processus ; il s'agit d'une « *approche particulière du changement éducatif qui a pour objectif d'améliorer les résultats des élèves aussi bien que la capacité de l'école à gérer les changements. Elle se préoccupe d'améliorer la performance de l'élève en se concentrant sur le processus d'enseignement-apprentissage et sur les conditions qui le soutiennent.* » (Hopkins 2001, cité par Berger *et al.*, 2004). Les recherches sont plutôt qualitatives, privilégient l'auto-évaluation des établissements et s'intéressent au « comment » les écoles « deviennent » efficaces (et donc aux acteurs).

Dans l'un ou l'autre cas, les études réalisées ont pris le contrepied de ce qui était défendu dans les années 1960-70 : les différences entre établissements s'expliqueraient davantage par des pratiques managériales différentes que par les publics qui les fréquentent. Les études plus récentes dépassent ce débat et posent une double hypothèse : « *d'une part, les processus managériaux et pédagogiques développés dans les établissements scolaires sont indexés par le public qui les compose, et d'autre part, l'articulation de ces pratiques avec la composition d'éta-*

blissement est un facteur explicatif significatif des différences entre établissements scolaires. » (Dumay & Dupriez, 2004).

En tout état de cause, avec les enquêtes PISA, le rôle des établissements scolaires dans la réussite des élèves est revenu sur le devant de la scène (Rey, 2011), et les deux courants tendent à se rapprocher (cf. revue *School Effectiveness & School Improvement*) : les modes d'évaluation se combinent pour le bénéfice à la fois des établissements et des élèves, sous l'effet de la généralisation des politiques d'obligation de résultats (Townsend, 2007).

Les recherches issues de ces courants trouvent cependant un écho marginal en France. Depuis la loi d'orientation de 1989, c'est le projet d'établissement qui concentre l'attention des pouvoirs publics et des chercheurs, même si cette orientation est moins dominante aujourd'hui. C'est le rôle prépondérant de l'État français dans la définition de l'architecture du système éducatif qui pourrait expliquer le peu d'intérêt accordé aux corrélations potentielles entre la vie de l'établissement et ses performances (Berger *et al.*, 2004).

En France, l'effet maître est important, c'est pourquoi d'après Forestier (2007), l'autonomie pédagogique doit primer lorsque l'on parle d'autonomie des établissements. D'après les chiffres avancés par Bressoux (2008), l'effet maître intervient dans la réussite des élèves à hauteur de 10%, tout comme l'origine sociale, et l'effet établissement à hauteur de 5%. Le rapport s'inverse toutefois dans les établissements situés dans des zones défavorisées, rendant le travail en équipe plus nécessaire.

Quel impact du leadership sur l'enseignement et l'apprentissage ?

Toutes les études portant sur le déploiement d'une réforme ou d'un dispositif quel qu'il soit soulignent systématiquement l'importance de l'engagement du chef d'établissement pour une meilleure atteinte des objectifs. Tout se passe comme

s'il était entendu que la direction d'un établissement devait jouer un rôle moteur à tous les niveaux, sans que soient précisément pointés les effets d'une insuffisance.

Ce qui contribue effectivement à l'amélioration des résultats des élèves n'est pas non plus évident à démontrer parce que la réussite ou l'échec n'est bien évidemment pas imputable au seul leadership. Les recherches mettent généralement en évidence trois types de corrélation :

- l'origine sociale, économique et culturelle des élèves, qui constitue la principale source de variation ;
- les facteurs liés au système scolaire (niveau macro) ;
- les variables liées à l'établissement scolaire, en particulier l'engagement des enseignants et les pratiques pédagogiques (Feyfant, [2011](#)).

Les recherches de type « evidence-based » ne permettent pas en effet de mettre au jour une corrélation directe entre le leadership et la réussite des élèves. La méga-analyse réalisée par Hattie (synthèse de 800 méta-analyses traitant 50000 recherches) ne fournit que des preuves indirectes de cette corrélation : le fait que les apprentissages se déroulent dans un climat scolaire structuré, que les enseignants développent des pratiques collégiales au sein d'équipes motivées et stables, favorisent les apprentissages. Mais ce sont les facteurs liés à la personnalité de l'enseignant et à l'organisation d'une séance pédagogique qui sont les mieux à même de prédire la réussite des élèves (Hattie, [2009](#)). Ces résultats convergent avec d'autres travaux qui mettent invariablement en évidence **le rôle charnière, bien qu'indirect, joué par le chef d'établissement** dans la progression des élèves (Scheerens, [2007](#) ; Townsend, [2007](#)).

Certaines revues systématiques, centrées exclusivement sur les liens entre leadership et réussite des élèves vont également dans ce sens. Les huit études de cas analysées par l'EPPI-Centre de Londres (Bell *et al.*, [2003](#)) montrent que ce sont les actions du leadership en faveur du travail des enseignants, de l'orga-

nisation de l'école et des relations avec les parents et plus largement la communauté qui peuvent avoir un impact sur la réussite des élèves.

Les travaux de Leithwood *et al.* ([2006](#)) pour le Ministère de l'éducation anglais soulignent **l'importance des qualités et des compétences personnelles des leaders** pour développer des stratégies adaptées à l'environnement où ils se trouvent : il s'agit d'agir simultanément sur les capacités et motivations des personnels de l'établissement et sur les conditions dans lesquelles ils interviennent. Si les performances de l'établissement sont faibles, la mobilisation pour construire une culture commune de la réussite par exemple sera davantage le fait du chef d'établissement au départ que le résultat d'une construction collective.

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 (*pedagogical leadership*) est plus à même d'influencer positivement la réussite des élèves qu'un leadership davantage basé sur les relations et la promotion d'une vision commune (*transformational leadership*). Parmi les cinq dimensions pédagogiques identifiées, ce sont **les actions du leadership visant à promouvoir le développement des enseignants** qui sont les plus efficaces : il s'agit de leur fournir des opportunités formelles et informelles d'évoluer dans leurs pratiques en favorisant un climat d'échanges entre enseignants et élèves, en développant une responsabilité collective pour la réussite des élèves et en accompagnant les enseignants pour résoudre les difficultés rencontrées. ●

Si l'on appréhende toute l'importance du « collectif » dans la plupart des études d'impact dédiées au leadership, peu de recherches empiriques permettent d'évaluer véritablement les effets du leadership distribué (Leithwood *et al.*, [2006](#)). D'après Mulford ([2003](#)), un leadership qui est à la fois basé sur un rôle fort du chef d'établissement et sur une distribution des fonctions de direction est le plus à même de

Les domaines clés d'action pour un leadership efficace sont les suivants : adopter un consensus concernant les missions de l'établissement ; favoriser la prise de décision collective ; développer des pratiques réflexives pour l'apprentissage mutuel ; développer un climat de confiance pour promouvoir la collaboration ; favoriser la prise d'initiative, voire de risques (Mulford & Silins, [2009](#)).



faire une différence, en particulier dans une perspective d'amélioration durable (*sustainable improvement*). Cette perspective, pour être effective, ne peut se limiter aux modalités du nouveau management public, elle doit s'appuyer sur la capacité même de l'école à apprendre et évoluer. ●

Pour Elmore (2008) également, les stratégies pour développer et diffuser les connaissances et les compétences au sein des établissements sont essentielles. Il plaide pour une fonction davantage centrée sur l'« **apprentissage organisationnel** » (*organisational learning*) et moins régulée par les mesures de contrôle et évaluations externes. Les récents travaux de Day et al. (2009) font écho à cette conclusion. Les établissements les moins efficaces accordent plus d'importance à l'utilisation des données qu'aux valeurs communes qui cimentent les actions de leadership et qui visent à la fois la promotion du bien être individuel et social et la meilleure réussite des élèves.

Les chefs d'établissement des écoles les plus efficaces savent améliorer les résultats des élèves à travers ce qu'ils sont (leurs valeurs, leurs compétences) et les stratégies qu'ils déploient (Day et al., 2009).

Ils empruntent tous à un répertoire de valeurs éducatives et de qualités personnelles et interpersonnelles et à un éventail d'actions stratégiques internes et externes, mais savent aussi articuler ces éléments avec les besoins de l'école et les injonctions des politiques nationales.

Les enseignements de PISA ne sont pour autant pas à négliger quand on s'éloigne des établissements pour examiner l'efficacité des différents systèmes éducatifs. Ils s'avèrent notamment sans ambiguïté quand il s'agit d'évaluer l'impact de l'autonomie sur les performances. « *Plus les établissements d'enseignement sont*

nombreux à détenir la responsabilité de la définition et de l'élaboration de leurs programmes et évaluations, plus la performance du système d'éducation dans son ensemble est élevée » (OCDE, 2011).

C'est donc l'autonomie pédagogique au niveau de l'établissement qui prédit le mieux la réussite des élèves.

En revanche, la corrélation entre l'autonomie administrative et la performance des établissements est moins évidente ; elle s'avère positive dans les pays où la culture de la responsabilisation est favorisée, c'est-à-dire dans les pays où les établissements rendent majoritairement publics leurs résultats (OCDE, 2011).

LES ACTEURS DU LEADERSHIP

L'autonomie des établissements va de pair avec de nouveaux modèles de répartition des tâches de direction et de nouveaux types de responsabilité. Le leadership s'entend comme un engagement collectif, il ne relève pas de la seule responsabilité du chef d'établissement. Cette répartition des tâches de direction peut être plus ou moins formalisée ; elle peut s'incarner dans la constitution d'équipes de direction ou bien s'ouvrir à une délégation plus systématique des responsabilités et une implication plus forte des enseignants.

