

**Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation  
Ecole d'éducation et de formation  
Master en sciences de l'éducation**

# **Comment décrire l'impact du leadership partagé sur la motiva- tion et le sentiment d'efficacité des enseignants ?**

**Le cas de trois écoles secondaires de  
Wallonie-Bruxelles Enseignement**

Auteur-es : Laurence Decoster – Laurent Dantine  
Promotrice : Mme Glinne-Demaret Harmony  
Accompagnateur : M. Debaisieux Ludovic  
Lecteur : M. Vandenberghe Vincent

Année académique 2021-2022  
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée



## Remerciements

Par ce mémoire, nous clôturons trois belles et enrichissantes années de notre vie durant lesquelles nous avons tant appris, aussi bien sur le plan professionnel que personnel.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à Madame Glinne qui a accepté de promouvoir ce travail de recherche et de suivre sa progression par ses retours positifs, constructifs comme encourageants.

Nous présentons nos plus vifs remerciements à M. Debaisieux, membre de la commission d'accompagnement, pour sa disponibilité comme ses conseils pertinents et précis qui nous ont aidés de façon très significative à l'amélioration de ce mémoire.

Nous remercions l'ensemble des directions et enseignants qui ont pris de leur temps pour répondre à nos questions, partager leur passion et alimenter empiriquement notre recherche.

Nous adressons également nos remerciements à nos amis et collègues d'avoir cru en nous, prêté généreusement leurs ouvrages de référence et contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Laurence tient plus particulièrement à exprimer sa gratitude envers ses enfants Loïc, Julien et Matteo ainsi qu'à ses parents pour leur patience infinie et leurs inlassables marques de soutien durant ces trois années. Ses pensées vont également à ses proches et sa collègue qui, malgré leur absence ici-bas, lui ont apporté le courage et la volonté de poursuivre toujours plus loin. Elle exprime finalement sa gratitude envers son binôme, Laurent, pour sa confiance à s'engager dans ce mémoire en duo, la richesse des échanges et son soutien au quotidien.

Laurent souhaite également remercier son épouse Catherine, ses enfants Hugo, Vicky et Alexandre, pour leur soutien et leur patience, Marie-Aline pour ses traductions d'études en anglais et son humour, Céline pour sa relecture orthographique et bien évidemment Laurence qui a dû le supporter et sans qui ce travail ne serait pas ce qu'il est.



# *Table des matières*

<b><i>Introduction</i></b> .....	<b>1</b>
<b><i>Partie 1 : Contextualisation</i></b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>3</b>
<b>Chapitre 1 : Les prescrits légaux en Fédération Wallonie-Bruxelles</b> .....	<b>4</b>
1.1 Les missions éducatives en Belgique francophone.....	4
1.2 Les constats et convictions du Pacte.....	4
1.3 Les axes du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.....	5
1.4 Le leadership scolaire dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence....	5
<b>Chapitre 2 : Une école efficace et équitable</b> .....	<b>7</b>
2.1 Définition.....	7
2.2 Changement de gouvernance.....	8
2.3 Les différents acteurs et leur rôle dans le travail collaboratif.....	10
2.3.1 Le chef d'établissement.....	10
2.3.2 Le comité de pilotage (CoPi).....	11
2.3.3 Le pilote.....	12
2.3.4 Les groupes de travail (GT).....	12
2.3.5 L'enseignant.....	12
2.4 Les supports de mise en œuvre en W.-B. E. :.....	13
<b><i>Partie 2 : Cadre théorique</i></b> .....	<b>14</b>
<b>Chapitre 1 : Les théories du leadership</b> .....	<b>14</b>
1.1 Définition.....	14
1.2 Leader et manager.....	16
1.3 Types de leadership.....	17
1.4 Leadership scolaire.....	21
1.4.1 L'impact du leadership scolaire.....	21
1.4.2 Le leadership scolaire : définitions des compétences du leader scolaire selon les théoriciens.....	22
1.4.3 Le leadership scolaire partagé : une interaction entre trois dimensions	23
1.4.4 Les pratiques du leader scolaire favorables pour une école efficace ....	26
L'affirmation des réussites et des échecs :.....	27
L'agent de changement :.....	27
La communication et ses moyens efficaces :.....	27
La focalisation sur les objectifs :.....	28
La participation du personnel :.....	28
L'implantation d'une culture efficace :.....	29
L'octroi de ressources et la stimulation intellectuelle :.....	29
<b>Chapitre 2 : Attitude professionnelle</b> .....	<b>30</b>
2.1 Définition de l'attitude.....	30
2.2 Les dimensions de l'attitude.....	31
2.3 La motivation.....	31
2.3.1 Définition.....	32
2.3.2 La motivation au travail.....	32

2.3.3 Théorie des attentes .....	34
2.4 Efficacité collective perçue .....	35
2.4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle .....	35
2.4.2 Les facteurs d'influence du sentiment d'efficacité personnelle .....	36
Les expériences actives de maîtrise .....	36
Les expériences vicariantes .....	36
La persuasion verbale .....	37
L'état physiologique et émotionnel .....	37
Le sentiment d'efficacité et les facteurs environnementaux .....	37
2.4.3 Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire .....	38
2.4.4 Le sentiment d'efficacité scolaire collective .....	38
L'impact de l'efficacité collective .....	40
2.5 Les intentions comportementales .....	40
<b>Partie 3 : Recherche qualitative.....</b>	<b>43</b>
<b>Chapitre 1 : Méthodologie .....</b>	<b>43</b>
1.1 Choix de nos cadres théoriques .....	43
1.2 Protocole d'investigation et de collecte de données .....	44
1.3 Protocole d'analyse des données .....	46
1.4 Échantillon .....	47
<b>Chapitre 2 : Résultats .....</b>	<b>50</b>
2.1 Le niveau de leadership scolaire .....	50
2.1.1 Les établissements et leur structure organisationnelle .....	50
2.1.2 Les acteurs du leadership .....	52
2.1.2.1 Les chefs d'établissement et leurs traits de personnalité.....	52
2.1.2.2 Les pilotes interviewés .....	54
2.1.2.3 Les enseignants interviewés .....	55
2.1.3 Les comportements du leadership .....	55
2.1.3.1 L'affirmation des réussites et des échecs .....	56
2.1.3.2 L'agent de changement .....	58
2.1.3.3 La communication et ses moyens efficaces .....	61
2.1.3.4 L'implantation d'une culture scolaire .....	64
2.1.3.5 La focalisation sur les objectifs .....	66
2.1.3.6 Participation du personnel .....	69
2.1.3.7 L'octroi de ressources et la stimulation intellectuelle .....	72
2.1.4 Conclusion : .....	76
2.2 L'impact du leadership partagé sur l'attitude des enseignants.....	77
2.2.1 La motivation des enseignants .....	77
2.2.1.1 Les efforts consentis .....	77
2.2.1.2 Le degré de motivation à atteindre la performance attendue .....	79
2.2.2 Sentiment d'efficacité .....	83
2.2.2.1 Les expériences actives de maîtrise .....	83
2.2.2.2 Les expériences vicariantes .....	87
2.2.2.3 La persuasion verbale .....	89
2.2.2.4 État physiologique et personnel .....	91
2.2.2.5 L'attente des résultats et le sentiment d'efficacité personnel.....	92
<b>Chapitre 3 : Discussion .....</b>	<b>94</b>
3.1 Les niveaux de leadership scolaire partagé des écoles.....	94
3.1.1 La structure organisationnelle des établissements .....	94

3.1.2 Les traits de personnalité des chefs d'établissement.....	94
3.1.3 Les comportements adoptés par les chefs d'établissement.....	95
3.1.4 Conclusion : .....	96
3.2 Impact du leadership partagé sur l'attitude des enseignants .....	97
3.2.1 Le sentiment d'efficacité.....	98
3.2.2 La motivation .....	99
3.2.3 Conclusion .....	101
<b>Conclusion.....</b>	<b>103</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>107</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>117</b>
<b>Annexe 1 : Guide d'entretien .....</b>	<b>117</b>
<b>Annexe 2 : Classeur Excel .....</b>	<b>127</b>
<b>Annexe 3 : Liste des dimensions, étiquettes, mots-clés .....</b>	<b>128</b>
<b>Annexe 4 : Relevé des verbatims par école et par acteur (extrait) .....</b>	<b>131</b>
<b>Annexe 5 : Missions des acteurs du travail collaboratif en W.-B. E. ....</b>	<b>132</b>
<b>Annexe 6 : Recueil des données relatives aux entretiens .....</b>	<b>134</b>

Remarque : certains paragraphes de ce mémoire sont extraits de notre travail rédigé durant l'année académique 2020-2021 dans le cadre du cours de « Démarche de recherche et accompagnement du projet de mémoire » (LFOPA 2913B)



## Introduction

La perte de confiance du public dans le jugement des professionnels et à fortiori des enseignants est une des raisons qui a entraîné un changement de paradigme dans les modes de gouvernance des services publics pour tendre vers une gestion semblable à celle du privé. La régulation bureaucratique-professionnelle a fait place à une régulation néo-libérale appelée aussi *New Public Management*. Le quasi-marché scolaire s'instaure progressivement et donne aux parents et aux élèves un rôle plus important au sein des établissements, car leur position de « clients » et leurs attentes influencent les projets d'école (Maroy & Voisin, 2014).

Dans un même temps, l'évolution de la gouvernance du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles se caractérise par une augmentation sensible de l'autonomie des établissements scolaires et par conséquent de leurs acteurs. Cette autonomie va de pair avec une responsabilisation accrue quant à la manière de gérer tout ce qui doit être mis en œuvre pour rendre l'école efficace et équitable (Maroy & Voisin, 2014). Il faut considérer non seulement la gestion des ressources, qu'elles soient humaines, spatiales, temporelles ou matérielles, mais aussi les formations adéquates (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017) et les orientations pédagogiques en réponse au profil des élèves et attentes des parents (Maroy & Voisin, 2014).

Afin d'être efficaces et équitables, les écoles élaborent des stratégies pour atteindre ainsi les attendus des parents, des pouvoirs publics, etc. Citons par exemple les plans de pilotage, les projets d'établissement, les projets de classe... Leur mise en œuvre, dans leur grande majorité, nécessite la collaboration de différents membres du personnel.

Comment organiser cette collaboration naturellement alors que le métier d'enseignant est historiquement individualiste (Barrère, 2002) ? La Fédération Wallonie-Bruxelles a défini deux stratégies dans le Pacte (2017). Premièrement, la définition du travail de l'enseignant : chacun se doit, dans le cadre d'une des composantes de son métier, de prester soixante périodes de travail collaboratif par année scolaire. Deuxièmement, l'installation d'un leadership partagé par la direction au sein de son établissement. En effet, les années nonante ont vu le leadership « à l'ancienne » remis en

question par de nombreuses études et l'émergence d'un leadership plus horizontal : le leadership partagé (Luc, 2010). La description de cette contextualisation sera détaillée dans la première partie de cette étude.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous passerons en revue la littérature scientifique, ce qui nous permettra de clarifier le concept de leadership qu'il soit scolaire, partagé... ainsi que celui de l'attitude des enseignants à travers ses trois dimensions, à savoir la motivation, l'efficacité collective perçue et les intentions comportementales des enseignants. Cette revue de la littérature nous permet de sélectionner huit dimensions du leadership scolaire partagé qui, selon les théoriciens abordés, ont un impact sur l'attitude des enseignants (Marzano, 2016). Nous chercherons donc à comprendre et décrire les liens unissant la mise en place du leadership partagé à travers la structure organisationnelle de l'établissement, les comportements et la personnalité du directeur avec la motivation et le sentiment d'efficacité des enseignants. C'est la raison du titre de ce mémoire « Comment décrire l'impact du leadership partagé sur la motivation et le sentiment d'efficacité des enseignants ».

Pour répondre à cette question, il nous a semblé judicieux de réaliser une étude qualitative, et ce, auprès de trois établissements scolaires du secondaire ordinaire de Wallonie-Bruxelles Enseignement (W.-B. E) dont nous savions qu'ils étaient organisés en leadership partagé. La troisième partie de ce mémoire décrit cette recherche empirique. Le premier chapitre en décrit la méthodologie. Nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des trois directions, de pilotes de projets et d'enseignants participant à des groupes de travail. Chacune des interviews était cadrée par un guide d'entretien spécifique au type d'acteur. Le deuxième chapitre détaille les résultats et le troisième permet de les discuter au regard de notre question de recherche et des cadres théoriques mobilisés.

Enfin, nous terminerons ce mémoire par une conclusion dans laquelle nous listerons les limites ainsi que les perspectives de prolongement de cette étude.

## Partie 1 : Contextualisation

### Introduction

Une école efficace et équitable est définie par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017)<sup>1</sup> comme permettant à chaque élève de devenir un citoyen responsable en lui permettant d'aller le plus loin possible dans l'acquisition de savoirs et de compétences. L'efficacité et l'équité d'une école augmentent les chances de réussite scolaire de l'élève et de réalisation professionnelle future. En effet, un écart de 44 % du taux de réussite est constaté entre les étudiants de même indice socio-économique inscrits dans les écoles efficaces et ceux issus des écoles qui ne le sont pas. Pour une même épreuve réussie à 50 % des points, on compte, dans les écoles efficaces, un taux de réussite de 72 % des élèves et de 28 % des élèves dans les écoles inefficaces (Marzano, Waters, & Mc Nulty, 2016). Dans quel contexte s'inscrivent nos écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles pour être efficaces et équitables ? À cette fin, nous commencerons par définir le contexte scolaire actuel en Belgique francophone à travers ses prescrits légaux. Pour ce faire, nous aborderons le Décret de la Communauté française du 19 septembre 2019 afin de rappeler les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire. Puis, nous reprendrons les constats du Pacte (2017), ses convictions et axes stratégiques. Enfin, nous définirons ce qu'est une école efficace et équitable.

---

<sup>1</sup> Pour plus de lisibilité, nous indiquerons par après « le Pacte » en lieu et place du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

## **Chapitre 1 : Les prescrits légaux en Fédération Wallonie- Bruxelles**

### **1.1 Les missions éducatives en Belgique francophone**

Dans le contexte éducatif belge francophone, reportons-nous au décret portant sur les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et mettant en place le tronc commun du 19/09/2019. Celui-ci succède au décret Missions et l'abroge. Parmi d'autres choses, ce code rappelle les missions prioritaires de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Celles-ci<sup>2</sup> visent non seulement à acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être à travers un enseignement efficace et équitable, mais également à préparer les élèves à devenir des citoyens responsables dans une société démocratique.