CHEF D'ÉTABLISSEMENT : UNE PROFESSION EN MUTATION

Quelle que soit l'autonomie dont jouit l'établissement, et quelle que soit l'amplitude de cette distribution des responsabilités, le chef d'établissement reste dans une grande majorité des cas celui à qui incombe la plus grande part de pouvoirs dans l'école.

Voir aussi :

- Huber Stephan (dir.) (2010). *School Leadership - International Perspectives*. Dordrecht : Springer.

- Moos Lejf, Johansson Olof, & Day Christopher (dir.) (2011). *How School Principals Sustain Success Over Time: International Perspectives*. Dordrecht : Springer.

Une profession sous influence

Des responsabilités accrues, une fonction plus stratégique

La fonction de chef d'établissement a connu des évolutions importantes au cours des décennies passées dans tous les pays de l'OCDE : de quelques responsabilités supplémentaires assumées par un enseignant, elle est devenue (ou tend à devenir) une fonction à part entière, d'abord caractérisée par une responsabilité administrative accrue, puis de plus en plus concernée aussi par des tâches d'ordre pédagogique.

D'une façon générale, le rôle du chef d'établissement évolue **vers une conception du métier plus systémique**, visant à faire de l'établissement une organisation apprenante et privilégiant le pilotage à l'administration. Dans certains pays, le fait de définir des stratégies à long terme et d'en garantir la réussite fait officiellement partie des attributions du chef d'établissement (Suède, Angleterre, Écosse, Irlande et Irlande du Nord).

Les chefs d'établissements sont donc censés développer une attitude plus stratégique, supposant une certaine compétence dans la manipulation de données très diverses, en particulier les résultats des tests standardisés. Ils sont également supposés savoir mieux communiquer sur leur établissement, potentiellement pour le « vendre » à une clientèle moins captive que par le passé, et en tout état de cause savoir mieux se positionner dans un environnement plus concurrentiel (Pont *et al.*, [2008](#)).

Sous l'effet conjugué de l'autonomie plus large des établissements et de l'obligation accrue de rendre des comptes, leur charge de travail s'est considérablement alourdie et complexifiée. Le caractère cumulatif des exigences externes peut se traduire par une fragmentation excessive des tâches qui nuit à la cohérence globale de l'activité et sape la capacité des établissements à évoluer. La concurrence potentielle entre des modes de management anciens et nouveaux et des formes d'apprentissage organisationnel

constitue un frein à l'implémentation des réformes et au changement (Mulford, [2003](#)).

Selon Barzano ([2011](#)), les chefs d'établissement doivent agir dans un cadre qui est de plus en plus influencé par les politiques internationales, tout en tenant compte des particularités nationales et locales. Ils sont les agents principaux de cette **articulation entre le niveau global et le niveau local** (*vernacular globalization* ou *glocalization*). Les idées globales doivent être recontextualisées et remodelées en fonction des histoires locales et des relations sociales.

Des tensions entre administration et pédagogie

Dans un grand nombre de pays, les chefs d'établissement disposent d'une véritable responsabilité pédagogique (Dutercq, [2006](#)). Cette dimension pédagogique de leur fonction, bien que sujet à débat en France, est reconnue comme une évolution nécessaire par les milieux scientifiques et politiques. Il s'agit de savoir accueillir des populations d'élèves très diverses, de mettre en œuvre des programmes plus propices à l'intégration de ces populations, de proposer des activités permettant une démarche plus personnalisée et privilégiant un apprentissage actif plus autonome (AFAE, [2010](#)). Il s'agit surtout de favoriser « l'apprentissage organisationnel », c'est-à-dire de « *donner aux établissements les moyens d'obtenir de bonnes performances et de s'améliorer en permanence* », en vue d'améliorer les résultats des élèves (Elmore, [2008](#)).

En d'autres termes, le chef d'établissement est appelé à devenir « *le leader de l'apprentissage, chargé de créer des communautés professionnelles* » et doit intégrer des méthodes d'évaluation et de valorisation professionnelles plus élaborées.



Il est censé jouer un rôle plus actif dans le pilotage de l'enseignement : « *suivre et évaluer les performances des enseignants, conduire et organiser des activités de mentorat et de soutien, gérer l'évolution professionnelle des enseignants et orchestrer le travail en équipe et le travail pédagogique en groupe* » (Pont et al., 2008).

Sur les 22 pays participant à l'enquête de l'OCDE sur la direction des établissements, 14 signalent l'existence de dispositions officielles faisant de **l'évaluation des enseignants** une responsabilité importante des chefs d'établissement. Ces dispositions varient de très importantes (Slovénie) à très faibles (Chili), et sont le plus souvent intégrées à un cadre d'évaluation plus général visant à renforcer la qualité. Les objectifs se répartissent de façon assez équilibrée « *entre évaluation, estimation des performances, planification du perfectionnement professionnel et base pour les promotions* ». L'entretien annuel avec le chef d'établissement est une pratique courante, couplée ou non à d'autres méthodes telles que l'observation en classe et l'examen des documents préparés par l'enseignant (plans de cours, données sur les résultats des élèves, examens par les pairs, auto-évaluations, etc.) (Pont et al., 2008).

- En France, où le degré d'autonomie des établissements est moindre, l'intervention plus importante des chefs d'établissement dans l'activité des enseignants ne laisse pas indifférent. La liberté pédagogique des enseignants est toujours affirmée et mise en avant par les organisations enseignantes pour refuser une plus grande implication des chefs d'établissement au niveau pédagogique. En effet, deux discours s'affrontent (Hassani & Meuret, 2010) :
- le **discours critique** : il y a un risque de déprofessionnalisation des enseignants, les enseignants sont « prolétarisés » et démoralisés par la perte de sens de leur métier. Ils refusent l'application de « l'idéologie néolibérale » à l'école.
- le **discours modernisateur** : les

enseignants deviennent des praticiens réflexifs et sont engagés dans une dynamique collective au sein de l'établissement. L'État est un État régulateur et évaluateur.

Des traditions nationales profondément ancrées

Les manières de recruter les chefs d'établissement restent marquées par les traditions nationales ; elles mettent au jour des relations complexes entre direction et enseignement. Ils sont fréquemment recrutés parmi les enseignants et entrent dans la fonction à l'apogée d'une carrière d'enseignement, même si c'est moins vrai en Angleterre et que ce n'est plus une obligation en France.

Le concours de recrutement est très centralisé en France et en Italie, le postulat étant qu'un bon leader sera bon quel que soit l'établissement dans lequel il officie. En Angleterre, les chefs d'établissements répondent à des annonces dans un journal spécialisé, ils passent ensuite des tests avec des critères qui varient d'un poste à l'autre ; la connaissance du contexte local s'avère un atout important. Au Portugal, le chef d'établissement est élu pour une durée de quatre ans par une assemblée mixte comprenant entre autres des enseignants ; s'il n'est pas réélu, il redevient enseignant. Contrairement à l'Italie et la France, le concept de mutation n'existe pas en Angleterre ni au Portugal (Barzano, 2011).

Les responsabilités du chef d'établissement et le niveau d'autonomie dont il dispose varient fortement d'un pays à l'autre, mais aussi parfois d'un établissement à l'autre. Ses attributions sont en effet plus ou moins réglementées. Si le Royaume-Uni dispose d'un cadre professionnel très élaboré et détaillé, la législation en Autriche demeure plus évasive. Dans les pays nordiques, à l'exclusion de la Suède, en Belgique flamande et aux Pays-Bas, le cadre législatif est quasiment inexistant (Pont et al., 2008).

« En Finlande, le chef d'établissement est un *Forestandare* - c'est-à-dire celui qui représente l'établissement. Au Danemark, il est l'*Inspektor*, celui qui supervise. En Suède, le chef d'établissement est celui qui détient les plus hautes responsabilités dans les écoles confessionnelles, et il porte le titre de *Rektor* depuis la fin du XIII^e siècle. Au Royaume-Uni, les chefs d'établissement sont des *head teachers*. » (Pont et al., 2008).

Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement sont considérés comme des *primus inter-pares*, c'est-à-dire des enseignants qui se distinguent des autres par le nombre de responsabilités qu'ils assument. En France et en Angleterre, ils sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants, mais pas en Italie ni au Portugal (Barzano, 2011). Ils remplissent également très souvent des fonctions d'enseignement, en particulier dans les écoles primaires et dans les établissements où les effectifs sont peu importants : c'est le cas en Angleterre, en Autriche, en Belgique (flamande et francophone), en Écosse, en Espagne, en France, en Irlande et en Nouvelle-Zélande par exemple (Pont et al., 2008).

En France, le rôle du chef d'établissement a été redéfini avec la création en 1985 des Établissements publics locaux d'enseignement (EPL), notamment pour ce qui concerne le domaine pédagogique. Avec l'autonomie croissante des établissements, les prérogatives de l'inspection diminuent. Les chefs d'établissement jouent alors un rôle de régulateur des activités de son établissement (Hassani, 2007). Il faut attendre la loi d'orientation de 1989 pour qu'ils se voient attribuer davantage de pouvoirs concernant notamment la relation avec les partenaires extérieurs,

la vie scolaire, l'orientation et l'insertion des élèves (Dutercq, 2006). Le référentiel du métier de chef d'établissement (2000) précise que, s'il lui revient de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement et s'il est le garant de l'efficacité pédagogique, ses responsabilités concernent malgré tout la périphérie de l'acte pédagogique (l'orientation, l'évaluation, l'assiduité) et non son cœur dont l'évaluation revient à l'inspecteur pédagogique régional (Hassani & Meuret, 2010).

Des contextes locaux qui influent également sur l'activité des chefs d'établissement

Outre les caractéristiques propres à la population scolaire accueillie (ses origines sociales en particulier), les critères les plus discriminants sont liés à l'école même : sa situation géographique, sa taille, le fait qu'elle soit ou non publique, le type de formation proposé et le niveau d'enseignement concerné.

Dans les écoles primaires, le directeur est généralement plus proche des enseignants et des élèves, plus impliqué dans les questions d'ordre pédagogique, alors que dans les grands établissements secondaires, son rôle en matière de pédagogie est plus indirect, il s'appuie davantage sur les instances et les professeurs principaux par exemple (Leithwood, 2005).

Une profession qui doit devenir plus attrayante

Une profession vieillissante, surmenée et peu valorisée

D'après les travaux de l'OCDE (Pont et al., 2008), l'effectif des chefs d'établissement peut varier de 250 à 55000 personnes selon les pays, et se situe majoritairement en deçà de 5000. Cet effectif réduit, issu essentiellement des écoles primaires, plus nombreuses, compose une profession vieillissante et peu féminisée. Dans des pays tels que la Corée, la Belgique (Communauté française) et le Danemark, plus de 75% des chefs d'éta-



blissements sont âgés de plus de 50 ans. Les femmes chefs d'établissement, sur-représentées dans les écoles primaires, sont en revanche sous-représentées dans les établissements secondaires dans une grande majorité de pays.

Sur les 22 pays qui ont participé au programme de l'OCDE, 15 signalent un nombre de candidatures inférieur au nombre de postes publiés. Les motifs évoqués pour expliquer la désaffection sont : « *l'image négative associée à ce poste, la surcharge de travail et de responsabilités, l'absence de préparation et de formation, ainsi que le niveau insuffisant des traitements et rémunérations.* » (Pont *et al.*, 2008).

Le nombre et la variété des exigences de la profession soulèvent en effet de nombreuses questions. En Angleterre, les chefs d'établissement effectuent des horaires hebdomadaires souvent longs (54h dans le primaire et 65h dans le secondaire en moyenne) ; 61% d'entre eux évoquent un déséquilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée (PricewaterhouseCoopers, 2007). En Nouvelle Zélande, les réformes récentes en matière de leadership ont eu pour effet d'allonger de 10 heures par semaine le temps de travail des chefs d'établissement et d'accroître les tensions entre les obligations administratives et les attributions pédagogiques dans la gestion des priorités (Wylie, 2007).

Dans ce contexte de fragilité, il importe que les pays se mobilisent pour préparer la relève et saisissent cette opportunité pour recruter et former une nouvelle génération de chefs d'établissements, mieux sensibilisés aux questions de leadership. Pour limiter la désaffection dont souffre cette profession, plusieurs actions peuvent être entreprises à l'échelle même du système :

- un renouvellement des modes de recrutement visant plus de transparence et de cohérence, avec des critères basés sur une évaluation plus diversifiée des candidats, permettant par exemple de réduire l'importance accordée à l'ancienneté ;
- une revalorisation des barèmes de ré-

munération ;

- des formations initiales et des modalités de formation continue qui soutiennent la professionnalité ;
- un rôle reconnu des organisations professionnelles de chefs d'établissement dans la réforme de la profession et dans la dissémination des pratiques ;
- des perspectives d'évolution professionnelle et de mobilité mieux formalisées (Pont *et al.*, 2008).

Une mobilisation forte des États et des associations professionnelles

Nombre d'associations professionnelles sont aujourd'hui mobilisées pour définir et promouvoir des outils et ressources susceptibles de soutenir la professionnalisation des chefs d'établissement. La création en 2010 de l'[Australian Institute for Teaching and School Leadership](#) témoigne de l'intérêt australien pour la promotion de l'excellence au travers de normes partagées par la profession. L'association nationale américaine [New Leaders](#) accompagne les écoles dans la mise en œuvre de leurs politiques et de leurs pratiques de leadership, et s'appuie notamment sur le programme [Urban Excellence Framework](#) qui s'attache à disséminer ce que font les « leaders » dans les bonnes écoles pour faire réussir leurs élèves. Le [National College for School Leadership](#) en Angleterre joue un rôle clé dans la définition du cadre réglementaire de la profession et dans la conception d'une offre de formation à l'échelle nationale.

En Europe, le réseau [European Qualification Network for Effective School Leadership](#) joue également un rôle clé dans la dissémination des pratiques de leadership, tandis que le réseau d'experts [European Policy Network on School Leadership](#), récemment créé par la Commission européenne, cherche à développer des synergies plus étroites entre les décideurs, les chercheurs et les professionnels du leadership.

Une des actions concrètes pour revaloriser la profession consiste à concevoir un **référentiel métier**. Ces référentiels servent à fixer les caractéristiques, tâches

et responsabilités des chefs d'établissement efficaces. Ils jettent les bases d'une démarche cohérente de recrutement, de formation et d'évaluation des chefs d'établissements, et cherchent à définir les principaux domaines de responsabilité, sans évacuer les éléments propres au contexte local et en y incluant potentiellement les responsabilités des enseignants (Ingvarson *et al.*, [2006](#)).

Plusieurs pays se sont d'ores et déjà dotés de tels référentiels : c'est le cas en Écosse, en Irlande du Nord, aux Pays-Bas, au Danemark et en Nouvelle-Zélande. Ces référentiels doivent miser sur l'engagement plus que sur la conformité pour devenir des principes réellement structurants pour la profession. Il importe donc qu'ils soient conçus et mis à jour avec les chefs d'établissements eux mêmes, comme c'est le cas aux Pays-Bas (Pont *et al.*, [2008](#)).

Comment recruter, former et accompagner les chefs d'établissement ?

Jusqu'à récemment, peu de systèmes éducatifs exigeaient une qualification pour entrer dans la carrière et la formation initiale, quand elle existait, n'articulait pas toujours efficacement les contenus de formation avec les réalités du métier. Récemment, les réformes engagées dans plusieurs pays ont fait une priorité explicite de la formation et du développement professionnel des chefs d'établissements, en rapport avec l'amélioration des performances des établissements et des résultats des élèves (Schleicher, [2012](#)).

L'existence de dispositifs de formation exerce une influence sur les pratiques professionnelles des chefs d'établissement ; ces dispositifs impactent indirectement la réussite des élèves en favorisant de meilleures dynamiques d'enseignement et d'apprentissage, comme le démontre l'étude de Darling-Hammond ([2007](#)) sur les programmes de formation initiale identifiés comme « exemplaires ». L'enquête longitudinale réalisée sur 35 établissements suédois par Blossing & Ekholm ([2005](#)), met en évidence l'impact de la formation des chefs d'établissement sur le développement du travail collaboratif des

enseignants. D'autres études montrent que les établissements s'améliorent plus vite quand leurs leaders ont bénéficié d'une certification (Schleicher, [2012](#)).

Si les enjeux stratégiques sont relativement convergents, les dispositifs déployés peuvent varier considérablement en fonction des contextes nationaux et locaux, et être plus ou moins axés sur le recrutement, la formation et le perfectionnement des chefs d'établissement. En matière de recrutement, plusieurs pays cherchent aujourd'hui à **encourager les vocations en amont**, en identifiant les enseignants présentant des aptitudes au leadership lors des évaluations individuelles, ou bien en proposant des séances d'initiation à tous ceux qui manifesteraient un intérêt pour ce type d'activité (Schleicher, [2012](#)).

Les dispositions relatives à la formation initiale des chefs d'établissement sont généralement centralisées dans les pays dotés de systèmes éducatifs eux-mêmes centralisés (Allemagne, France, Hong Kong et Singapour). À l'autre extrémité, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les établissements disposent d'une forte autonomie et de nombreux programmes de formation sont proposés par les entreprises locales (Mulford, [2003](#)).

Dans la majorité des pays, des mesures d'accompagnement existent. Les évaluations des chefs d'établissement, qu'elles relèvent des autorités locales, de l'inspection ou des conseils d'établissement, sont moins systématiques que les programmes de formation initiale et peu homogènes d'un pays à l'autre. Certains pays privilégient l'examen des performances des établissements, d'autres s'attachent davantage aux résultats des élèves et à la manière dont ces résultats sont utilisés pour progresser (Schleicher, [2012](#)).

Diverses formes d'accompagnement telles que le mentorat et le tutorat, qui ont fait leurs preuves auprès des enseignants (Davidson & Jensen, [2009](#)), peuvent être mises au service du développement professionnel des chefs d'établissement. La tendance qui se dessine est de privilégier des formations en situation, sur le lieu de



travail (Angleterre, France, Singapour, Afrique du Sud, etc.). Des anciens chefs d'établissement ou certains encore en activité sont impliqués dans la formation, leurs savoir-faire sont sollicités (Bush, 2008).

Aujourd'hui des pays tels que l'Angleterre, le Canada (Ontario), l'Irlande, l'Irlande du Nord, l'Écosse et l'Australie (Victoria) ont opté pour une approche holistique. Ils ont tous mis en œuvre des programmes complexes allant de certifications initiales, à des modules et stages de formation continue en passant par des dispositifs d'accompagnement à la prise de fonction en début de carrière. Ces programmes sont souvent intégrés à des stratégies plus globales pour améliorer l'école et sont généralement conçues par une institution ou une organisation nationale, telle que le [National College for School Leadership](#) en Angleterre (Schleicher, 2012).

RÉPARTITION ET DÉLÉGATION DE POUVOIRS : LES STRUCTURES ET ACTEURS SOLLICITÉS

Des équipes de direction et conseils d'établissement élargis

Au sein des établissements, plusieurs structures de gouvernance peuvent être identifiées, allant de l'équipe de direction au conseil d'administration en passant par divers autres conseils exerçant des responsabilités plus ou moins fortes.