### **1.2 Les constats et convictions du Pacte**

De son côté, le Pacte soulève un réel constat et quatre convictions. En effet, malgré l'implication des différents acteurs de l'enseignement, à savoir les parents, les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et les pouvoirs organisateurs, « notre système scolaire produit des résultats insatisfaisants tant en termes d'efficacité que d'équité » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017, p.1). Pourquoi ? Parce que « l'école ne donne plus à chaque enfant ou adolescent le bagage nécessaire pour lui permettre de s'engager activement dans la vie, en tirant chacun vers le haut » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : avis N° 3 du groupe central, 2017, p.2). La première conviction insiste sur l'importance de faire évoluer l'école. La deuxième rapporte que cette évolution résultera d'un travail collectif long, patient et complexe. La troisième conviction consiste à proposer des orientations réalistes en cohérence avec la réalité sociale des écoles et une nouvelle budgétisation

---

<sup>2</sup> 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

même si précédemment, celle-ci était déjà supérieure aux pays voisins. Ces orientations doivent permettre de rendre les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles efficaces et équitables. Enfin, la quatrième et dernière conviction souligne l'importance de l'adhésion de tous les acteurs, à savoir les enseignants, les parents, les pouvoirs organisateurs et les directions » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017, p.3). Le Pacte insiste sur leur réelle implication dans la co-construction et la mise en œuvre des orientations et actions concrètes menant à l'école efficace et équitable.

### **1.3 Les axes du Pacte pour un Enseignement d'Excellence**

Les axes du Pacte invitent à l'acquisition des compétences, à la valorisation de certaines filières, à l'équité, à l'efficacité et au bien-être. L'axe 2 est un levier essentiel à la mobilisation des différents acteurs de son établissement permettant de mener à bien les objectifs d'amélioration pédagogique visés. Son objectif est de « mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017, page 15).

### **1.4 Le leadership scolaire dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence**

Le Pacte induit la redéfinition des rapports entre le pouvoir régulateur, les pouvoirs organisateurs, les établissements et même les membres des équipes éducatives. Dupriez insiste même sur le principe que « le changement ne peut reposer que sur un leadership partagé entre les responsables des différents niveaux du système éducatif » (Dupriez, 2015, p.32). Plus spécifiquement, dans son objectif spécifique 2.2, le Pacte invite à développer le leadership pédagogique des directions. Cette nouvelle approche de la gouvernance du système éducatif encourage l'engagement de ses acteurs, valorise leurs compétences et augmente la responsabilisation de chacun. Cela ne peut se faire sans le renforcement de l'autonomisation, du soutien et de la mise en place

d'une dynamique collective d'une organisation apprenante par le chef d'établissement. D'après Senge (1990), une organisation apprenante est une organisation « où les gens développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent, où des façons de penser nouvelles et expansives sont favorisées, où l'aspiration collective est libérée et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble » (Yusoff, 2005, p.5). Nous pouvons considérer que le leadership transformationnel souhaité par le Pacte évolue en un leadership partagé<sup>3</sup>. L'objectif de la nouvelle gouvernance est donc de permettre au directeur de voir la gestion administrative de son établissement se transformer progressivement en un leadership partagé éducatif et pédagogique. Son management des ressources humaines, matérielles et financières constitue les moyens à mobiliser pour atteindre les objectifs éducatifs et pédagogiques de l'école. Ses responsabilités et compétences se voient par conséquent élargies (Pacte pour un enseignement d'Excellence, 2017).

---

<sup>3</sup> Nous définirons ce concept en page 20.

## Chapitre 2 : Une école efficace et équitable

### 2.1 Définition

Laure Endrizzi et Rémi Thibert, en 2012, ciblent les indicateurs quantitatifs relatifs à la mission de l'école efficace et équitable. Les auteurs abordent des indicateurs de réussite des élèves qui concernent l'amélioration de leurs résultats pour les compétences de base, la diminution des écarts de résultats entre les étudiants d'indices socio-économiques différents. Les auteurs citent également des indicateurs d'équité tels que l'optimisation de l'intégration des élèves à besoins spécifiques et l'abaissement du taux de décrochage scolaire. Parallèlement, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a identifié des indicateurs fort semblables dans le cadre de l'élaboration de ses plans de pilotage. L'indicateur identifié pour la réussite des élèves est le taux moyen des résultats moyens aux évaluations externes certificatives. En ce qui concerne l'équité, on s'intéresse au taux de dispersion des résultats des élèves, au taux d'élèves faisant partie des 10 % les plus faibles, au taux de redoublement généré ainsi qu'au taux de décrochage scolaire... Les indicateurs de l'école sont comparés avec la moyenne des indicateurs des écoles de même indice socio-économique. Ces indicateurs rassemblés peuvent alors donner un indice de leur efficacité et de leur équité à renforcer à l'aide des caractéristiques qualitatives recueillies au sein de chacune d'elles.

Ces mêmes indicateurs permettent à la Fédération Wallonie-Bruxelles d'identifier chaque année et au sein de chaque quartile, une vingtaine d'écoles les moins efficaces que l'on nomme « les écoles en écart de performance ». Ainsi définies, le code de l'enseignement<sup>4</sup> nous indique que celles-ci entrent dans un dispositif d'ajustement afin de leur fixer des objectifs d'amélioration, leur offrir un soutien humain, matériel et financier de la part des pouvoirs organisateur et régulateur.

Notons toutefois que, d'après Dupriez (2015), il est difficile d'identifier objectivement ce que sont des établissements efficaces vu le nombre considérable de paramètres et d'objectifs qui peuvent entrer en compte en fonction du contexte. Se contenter de définir une école efficace à partir d'indicateurs quantitatifs est insuffisant. Bonami (2005) considère que se limiter à l'évaluation à l'aide uniquement d'indicateurs chiffrés entraîne une représentation rétrécie de la qualité de l'enseignement de

---

<sup>4</sup> Code de l'enseignement, Livre premier, Chapitre II, Section II, Articles 1.5.2-13 à 1.5.2-23).

cet établissement. L'efficacité ne résulte pas uniquement d'une mesure objective, elle est aussi liée aux attentes des différents acteurs de l'enseignement, entre autres les chefs d'établissement, l'équipe éducative et les élèves (Demeuse, Matoul, Schillings, & Denooz, 2005 ; Vanhoof & Van Petegem, 2007). Demeuse et ses collègues disent encore que les perceptions d'une mesure qui leur paraîtrait équitable, issues par exemple d'entretiens avec ces différents acteurs, pourraient être très différentes de ce que montreraient des mesures quantitatives.

À ce côté pragmatique s'ajoute la légitimité morale (Suchman, 1995). Demeuse et al. (2005) affirment que, même si elles sont subjectives, attentes et convictions des acteurs de l'enseignement doivent être prises en compte dans la gestion du système éducatif afin de mener à bien tout changement et tout projet, leur importance étant considérable.

Ajoutons enfin que l'efficacité des dispositifs mis en place dans une école se mesure aussi au niveau de la gestion des ressources par le rapport couts-résultats, soit l'efficacité (Bonami, 2005). Les ressources peuvent être humaines, temporelles, spatiales, matérielles ou financières. Ces dispositifs visent aussi la réduction des iniquités par rapport aux populations fragiles (Bonami, 2005). D'ailleurs, selon Bissonnette et al. (2006), le concept d'école efficace concerne essentiellement des établissements à faible indice socio-économique où les résultats des élèves sont équivalents, voire dépassent ceux d'élèves dans les écoles plus favorisées.

La combinaison de ces indicateurs quantitatifs et qualitatifs – définis par la FWB et par les différentes parties prenantes du terrain – constitue la base du dispositif d'évaluation de la qualité de notre système éducatif (Bonami, 2005). Cette politique est générée par la nouvelle gouvernance scolaire que nous abordons au point suivant.

## **2.2 Changement de gouvernance**

La réforme de notre système éducatif se base sur de nouvelles modalités de gouvernance au niveau des activités d'évaluation, de financement et de production d'enseignement. Celle-ci vient en réaction à la perte de confiance du public dans le jugement des professionnels de l'enseignement ainsi que dans les modalités de régulation centralisée au sein de l'État central. Jusque-là, les parents et autres usagers n'avaient pas voix au chapitre (Maroy & Voisin, 2014).

Ainsi, la réforme scolaire tend vers une gouvernance néo-libérale où les prises de décisions et responsabilités sont décentralisées de l'État centralisateur vers les organisations locales à savoir les écoles elles-mêmes. Les modalités de régulation sont alors mises en place entre l'État et les représentants des enseignants du point de vue pédagogique et professionnel en fonction d'un système d'*accountability* ou de reddition des comptes. L'État joue depuis un rôle d'évaluateur, de surveillance à l'égard des établissements dont la gestion basée sur les résultats imite celle du secteur privé. L'autonomie, la responsabilisation, la reddition des comptes dans le respect des objectifs, normes et curriculums d'enseignement définis par l'état entraînent de nouvelles pratiques managériales appelées « *New public management* » (Maroy & Voisin, 2014). Le modèle du quasi-marché s'instaure progressivement. Celui-ci est basé sur le principe du financement public tout en laissant à l'élève et ses parents le libre choix de l'établissement. Il s'agit donc bien d'un marché puisqu'il existe une concurrence entre les établissements, mais « quasi », car il s'agit d'argent public (Vandenberghe, 1998). L'importance donnée au rôle des parents quant à leurs attentes et leur choix d'école, l'octroi aux établissements de l'autonomie de moyens ainsi que la définition des critères de qualité d'une bonne école attendus par les différents niveaux d'acteurs de l'enseignement — pouvoir régulateur, pouvoir organisateur, direction, parents, enseignants et élèves — en sont les principales caractéristiques observables (Maroy & Voisin, 2014).

L'autonomie de gestion octroyée aux établissements est mise en place à l'aide de l'élaboration des plans de pilotage. Dans ce cadre, une nouvelle forme de leadership scolaire partagé du chef d'établissement accompagne et soutient le développement de la professionnalisation de son équipe éducative, le sentiment d'appartenance ainsi qu'« une réponse plus satisfaisante en termes organisationnel et institutionnel via le projet pédagogique (Communauté française de Belgique, 2019b, art. 7-11) ». Tout cela, au bénéfice d'une école efficace et équitable. Le travail collaboratif s'implémente progressivement entre les différents acteurs au sein des établissements dans une visée démocratique et participative (Ranson, 2003).

## 2.3 Les différents acteurs et leur rôle dans le travail collaboratif

### 2.3.1 Le chef d'établissement

Dans le cadre de la réforme du Pacte (2017), le rôle du chef d'établissement a été sensiblement modifié. Ses nouvelles missions consistent aujourd'hui à initier et accompagner le changement issu des orientations du pouvoir régulateur, stimuler l'intelligence collective des enseignants, adopter un leadership axé sur l'efficacité pédagogique (Progin, Letor, Étienne, & Pelletier, 2021). Ils doivent en outre gérer les ressources mises à sa disposition et favoriser l'engagement de leurs équipes (Progin, Letor, Étienne, & Pelletier, 2021). Dupriez (2005) ajoute encore le rôle d'animateur pédagogique. L'ensemble de ces missions lui confère, d'après Bass et Avolio, « un rôle hybride d'accompagnateur du changement proche du leader transformationnel » (as cited by Progin, Letor, Étienne, & Pelletier, 2021, p 152).

Le décret du 2 février 2007 concernant le statut des directeurs vise à réduire l'hétérogénéité d'autonomie entre les réseaux et définit deux types de missions d'un directeur d'établissement. La première mission est générale. Elle porte sur l'élaboration d'une politique éducative, l'organisation de son établissement ainsi que sur la coopération avec les services d'inspection (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015). La seconde mission confiée au directeur s'organise autour de trois axes spécifiques. Le premier axe, relationnel, conduit le chef d'établissement à s'assurer de la bonne coordination de l'équipe éducative et d'un partenariat de qualité avec les élèves, leurs parents et tiers. Le second axe est administratif, matériel et financier. Le directeur est amené à organiser de manière optimale les attributions des membres du personnel ainsi que l'efficacité dans la répartition des ressources matérielles et financières. Le troisième axe est pédagogique et éducatif. Ce dernier se traduit non seulement par l'élaboration et la concrétisation de son projet d'établissement, mais aussi par la cohérence entre les compétences enseignées, les programmes, les référentiels, les évaluations certificatives internes comme externes (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015).

Ce décret aborde également la question du recrutement et de la formation initiale obligatoire des directeurs afin d'assurer les missions générales et spécifiques qui lui assignées. La formation vise l'acquisition progressive de compétences relationnelles, législatives, administratives et de pilotage pédagogique de son établissement. Le volet « Pilotage pédagogique » aborde les thèmes de la gestion de la communica-

tion, des ressources humaines, de la motivation des groupes et des conflits. La formation initiale se compose d'un volet inter-réseaux et d'un volet propre à chacun d'eux (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015). Chaque volet aborde les axes pédagogique et administratif. Seul l'axe relationnel est organisé dans le cadre de la formation initiale commune à l'ensemble des réseaux.

Les trois axes de la formation initiale des chefs d'établissement visent le développement des compétences nécessaires à la mise en place de son leadership scolaire. À celles-ci doivent s'ajouter des aptitudes relationnelles et affectives propres à la personnalité du directeur afin d'amplifier positivement son action de leader (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015).

La formation initiale des directions, identique dans sa structure à tous les niveaux d'enseignement, constitue la première phase dans sa construction identitaire et professionnelle. En effet, comme le soulignent les auteurs, ce processus transformationnel, initié par cette première phase, suppose un temps de « maturation » (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015, p. 119) afin d'acquérir pleinement sa nouvelle fonction de chef d'établissement. La période de stage de deux ans lors de son entrée en fonction est prévue à cet effet afin de poursuivre son évolution (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015).

Dans le cadre de la mise en œuvre des pratiques collaboratives, le chef d'établissement, accompagné de son équipe de direction, fait automatiquement partie intégrante du Comité de Pilotage (CoPi). Il est le responsable de la mise en application de son contrat d'objectifs via le travail collaboratif (Communauté française de Belgique, 2019b).

### 2.3.2 Le comité de pilotage (CoPi)

Le CoPi se compose du chef d'établissement, de membres de son équipe de direction ainsi que des pilotes des groupes de travail du moment. Les membres du CoPi sont formés, soutiennent et accompagnent l'avancement des projets des groupes de travail (GT) (Communauté française de Belgique, 2019b ; Cellule de soutien et d'accompagnement, 2021).

### 2.3.3 Le pilote

Le pilote occupe un rôle de relai communicationnel entre son GT et la direction lors des rencontres planifiées du CoPi. Il y rapporte l'avancement du travail de sa commission, les éventuels freins et leviers rencontrés. Au sein de son GT, son rôle consiste à accompagner et animer son groupe de travail dans la planification, la réalisation et l'évaluation du projet propre à son équipe. Pour le préparer à sa tâche, il sera formé et outillé en amont en fonction des besoins détectés (Communauté française de Belgique, 2019b ; Cellule de soutien et d'accompagnement, 2021).

### 2.3.4 Les groupes de travail (GT)

Un groupe de travail (GT) peut également être appelé « une commission » ou « cellule ». Il se compose d'un pilote entouré de membres du personnel. Ensemble, ils se mettent en réflexion, proposent des actions d'amélioration et collaborent à la réalisation de l'action définie préalablement.

### 2.3.5 L'enseignant

« Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats » (Maroy, 2004, pp.74-75). La dernière réforme intègre la refonte de la formation initiale et continue afin d'outiller les enseignants dans une démarche leur permettant de repenser et progresser dans leurs pratiques éducatives et pédagogiques développant leur identité professionnelle. Les formations continuées sont l'une des cinq composantes de la tâche des enseignants, comme définie par le pacte (2017). À celles-ci viennent s'adjoindre le travail en classe, le service à l'école et aux élèves, le travail en autonomie et le travail collaboratif. Ce dernier consiste pour l'essentiel en réunions d'équipe pédagogique et éducative, en travail entre pairs, en participation aux organes de décision dans le cadre d'un leadership partagé ou encore en parrainage d'enseignants débutants.

## **2.4 Les supports de mise en œuvre en W.-B. E. :**

Le dispositif Col'Libris a été élaboré et mis en place pour le soutien et l'accompagnement de la mise en œuvre des contrats d'objectifs des établissements de Wallonie-Bruxelles Enseignement. Il reprend les modalités organisationnelles, communicationnelles et relationnelles de base permettant aux établissements de mener à bien la mise en œuvre de leurs pratiques collaboratives (Cellule de soutien et d'accompagnement, 2021).

Col'Libris conseille l'utilisation d'un support de communication, de planification et de centralisation de l'information, qu'il soit en version numérique ou non. L'objectif est de permettre aux différents acteurs d'accéder à l'information, d'organiser le recueil de données et de faciliter la prise de décision (Cellule de soutien et d'accompagnement, 2021).

Le dispositif proposé aux établissements recommande de préciser clairement à l'ensemble de l'établissement la définition et la responsabilité de ses différents acteurs (Cellule de soutien et d'accompagnement, 2021).

## Partie 2 : Cadre théorique

Cette deuxième partie permet de déterminer les théories et concepts clés en lien avec notre sujet. Le premier chapitre définit le leadership et en décrit les différents types dont le leadership partagé. Le second chapitre s'intéresse à l'attitude professionnelle. Elle y sera explicitée ainsi que ses composantes que sont la motivation, l'efficacité collective perçue et les intentions comportementales.

### Chapitre 1 : Les théories du leadership

L'étude des théories du leadership d'Yvon Pesqueux (2020) dénombre plus d'une trentaine de modèles de leadership et Emmanuel Mango (2018) énonce le nombre de 66 théories. Du modèle de Lewin dans les années trente à l'ELT — pour *Ensemble Leadership Theory* — de Rosile, Boje et Claw en 2016 en passant par Black et Mouton, le leadership est un concept visiblement très étudié. Selon Blondel (2011), ce serait même le thème qui aurait été le plus développé depuis les années soixante dans la littérature managériale du monde occidental. Mais qu'est-ce que le leadership ? Nous commencerons par une tentative de définition du concept et de ses composants. Nous montrerons ensuite les différences entre le leadership et le management. Nous poursuivrons par les différents types de leadership en nous attardant sur le leadership partagé et surtout le leadership scolaire.

#### 1.1 Définition

Un siècle de réflexion, de recherches et d'études n'a pas suffi pour que l'on se mette d'accord sur une définition du leadership (Luc, 2010). Déjà, un étudiant, qui tentait de savoir si le leadership est inné ou acquis, dit à Socrate : « J'ai lu quelque part qu'il y avait autant de définitions du leadership que de chercheurs ayant travaillé sur le sujet » (Sardais & Miller, 2012, p.78). Cet étudiant a lu une étude de Stogdill qui relate ce fait (Northouse, 2016). Cela se confirme par un travail précurseur de Rost (1991) qui a analysé des documents écrits entre 1900 et 1990 et a trouvé plus de 200 définitions différentes (Northouse, 2016).

Au cours des soixante dernières années, Fleishman et ses associés ont dénombré pas moins de 65 systèmes de classification différents afin de définir les dimensions du leadership (Northouse, 2016). Il relève entre autres celle de Bass (1985) qui regroupe les définitions en trois pôles : dans le premier, le leader incarne la volonté de changement dans un processus de groupe ; le deuxième est quant à lui davantage lié aux traits de personnalité du leader qui lui permettent d'inciter les collaborateurs à accomplir les tâches ; le troisième concerne les définitions où le leadership est constitué de l'ensemble des comportements du dirigeant permettant un changement. Northouse (2016) propose d'y ajouter trois autres pôles : le leadership comme relation de pouvoir entre le leader et ses *followers*<sup>5</sup> ; ensuite, le leadership comme le processus qui va pousser les *followers* à faire plus que ce qu'on leur demande ; enfin le leadership comme une compétence qui rend possible un management efficace.

Dans son ouvrage sur les théories du leadership, Plane (2015) énumère les différents modèles depuis celui de Max Weber en 1922. À cette époque, on ne parle pas encore de leaders, mais plutôt d'hommes charismatiques, c'est-à-dire pourvus de qualités exceptionnelles. Au même moment, Moore (1927) définit le leadership comme la capacité d'imprimer la volonté du dirigeant sur ceux qu'il dirige et d'induire l'obéissance, le respect, la loyauté et la coopération (Northouse, 2016). Les théories actuelles, si elles accordent parfois encore un peu de place à la personnalité et au charisme du dirigeant, définissent le leadership comme un processus, un événement transactionnel qui se produit entre le dirigeant et ses *followers*, « un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un objectif commun » (Northouse, 2016, p.6). House (2004) ne dit pas autre chose en déclarant que le leadership est « la capacité d'un individu à influencer et motiver les autres afin qu'ils contribuent aux succès de leur organisation » (as cited by Plane, 2015, p. 3). Meyer précise que « le leader entraîne les autres par sa capacité d'attractivité et conduit une équipe vers une performance durable » (as cited by Plane, 2015, p. 3). Blondel et ses associés (2011) rejoignent la définition de Meyer en précisant que le leader n'est pas forcément le supérieur hiérarchique, le leadership étant une source d'influence sur un groupe, non coercitive, mais fondée sur la communication. Pour illustrer cela, Mintzberg (2008) donne l'exemple des débuts du commerce électronique d'IBM. Ce

---

<sup>5</sup> Le follower est une personne qui va aider le leader dans le cadre de ses fonctions. On peut le voir comme quelqu'un d'honnête, courageux et crédible qui tente, par ses efforts d'impacter son groupe de travail. (Kelley, 1988).

n'est pas Lou Gerstner, président de la firme à l'époque, qui a eu cette idée, mais un simple programmeur qui l'a proposé à un cadre qui, à son tour, a réuni une équipe. Qu'a fait Gerstner ? Rien d'autre que d'encourager et soutenir l'initiative et les membres de l'équipe, sans prendre l'affaire en main.

Les recherches dans les années 2000 n'ont plus pour objectif de définir le leadership, mais plutôt de mieux caractériser les processus de leadership par lesquels les dirigeants influencent leurs *followers* pour atteindre leurs objectifs (Northouse, 2016). Parmi ceux-ci, citons le leadership authentique (Boudreau, 2019) qui base sa légitimité à partir de relation honnête avec autrui, le leadership spirituel (Voynnet-Fourboul, 2014), qui évolue dans un cadre vertueux, mais surtout le leadership partagé que nous développerons ci-dessous.

## 1.2 Leader et manager

Le leadership va se distinguer du management sur plusieurs points. Nous avons déjà évoqué le fait que tout leader n'est pas systématiquement incorporé à la ligne hiérarchique, alors que le manager est celui qui, par son positionnement hiérarchique dans l'entreprise, remplit ses fonctions de manière formelle. Cécile Dejoux (2016) compare les deux profils et dresse les constats suivants : si le manager assure une continuité en déterminant les ressources nécessaires et en planifiant, le leader envisage plutôt un changement dans l'activité et encourage les autres à s'engager dans sa vision. Le leader va stimuler l'enthousiasme des autres en communiquant, principalement sur les buts, et en créant des interactions. Le manager, quant à lui, trouve des solutions, recrute et fixe les règles. En conclusion, on peut affirmer que les rôles de manager et de leader sont assez différents : si celui du premier consiste à assurer l'efficacité de la tâche (Pesqueux, 2020), l'ordre, la cohérence et la stabilité dans l'organisation (Northouse, 2016), celui du leader est de produire du mouvement, du changement (Northouse, 2016) et « de faire face aux situations de manière adéquate » (Pesqueux, 2020, p.18). Comme l'indique Noyé (2020), leader et manager sont les deux facettes d'une même personne. Raison pour laquelle, nous emploierons tantôt l'un, tantôt l'autre.

En 1991, Kirkpatrick et Locke relèvent six caractéristiques innées et propres au leader efficace : « l'honnêteté et l'intégrité, l'assurance, le dynamisme, le désir de diriger, l'intelligence et la compétence professionnelle » (as cited by Plane, 2015,

p.36). En 1998, on y ajoute l'intelligence émotionnelle regroupant les dimensions suivantes : « la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et l'aptitude pour les relations sociales » (Plane, 2015, p.37).

La recherche « Aristote » menée par la société Google démontre également l'importance du rôle de la sécurité psychologique et son impact sur les équipes efficaces (Bertholet & Gaudet, 2017). Cette étude préconise l'existence d'un environnement de travail sécuritaire où les acteurs sont autorisés à s'exprimer librement et à prendre des risques sans être sanctionnés, exclus ou gênés.

### **1.3 Types de leadership**

Le choix du type de leadership est d'une importance capitale et celui-ci doit se faire en fonction des exigences de l'environnement (Poirel, Lauzon, & Clément, 2020 ; Noyé, 2020). Si l'approche par les traits, qui a connu son apogée entre les deux guerres, se focalisait sur le charisme et les compétences innées du leader (Dejoux, 2016 ; Pesqueux, 2020), le leadership situationnel s'établit par rapport aux interactions entre deux comportements : ceux orientés vers la tâche, permettant d'arriver aux objectifs, et ceux orientés vers les relations humaines, permettant un meilleur climat de travail (Poirel, Lauzon, & Clément, 2020 ; Noyé, 2020). Les théories de Black et Mouton reprises par Blanchard et Hersey permettent de définir quatre styles de leadership — diriger, persuader, participer et déléguer. Pour une efficacité optimale, ces styles sont à faire correspondre en fonction des différents profils de collaborateurs. Ces profils correspondent aux différentes combinaisons possibles de la compétence et de l'engagement des collaborateurs, les deux dimensions de l'autonomie (Pesqueux, 2020 ; Poirel, Lauzon, & Clément, 2020 ; Noyé, 2020). La figure 1 ci-dessous illustre cette théorie (Velu, 2013). L'intérêt de ce modèle est de s'interroger aussi sur les conditions pour lesquelles le leader doit changer de style (Pesqueux, 2020). En effet, comme le décrit Tissier dans sa théorie du leadership situationnel, il existe quatre types de management (Noyé, 2020). Le leader doit adapter son comportement aux niveaux relationnel et organisationnel, et ce, en fonction du degré de compétence et de motivation de son équipe dans une situation donnée. Ce niveau est appelé degré de maturité par Hersey et Blanchard (Poirel, Lauzon, & Clément, 2020).

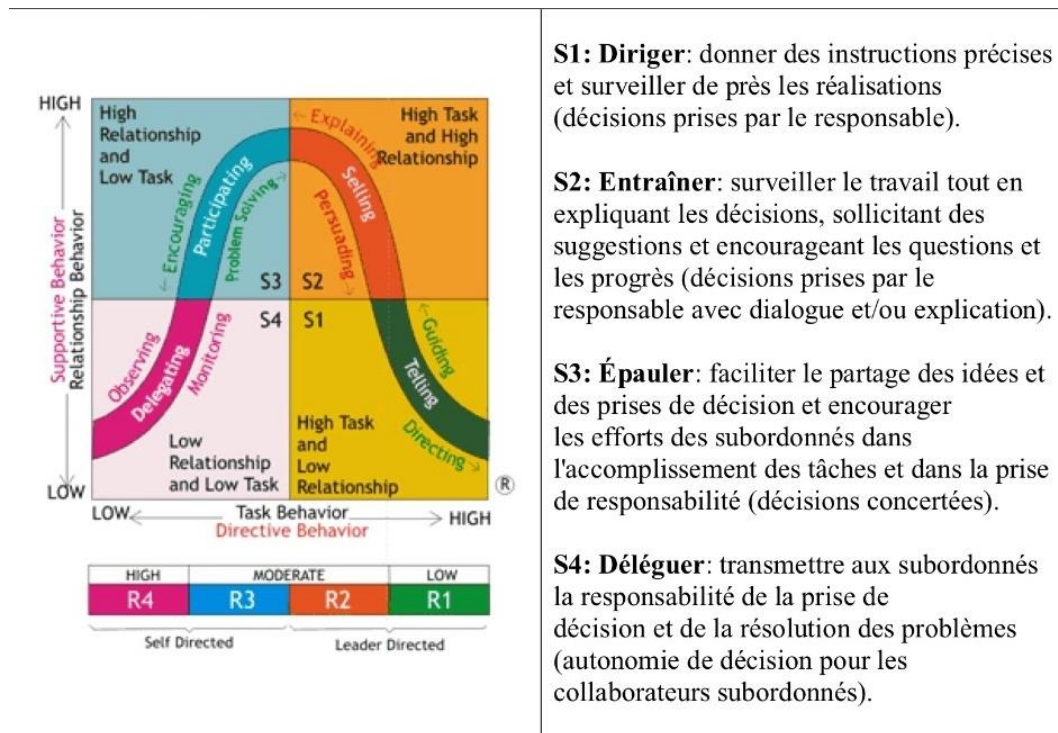


Figure 1. Leadership situationnel. Adaptation des styles de management en fonction de la maturité des collaborateurs (Velu, 2013)

En fonction des situations, le leader doit octroyer, à ses collaborateurs, un niveau d'autonomie spécifique allant de forte à très faible, comme indiqué dans le tableau ci-après.