Dans leurs travaux sur les établissements scolaires anglais, Ranson *et al.* (2005) identifient quatre types de structures de gouvernance qui se distinguent par les finalités et responsabilités, le rapport de forces entre le chef d'établissement et le(s) conseil(s), et le niveau de professionnalisation dont les membres font preuve dans leurs délibérations et décisions :

- ces structures sont enceintes de délibération, lieux de débats ;
- elles sont antichambres de consultation, le pouvoir décisionnaire restant la prérogative du chef d'établissement ;
- elles agissent en tant que comité exécutif et sont juridiquement respon-

sables de l'établissement ;

- elles ont les fonctions d'un véritable organe de direction, avec un chef d'établissement considéré comme un simple membre.

Les **équipes de direction** en tant que telles sont plus ou moins dotées en personnels, selon le nombre d'élèves scolarisés dans l'établissement. Les chefs d'établissement sont souvent secondés par des adjoints dont les attributions se concentrent sur certaines tâches précises d'administration et de gestion. Dans des pays tels que le Chili et l'Angleterre, les équipes de direction sont composées d'une diversité de profils, permettant de prendre en charge de façon explicite la multiplicité des responsabilités en termes de budget, de ressources humaines et d'organisation pédagogique (Pont *et al.*, 2008).

Dans certaines configurations, rares cependant, les équipes de direction travaillent de manière répartie sur plusieurs établissements, avec ou sans le soutien d'une structure extérieure. C'est le cas de l'expérience menée par une municipalité finlandaise, rapportée par Hargreaves *et al.* (2008) : il a été demandé à cinq chefs d'établissement d'occuper une fonction de coordination à l'échelle du « district scolaire » pour un tiers de leur temps de travail et d'intégrer l'équipe de direction municipale. Le leadership a ainsi été redistribué entre la municipalité et les établissements ; les activités des chefs d'établissement ont trouvé un équilibre entre leur établissement, les quatre autres établissements et le district, alors que la reconfiguration des pouvoirs au sein des établissements a ouvert de nouvelles perspectives en matière d'apprentissage mutuel, chacun pouvant se spécialiser dans un domaine d'expertise.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les établissements sont dotés de structures de gouvernance auxquelles sont associées les parents, les élèves, les enseignants et les membres de la communauté. Ces **conseils d'établissement** peuvent intervenir à trois niveaux : direction, gestion et stratégie de l'établissement. Leur rôle

varie considérablement selon les pays, allant « *d'une simple fonction consultative sur des questions de moindre importance à une mission plus vaste de développement de la stratégie de l'établissement* ». Dans certains pays, les responsabilités de ces conseils d'établissement sont importantes, ils sont souvent partie prenante dans la nomination du chef d'établissement (Belgique flamande, Irlande, Irlande du Nord, Nouvelle-Zélande, Danemark). Dans d'autres pays, elles sont a contrario relativement faibles et leur rôle reste purement consultatif (Espagne, Portugal). Enfin, certains pays ont opté pour une approche à la fois décentralisée et responsabilisante : c'est le cas au Pays-Bas par exemple, où les conseils d'établissements, composés dans des proportions variées de professionnels et de bénévoles, sont au final responsables de l'établissement (Pont *et al.*, 2008).

Au Pays de Galles, la décision la plus importante prise par le conseil d'administration est la nomination du chef d'établissement. En Nouvelle-Zélande, suite à une réforme récente, les missions des conseils d'administration ont été élargies et leurs membres bénéficient désormais d'un accompagnement et peuvent également suivre une formation. En Angleterre, tous les membres des conseils d'administration doivent être formés (Wylie, 2007). En Italie, une assemblée d'enseignants a des pouvoirs délibératifs qui vient contrebalancer le pouvoir du chef d'établissement. Par contre, les autorités locales ne participent pas directement à la vie de l'établissement (Barzano, 2011).

Quelles que soient les configurations et les attributions de ces structures, les recherches s'accordent le plus souvent pour en signaler les faiblesses suivantes : des **missions peu claires**, assorties de responsabilités souvent trop nombreuses ou trop importantes pour des personnels partiellement bénévoles ; des tensions fréquentes entre le chef d'établissement et les différents conseils ; une participation et une implication souvent limitées des membres, liées en partie à un manque de compétences (Pont *et al.*, 2008). Peu d'études probantes per-

mettent toutefois de mesurer l'impact de ces conseils sur l'amélioration des établissements scolaires, même en Angleterre où le leadership bénéficie d'importantes ressources pour se déployer. De même, la question des synergies entre équipe de direction et équipe enseignante reste complexe à mettre en œuvre en France (AFAE, 2010).

Des enseignants « leaders »

Les enseignants sont de plus en plus amenés à exercer des responsabilités officielles en matière d'encadrement, même si celles-ci restent le plus souvent mal définies statutairement. Il n'est pas rare que les associations professionnelles soutiennent activement cet élargissement des activités enseignantes (Bangs & MacBeath, 2012).

En Nouvelle-Zélande, les « enseignants spécialistes » apportent un soutien pédagogique à leurs collègues. En Belgique, les enseignants du secondaire peuvent réserver 3% de leurs heures d'enseignement au maximum à des fonctions pédagogiques spécifiques. En Angleterre, des postes nouveaux ont été créés : les *middle teachers* coordonnent les enseignements disciplinaires ; les *learning managers* analysent les performances et préconisent des interventions ciblées ; les *advanced skills teachers* fonctionnent comme des mentors auprès de collègues novices (Pont *et al.*, 2008).

La posture du **praticien réflexif**, encouragée dans plusieurs pays, contribue à une forme de distribution du leadership. Au Japon, il existe des adjoints formels et des adjoints informels. En Finlande, les enseignants sont en posture de recherche permanente, proposent des plans de formation qui sont négociés en fonction du projet d'établissement. Au Royaume-Uni et en Suède, on favorise la circulation des savoirs et le soutien professionnel (Laderrière, 2008).

Parallèlement à ces responsabilités intermédiaires, occupées de façon plus ou moins formelle, émergent d'autres fonctions plus étroitement associées au pilo-



tage de l'établissement. C'est le cas, par exemple en Angleterre, des *assistant head-teachers* qui sont intégrés à l'équipe de direction. C'est aussi le cas en Australie, avec des *teacher leaders* qui animent des équipes ou sont responsables d'une matière ou d'un niveau comme les coordonnateurs disciplinaires en France.

Aux États-Unis, les *teacher leaders* peuvent être appelés à jouer un **rôle clé dans l'implémentation d'une réforme**, en servant d'interface entre les autorités locales chargées de l'éducation et les établissements. Leur proximité avec les personnels de l'établissement leur procure un certain avantage pour relayer les attentes de l'autorité locale, tandis que cette dernière parvient, par leur intermédiaire, à influencer davantage sur les pratiques pédagogiques de l'établissement (Firestone & Martinez, 2009).

Le « **teacher leadership** » mobilise aujourd'hui des chercheurs du monde entier, comme en témoigne le projet *International Teacher Leadership* (ITL) mené par l'université de Cambridge. L'existence d'associations telles que le *Teacher Leadership Exploratory Consortium* aux États-Unis, rassemblant à la fois les institutions de recherche et les syndicats professionnels, est également une illustration de l'intérêt porté au leadership enseignant.

Le thème n'est pourtant pas nouveau. Nombre de recherches américaines ont mis en évidence, dès les années 1990, la combinaison fructueuse entre leadership des enseignants, collaboration des enseignants et renforcement des capacités (*capacity building*) au niveau des établissements. Le *teacher leader* peut être investi de responsabilités formelles ou informelles ; dans tous les cas, il fait preuve d'une forte capacité à collaborer.

Au Royaume-Uni, le concept de « *teacher leader* » a connu une destinée plus chaotique, et s'est répandu, depuis une dizaine d'années, plus ou moins en marge des principaux travaux sur le leadership scolaire. Cette difficulté à acquérir une légitimité s'explique à la fois par un certain flou conceptuel, qui permet mal d'appréhender

les frontières entre leadership enseignant et formation continue des enseignants, et par la remise en cause potentielle de formes de leadership plus conventionnelles où la répartition des rôles est plus explicite (Harris, 2003). ●

Si la plupart des recherches sur ces responsabilités des enseignants en soulignent l'importance dans le cadre d'un leadership distribué, visant un renforcement des capacités de direction stratégique, l'exercice de ces responsabilités demeure une pratique mal définie, caractérisée par un investissement souvent faible en termes de formation et de valorisation des personnels concernés (Pont *et al.*, 2008).

Les travaux menés dans le cadre de l'*International Teacher Leadership project* se concentrent sur les moyens à mettre en œuvre pour soutenir les enseignants leaders de l'innovation : 15 pays participants et 15 recommandations au final, permettant de discerner quels programmes seraient efficaces dans cette perspective et comment les enseignants peuvent constituer des points d'appui pour l'implémentation des réformes (Frost, 2011).

DU LEADERSHIP DISTRIBUÉ AU LEADERSHIP SYSTEMIQUE ?

UN HORIZON COMMUN, DES CONCEPTIONS ET PRATIQUES DIVERSIFIÉES

Normand (2010) distingue plusieurs modalités de leadership :

- *transformational leadership* : une action collective, impulsée par le chef d'établissement, pour promouvoir une culture de la coopération au sein des équipes pédagogiques ;
- *distributed leadership* : des interactions multiples, dans différents « espaces-temps » de l'établissement scolaire, au service de la réussite des élèves ; une action concertée où les enseignants

Plusieurs modélisations du *teacher leader* ont vu le jour ces dernières années. Le référentiel *Teacher Leader Model Standards*, publié par le *Teacher Leader Exploratory Consortium* en 2011, distingue par exemple sept domaines d'action pour l'enseignant leader. Ces domaines concernent en tout premier lieu l'apprentissage des élèves et les pratiques pédagogiques ; ils touchent aussi le développement professionnel et les relations sociales avec les familles et la communauté en général.

collaborent et agissent collectivement pour ajuster, innover et changer leurs pratiques ;

- *systemic leadership* : en lien avec de nouvelles formes de gouvernance locale, concrétisées par un engagement des chefs d'établissement au delà de leur établissement propre, qui devient l'élément d'une communauté professionnelle d'apprentissage plus large.

D'après les travaux expérimentaux de Spillane *et al.* (2009), le leadership dans les établissements scolaires étudiés est effectivement distribué : il est réparti sur de multiples acteurs, que ceux-ci soient officiellement investis d'une mission de leadership ou non. Ce peut être des enseignants, mais aussi dans une moindre mesure des élèves. Mais le degré de répartition dépend du type d'activité (administrative ou curriculaire par exemple) et varie d'un établissement à l'autre.

Plusieurs conceptions du leadership distribué peuvent être identifiées. Dans une première, il correspond à la somme des interventions qui relèvent de la fonction de direction ; cette conception « quantitative » va alors de pair avec des rôles identifiés au sein d'une organisation hiérarchique. Les modalités de mise en œuvre sont multiples mais se basent toujours sur une délégation de pouvoirs du chef d'établissement aux gestionnaires et aux enseignants. Dans une seconde, le leadership comme action concertée est supérieur à la somme des parties. Indépendamment des postes ou des rôles, il s'agit de mobiliser à bon escient les compétences disponibles dans l'établissement pour répondre à un besoin dans un contexte précis, et de privilégier les initiatives (Pont *et al.*, 2008). Dans une troisième enfin, ce ne sont pas les compétences des individus qui fondent la concertation, mais les interactions et interdépendances entre les personnes et les situations : « *une perspective distribuée sur l'activité humaine oblige à dépasser l'activité individuelle pour réfléchir aux façons dont la situation matérielle, culturelle et sociale la permet, l'informe et la contraint* ». Autrement dit, la bonne unité d'analyse n'est ni l'acteur ni le groupe d'acteurs mais l'interaction des leaders, des affiliés et leur

situation respective ; une approche par les (macro) fonctions et les (micro) tâches est à privilégier par rapport à une définition basée sur les rôles (Spillane *et al.*, 2008).

Exemple de l'Angleterre

L'examen des pratiques de répartition des fonctions de direction en Angleterre a permis de dresser une typologie des différentes stratégies déployées dans les établissements scolaires (PricewaterhouseCoopers, 2007) :

- dans le **modèle traditionnel**, fréquent dans les écoles primaires, l'équipe de direction est composée d'un directeur secondé par un ou plusieurs adjoints et par des enseignants qualifiés formellement impliqués ;
- dans le **modèle géré**, plus fréquent dans les écoles secondaires et plus flexible, la structure de direction peut inclure un personnel expérimenté et encourage l'adoption de méthodes plus innovantes ;
- le **modèle à instances multiples**, variante du modèle géré, combine une grande diversité de profils dans l'équipe de direction et un mode de fonctionnement qui s'appuie sur des instances plus nombreuses, permettant de faciliter l'accès des familles à des services d'aide variés ;
- le **modèle fédéré** se caractérise par une collaboration inter-établissements, avec la mise en place potentielle d'un organe extérieur de direction ;
- le **modèle de direction** à l'échelle du système éducatif, avec des chefs d'établissement qui interviennent dans des structures susceptibles d'influer sur le système éducatif même.

Exemple de la France

Pour Barrère (2007), le leadership de l'établissement ne doit pas rester cantonné aux bureaux de l'équipe de direction : il est nécessaire de « mettre en conflit » à l'intérieur de l'établissement des positions pédagogiques ainsi que des problèmes de gestion de classe. Les réponses doivent être trouvées collectivement.



Bouvier (2007) affirme lui aussi l'importance du travail collectif au niveau des enseignants, qui favorise la réflexivité. Dans ce cadre, le **projet pédagogique** et le conseil pédagogique prennent tout leur sens. Pour lui, le pilotage pédagogique doit être partagé dans l'établissement entre les enseignants et les cadres afin de se fixer des objectifs communs portant sur les acquis des élèves, leur savoir-faire, leurs compétences. Les instances existantes n'ont de valeur que si elles sont mobilisées dans un esprit de partage des responsabilités.

C'est aussi le point de vue défendu par Pair (2007) qui distingue différents types de pilotage : hiérarchique et administratif (contrôle de conformité de l'application des règles) ; corporatiste (par les enseignants, mais qui exclut de fait les usagers) ; par objectifs et résultats (en cohérence avec l'esprit de la Lof). Il préconise plutôt un pilotage concerté, bâti sur le dialogue entre les différents acteurs. « *Les relations avec les usagers doivent se fonder sur la responsabilité envers eux* » mais cette responsabilité ne peut porter que sur les résultats. « *L'obligation de moyens ne suffit plus, mais l'obligation de résultats ne peut être totale* ». Il faut fixer des objectifs, évaluer des résultats, apporter des corrections avec les partenaires (dont les parents). De même, il convient de développer une culture commune (chefs d'établissement et enseignants) dans une « société apprenante ». C'est ce qu'il appelle une « **régulation par le sens** ».

Les débats du colloque 2010 de l'AFAE montrent la nécessité d'avoir une culture et des valeurs communes, qui sont rarement explicitées, et qui pâtissent du fossé existant entre le pédagogique et l'administratif. Quénet plaide pour une présence accrue des inspecteurs dans les établissements et pour une politique de gestion des ressources humaines plus efficace, associant les autorités locales et les chefs d'établissement. Il appelle aussi à la facilitation des relations (horizontales et verticales) et du partage d'informations au sein des établissements. A cet égard, la création des conseils pédagogiques et

le recours aux ENT peut s'avérer positif. Il est possible aussi d'imaginer des « fonctions intermédiaires » pour dynamiser la concertation. Le chef d'établissement doit être un « leader à l'expertise reconnue. *Il doit être créatif, flexible s'adaptant au contexte local pour créer les conditions d'une confiance réciproque par un management participatif et une évaluation collective et partagée des résultats* ». L'évaluation et la formation sont des éléments clés de ce type de leadership (Quénet, 2010).

Pour van Zanten (2010), le modèle « charismatique », centré sur le pouvoir du chef d'établissement, est trop prégnant en France, au détriment du modèle « managérial », qui privilégie les compétences aux qualités personnelles. Si le rapprochement nécessaire entre direction et enseignants plaide pour l'adoption de ce dernier, ce modèle se heurte à une double résistance en France : le fait que le pays ne se soit pas totalement affranchi de son système bureaucratique et le fait que les enseignants cherchent à préserver une autonomie individuelle qui ne soutient pas nécessairement la progression de tous les élèves. L'autonomie doit devenir « collective » pour peser à la fois sur le fonctionnement des établissements mais aussi sur la réussite des élèves.

LE LEADERSHIP DISTRIBUÉ SEMBLE FAIRE CONSENSUS

Un impact positif ?

Plusieurs travaux de recherche montrent que la répartition des fonctions de direction est nécessaire pour que les établissements soient capables d'améliorer leurs résultats et que l'impact est particulièrement marqué dans les établissements qui accueillent une population scolaire en difficulté (Leithwood et al., 2010). Pour certains, la participation active et collective des personnels au fonctionnement de l'établissement constitue la garantie de son développement comme organisation apprenante ; et c'est en tant qu'organisation apprenante que l'établissement s'améliore et réussit (Elmore, 2008).

Mais d'une façon générale, peu de recherches ont véritablement interrogé cette influence. Pour Bennett *et al.* (2003), qui ont réalisé une analyse exhaustive de la littérature, l'impact du leadership distribué sur l'école reste plus indicatif que probant. Anderson *et al.* (2009) et Hallinger & Heck (2010) estiment que même s'il est difficile de trouver un lien entre un modèle particulier de leadership distribué et l'amélioration des résultats des étudiants, il semble que le fait de partager le leadership au sein de l'établissement soit un facteur favorisant l'apprentissage des élèves.

D'après Leithwood *et al.* (2006), les responsabilités du chef d'établissement se trouvent étendues et non pas diminuées par l'influence des autres acteurs. Ils estiment aussi qu'**une coordination explicite des pratiques est plus efficace qu'une répartition plus informelle**, même s'il ne s'agit pas d'exclure totalement de s'appuyer sur les compétences plus que sur les postes. Dumay (2009) confirme qu'un mode de gestion directif, avec des objectifs clairs et des ressources adéquates, influencent davantage la réussite des élèves qu'un mode de coordination centrée sur des normes locales.

Les établissements de petite taille, de loin les plus nombreux, sont ceux qui bénéficient le plus de ces pratiques de leadership distribué. On y observe souvent une double charge et des conflits d'intérêt entre ce qui relève du pilotage et de la gestion d'une part et ce qui touche à la pédagogie d'autre part. Agir en priorité sur ces conflits d'intérêt représente une bonne pratique (Ewington *et al.*, 2008).

Les travaux de Frost, dans le cadre du projet *International Teacher Leadership*, confirment que les enseignants qui exercent des responsabilités « pédagogiques », en lien avec les programmes, l'évaluation et le comportement des élèves au sein de leur établissement, dans un cadre qui bénéficie du soutien des autorités nationales et ou régionales, influencent positivement la qualité des interventions pédagogiques de l'ensemble des enseignants, qui se répercute alors sur les résultats des élèves (Frost, 2011).

Quel coût du leadership distribué ?

En Angleterre, le développement du leadership distribué a pu avoir pour corollaire une augmentation de la masse salariale au niveau de l'équipe de direction, partiellement compensée par des économies dans d'autres domaines. L'augmentation de salaire pour ceux chargés de ces responsabilités supplémentaires n'a pas été systématique ; certains ont bénéficié d'un allègement de leur charge d'enseignement.