Tableau 1. Du niveau de maturité au type de management à adopter (Noyé, 2020)

Maturité	Compétence	Motivation	Autonomie	Management à envisager
M1	Ne sait pas faire (ou peu)	Ne veut pas faire	Très faible	Directif
M2	Ne sait pas bien faire	Veut plus ou moins faire	Faible	Persuasif
M3	Sait faire	Veut faire à sa façon, pose des conditions	Modérée	Participatif
M4	Sait très bien faire	Veut faire, ad-hère	Forte	Délégatif

Dans les années septante, Burns (1978) établit un lien entre les rôles de leader et de *followers*. Il voit le leader comme quelqu'un tentant d'utiliser la motivation des autres pour atteindre les objectifs de tous. Cette théorie du leadership transformationnel réunit différentes théories, comme celles de House ou de Bass (Pesqueux, 2020). Pour Burns (1978), le leader n'a donc pas forcément un pouvoir formel. Il est décrit par Cécile Dejoux (2016) comme charismatique, inspiré et ayant une vision qu'il communique clairement aux *followers*. Il permet à ses collaborateurs d'augmenter leurs performances par la stimulation intellectuelle. Les leaders transactionnels reconnaissent les actions que les subordonnés doivent entreprendre pour obtenir des résultats et clarifient ces exigences en matière de rôle et de tâche pour leurs collaborateurs afin qu'ils aient confiance en eux et qu'ils déploient les efforts nécessaires. Les leaders transactionnels reconnaissent également les besoins et les désirs de leurs *followers* et précisent comment ils seront satisfaits si les efforts nécessaires sont faits (Bass, 1985).

Si le leadership transactionnel se concentre sur les échanges entre les dirigeants et leurs subordonnés (récompense, absence de punition...), le leadership transformationnel est un processus par lequel un *follower* s'engage avec un leader pour créer une connexion qui élève le niveau de motivation tant chez le leader que chez le *follower* (Northouse, 2016).

Le leadership partagé est défini par Édith Luc comme « un processus d'influence réciproque entre des personnes mobilisées pour une cause commune » (Luc, 2010, p.7) et est basé sur la coopération entre des personnes aux compétences complémentaires, contrairement aux autres modèles. En effet, les problèmes et les situations de plus en plus complexes, auxquels sont confrontés les entreprises aujourd'hui requièrent nécessairement de l'intelligence collective (Luc, 2019). La mise en place d'un tel leadership nécessite, sous peine d'échec, le développement de compétences collectives telles que la communication, la confiance en soi et en l'efficacité collective, une vision globale et en profondeur des problématiques (Luc, 2019). Déjà en 2007, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Canada) suggère fortement aux écoles de modifier leur structure de fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> La communauté d'apprentissage professionnelle se conçoit comme une équipe de travail qui possède cinq caractéristiques : un leadership partagé ; une vision et des valeurs communes qui se manifestent par un engagement envers la réussite des élèves ; un apprentissage collectif des enseignants en réponse aux besoins des élèves ; l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées ; des conditions permettant aux enseignants d'apprendre, de partager et de collaborer (Labelle, Leclerc, & Jacquin 2012, p.157).

(Isabelle, Genier, Davidson, & Lamothe, 2013). L'étude d'Isabelle et ses collègues montrent que ce changement favorise le développement professionnel des enseignants et par conséquent la réussite scolaire des élèves.

Nous évoluons aujourd'hui dans un monde VUCA (Basler, 2018) — acronyme pour *Volatility, Uncertain, Complexity, Ambiguity* —, de plus en plus complexe, de plus en plus connecté. Issue du milieu militaire, cette théorie vise aujourd'hui à décrire et résoudre des situations professionnelles chaotiques. La volatilité implique qu'il n'est plus possible de planifier à long terme, car l'évolution technique et ses conséquences ne sont plus prévisibles. L'incertitude va de pair avec la volatilité. En effet, comment prendre des décisions dans ces conditions ? Aujourd'hui, plus rien n'est tout noir ou tout blanc, ce qui entraîne complexité et ambiguïté. Basler (2018) propose différents conseils afin de (sur) vivre dans ce monde VUCA. Le manager devrait communiquer ouvertement, clairement et honnêtement ; discuter avec ses collaborateurs sur les meilleures voies à suivre ; montrer l'exemple afin de motiver ses followers ; être flexible ; construire une équipe polyvalente — ce qui nécessite d'avoir l'esprit d'équipe — qu'il connaît et comprend, en qui une confiance réciproque s'installe ; et enfin, fixer des objectifs à court terme et flexibles.

Il est donc nécessaire de mobiliser toutes les forces en présence et, pour ce faire, le leadership ne devrait plus être centré sur un seul individu, mais plutôt évoluer vers des pratiques faisant intervenir l'intelligence collective et donc la mise en place de structure en équipes (Luc, 2016). L'objectif doit être la réalisation d'un but commun. Le leadership partagé fonctionnera si les membres de l'équipe exercent leur rôle en se souciant du résultat de l'ensemble et en comprenant les enjeux. En effet, le but des membres ne devrait pas être d'imposer ses vues à l'autre, mais bien de faire évoluer la discussion et par conséquent les actions à mener. Si des conflits doivent survenir, ils n'auront pas pour but d'établir un rapport de force, mais bien un accroissement de la qualité du débat (Luc, 2019).

Il reviendra au responsable de l'équipe d'installer ce leadership partagé en évitant tous les pièges nuisant à celui-ci (Luc, 2016). En effet, il est essentiel que la confiance de base soit présente entre tous les membres de l'équipe ou que le but commun soit recherché par tous. Certaines personnes peuvent, consciemment ou inconsciemment, avoir des dynamiques négatives. Nous citerons, par exemple, la rétention d'informations, les motivations personnelles liées aux jeux de pouvoir, les tentatives de manipulation, les conflits interpersonnels... Le responsable devra agir en tenant

compte de plusieurs facteurs comme la composition de l'équipe, la maturité professionnelle de ses membres ou encore la culture d'entreprise. Le leadership partagé nécessite un apprentissage permettant à l'équipe d'affronter ces problèmes et de développer des compétences collectives (Luc, 2016).

Notons que différents outils quantitatifs existent afin de mesurer le leadership partagé. Les questionnaires — élaborés par Pearce et Sims (2002) et un autre par Avolio, Sivasubramaniam, Murry, Jung et Garger (2003) — et l'approche par les réseaux sociaux — peu usitée — proposés par Gockel et Werth (2010) permettent d'étudier les conséquences du leadership partagé au niveau du groupe. Des recherches antérieures ont montré que le leadership partagé peut augmenter l'efficacité de l'équipe dans certains contextes (Gockel & Werth 2010).

## **1.4 Leadership scolaire**

Dans les établissements scolaires, une forme de leadership éducationnel se développe. Les actions concrètes et compétences les plus porteuses de celui-ci, telles qu'analysées par Marzano, Waters et McNulty (2016), relèvent en grande partie du leadership transformationnel (Progin, Letor, Étienne, & Pelletier, 2021). Celui-ci se doit également d'être partagé, mais aussi systémique (Pelletier, G., 2018).

### 1.4.1 L'impact du leadership scolaire

D'après leur méta-analyse (Marzano et al., 2016), une école performante par rapport à d'autres de même indice socio-économique (ISE) se caractérise par l'obtention de résultats supérieurs de leurs élèves à divers examens certificatifs. Il en va de même pour leur taux de diplomation ainsi que pour le climat scolaire.

Les auteurs ont utilisé la méthode de la méta-analyse, approche la plus objective permettant de répondre à la question : « Que dit la recherche sur le leadership scolaire ? [...] le coefficient de corrélation entre les comportements de leadership de la direction de l'école et le rendement scolaire moyen des élèves de l'école était de 0,25 » (Marzano, Waters, & McNulty, 2016, p.13). Ce coefficient de corrélation indique la capacité de prédire une progression du rendement scolaire d'une école lorsque le directeur se forme et exerce ses compétences de leader. Comme le soulignent diffé-

rentes recherches de l'OCDE (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015), une direction exerçant un leadership efficace pourrait, par conséquent, influencer de manière positive la performance de ses élèves, la motivation des enseignants, les compétences pédagogiques et le climat scolaire. Développer des compétences en leadership scolaire est « devenu non seulement une attente, mais aussi, une condition sine qua non à l'exercice efficace de la fonction de direction » (Dutercq, Thurler, & Pelletier, 2015, p. 107).

Hallinger et Heck, en 1998, se sont penchés sur les études empiriques cherchant à décrire le lien entre le leadership scolaire et les caractéristiques d'une école efficace et ont pu les regrouper en trois types de modèles. Le premier modèle reprend les études constatant un effet « Direct » entre les comportements du directeur et les résultats des élèves. Le deuxième rassemble les recherches où le chef d'établissement n'a pas d'impact direct sur le rendement de ses élèves si ce n'est par l'intermédiaire de ses enseignants. Il s'agit de l'effet « Indirect ». Enfin, le troisième modèle aborde l'effet « Réciproque » où un impact est observé entre la direction et le personnel éducatif.

#### 1.4.2 Le leadership scolaire : définitions des compétences du leader scolaire selon les théoriciens

En 1983, Hallinger, Murphy, Weil, Mesa et Mitman synthétisent les fonctions du leader pédagogique en trois compétences : « définir la mission de l'école, gérer le curriculum et l'enseignement, et favoriser l'instauration d'un climat positif à l'école » (Marzano et al., 2016, p.24). Ce leadership pédagogique se voit ensuite prolongé par un leadership transformationnel qui vise à amplifier l'implication des acteurs et l'enrichissement de leurs compétences. En effet, par son accompagnement au changement, le leader prend en considération chaque acteur personnellement, le stimule à progresser intellectuellement, l'inspire par sa vision partagée des projets communs, le motive et lui offre, par son charisme, un comportement exemplaire à suivre.

En 1989, Smith et Andrews (Marzano et al., 2016) définissent quatre rôles du leader pédagogique. Celui-ci doit être un fournisseur de ressources matérielles, financières et au niveau de l'infrastructure au service de l'accomplissement des missions de ses enseignants. Il est également une ressource pédagogique par le soutien qu'il apporte aux activités pédagogiques, aux référentiels ainsi qu'aux formations. Un bon lea-

der pédagogique est aussi un communicateur des objectifs, permettant une vision commune à l'ensemble de l'équipe éducative. Enfin, la présence du chef d'établissement doit être visible au sein des classes par ses visites régulières et sa disponibilité auprès de ses membres des personnels.

Fullan, en 1993, propose une nouvelle façon de comprendre les difficultés et de réfléchir au changement sans que celui-ci soit imposé. Il aborde l'idée que l'école peut être une communauté d'apprentissage d'où se dégagent ces cinq principes, à savoir « avoir un objectif noble, comprendre le changement, entretenir des liens solides, partager les connaissances, faire preuve de cohérence entre les nouvelles connaissances et le savoir existant » (Marzano et al., 2016, p. 27).

Blase et Blase proposent en 1999 un modèle de « Réflexion-croissance » où le leader est un facilitateur du perfectionnement de ses enseignants quant à leurs pratiques d'enseignement. Il contribue à la mise en place du travail collaboratif et du tutorat entre les enseignants. Les recherches en éducation et grandes méthodes d'apprentissage sont régulièrement prises en considération dans les échanges réflexifs avec ses enseignants (Marzano et al., 2016).

En 2000, Elmore apporte un nouvel éclairage. En effet, partant du constat qu'un chef d'établissement ne peut pas assumer l'ensemble des connaissances et fonctions de l'école, il propose un modèle de leadership réparti entre plusieurs personnes de l'établissement. Spillane précise que ce leadership distribué constitue un réel système interactif entre plusieurs leaders. On peut parler de leadership partagé et systémique (Marzano et al., 2016).

#### 1.4.3 Le leadership scolaire partagé : une interaction entre trois dimensions

L'analyse de nombreuses recherches en éducation (Dutercq, Gather Thurler, & Pelletier, 2015) a permis de dégager les éléments principaux du leadership scolaire. La dynamique de ce leadership se base sur une interaction continue entre tous les acteurs de l'école visant une vision partagée et commune de l'amélioration des pratiques pédagogiques de l'école et de la classe. Cette amélioration ne peut se produire que par l'adhésion de chacun à une remise en question de ses pratiques de classe et relations interpersonnelles.

Ainsi, les enseignants partagent cette vision commune de responsabilité collective visant la réussite scolaire de leurs élèves par l'amélioration des pratiques pédagogiques et éducatives. Ils se retrouvent dans des conditions optimales favorisées par le leadership de la direction qui rassemble ses interactions avec d'autres collaborateurs dans des situations et des tâches spécifiques (Spillane, Halverson, & Diamond, 2008). Pour exister, trois éléments sont par conséquent indispensables. Citons les leaders, les collaborateurs ou affiliés — entendons ici, les enseignants — et la situation. Les pratiques de leadership scolaire partagé proviennent de la qualité des interactions entre ces trois dimensions.

Du côté des leaders, le leadership scolaire partagé permet d'obtenir un résultat valant plus que la somme du travail de chacun des leaders (Spillane et al., 2008). Il constitue plutôt le produit des interactions entre ceux-ci pour la réalisation d'une tâche commune. Chacun bénéficiant des ressources produites par les autres, les leaders sont interdépendants dans une relation réciproque. La contribution de chacun, en termes de partage de compétences, de connaissances et de vision commune, est indispensable à l'avancement de la tâche considérée. Cette interaction entre leaders permet d'aller au-delà des compétences personnelles et mène au développement d'une intelligence collective dépassant la somme des connaissances et expertises individuelles. En effet, comme le dit Émile Servan-Schreiber (2018, p.20) « le génie individuel n'est pas le summum de l'intelligence ».

La première dimension dans la pratique du leadership scolaire est à considérer comme un ensemble de caractéristiques personnelles à piloter le changement, la résolution de problèmes et la modernisation des pratiques pédagogiques. Ces compétences sont développées dans le cadre de la formation initiale et continue des chefs d'établissement ainsi que par l'expérience et les échanges de bonnes pratiques entre pairs.