En Nouvelle-Zélande, chaque établissement secondaire dispose d'un nombre d'unités de valeur à répartir entre les personnels en reconnaissance des responsabilités supplémentaires qu'ils ont exercées. En Irlande du Nord, cinq indemnités sont prévues pour récompenser les enseignants qui s'investissent sur des questions d'enseignement ou d'apprentissage : pour encadrer une matière ou une partie du programme, pour gérer les progrès globaux des élèves, pour intervenir sur le parcours scolaire des élèves de leurs collègues, pour développer les pratiques pédagogiques des autres catégories de personnels. Ces systèmes de points constituent un moyen efficace de mobiliser des cadres intermédiaires sur des fonctions de direction plus ou moins ponctuelles, en réponse à des besoins spécifiques (Pont *et al.*, 2008).

Le leadership distribué ne diminue pas la charge de travail du chef d'établissement : il lui revient d'organiser cette distribution, coordonner les personnes, encadrer le travail, etc. (Leithwood *et al.*, 2009).

LES CONDITIONS D'UN EFFET POSITIF SUR LES APPRENTISSAGES

Les recherches montrent que les chefs d'établissement peuvent faire une différence au niveau des performances de leur établissement et des résultats des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie dans la prise de décision (Thibert, 2011).



L'étendue des pouvoirs de décision des chefs d'établissement, variables d'un pays à l'autre comme le montrent les travaux de l'OCDE (2007), n'est toutefois pas une condition suffisante pour améliorer l'encadrement. Il importe que leurs responsabilités fondamentales soient mieux définies et délimitées, et qu'elles s'intègrent dans des modèles d'organisation basés sur une meilleure répartition de l'encadrement, sur des programmes de formation initiale et continue adaptés et sur un soutien effectif à tous les niveaux du système éducatif.

Certains domaines d'actions en matière de leadership ont une plus grande incidence que d'autres sur l'enseignement et l'apprentissage. L'OCDE recense quatre types de responsabilités essentiels pour améliorer les résultats des élèves (Pont *et al.*, 2008) :

- une volonté de promouvoir, d'évaluer et d'améliorer la qualité des enseignants, premier facteur d'impact sur les résultats des élèves au niveau de l'établissement ;
- un effort pour définir des objectifs éducatifs et mettre en œuvre pour l'établissement des modes d'évaluation performants permettant de mesurer les performances individuelles et globales ;
- une utilisation stratégique des ressources financières et humaines ;
- un engagement de la direction au delà du périmètre de l'établissement : collaboration avec d'autres établissements scolaires, avec les parents, les associations, les collectivités, les services publics de santé et l'aide sociale, les entreprises locales par exemple (cf. travaux de Fullan et Hargreaves).

Promouvoir, évaluer et améliorer le travail des enseignants

Ces responsabilités peuvent être appréciées à partir de ce qui se passe dans les établissements, notamment en matière de gestion des programmes scolaires, d'évaluation et de formation continue des enseignants ainsi que des collaborations existantes.

Gestion des programmes scolaires

Les récentes analyses basées sur les données de PISA mettent au jour une corrélation positive entre le fait d'accorder une certaine latitude aux établissements pour gérer les programmes d'enseignement et les résultats des élèves (OCDE, 2007 ; Goldring *et al.*, 2007). La méta-analyse de Robinson *et al.* (2009) confirme que la supervision des programmes, via la coordination et l'harmonisation des objectifs scolaires dans l'ensemble des classes et des niveaux, peut impacter les résultats des élèves. Avec Marzano *et al.* (2006), l'implication directe des chefs d'établissement dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes scolaires est considérée comme l'une des pratiques d'encadrement ayant une influence significative.

Évaluation et formation continue des enseignants

Les enquêtes PISA montrent que les performances des élèves sont meilleures là où les chefs d'établissement jouent un rôle effectif dans les régulations pédagogiques (au niveau des cours par des observations, notamment) (Pont *et al.*, 2008). D'autres études montrent que l'implication du chef d'établissement dans le feedback fait aux enseignants sur leurs pratiques et dans l'observation en classe, semble associée à de meilleurs résultats scolaires (Robinson *et al.*, 2009), surtout quand les enseignants sont responsabilisés, à travers un suivi opéré par le chef d'établissement et des inspecteurs externes (Woessmann *et al.*, 2007). Mais ces pratiques sont rarement systématisées du fait du manque de moyens dont disposent les chefs d'établissement et les autres cadres pour procéder à des évaluations formelles.

Pour Robinson *et al.* (2009), le développement des activités de formation continue et de perfectionnement des enseignants reste la dimension du leadership la plus fortement corrélée à de meilleurs résultats scolaires. Pour Leithwood *et al.* (2006) et Marzano *et al.* (2006), il importe que ces programmes de perfectionnement soient

complétés par un soutien moins formel : la reconnaissance des réalisations individuelles ainsi que la connaissance des personnes sont considérées comme des pratiques essentielles pour un encadrement efficace.

Dans cette perspective, de nombreuses études soulignent les insuffisances des dispositifs de formation initiale et continue des enseignants (Feyfant, [2010](#)), malgré des tentatives pour une plus forte convergence entre les besoins des établissements et ceux des enseignants.

La tendance actuelle serait au renforcement de la marge de manœuvre des établissements avec une généralisation des activités de perfectionnement au sein de l'établissement, auxquelles la majeure partie des enseignants participerait, et une marginalisation des formations individuelles.

De tels dispositifs permettant aux chefs d'établissement de proposer et coordonner localement le perfectionnement utile aux enseignants, pourraient bénéficier d'un transfert des budgets de formation au niveau des établissements (Pont *et al.*, [2008](#)).

Développement du travail collaboratif

L'attention portée aux collaborations constitue une responsabilité de plus en plus importante des chefs d'établissement, en particulier dans les pays du Nord de l'Europe où le corps enseignant est habitué à de telles pratiques. Le chef d'établissement joue un rôle clé dans le développement d'une culture collective au service d'une organisation apprenante en constante redéfinition (Sherp & Sherp, 2006 cité par Pont *et al.*, [2008](#)). Les chefs d'établissement considérés comme les plus performants « consacrent plus de temps à dire

aux enseignants ce qu'ils pensent de leur travail et encouragent plus fréquemment la réflexion avec leur personnel ». Ce sont les principes de collégialité, de responsabilités collectives et d'objectifs communs qui prévalent, ainsi que tous les processus de perfectionnement, de réflexion et d'amélioration de la qualité. L'enseignement n'est plus l'affaire d'un individu isolé dans sa classe, mais s'entend comme un ensemble d'activités collégiales, transparentes et concertées (Leithwood *et al.*, [2006](#) ; Stoll & Louis, [2007](#)).

En ce qui concerne la France, Hassani & Meuret ([2010](#)) distinguent quatre types d'établissement en fonction de leur façon d'appréhender la coopération entre les enseignants et l'intervention du chef d'établissement dans la régulation de leur travail :

- type 1 (29,5% des établissements) : « **fortement collectif et fortement régulé** ». Le chef d'établissement et les enseignants discutent des performances des élèves, des moyens de les améliorer, prennent des décisions pédagogiques. Il existe des rencontres informelles avec le chef d'établissement assez fréquentes, etc. ;
- type 2 (15,4 %) : « **individuel / laissez-faire** ». Il y a peu de collectif et peu d'intervention du chef d'établissement ;
- type 3 (48,3 %) : « **moyennement collectif et moyennement régulé** ». C'est de loin le type le plus représenté. Il existe des réunions par classe ou par discipline environ deux fois par an ; les chefs d'établissement discutent quelquefois avec les enseignants. Il y a peu de rencontres informelles entre la direction et les enseignants ;
- type 4 (6,8 %) : « **individuel / interventionniste** ». Il n'y a pratiquement pas de collectif mais les chefs d'établissement rencontrent assez souvent les enseignants (trois fois par an) pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement de façon générale.

Le résultat de cette enquête confirme la thèse d'une nouvelle professionnalité : la coopération entre les enseignants est corrélée avec l'engagement de chef d'établissement dans la régulation des activités des enseignants.



Si plus des deux tiers des chefs d'établissement se sentent légitimes pour intervenir de façon significative auprès des enseignants dans le but de favoriser les progrès chez les élèves, les enseignants seraient, d'après une enquête syndicale, 70% à le refuser. Ceci expliquerait en partie le « malaise » des chefs d'établissement comme celui des enseignants. Hassani & Meuret (2010) plaident pour une « conjugaison du modèle de la communauté professionnelle et de la régulation par le chef d'établissement » :

« Un cercle vertueux peut s'enclencher, dans lequel le chef d'établissement favorise une coopération entre les enseignants d'où émerge un éthos collectif au nom duquel le chef d'établissement peut réguler l'activité de ses enseignants et ainsi éloigner le spectre du petit chef ».

Cette double culture (coopération et régulation) est à construire en interne et en externe (Bouvier, 2007) et nécessite une nouvelle culture de l'évaluation (Normand, 2007).

Définir des objectifs et promouvoir des modes d'évaluation performants

Différents cadres d'évaluation peuvent être convoqués aujourd'hui par les chefs d'établissements : des mécanismes externes, tels que les tests standardisés nationaux et internationaux et les actions menées par l'Inspection et des mécanismes internes basés sur les indicateurs de résultats des élèves et sur l'auto-évaluation des établissements (Thibert, 2011). Deux tiers des pays membres de l'OCDE disposent d'une réglementation stipulant que les établissements doivent être inspectés régulièrement et/ou mener des auto-évaluations. Une proportion équivalente d'établissements dispose d'une éva-

luation standardisée pour l'enseignement obligatoire.