La deuxième dimension concerne les collaborateurs ou affiliés qui, dans notre cadre, concernent les enseignants. La distribution des tâches mène à une influence symétrique entre les leaders et les enseignants. Il s'agit de l'effet réciproque dont parlent Hallinger et Heck (Marzano et al., 2016). Les enseignants-collaborateurs disposent d'expertises, de connaissances ou de caractéristiques spécifiques utiles à la tâche à mettre en œuvre et peuvent accompagner l'élaboration des stratégies du leader. Le leadership partagé sous-entend que l'influence des enseignants sur la décision du leader fait partie intégrante de ses pratiques. Spillane et ses collègues définissent le leadership scolaire 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 » (Spillane et al., 2008, p.130). Par l'autonomisation et la responsabilisation des enseignants, les points de faiblesse sont repérés, les actions d'améliorations éducatives et pédagogiques sont mises en œuvre. La direction les soutient par la mobilisation de ressources humaines, financières, temporelles, spatiales et formatrices menant à l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages.

La troisième dimension indispensable à la pratique du leadership s'intéresse à la situation comme un facteur déterminant influençant les comportements des leaders et des autres collaborateurs au quotidien. Les facettes de la situation sont multiples et peuvent provenir de la structure de l'organisation et de sa culture (Spillane et al., 2008).

La structure de l'organisation constitue une facette influençant les interactions (Spillane et al., 2008). Établir des structures organisationnelles favorisant le développement et la diffusion de connaissances et d'expériences constitue un levier au développement professionnel et à l'échange de bonnes pratiques (Spillane et al., 2008).

Du côté de la culture de l'établissement, on parlera d'artéfacts tangibles de la situation tels que « les notes de service, les ordres du jour, les indicateurs internes et externes à l'école, les fiches d'évaluation du personnel, les bulletins, les calendriers scolaires et horaires des enseignants rythmant et organisant la vie de l'établissement » (Spillane et al., 2008, p.32). Ces artéfacts constituent des processus définis par la mise en place du leadership partagé scolaire. D'autres peuvent également être symboliques comme « les systèmes langagiers et le vocabulaire spécifique » (Spillane et al., 2008, p.30). L'ensemble de ces artéfacts est essentiel et la manière de les utiliser peut constituer des freins ou des leviers au leadership partagé.

L'interaction entre ces trois éléments constitutifs du leadership partagé est à considérer comme une unité rassemblant un ensemble d'outils, de ressources, d'artéfacts et de personnes s'exerçant au-delà d'un leader unique. S'intéresser à ces dimensions et leurs relations permet de s'interroger sur les pratiques de leader et la manière de les faire évoluer (Spillane et al., 2008).

#### 1.4.4 Les pratiques du leader scolaire favorables pour une école efficace

En 1989, les chercheurs Smith et Andrews mettent en valeur quatre postures du leader scolaire. Il est un « fournisseur de ressources, une ressource pédagogique en tant que telle, un communicateur et une présence visible » (Marzano et al., 2016, p.23). En 1995, Glickman, Gordon et Ross-Gordon insistent sur le rôle de l'apport direct et efficace du leader dans les activités quotidiennes comme dans celle de perfectionnement de son personnel. En 1999, Blase et Blase ajoutent l'importance des postures du leader en tant que facilitateur d'étude, d'apprentissage des élèves, de collaboration et de coaching entre les enseignants. Ils insistent également sur le recours aux recherches en pédagogie et méthodologie d'apprentissage des adultes (Marzano et al., 2016).

Dans ses recherches, Bonami (2005) liste quatre facteurs d'efficacité organisationnelle en lien avec la formation des professionnels, à savoir le sens que celui-ci donnera aux formations qu'il suit ; le projet inscrit dans une vision commune de l'établissement auquel il participe ; la reconnaissance de ses compétences et son sentiment d'appartenance dans la communauté professionnelle.

Dans sa recherche en 2003 (Marzano et al., 2016), Cotton décrit 25 comportements du leader scolaire qui ont une influence « positive sur les variables dépendantes du rendement scolaire, de l'attitude des élèves, du comportement des élèves, de l'attitude des enseignants, du comportement des enseignants et du taux de décrochage » (Marzano et al., 2016, p.30). En 2016, Marzano, Waters et McNulty, à la suite de leur revue des théories et des théoriciens (Marzano et al., 2016) définissent 21 responsabilités du leader scolaire, proches de celles décrites par Cotton, présentant une corrélation positive avec le rendement scolaire.

Ces 21 dimensions sont à prendre en considération afin de mener un leadership scolaire efficace. Ces dimensions sont l'affirmation des réussites et des échecs, l'agent de changement, la récompense conditionnelle, la communication et ses moyens efficaces, l'implantation d'une culture efficace, la discipline, la flexibilité, la focalisation sur les objectifs, les idéaux et convictions, la participation du personnel, la stimulation intellectuelle, l'implication et les connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation, la supervision et l'évaluation, l'optimisme, l'ordre, le rayonnement, les relations, l'octroi de ressources, la connaissance de la situation et, pour terminer, la visibilité (Marzano et al., 2016).

Une école performante est, par conséquent, le fruit d'un leadership scolaire fort qui met en évidence 21 comportements spécifiques dont la mise en place sera adaptée à l'environnement scolaire (Marzano et al., 2016). Comme nous l'expliquons dans la partie méthodologie, seules huit d'entre elles nous intéressent. En voici les descriptions.

#### *L'affirmation des réussites et des échecs :*

L'affirmation concerne la capacité du leader à mettre en lumière les réussites de son établissement et à reconnaître ses défaites. Ces réalisations peuvent concerner les résultats scolaires des élèves, mais aussi les projets de classe comme la participation à un concours ou les objectifs collectifs des enseignants tels que la réduction du taux de violence verbale en classe.

Les caractéristiques de l'affirmation consistent à mettre en valeur systématiquement et avec justesse les réussites des élèves comme des enseignants. Il est important de valoriser les réalisations à tous les niveaux du système, et ce, quel que soit le niveau de motivation des différents acteurs. La reconnaissance des échecs, la prise de conscience et l'annonce de ceux-ci concernent systématiquement l'ensemble des acteurs de l'établissement (Marzano et al., 2016).

#### *L'agent de changement :*

L'agent de changement a la responsabilité de remettre volontairement en question la situation quotidienne de l'école en posant diverses questions à ses membres des personnels autant éducatifs qu'administratifs ou ouvriers. L'objectif étant de se mettre en réflexion avec son équipe, de l'engager dans une dynamique de changement, de proposer collectivement des actions d'amélioration et de stimuler l'intelligence collective de celle-ci. Silins, Mulford et Zarins en 2002 ajoutent que la gestion du changement intègre également un aspect humain où le leader couvre, dans ce cadre, les acteurs qui prennent des initiatives positives et leur apportent de l'autonomie dans la prise de décisions, d'expérimentation et de risque (Marzano et al., 2016).

#### *La communication et ses moyens efficaces :*

Le théoricien en communication Paul Watzlawick dit qu'on ne peut pas ne pas communiquer (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 2014). C'est en effet par

la communication que toute relation prend son importance. Elle est essentielle dans les activités où les travailleurs recherchent un but commun, car elle maintient ensemble toutes les responsabilités en matière de leadership. Dans le cadre scolaire, nous devons nous intéresser aux communications entre la direction et ses enseignants et entre les enseignants eux-mêmes. Plus concrètement, la direction doit proposer des moyens efficaces pour communiquer et être facilement accessible pour les professeurs (Marzano, Waters, & McNulty, 2016).

#### *La focalisation sur les objectifs :*

Le changement pour le changement est inutile et fait dépenser une énergie considérable en vain, ce qui est source de démotivation. Il est important que le leader veille à ce que les objectifs soient clairs, concrets et compris par tous. Dupriez indique que la vision commune est une des « caractéristiques davantage présentes dans les établissements efficaces » (Dupriez, 2015, p.78). Il doit également veiller à ce que les objectifs restent présents à l'esprit de chacun et également communiquer sur les accomplissements, par exemple par la communication d'un bulletin d'informations mensuel (Marzano, Waters, & McNulty, 2016).

#### *La participation du personnel :*

Il est essentiel que le leader cherche à impliquer une majorité d'enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre de toute décision importante, ce qui permet de garantir une orientation cohérente à condition de déterminer un consensus. Il doit être à l'écoute de ses membres du personnel, par le biais d'un organe de démocratie, d'une boîte à idées ou encore de conversations informelles et il se doit d'en tenir compte (Marzano, Waters, & McNulty, 2016). En 2011, Ingersoll signalait que « là où les enseignants sont davantage associés aux prises de décision, on observe plus de coopération entre enseignants, des personnes plus engagées dans leur métier, moins de turnover... » (as cited by Dupriez, 2015, pp.150-151). Dupriez, d'ailleurs, souligne l'influence de ces dimensions dans les écoles efficaces (2015).

*L'implantation d'une culture efficace :*

La culture efficace est le dispositif par excellence pour améliorer la situation de l'école. Grâce à elle, le leader plante des convictions, des valeurs, des sentiments, des conventions et des symboles communs dans une dynamique collective et solidaire.

Leithwood et Riehl, en 2003, expliquent que cette culture scolaire efficace dispose d'aspects visibles et invisibles dont le but est d'influencer positivement les différentes dimensions de l'attitude des enseignants et d'établir des méthodes leur permettant d'être efficaces (Marzano et al., 2016).

Pour ce faire, le leader veillera à « promouvoir la cohésion au sein du personnel, y instaurer un sentiment de bien-être, favoriser leur compréhension des objectifs et développer une vision commune de l'école idéale » (Marzano et al., 2016, p.55).

*L'octroi de ressources et la stimulation intellectuelle :*

Les ressources visent à favoriser le perfectionnement et l'épanouissement professionnel et par conséquent, à développer l'identité professionnelle des enseignants. Elles constituent la nourriture indispensable permettant à l'équipe éducative de réagir rapidement à toutes situations ou problématiques nouvelles (Marzano, 2016). En effet, Dupriez (2015) relève qu'une direction préoccupée par la dimension pédagogique de son école est une compétence récurrente des établissements efficaces. Fullan, en 2001, indique que le leader efficace veille à « fournir des ressources sous forme de matériel, d'équipement, d'espace, de temps et d'accès aux idées neuves et à l'expertise » (as cited by Marzano et al., 2016, p.69). Il procure également des opportunités de formation. À cette fin, il se tient au courant des recherches les plus récentes sur les écoles efficaces, les expose à ses enseignants, organise des discussions sur le sujet et ainsi, les stimule intellectuellement. De plus, il rencontre personnellement ses enseignants, les interroge sur leurs besoins de formation et organise des temps de perfectionnement sur des thématiques souhaitées (Marzano, 2016).

## Chapitre 2 : Attitude professionnelle

En 1960, Rosenberg et ses collègues observent trois composantes de la psychologie sociale dans une attitude : une composante affective rassemblant les sentiments, humeurs positives ou négatives d'une personne face à une situation. Ensuite, une composante cognitive en lien avec les connaissances, croyances et compétences de l'individu concernant cet objet et la vraisemblance qu'il y accorde. Enfin, une composante conative relative aux comportements passés, présents et futurs aussi bien positifs que négatifs face à cet objet. L'attitude se mesure à partir des déclarations ou réponses verbales, non verbales, cognitives, affectives ou comportementales des individus (Michelik, 2008).

Nous commencerons par définir l'attitude et ses dimensions. La composante affective sera abordée par la thématique de la motivation. Ensuite, la compétence cognitive sera axée autour du sentiment de l'efficacité collective perçue des enseignants. Enfin, la composante conative abordera la question des intentions comportementales des enseignants.

### 2.1 Définition de l'attitude

En 1935, Allport étudie l'attitude et la définit comme « un état psychique et nerveux de préparation à répondre, organisé à la suite de l'expérience et exerçant une influence directrice ou dynamique sur les réponses de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent » (as cited by Delouée, 2018, p. 74).

L'attitude peut être considérée comme une variable prédictive d'un comportement, d'une action à l'égard d'un objet donné (Delouée, 2018). Celui-ci peut être une personne, un phénomène abstrait ou un objet physique pour lequel un individu réagirait de la même façon dans des circonstances similaires, mais pouvant évoluer avec le temps. Les indicateurs de l'attitude sont présents à travers les propos, le ton et les indices non verbaux de l'individu. Ces indicateurs peuvent également être révélateurs par leur absence.

## 2.2 Les dimensions de l'attitude

En 1960, Rosenberg et ses collègues établissent « *Le modèle tripartite classique* » de l'attitude (Delouée, 2018, p.65). Celle-ci est la résultante de trois composantes : cognitive comme les croyances et les connaissances à propos de l'objet, affective telle que les états psychologiques et émotionnels éveillés par l'objet (attrait ou rejet) et conative comme les intentions. En 1988, Zenna et Rempel proposent un « *Modèle tripartite révisé* » de l'attitude qui, s'appuyant sur les composantes cognitive, affective et intentionnelle, permet de prédire le comportement d'une personne dans une situation donnée (Delouée, 2018).

Pour mesurer directement l'attitude, Thurstone, en 1931, propose la méthode des intervalles égaux tandis que Likert, en 1932, élabore la technique de l'addition des estimations bien plus simple à manipuler (Delouée, 2018). Diverses méthodes ont également été élaborées afin de tester un individu à son insu. Citons par exemple le test d'associations implicites de Greenwald, McGhee et Schwartz datant de 1998 (Delouée, 2018). Ces derniers se basent sur « le postulat qu'une attitude correspond à l'association entre la représentation de l'objet attitudinal et la représentation de la valence positive ou négative » (Delouée, 2018, p. 78).

## 2.3 La motivation

Quel directeur ne rêve pas dans son école de travailler avec des enseignants motivés ? Car un professeur motivé risque fort de produire des élèves motivés... et réciproquement (Bourgeois & Chapelle, 2011). La motivation est un sujet très prisé et très étudié à l'heure actuelle. La simple recherche de ce concept sur Google obtient 598 000 000 occurrences. Même sur Google Scholar, le nombre est impressionnant : 4 950 000 études, théories, livres... y sont référencés. Dans ce chapitre, nous commencerons par tenter de définir ce qu'est la motivation, ce qui la distingue de la motivation au travail en tentant d'établir ce qui la caractérise, car, comme nous le savons aujourd'hui, « la motivation varie à la fois en intensité et en qualité » (Forest & Mageau, 2008, p.33).