Certaines études empiriques montrent que ces mécanismes de responsabilisation, utilisés de façon constructive dans le cadre d'une démarche de planification, sont essentiels pour améliorer les résultats des élèves, en particulier dans les établissements accueillant une population scolaire en difficulté. D'autres soulignent les difficultés d'appréhension et d'interprétation auxquelles peuvent se heurter les chefs d'établissements insuffisamment sensibilisés aux enjeux stratégiques de l'évaluation (Pont et al., 2008).

L'étude de cas réalisée par Huber et al. (2008) dans les écoles anglaises montre comment les données de l'évaluation peuvent d'une part inciter l'équipe de direction et le personnel enseignant à se mobiliser pour améliorer les performances de l'école et d'autre part peuvent être utilisées pour élaborer des stratégies d'apprentissage personnalisées.

Une exploitation combinée et transparente des indicateurs concernant les élèves, les enseignants et les établissements peut impacter positivement la réussite des élèves (Woessmann et al., 2007). Dans 19 pays membres de l'OCDE, les chefs d'établissement s'appuient à la fois sur les données d'évaluation des élèves et des établissements scolaires pour motiver leurs décisions (Pont et al., 2008)

Utiliser de façon stratégique les ressources humaines et financières

Dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement bénéficient le plus souvent d'une grande autonomie en matière de gestion budgétaire, mais interviennent plus rarement dans les décisions relatives au salaire des enseignants. 84% des élèves de 15 ans sont inscrits dans des établissements qui décident comment sont dépensés les budgets et 57% dans des établissements qui élaborent librement leurs budgets, avec des pays très autonomes tels que le Pays-Bas et la Nouvelle Zélande et des pays très peu autonomes tels que l'Autriche et l'Italie. Ils ne

sont en revanche qu'un peu plus de 20% en moyenne à être scolarisés dans des établissements qui décident librement des salaires de départ et des augmentations des enseignants. C'est aux Etats-Unis, aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni que les établissements bénéficient d'un large pouvoir de décision s'agissant des rémunérations.

La responsabilité des établissements dans le recrutement (et le licenciement) des enseignants est une réalité dans de nombreux pays, en particulier aux Pays-Bas, en Nouvelle Zélande et aux États-Unis. À l'autre extrémité, dans des pays tels que la Grèce, l'Italie, l'Autriche, le Portugal, L'Allemagne et la France, les chefs d'établissement n'ont qu'une faible marge de manœuvre dans ce domaine. Au Danemark ou en Suède, on observe un écart important entre le pouvoir de recruter et celui de licencier : plus de 95% des élèves de 15 ans fréquentent des établissements autonomes en matière de recrutement, alors qu'ils sont moitié moins nombreux dans des établissements responsables du licenciement (Pont *et al.*, [2008](#)).

Certaines études montrent que le manque d'implication de la direction dans la sélection de ses personnels peut limiter sa capacité à promouvoir des conditions propices à de meilleurs résultats scolaires (Stoll & Louis, [2007](#)). D'autres soutiennent que l'allocation du budget constitue un élément central pour obtenir de meilleures performances à l'échelle de l'établissement et au niveau des élèves (Robinson *et al.*, [2009](#)).

Engager la direction au delà du périmètre de l'établissement et collaborer

Si l'établissement est un maillon essentiel du système éducatif par le fait qu'il se trouve à l'articulation entre les niveaux global et local, il s'inscrit dans un périmètre plus large au sein duquel il a tout intérêt à établir des collaborations. Ces collaborations s'orientent généralement dans deux directions complémentaires ou concurrentes selon le cas : avec d'autres établissements scolaires ou bien avec des

collectivités et d'autres structures éducatives. Cette « direction systémique » (ou cette mise en réseau), au fondement de la culture du changement, s'incarne dans une mise en synergie des compétences internes et externes à l'établissement, sur la base d'un objectif commun : l'amélioration des résultats des élèves (Hopkins, [2008](#)).

Les groupements d'écoles primaires et secondaires en Belgique flamande par exemple, déployés depuis 1999, s'inscrivent dans une logique à la fois administrative et pédagogique : il s'agit d'alléger la charge administrative des chefs d'établissement pour qu'ils se consacrent davantage à l'encadrement pédagogique, d'étouffer les services d'orientation à l'échelle d'un territoire, de développer l'usage des TIC et de rationaliser les ressources (recrutement des personnels, mise en œuvre et exploitation des données d'évaluation, définition des programmes scolaires, etc.). Malgré une grande diversité de situations et des niveaux de coopération extrêmement variables, les groupements sont le plus souvent parvenus à élaborer des politiques du personnel communes et à limiter la concurrence entre les établissements participants, alors que des formes plus informelles de coopération pédagogique sont apparues (Day *et al.*, [2008](#)).

Outre cette coopération inter-établissements, les chefs d'établissement travaillent de plus en plus en collaboration avec leur environnement immédiat. Il s'agit dès lors de se rapprocher des collectivités et des associations dont les activités peuvent influencer sur le travail des élèves et des enseignants. On peut citer l'exemple des *extended schools*, au Royaume-Uni et en Irlande du Nord, qui travaillent avec les services de protection sociale et de santé. On peut aussi mentionner la coopération avec les communes dans les pays nordiques tels que la Finlande, où les chefs d'établissement d'une commune peuvent s'en partager également l'administration (Hargreaves *et al.*, [2008](#)). Il s'agit donc pour une organisation apprenante de « construire son identité et ses partenariats au sein de réseaux de réseaux (internes, externes et mixtes) ;



tout en veillant à la cohérence de l'action des réseaux qui la constituent » (Bouvier, [2007](#)).

Dans un cas, comme dans l'autre, cette coopération présente des avantages en termes de gestion et d'administration, permettant de décharger individuellement les chefs d'établissement d'une partie de leurs tâches. Sur un plan plus relationnel, elle permet potentiellement de **renforcer la cohésion entre toutes les parties soucieuses de la réussite des élèves et donc d'améliorer la résolution de problèmes**.

Pour autant, les chefs d'établissement, évalués à l'aune des performances de leur propre école, sont souvent moins prompts à se mobiliser sur la mise en œuvre d'un leadership systémique, par manque de temps, par manque de compétences ou bien par manque d'adhésion à des injonctions de collaboration (Pont *et al.*, [2008](#)).

Sur un plan plus strictement pédagogique, en Angleterre par exemple, des partenariats initialement peu structurés peuvent évoluer vers des mécanismes plus formalisés au service de l'amélioration de l'enseignement. Certains chefs d'établissement s'engagent pour favoriser les innovations curriculaires, en participant par exemple à des programmes de direction systémique tels que le *Consultant Leader Programme*, les SIP (*School Improvement Partners*) et des NLE (*National Leaders of Education*). D'autres, les plus nombreux, se positionnent en « dirigeants mentors » et contribuent à identifier et diffuser les méthodes pédagogiques exemplaires (Hopkins, [2008](#)).

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- AFAE (2010). « Équipe de direction, équipe enseignante ». *Administration et éducation*, n° 127, octobre.
- Anderson Stephen E., Moore Shawn & Sun Jingping (2009). « Positioning the Principals in Patterns of School Leadership Distribution ». In Leithwood Kenneth, Mascall Blair & Strauss Tiiu (dir.). *Distributed Leadership according to the Evidence*. New York : Routledge, p. 111-136.
- Bangs John & Macbeath John (2012). « Collective Leadership : The role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy ». *Professional Development in Education*, vol. 38, n° 2.
- Barrère Anne (2007). « Chef d'établissement : Un singulier métier ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 458, p. 24-26.
- Barroso Joao (2007). « L'autonomie et la gestion de l'école publique : Entre le marché, le managérialisme et la démocratie ». In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP, p. 85-100.
- Barzanò Giovanna (2011). « School autonomy and the new "accountabilities" of European education leaders : Case studies in England, France, Italy and Portugal ». *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 9, n° 3.
- Bell Les, Bolam Ray & Cubillo Leela (2003). *A Systematic Review of the Impact of School Leadership and Management on Student Outcomes*. Londres : EPPI-Centre.
- Bennett Nigel, Wise Christine, Philip A. Woods & Harvey Janet A. (2003). *Distributed Leadership : A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Berger Emanuele, Bottani Norberto & Soussi Anne *et al.* (2004). « De l'émergence du courant « School improvement » et exemples d'applications ». *Revue française de pédagogie*, vol. 148, n° 1, p. 119-134.