### 2.3.1 Définition

C'est dans le courant des années trente aux États-Unis que le terme motivation serait apparu pour la première fois dans son approche cognitive (Maugeri, 2013). Depuis lors, les chercheurs n'ont eu de cesse de vouloir mieux décrire ce phénomène. Déjà en 1981, près de cent-cinquante définitions de la motivation ont été relevées par Kleinginna A.M. et Kleinginna P. R. (Roussel, 2000). De plus, ces définitions semblent correspondre aux modèles de l'époque et de la société du moment (Maugeri, 2013). Ainsi, définir la motivation semble être une fameuse gageure tant les avis des chercheurs divergent et s'opposent (Roussel, 2000).

Étymologiquement, le terme provient du verbe latin *movere* qui signifie bouger, ce qui renvoie à la recherche des causes de ce qui nous met en marche (Maugeri, 2013). Cela semble corroborer la définition simpliste qu'en donne Le Larousse : « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Le Petit Larousse illustré, 2007, p.709). Dans la littérature, Fenouillet et Carré (2009) la caractérisent comme un processus personnel où s'entremêlent les expériences, le passé, l'éducation et la socialisation de l'individu. Si pendant des années deux visions extrêmes se sont opposées, l'une déclarant que la motivation est uniquement liée à l'apprentissage tandis que l'autre ne le serait qu'à l'apprenant, une troisième voie est apparue dans le courant sociocognitif, pour lequel la motivation est le résultat de représentations motivationnelles, elles-mêmes résultats d'interactions environnementales et individuelles (Bourgeois & Chapelle, 2011). La définition proposée en 1955 par Jones et, ensuite, par Porter et Lawler (1968) fait désormais autorité (Maugeri, 2019). Ils la définissent comme l'énergie qui détermine un comportement humain particulier, dans le contexte où un individu se situe. Ces mêmes auteurs estiment que la motivation est aussi ce qui canalise et soutient un tel comportement (Maugeri, 2019). Comme le rapporte Buble, Juras et Matic (2014), la théorie de Herzberg identifie deux grands types de motivation : l'intrinsèque qui émane de l'individu et l'extrinsèque qui provient de son environnement. Celles-ci n'étant pas mutuellement exclusives (Bourgeois, 2011).

### 2.3.2 La motivation au travail

Afin de déterminer le niveau de motivation au travail des enseignants, nous avons tout d'abord besoin de la définir et ensuite de savoir comment la mesurer. Pinder

estime que cette énergie provient aussi bien de l'individu que de son environnement dans le but de susciter un comportement lié au travail (Maugeri, 2019) et que son niveau peut varier d'une situation à l'autre (Roussel, 2020). Maugeri (2013) rapporte également la définition qu'en donne Levy-Leboyer : un processus qui implique la volonté d'effectuer une tâche ou d'atteindre un objectif. La définition la plus convaincante, car la plus représentative des apports des psychologues majeurs du domaine d'après Roussel (2000) est celle de Vallerand et Thill : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (as cited by Roussel, 2000, p.4).

On parle bien ici d'une hypothèse qui n'est donc pas observable directement. Afin de mesurer la motivation d'un enseignant dans son école, Maugeri (2019) suggère d'utiliser un outil « scores de performances » qui tend à mesurer objectivement des comportements observables et donc indirectement la motivation qui les sous-tend. Puisqu'il n'est pas possible d'observer directement la motivation, il faut le faire à travers les comportements des individus. Les échelles de mesure d'attitudes quantitatives, quant à elles, sont très critiquées étant donné le fait que l'on demande aux personnes de fournir une opinion d'elles-mêmes (Maugeri, 2019).

Fenouillet et Carré (2009) affirment que la motivation est fonction d'une multitude de variables qui interagissent entre elles de manière dynamique ce qui en implique la variabilité. Nous ne serions donc pas motivés ou démotivés une bonne fois pour toutes. Il faut donc s'intéresser à ce qui la fait varier. D'après Roussel (2000), deux éléments en sont susceptibles. Dans un premier temps la volition qui n'est visible que dans le cadre de choix d'objectifs à réaliser. Ensuite, la performance qui en est le résultat visible.

Les employés les plus talentueux et les plus innovants sont rarement motivés uniquement par des récompenses extrinsèques, que ce soit l'argent ou autres avantages, mais sont guidés par leur motivation intrinsèque. L'importance de la motivation, surtout intrinsèque, se manifeste dans le fait qu'elle peut conduire au comportement qui se traduit par des performances élevées de l'organisation. (Buble, Juras, & Matic, 2014).

D'après Smith, Kendall et Hulin, les sources de motivation au travail seraient liées aux cinq éléments suivants : le travail pour lui-même, les rémunérations, les promotions, les supérieurs et les collègues (Fenouillet & Carré, 2009). Seul le premier est

lié à la motivation intrinsèque. Decy, Ryan et leurs collègues s'accordent sur trois facteurs favorisant ce type de motivation : le sentiment d'appartenance à l'équipe, le sentiment de compétence par rapport à la tâche qui nous est dévolue et enfin le sentiment d'autonomie (Bourgeois & Chapelle, 2011).

### 2.3.3 Théorie des attentes

La théorie des attentes proposée par Victor Vroom (McShane & Benabou, 2008) reprend une majorité des caractéristiques de la motivation telle que décrites ci-dessus. Selon lui, la motivation dépend des efforts consentis et de leur degré d'intensité à atteindre une performance attendue, celle-ci visant à accéder aux résultats escomptés. Les indicateurs caractérisant l'effort sont, par exemple, l'assiduité au travail, l'implication dans le travail collaboratif, les prises d'informations spontanées, l'engagement dans les formations et la mise en place de pratiques innovantes qui ont fait leurs preuves ailleurs. L'intensité de l'effort consenti dépend du degré de motivation de l'individu. Ainsi, celui-ci est le produit de trois facteurs : le sentiment de compétence à atteindre la performance attendue, la perception de l'impact de son action sur la performance attendue et la valeur ajoutée (la valence) apportée par la performance.

$\text{Motivation} = \text{niveau de compétence} \times \text{niveau d'impact} \times \text{niveau de valeur ajoutée}$
--

Le leader a la capacité d'agir sur ces trois niveaux afin d'améliorer la motivation de ses followers. Pour développer le sentiment de compétence à accomplir une tâche avec succès, il peut agir sur les compétences individuelles, par exemple en faisant suivre une formation aux membres du personnel, ou sur la confiance en soi. Il peut également influencer le contexte de travail en déterminant les rôles de chacun, des objectifs précis, par l'octroi des ressources et le développement d'un climat d'apprentissage favorable. Pour augmenter la perception de l'impact de l'action sur les performances, le leader peut agir en clarifiant sa communication sur la prise de mesure de la performance et sur sa manière de valoriser les efforts en toute équité. Enfin, afin d'assurer une vision plus positive de la valeur ajoutée par les résultats atteints, le leader peut individualiser ses modalités de récompense en fonction des besoins de chacun.

Ce modèle, bien que ne considérant pas l'aspect irrationnel des décisions et de l'intuition, serait toutefois, d'après McShane et Benabou (2008), le meilleur pour prédire la motivation des acteurs dans leur travail.

## **2.4 Efficacité collective perçue**

L'efficacité collective perçue est liée au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou auto-efficacité de l'enseignant par rapport aux actions à réaliser. Afin de percevoir les différentes dimensions de la perception d'efficacité de l'ensemble d'une équipe enseignante, attardons-nous d'abord au système de croyances du SEP de l'enseignant.

### **2.4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle**

Selon Bandura, « L'auto-efficacité perçue est définie comme le jugement des personnes sur leurs capacités à organiser et exécuter une succession d'actions requises pour atteindre des types de performances désignés » (1986, p.391). Il s'agit bien d'une perception de l'individu en ses propres capacités pouvant influencer son degré d'ambition, ses actions futures et réactions face à l'obstacle. Ce système de croyances est à l'origine de la motivation, du bien-être et du comportement de l'homme (Bandura, 1986).

Dans le cadre de l'enseignement, il s'agit de la croyance des enseignants en leurs capacités et leur efficacité à engager leurs étudiants, les motiver, faciliter leurs apprentissages, générer des changements positifs chez ceux-ci dans un contexte spécifique (Valls & Bonvin, 2015). En effet, le sentiment d'auto-efficacité est à considérer comme un prédicteur des pratiques des enseignants, de leurs comportements, pensées, motivation, implication et, par conséquent, de leur attitude en classe, dimension finale qui regroupe toutes les précédentes (Bandura, 1993 ; Valls & Bonvin, 2015). Ainsi, cette perception joue un rôle central dans l'impact sur les performances des enseignants à savoir les pratiques d'engagement des élèves, les stratégies d'enseignement et la gestion de classe. Les études de Brownell et Pajares, en 1999, ont illustré l'évidence que les enseignants caractérisés par un sentiment d'auto-efficacité important disposent d'une croyance supérieure en leurs capacités et leur efficacité à enseigner, gérer leurs élèves, moderniser leur méthode en réponse aux besoins de leurs élèves (Valls & Bonvin, 2015).

### 2.4.2 Les facteurs d'influence du sentiment d'efficacité personnelle

Bandura relève quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale ainsi que l'état physiologique et émotionnel (Lecomte, 2004).

#### *Les expériences actives de maîtrise*

L'auto-efficacité est influencée par le parcours professionnel de l'individu (Bandura, 1986), c'est-à-dire, le contexte scolaire rassemblant ses expériences relationnelles (gestion des comportements) et pédagogiques passées et actuelles (enseigner et engager les élèves dans leur scolarité), les relations interpersonnelles ainsi que la collaboration avec les collègues et les conditions de travail (Skaalvik & Skaalvik, 2007). La construction de ce sentiment d'expertise professionnelle (Ross et Bruce, 2007) reprend tant les réussites que les échecs de l'enseignant. L'ensemble des succès construit l'indicateur de compétence et d'efficacité personnelle tandis que les échecs le réduisent. La manière de définir des objectifs impacte également le sentiment d'efficacité. En effet, dans sa théorie, Bandura souligne l'importance de fixer des objectifs à atteindre, accessibles et situés dans la zone proximale de développement de l'apprenant, en l'occurrence ici, l'enseignant. Il indique également que la participation de ce dernier à la définition de l'objectif contribue à augmenter sa motivation (Lecomte, 2004).

#### *Les expériences vicariantes*

Bandura (Lecomte, 2004 ; Ross & Bruce, 2007) montre également que l'observation de bonnes ou moins bonnes pratiques entre collègues experts, autrement nommée la comparaison sociale, influence le sentiment d'efficacité et le processus d'identification de l'individu. Se comparer à d'autres collègues semblables permet l'évaluation de ses propres capacités et la construction de son indicateur de compétence. La comparaison sociale sera d'autant plus constructive lorsque l'objectif à atteindre se tient dans un contexte de développement de compétences et non comme une évaluation qui peut jouer en sa défaveur.

### *La persuasion verbale*

Selon Bandura, l'encouragement mutuel à enseigner de nouveaux cours, les interactions positives, les retours constructifs plutôt oraux qu'écrits de la part d'un collègue reconnu comme expert, d'un formateur ou d'un supérieur ou encore les marques de confiance en la capacité à atteindre un objectif influencent positivement le sentiment de compétence (Lecomte, 2004).

### *L'état physiologique et émotionnel*

Bandura souligne également que l'état physiologique et émotionnel ressenti par un individu lors de l'évaluation de ses compétences est un indicateur personnel de son sentiment d'efficacité. De plus, l'engagement de celui-ci dans des pratiques de gestion des émotions augmente l'indicateur de gestion du stress et par conséquent celui de l'efficacité (Ross & Bruce, 2007).

### *Le sentiment d'efficacité et les facteurs environnementaux*

Bandura cite deux facteurs environnementaux influençant l'efficacité personnelle : l'efficacité collective et les performances attendues. En effet, comme l'indique le tableau 2 ci-après, en fonction du sentiment de compétence personnelle et du niveau de performance attendu, on peut observer des réactions psychosociales et émotionnelles très diverses (Lecomte, 2004).

Tableau 2 : interactions entre le sentiment d'efficacité et le niveau d'attente de résultat (Lecomte, 2004)

		Attentes de résultats	
		Faibles	Fortes
Sentiment d'efficacité personnelle	Élevé	Revendications, Reproches, Militantisme, Changement de lieu	Aspirations, Engagement productif dans les activités, Intensification des efforts, Sentiment de réussite personnelle.
	Faible	Résignation, Apathie	Autodévalorisation, Découragement

### 2.4.3 Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire

Dans l'enseignement, Bandura explique que le sentiment d'efficacité perçu influence le développement cognitif des élèves, des enseignants et du corps enseignant (Lecomte, 2004).

Le sentiment d'efficacité cognitive personnelle des élèves à maîtriser les compétences scolaires est un prédicteur de la performance intellectuelle de ceux-ci. Il sera développé par la définition d'objectifs à long et à court termes maintenant les efforts réguliers et soutenus par la rétroaction immédiate. La focalisation y est centrée sur la progression plutôt que sur les résultats finaux. Enfin, afin de permettre aux élèves de se sentir intéressés par leurs études, Bandura insiste sur l'importance de permettre à l'élève de se sentir efficace dans les activités organisées afin de lui permettre de développer le sentiment d'autosatisfaction, autre mode de rétroaction personnelle parmi les divers feed-back possibles stimulant le développement cognitif des élèves (Lecomte, 2004).

Toujours selon Bandura, le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants définit en partie la manière de concevoir les séquences d'apprentissages et d'évaluation de leurs élèves. En effet, Bandura illustre ce constat en référence au tableau 2 des interactions ci-dessus. Un enseignant au SEP pédagogique élevé travaillant avec des élèves difficiles, intensifie ses efforts, s'initie à des pratiques innovantes, implique davantage les parents et valorise les efforts au service d'un enseignement efficace. Il organise des activités de maîtrise des compétences, motive, soutient l'intérêt intrinsèque et intellectuel ainsi que l'autosatisfaction de ses élèves. En outre, un enseignant à faible SEP pédagogique n'est pas convaincu de sa capacité à accompagner un élève peu enclin au travail, mal accompagné par ses parents et influencé négativement par son entourage. Celui-ci est souvent dépassé par les problèmes de comportement de ses élèves et utilise des récompenses extrinsèques et des sanctions en guise d'incitants à l'étude. (Lecomte, 2004)

### 2.4.4 Le sentiment d'efficacité scolaire collective

« Un établissement scolaire est un système social interactif » (Lecomte, 2004, p. 68). Bandura indique que ce système et son organisation ont un impact important

sur le développement de l'efficacité pédagogique de l'école (Lecomte, 2004 ; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy 1998). L'auteur (Bandura, 1993) considère le sentiment d'efficacité collective comme la capacité de tous les enseignants de l'école à développer collectivement des actions dont les impacts sont positifs pour les élèves.