- Blossing Ulf & Ekholm Mats (2005). « School Reforms and Local Response in the Long Run. A twenty year longitudinal study of 35 Swedish grund schools ». In *Second OECD-conference on Evidence Based Policy Research*, 27-28 January, 2005, Stockholm, 27-28 janvier 2005. Paris : OCDE.
- Bouvier Alain (2007). « Croire en l'intelligence collective ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 458, p. 11-12.
- Bressoux Pascal (2008). « L'évaluation des enseignants : Recommandations pour une réforme de l'inspection en France ». In Weiss Jacques (dir.). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? Actes du séminaire 2007*. Neuchâtel : IRDP éditeur, p. 19-28.
- Bush Tony (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Londres : SAGE Publications Ltd.
- Darling-Hammond Linda, LaPointe Michelle, Meyer-son Debra & Orr Margaret (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World : Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. The Wallace Foundation.
- Davidson Michael & Jensen Ben (dir.) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*. Paris : OCDE.
- Day Christopher, Moller Jorum & Pont Beatriz (2008). « L'approche de la direction systémique en Belgique flamande ». In Pont Beatriz, Nusche Deborah & Hopkins David (dir.). *Améliorer la direction des établissements scolaires - Volume 2*. Paris : OCDE, p. 171-198
- Day Christopher, Sammons Pam & Hopkins David et al. (2009). « The impact of school leadership on pupil outcomes ». *London: Department for Children, Schools and Families, Research Report DCSF-RR108*, p. 207.
- Dumay Xavier & Dupriez Vincent (2004). « Effet établissement : Effet de processus et/ou effet de composition? ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 36, 23 p.
- Dumay Xavier (2009). « Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements ». *Revue française de pédagogie*. Recherches en éducation, n° 167, juin, p. 101-128.
- Dutercq Yves (2006). « Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement ». In Chapelle Gaëtane & Meuret Denis (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France, p. 141-162.
- Ehrich Lisa Chatherine & Cranston Neil (2009). « Deepening our understanding about school leadership : Learning from educators and non-educators ». In Khine Myint Swe & Saleh Issa M. (dir.). *Transformative Leadership and Educational Excellence: Learning Organizations in the Information Age*. Rotterdam : Sense publishers, p. 123-138.
- Elmore Richard (2008). « L'encadrement comme pratique de l'amélioration des écoles ». In Pont Beatriz, Nusche Deborah & Hopkins David (dir.). *Améliorer la direction des établissements scolaires - Volume 2*. Paris : OCDE, p. 37-72.
- Eurydice (2007). *Autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*. Bruxelles : Commission européenne.
- Ewington John, Mulford Bill & Kendall Diana et al. (2008). « Successful school principalship in small schools ». *Journal of Educational Administration*, vol. 46, n° 5, p. 545-561.
- Feyfant Annie (2010). « L'apprentissage du métier d'enseignant ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 50, janvier. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Feyfant Annie (2011). « Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 65, septembre. Lyon : Institut français de l'éducation (IFE).
- Firestone William A. & Martinez Cecilia M. (2009). « Districts, teacher leaders, and distributed leadership : Changing instructional practice ». In Leithwood Kenneth, Mascall Blair & Strauss Tiiu (dir.). New York : Routledge, p.61-86.
- Forestier Christian (2007). « L'effet chef d'établissement ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 458, p. 16-17.
- Frost David (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries. The International Teacher Leadership Project Phase 1*. Cambridge : University of Cambridge.
- Fullan Michael (2010). *The Moral Imperative Realized*. Thousand Oaks : Corwin.
- Gausse Marie (2007). « Leadership et changements éducatifs ». *Lettre d'information de la VST*, n° 24, janvier. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Gauthier Roger-François (2007). « Qui a l'initiative pédagogique ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 458, p. 22-24.
- Goldring Ellen, Porter Andrew C. & Murphy Joseph et al. (2007). *Assessing Leadership : Connections to Research, Professional Standards, & Current Practices*. Paris : The Wallace Foundation.



- Hallinger Philip & Heck Ronald H. (2010). « Collaborative leadership and school improvement : Understanding the impact on school capacity and student learning ». *School Leadership & Management*, vol. 30, n° 2, p. 95-110.
- Hargreaves Andy, Halász Gabór & Pont Beatriz (2008). « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique ». In Pont Beatriz, Nusche Deborah & Hopkins David (dir.). *Améliorer la direction des établissements scolaires - Volume 2*. Paris : OCDE, p 73-120.
- Harris Alma (2003). « Teacher Leadership as Distributed Leadership : Heresy, fantasy or possibility? ». *School Leadership & Management*, vol. 23, n° 3, p. 313.
- Hassani Mohammad (2007). *Régulation interne des établissements scolaires : Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants*. [thèse]. Dijon : Université de Bourgogne.
- Hassani Mohammad & Meuret Denis (2010). « La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement ». *Politiques et management public*, n° Vol 27/4, p. 103-126.
- Hattie John (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: New-York : Routledge.
- Hopkins David (2008). « Exploiter les possibilités de la direction systémique ». In Pont Beatriz, Nusche Deborah & Hopkins David (dir.). *Améliorer la direction des établissements scolaires - Volume 2*. Paris : OCDE, p. 21-36.
- Huber Stephan, Moorman Hunter & Pont Beatriz (2008). « L'approche anglaise de la direction systémique ». In Pont Beatriz, Nusche Deborah & Hopkins David (dir.). *Améliorer la direction des établissements scolaires - Volume 2*. Paris : OCDE, p. 121-170.
- Hutmacher Walo (2007). « Vers une intégration des politiques éducatives en Europe ». In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP, p. 19-42.
- Ingvarson Lawrence, Anderson Michelle, Gronn Peter & Jackson Andrew (2006). *Standards for School Leadership : A critical review of the literature*. Teaching Australia.
- Laderrière Pierre (2008). « Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants ». In Weiss Jacques (dir.). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? Actes du séminaire 2007*. Neuchâtel : IRDP, p. 9-18.
- Leithwood Kenneth (2005). « Understanding successful principal leadership : Progress on a broken front ». *Journal of Educational Administration*, vol. 43, n° 6, p. 619-629.
- Leithwood Kenneth, Day Christopher & Sammons Pamela *et al.* (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham : National College for School Leadership, Research, n° RR800.
- Leithwood Kenneth, Mascal Blair & Strauss Tiiu (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. Londres : Routledge.
- Leithwood Kenneth, Harris Alma & Strauss Tiiu (dir.) (2010). *Leading School Turnaround : How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. New Jersey : Jossey-Bass.
- Marzano Robert J., Waters Timothy & McNulty Brian A. (2006). *School Leadership that Works : From Research to Results*. Canberra : Australian Institute for Teaching and School Leadership Ltd.
- Mulford Bill (2003). *School leaders : Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris : OCDE.
- Mulford Bill & Silins Halia (2009). « Transformational leadership and organizational learning in schools ». In Khine Myint Swe & Saleh Issa M. (dir.). *Transformative Leadership and Educational Excellence: Learning Organizations in the Information Age*. Rotterdam : Sense publishers, p. 139-164.
- Normand Romuald (2007). « L'Europe de l'éducation : Quel management au service de quelle(s) conception(s) de l'intérêt général ? ». In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP , p. 199-205.
- Normand Romuald (2010). « Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants ». *Administration et éducation*, n° 125.
- Obin Jean-Pierre (2007). « Piloter par les valeurs ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 458, p. 9-10.
- OCDE (2007). *PISA 2006 - Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Paris : OCDE.
- OCDE (2011). « Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement Quel impact sur la performance des élèves ? ». *Pisa à la loupe*, n° 9, octobre.

- Pair Claude (2007). « Points forts et points faibles de l'évaluation de l'école en France : Réflexions dans une perspective européenne ». In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP, p. 101-118.
- Pelage Agnès (2011). « Les chefs d'établissement : La fabrique des cadres ». In Bechtold-Rognon Evelyne & Lamarche Thomas (dir.). *Manager ou servir ? : Les services publics aux prises avec le Nouveau management public*. Paris : Editions Syllepse.
- Pont Beatriz, Nusche Deborah & Moorman Hunter (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 - Politiques et pratiques*. Paris : OCDE.
- PricewaterhouseCoopers (2007). *Independent Study Into School Leadership : Main Report*. Londres : Department for Education and Skills, n° RR818B.
- Quénet Paul (2010). « Débats sur équipe de direction, équipe enseignante ». *Administration et éducation*, n° 127, octobre, p. 61-68.
- Ranson Stewart, Arnott Margaret & McKeown Penny *et al.* (2005). « The participation of volunteer citizens in school governance ». *Educational review*, vol. 57, n° 3, p. 357-371.
- Rey Olivier (2011). « PISA, ce que l'on en sait et ce que l'on en fait ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 66, octobre. Lyon : Institut français de l'éducation ; ENS de Lyon.
- Robinson Viviane, Hohepa Margie & Lloyd Claire (2009). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why*. Wellington : Ministry of Education.
- Scheerens Jaap (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede (NL) : University of Twente; Department of Educational Organization and Management.
- Schleicher Andreas (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from Around the World*. Paris : OCDE.
- Spillane James P., Camburn Eric M. & Stitzel Pareja Amber (2009). « School principals at work : A distributed perspective ». In Leithwood Kenneth, Mascall Blair & Strauss Tiiu (dir.). New York : Routledge, p. 87-110.
- Spillane James P., Halverson Richard R. & Diamond John B. (2008). « Théorisation du leadership en éducation : Une analyse en termes de cognition située ». *Education et sociétés*, n° 21, p. 121-149.
- Stoll Louise & Louis Karen Seashore (2007). *Professional Learning Communities : Divergence, Depth and Dilemmas*. Buckingham : Open University Press.
- Thibert Rémi (2011). « Inspection scolaire : Du contrôle à l'accompagnement ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 67, novembre. Lyon : Institut français de l'éducation ; ENS de Lyon.
- Townsend Tony (dir.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Berlin : Springer.
- van Zanten Agnès (2010). « Diriger, animer, réguler : sur quel modèle s'appuyer pour coordonner le travail dans les établissements scolaires ? ». *Administration et éducation*, n° 127, octobre, p. 41-52.
- Woessmann Ludger, Lüdermann Elke, Schültz Gabriela & West Martin R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement - International Evidence from PISA 2003*. Paris : OCDE, n° 13.
- Wylie Cathy (2007). *School governance in New Zealand - How is it working?* Wellington : New Zealand Council for Educational Research.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Endrizzi Laure, Thibert Rémi (2012). « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°73, avril.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● Musset Marie (2012). « Education au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°72, mars.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=72&lang=fr>

● Endrizzi Laure (2012). « Jeunes 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°71.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=71&lang=fr>

● Rey Olivier, Feyfant Annie (2012). « Vers une éducation plus innovante et créative ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°70.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=70&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyses>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité 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
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45