Dans les écoles à haut niveau de réussite<sup>7</sup> où les élèves sont majoritairement issus de milieux défavorisés, on constate un fort leadership pédagogique de la direction, des attentes scolaires élevées, une croyance en la capacité des élèves à les atteindre, une pédagogie visant la maîtrise des compétences, une politique efficace de suivi du comportement en classe, la participation parentale active dans le parcours scolaire de leur enfant (Lecomte, 2004).

Selon Bandura, le leader scolaire, par certains aménagements organisationnels, influence positivement le sentiment d'efficacité collective, les actions futures et la réussite scolaire. Ces aménagements organisationnels consistent d'une part en la mise en place du travail collaboratif entre enseignants conscients de l'apport de la collaboration, confiants en leurs compétences collectives à résoudre les difficultés ainsi que les objectifs ambitieux en lien avec la réussite de leurs élèves. D'autre part, ces aménagements visent aussi le développement d'une culture d'établissement basée sur la croyance en leurs compétences éducatives (Lecomte, 2004).

L'auteur cite les mêmes sources favorisant l'efficacité collective que celles de l'efficacité personnelle à savoir l'expérience professionnelle, l'observation des collègues, la persuasion sociale et la gestion des états affectifs (Bandura, 1986 ; Debeş, 2021). Une autre recherche (Tschannen-Moran, et al. 1998) indique que les enseignants perçoivent leur capacité à éduquer et donc, leur efficacité collective, en fonction du rapport entre leur perception du niveau de difficulté de la tâche et de la compétence du groupe. Cette perception de leur efficacité se développe avec le temps. L'inverse est possible également. Dans le premier cas, il est nécessaire de souligner les efforts importants qui seront à fournir de manière régulière afin de soutenir les enseignants dans la durée.

Il est toutefois intéressant de souligner que le moment le plus opportun pour développer les croyances et perceptions d'auto-efficacité des enseignants se situe lors

---

<sup>7</sup> « L'efficacité est généralement mesurée en termes de taux d'absentéisme, de problèmes de comportement et de réussite scolaire à des tests standardisés. » (Lecomte, 2004, p. 68)

de leur formation initiale dont l'impact est bien plus important que lors des formations continues ultérieures (Valls & Bonvin, 2015).

### *L'impact de l'efficacité collective*

Goddard, Hoy et Hoy (2000) ont élaboré un questionnaire mesurant l'efficacité collective. Leur étude a permis d'affirmer que l'efficacité collective des enseignants impacte bien plus les résultats des élèves que n'importe quel autre facteur démographique. De plus, l'analyse des données récoltées indique que le climat scolaire est un prédicteur significatif tant pour l'auto-efficacité que l'efficacité collective et que ces deux dernières corrèlent entre elles.

Partant de ces différents constats, il est à prendre en compte que l'efficacité collective dépend du niveau d'estimation de la capacité collective à éduquer et de la bonne gestion organisationnelle du leader scolaire.

## **2.5 Les intentions comportementales**

En 1974, Fishbein et Ajzen développent la « théorie de l'action raisonnée » et définissent l'intention comme « l'intensité de la volonté pour l'accomplissement des actions requises afin d'atteindre des objectifs » (Delouée, 2018, p.69). Elle est un déterminant immédiat, avec la motivation et l'efficacité perçue, pour adopter ou non un comportement.

Toujours selon ces auteurs, les dimensions de l'intention comportementale sont liées aux croyances comportementales, à l'évaluation des conséquences du comportement visé, aux croyances normatives, et à la motivation à agir (Delouée, 2018).

En 1987, Ajzen prolonge cette première théorie par celle du « comportement planifié » par l'apport de la dimension du « contrôle perçu sur le comportement » en d'autres mots « la perception de la facilité ou de la difficulté de réaliser le comportement en question » basée sur les expériences passées (Delouée, 2018, p.70). Par conséquent, lorsque les croyances comportementales et normatives seront favorables, l'intention comportementale sera forte. De plus, l'apport d'un contrôle perçu positif renforcera encore davantage l'intention comportementale. Sheeran, en 2002, pense qu'il existe une relation entre celle-ci et le comportement (Delouée, 2018).

En 1993, une étude, réalisée par Krosnick, Boninger, Chuang, Berent et Carnot, a permis de définir dix dimensions capables de prédire la force d'une intention comportementale (Michelik, 2008). Dans son étude, Michelik (2008) en retient six qui illustrent le mieux leur impact sur la prévisibilité des comportements futurs. Il s'agit de l'accessibilité, la certitude, l'extrémité, l'expérience directe, l'importance et la consistance du comportement. Ces six dimensions, lorsqu'elles sont étroitement corrélées positivement, donnent de la consistance aux intentions comportementales, influençant dans le même sens le comportement de l'individu et, par conséquent, son attitude.

L'accessibilité du comportement attendu correspond à la facilité avec laquelle l'individu accède rapidement à celui-ci dans sa mémoire. La fréquence de l'utilisation de ce comportement augmente la vitesse de l'atteinte de celui-ci dans l'esprit de l'être humain et son influence sur la consistance de l'intention comportementale. Certaines expériences personnelles peuvent favoriser ou limiter cette accessibilité. Dans ce cas, il s'agit de la résistance au changement (Michelik, 2008).

La certitude de l'attitude, telle que définie par Gross, Holtz et Miller en 1995, se rapporte au niveau de confiance que le comportement est correct. Lorsque ce niveau est bas, il s'agit du doute en opposition à la conviction du bien-fondé de l'action à entreprendre (Michelik, 2008).

L'extrémité d'un comportement équivaut, selon Judd et Johnson en 1981, à son niveau de rentabilité, à son impact sur la situation concernée. Tout comme l'accessibilité, plus un comportement est rentable, plus il renforce son influence sur la consistance de l'intention comportementale (Michelik, 2008).

L'expérience directe se réfère, pour Regan et Fazio en 1977, au degré de participation à une activité comportementale. Plus l'implication sera directe et complète, plus elle impacte également l'intention comportementale (Michelik, 2008).

L'importance d'une action coïncide à son niveau d'intérêt. Pour Krosnick, en 1989, le niveau d'intérêt à se mettre en action prédit le comportement futur. Toutefois, il est à noter que ce niveau d'appréciation est totalement subjectif ; ce qui en rend la mesure difficile (Michelik, 2008).

La consistance structurelle, dernière dimension impactant l'intention comportementale, se compose, pour Rosenberg et Hovland en 1960, d'une dimension affective en réponse à la conduite d'une action. Plus les réponses émotionnelles seront en lien avec les cinq dimensions précédemment présentées, plus la tendance comportementale pourra être prédite (Michelik, 2008).

Notons également que la stabilité temporelle peut influencer les prédictions comportementales. En effet, plus un agissement est récent, plus sa probabilité de le voir apparaître sera difficile (Michelik, 2008).

## Partie 3 : Recherche qualitative

### Chapitre 1 : Méthodologie

Dans ce chapitre, nous rappelons les choix de nos cadres théoriques, nous décrivons les méthodes d'investigation, de recueil et d'analyse des données et nous précisons la constitution de notre échantillon. Pour mener à bien cette recherche, nous avons choisi de réaliser une démarche qualitative. Le matériau empirique est constitué de documents et d'entretiens semi-directifs.

#### 1.1 Choix de nos cadres théoriques

En ce qui concerne le leadership, d'après Marzano et ses collègues (2016), il existe 21 comportements spécifiques à un leadership efficace dont la mise en place sera adaptée à l'environnement scolaire. Comme l'explique Cotton, treize d'entre eux ont uniquement une influence « positive sur les dimensions du rendement scolaire, de l'attitude des élèves, du comportement des élèves et du taux de décrochage » (Marzano et al., 2016, p.30). Ces dimensions sont, par conséquent, mises de côté vu qu'elles ne font pas partie de notre cadre de recherche. Les huit autres comportements du leader scolaire influencent l'attitude des enseignants (Marzano et al., 2016). Ceux-ci sont décrits dans la partie théorique<sup>8</sup>. Afin de mieux cerner la personnalité des directions, nous utiliserons les théories de Kirkpatrick et Lock (Plane, 2015).

En ce qui concerne les attitudes professionnelles, nous utilisons le modèle « tripartite classique » de Rosenberg (Delouée, 2018, p.65). Notre étude ne portera que sur deux composantes : la motivation et l'efficacité collective perçue. Pour la motivation, la théorie des attentes proposée par Victor Vroom est considérée comme le meilleur pour prédire la motivation des acteurs dans leur travail (McShane & Benabou, 2008). Ce modèle nous semble pertinent afin de mener à bien notre recherche. En effet, celle-ci conçoit qu'« un raisonnement rationnel permet [...] de diriger les efforts des gens vers des choix volontaires et un but gratifiant. » (McShane & Benabou, 2008, p.258). Selon lui, la motivation dépend des efforts consentis et de leur degré d'intensité à atteindre une performance attendue, celle-ci visant à accéder aux résultats escomptés. Pour l'efficacité collective perçue, nous utiliserons la théorie du sentiment d'efficacité

---

<sup>8</sup> Voir pages 27 à 30

collective de Bandura (1986) qui nous permettra d'identifier les sources du sentiment d'efficacité et de relier celui-ci au contexte scolaire.

## **1.2 Protocole d'investigation et de collecte de données**

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons choisi de recourir à une analyse qualitative. Ce type de démarche représente une approche de recueil de données, le plus souvent verbales, dans le but d'interpréter les résultats rassemblés et permet de répondre aux questions telles que « pourquoi ? » ou « comment ? », ce qui correspond tout à fait à nos attentes. Ce genre d'investigation nécessite des qualités telles que la curiosité, l'imagination et la créativité, mais parfois aussi la chance de tomber sur la bonne personne, au bon endroit, au bon moment (Romelaer, 2005). De plus, Dupriez (2015) préconise une recherche qualitative en ce qui concerne les études centrées sur l'amélioration de l'école.

Notre investigation se base sur des facteurs difficilement mesurables quantitativement comme la motivation des enseignants au travail. Ainsi que précisé dans notre revue de la littérature, les échelles de mesures d'attitudes quantitatives sont très critiquées étant donné le fait que l'on demande aux personnes de fournir une opinion d'elles-mêmes (Maugeri, 2019). Une approche phénoménologique mettant l'accent sur les expériences professionnelles d'enseignants au quotidien nous semble tout particulièrement indiquée (Anadón, 2006).

La collecte de données au moyen d'entretiens semi-directifs nous paraît la plus appropriée afin d'analyser au mieux la motivation et l'efficacité collective perçue par les enseignants, mais également le niveau de partage du leadership scolaire. Ceci, afin de mieux comprendre ce qui détermine les comportements des enseignants interrogés dans leur environnement professionnel et les interactions entre ces différents acteurs. Dumez (2011) explique, en effet, que l'approche qualitative se caractérise par le fait qu'elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent dans une situation ou un contexte donné. Ce type d'interview présente l'avantage d'offrir un compromis intéressant entre la liberté de pensée de la personne interrogée et la structure de la recherche (Romelaer, 2005), les entretiens individuels permettant une certaine souplesse, contrairement aux questionnaires quantitatifs dans lesquels la marge de manœuvre est plus que limitée.

L'étude de Gurr et Drysdale (2018) montrant que le leadership scolaire peut avoir un impact très important sur la remise à niveau des écoles en difficulté, nous privilégierions des établissements secondaires dont l'indice socio-économique est faible. De plus, le concept d'école efficace concerne essentiellement des établissements à faible indice socio-économique où les résultats des élèves sont équivalents, voire dépassent ceux d'élèves dans les écoles plus favorisées (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2006). Dans un premier temps, nous devons déterminer le niveau de leadership partagé des établissements sélectionnés dont nous savons qu'ils le pratiquent<sup>9</sup>. Pour ce faire, un entretien avec le directeur nous semble le plus indiqué. Nous choisirons des écoles issues des plans de pilotage de vague 1. En effet, celles-ci devraient déjà avoir mis en place des pratiques collaboratives dans le cadre de l'élaboration de leur plan de pilotage, mais aussi dans la mise en place de leur contrat d'objectifs<sup>10</sup>, contrairement aux vagues 2 et 3 qui sont logiquement moins avancées dans ces pratiques. Nous souhaitons sélectionner des écoles au sein d'un même PO et d'un même niveau d'enseignement, car la formation initiale et continuée du chef d'établissement ainsi que son accompagnement par un CSA<sup>11</sup> n'est pas comparable, raison pour laquelle nous choisirons nos écoles dans le secondaire ordinaire de Wallonie-Bruxelles Enseignement. Ces critères constitueront une base d'homogénéité à notre échantillon.

Dans le cas où le niveau de leadership partagé est jugé suffisant, nous pourrions interroger un à deux pilotes et deux enseignants dans trois écoles. Comme préconisé par Romelaer (2005), nous tenterons d'assimiler au maximum nos entretiens à des conversations, en usant d'humour et en faisant preuve d'empathie. Nous avons obtenu les coordonnées de pilotes par les chefs d'établissement afin de les rencontrer. Nous nous sommes présentés dans la salle des professeurs afin de solliciter des enseignants volontaires pour les entrevues. Autant que faire se peut, nous avons voulu privilégier les rencontres dans l'établissement (März, 2020), ce qui fut le cas pour chacun des quatorze entretiens.

Le codebook (annexe 3) ainsi que le guide d'entretien (annexe 1) ont été élaborés à l'aide des concepts mobilisés dans notre cadre théorique. Ils s'articulent autour de trois thématiques : le leadership, la motivation et le sentiment d'efficacité.

---

<sup>9</sup> Il s'agit d'un échantillon de convenance.

<sup>10</sup> Le contrat d'objectif est un plan de pilotage contractualisé entre le Pouvoir Organisateur et le Pouvoir Régulateur.

<sup>11</sup> Cellule de soutien et d'accompagnement

Les entretiens ont été réalisés à l'aide de guides spécifiques à chaque acteur. Nous avons commencé les entretiens par une question permettant de prendre connaissance du profil de la personne et de l'établissement. Ensuite, chaque thématique a été abordée par une question principale déclinée par des sous-questions sur les différentes dimensions de chacune. Des questions de relance ont été prévues afin de recentrer l'entretien et de s'assurer d'avoir couvert les différents aspects de la dimension.

### **1.3 Protocole d'analyse des données**

Les quatorze interviews ont été retranscrites intégralement afin d'analyser les données. Comme préconisé par Maroy (1995), notre démarche d'analyse s'est décomposée en trois activités cognitives.

Premièrement, réduire, simplifier et transformer les entretiens en matériaux intermédiaires (Maroy, 1995). Pour ce faire, une première lecture nous a permis de sélectionner les verbatims les plus pertinents de nos étiquettes. Il est apparu qu'il n'était pas possible d'attribuer des étiquettes à certaines unités de sens (Maroy, 1995). De ce fait, nous avons complété notre codebook de certains mots-clés (annexe 3) et enrichi notre cadre théorique.

Deuxièmement, présenter et organiser les données (Maroy, 1995). À cette fin, nous avons créé des classeurs Excel pour chaque dimension. Chaque classeur a été divisé en étiquettes — un fichier par étiquette — et chaque étiquette a été subdivisée en mots-clés à l'aide des onglets (voir annexe 2). L'ensemble des dimensions, étiquettes et mots-clés se trouvent en annexe 3. Ainsi, les verbatims sélectionnés ont été placés dans ces pages Excel. Un comptage des verbatims (annexe 4) a été réalisé par école et par acteur afin de déterminer si ces étiquettes ou mots-clés avaient été abordés par tous. Ce relevé nous a permis de refaire une deuxième sélection de verbatims à côté desquels nous étions passés. Nos classeurs ainsi complétés des différents verbatims correspondants aux codes, nous avons pu procéder à l'analyse de nos entretiens.

Troisièmement, interpréter les données, leur donner du sens et vérifier les régularités et relations entre elles (Maroy, 1995). Nous avons donc réalisé une analyse horizontale par étiquette et par acteur. En effet, notre étude cherche à montrer l'impact des huit comportements du chef d'établissement et les pilotes (Marzano et al., 2016) sur l'attitude des enseignants. Notre intention, visant la recherche des récurrences, convergences et divergences dans les propos sur le vécu des acteurs, seule une lecture

horizontale nous permettait de l'obtenir. De plus, nous avons réalisé un tableau (voir annexe 6) compilant les données relatives aux entretiens et dont nous nous sommes servis pour réaliser la discussion.

En plus de ceci, nous avons procédé à l'analyse de documents relatifs au cadre organisationnel mis en place en W.-B. E.

## **1.4 Échantillon**

Nous nous sommes intéressés à l'impact du leadership partagé sur la motivation et le sentiment d'efficacité des enseignants de trois établissements scolaires secondaires de W.-B. E. Ceux-ci sont situés en province de Namur, Hainaut et à Bruxelles. Dans chacune de ces écoles, nous avons commencé par rencontrer le chef d'établissement, puis un ou deux pilotes et enfin deux enseignants. Les noms des établissements et des différents acteurs ont été anonymisés. Les écoles ont été rebaptisées par les couleurs du jeu de cartes, à savoir cœur, pique et carreau. Le choix des couleurs est tout à fait aléatoire et ne se veut nullement stigmatisant.

Notre échantillon, composé de 14 personnes, est un échantillon de convenance, car ces écoles secondaires nous ont été recommandées par différentes personnes comme pratiquant un leadership partagé en vague 1 et de W.-B. E. Il est relativement contrasté puisque les établissements se situent dans trois zones géographiques différentes, le nombre d'élèves varie de 600 à 1100 et l'indice socio-économique, bien que faible chez tous, s'étend de 3 à 9.

Les différents tableaux ci-après présentent les établissements sélectionnés et les différents acteurs interviewés.

Tableau 3 : Caractéristiques de l’Athénée Royal Cœur et des acteurs rencontrés

Situation	Environnement	Forme d’enseigne- ment	Nombre d’élèves	Nombre ensei- gnants	ISE
Province de Namur	Urbain	Général de transition et technique de qualifica- tion	600	80	9
Acteurs rencontrés	Code	Fonction	Âge	Sexe	
	Direction de cœur	Préfet des études	60	♀	
	Pilote1 de cœur	Professeur de latin (DI – DS)	56	♂	
	Pilote2 de cœur	Éducation physique (DI)	48	♀	
	L’enseignant1 de cœur	Professeur de français (DS)	60	♂	
	L’enseignant2 de cœur	Professeur de mathé- matiques (DI)	59	♀	

Tableau 4 : Caractéristiques de l’Athénée Royal Pique et des acteurs rencontrés

Situation	Environnement	Forme d’enseigne- ment	Nombre d’élèves	Nombre en- seignants	ISE
Province de Hainaut	Urbain	Général de transition et technique de qualifica- tion	800	100	3 b
Acteurs rencontrés	Code	Fonction	Âge	Sexe	
	Direction de Pique	Préfet des études	49	♂	
	Pilote1 de Pique	Éducatrice	50	♀	
	Pilote2 de pique	Professeur de géogra- phie (DS)	47	♀	
	L’enseignant1 de Pique	Professeur de langue (DI)	35	♀	
	L’enseignant2 de Pique	Professeur de latin (DI-DS)	42	♀	

Tableau 5 : Caractéristiques de l'Athénée Royal Carreau et des acteurs rencontrés

Situation	Environnement	Forme d'enseignement	Nombre d'élèves	Nombre enseignants	ISE
Bruxelles	Urbain	Général de transition	1100	110	3 b
Acteurs rencontrés	Code	Fonction	Âge	Sexe	
	Direction de Carreau	Préfet des études	60	♀	
	Pilote1 de Carreau	Professeur de français/histoire (DI)	46	♀	
	L'enseignant1 de Carreau	Professeur de géographie (DS)	43	♂	
	L'enseignant2 de Carreau	Professeur de néerlandais (DI)	31	♀	

## Chapitre 2 : Résultats

Comme explicité dans notre méthodologie, nous souhaitons, dans un premier temps, rendre compte du niveau de leadership et, plus particulièrement, du leadership scolaire partagé mis en place au sein des établissements rencontrés.

Pour ce faire, l'interprétation de nos résultats s'organise en suivant la définition du leadership de Bass (1985). Cette définition aborde la mise en place d'un processus de changement au niveau de la structure organisationnelle collective, des traits de personnalité du leader efficace dans l'accompagnement de ses collaborateurs et, enfin, des comportements adoptés par la direction en vue de susciter le changement. À cette fin, la première étape de notre analyse se décompose en trois parties : les structures organisationnelles mises en place dans les trois établissements, les traits de personnalités caractéristiques des directions et les comportements adoptés par ceux-ci dans une vision de leadership partagé.

Dans un second temps, une fois le niveau de leadership scolaire partagé établi pour chacune des trois écoles, nous discuterons de son impact sur l'attitude des enseignants et, plus particulièrement, sur leur motivation et leur sentiment d'efficacité.

### 2.1 Le niveau de leadership scolaire

Commençons par nous intéresser aux établissements ainsi qu'aux différents acteurs que nous avons rencontrés.

#### 2.1.1 Les établissements et leur structure organisationnelle

Nous avons mené nos entrevues dans trois établissements d'enseignement secondaire de W.-B. E. et dont les indices socio-économiques sont relativement proches. Nous les avons choisis, car nous savons qu'un leadership partagé y est organisé. Ils se situent dans trois zones géographiques différentes.

L'Athénée Royal Cœur est un établissement situé dans une zone urbaine de la province de Namur. Il accueille 600 élèves pour 80 enseignants dans des sections générales et techniques de qualification. Son ISE est 9. Les acteurs des pratiques collaboratives — CoPi, pilotes et groupes de travail — sont bien présents. En plus de la présence du CoPi, des pilotes et des Groupes de travail, les élèves y trouvent également

leur place. Le rôle de chacun est bien précisé à tous. La participation de tous les enseignants dans les pratiques collaboratives est inscrite et acquise parmi les composantes du travail de l'enseignant. Les rencontres du CoPi sont planifiées par la direction et celles des GT s'organisent en autonomie. À l'heure de notre interview, le support de travail et de centralisation n'a pas encore fait l'objet d'une mise en réflexion. Différents canaux de communication ont toutefois été mis en place.

L'Athénée Royal Pique est un établissement situé dans une zone urbaine de la province de Hainaut. Il est subdivisé en deux implantations distantes de 600 m, rue du T. pour le premier degré et rue de B. pour les deuxième et troisième degrés, ce qui, aux dires du chef d'établissement, constitue un réel problème, tant sur le plan de la communication que sur la culture d'école. Celle-ci compte 800 élèves pour une centaine d'enseignants dans des sections générales et techniques de qualification. Son ISE situé au niveau 3 b lui permet de profiter de l'octroi de moyens supplémentaires de l'encadrement différencié. Les différents acteurs des pratiques collaboratives sont bien mis en place. Les élèves y trouvent également leur place. Le rôle de chacun est précisé à tous. La participation de tous les enseignants dans les pratiques collaboratives n'est pas organisée. Les rencontres des pilotes avec la direction ne sont pas planifiées par la direction. Elles sont bien présentes, mais de manière informelle. Celles des GT s'organisent en autonomie. À l'heure de notre interview, le support de travail et de centralisation n'a pas encore fait l'objet d'une mise en réflexion. Deux canaux de communication sont privilégiés : les échanges oraux et les mails.

L'Athénée Royal Carreau est un établissement situé dans une zone urbaine de Bruxelles. Il accueille 1100 élèves pour 110 enseignants dans des sections générales. Son ISE est 3 b ce qui lui permet également de bénéficier de moyens supplémentaires issus de l'encadrement différencié. Les acteurs des pratiques collaboratives sont bien présents, leur rôle est précisé à tous. La participation de tous les enseignants dans les pratiques collaboratives est organisée. Les rencontres des pilotes avec la direction sont planifiées par la direction. Il en va de même pour celles des GT qui ont l'opportunité de poursuivre également en autonomie. Cette planification est validée par les délégations syndicales. Un support de travail et de centralisation sous forme de farde est instauré et utilisé. Celui-ci reprend également les objectifs, les stratégies, les actions à mettre en œuvre ainsi que la planification des rencontres. Le canal de communication privilégié entre la direction et les enseignants est incarné par les pilotes via leur rôle de relai.

## 2.1.2 Les acteurs du leadership

### *2.1.2.1 Les chefs d'établissement et leurs traits de personnalité*

Les chefs d'établissement rencontrés sont tous les trois à l'initiative de la mise en place du leadership partagé au sein de leur établissement respectif. À l'origine, le constat des pilotes et enseignants est unanime : la personnalité des directions joue un rôle prépondérant. Ils arrivent tous dans la fonction après une succession importante de chefs d'établissement sur une courte durée qui n'utilisaient pas le même type de management.

Les personnalités des directions rencontrées sont fortement différentes les unes des autres, mais ce qui les rassemble, c'est la passion pour leur métier, la croyance dans les valeurs qu'ils véhiculent, leur dynamisme et leur empathie.

#### **Direction de Cœur**

« J'ai une vision particulière de la société, donc une vision particulière de l'enseignement » (Direction de Cœur, 31-32).

As de Cœur est une cheffe d'établissement sûre de la vision qu'elle souhaite partager. Arrivée dans cette école en perte de vitesse, dans laquelle les enseignants avaient manifesté leur désaccord avec les directions précédentes, il y a quatre ans, elle a instauré progressivement un leadership partagé et a communiqué une vision claire après une période d'observation, de la culture et du fonctionnement de l'école, et de réflexion par rapport à ses propres valeurs. Sa stratégie d'implémentation se base sur les diverses observations menées dans une autre école où le leadership partagé est déjà bien en place. Pilote 1 nous rapporte les propos de la directrice :

« J'ai ma vue maintenant ». Elle a proposé ça au corps professoral, en disant, en tant que personne [...], en tant que directrice : « Il y a des choses que je ne ferais plus, vous les faites avec moi ou ce sera sans moi ». Et on a voté (Pilote1 de Cœur, 99-101).

Ses constats lui ont permis de proposer des solutions aux différents problèmes de l'établissement par des pistes innovantes comme la pédagogie active et l'école citoyenne. Aujourd'hui, les enseignants constatent les effets positifs, notamment une augmentation des inscriptions -18 % en plus - et un climat plus serein. Elle est vue par ses pilotes et ses enseignants comme quelqu'un de « profondément humain » (Pilote2 de Cœur, 515), à leurs côtés et qui leur fait confiance.

### **La Direction de Pique**

« Il a fallu leur montrer que je ne venais pas ici pour moi ». (Direction de Pique, 399)

Direction de Pique lie la parole aux actes. « Surtout ils se sont dit, celui-là, il va faire ce qu'il dit. C'est surtout ça. Parce qu'ici, si vous dites quelque chose et vous ne le faites pas... » (Direction de Pique, 907-908). Il s'investit dans différents projets comme la rénovation des infrastructures, la création du journal, mais aussi la discipline en allant directement à la rencontre des élèves.

Il partage clairement sa vision de la gestion d'une école avec les membres de son personnel, par exemple en dénonçant et modifiant le plan de pilotage créé par son prédécesseur dans une démarche démocratique et collective, avec les membres du personnel et le soutien des CSA.

Ce changement ne peut se faire que s'il est déterminé dans sa vision à long terme. « C'est très compliqué de gérer une école. Oui, c'est surtout très ingrat. Donc, il faut être convaincu de ce qu'on fait, quoi. Si on n'est pas convaincu de ce qu'on fait, c'est pas un métier dans lequel on dure » (Direction de Pique, 838-839).

Les pilotes ajoutent un trait de personnalité au tableau : l'empathie. Pilote1 de Pique l'explique concrètement :

Et on s'inquiète de nous [...]. « Qu'est-ce qui se passe ? Si je vous offrais le petit déjeuner ? Je crois que vous en avez besoin ». Et voilà. C'est pas grand-chose, mais il dit, « je vois bien, vous êtes fatiguée, vous êtes sur le front, c'est dur, c'est pas évident ». Allez, c'est un petit geste. (Pilote1 de Pique, 187-196)

Les enseignants le perçoivent aussi : « On sait que Monsieur est compréhensif. Qu'il y a [...] cette structure tout en ayant cette empathie derrière ! » (L'enseignant<sup>2</sup> de Pique). Sa stratégie d'implémentation est basée sur son expérience acquise dans ses multiples fonctions et via les différents brevets obtenus.

### **La Direction de Carreau**

« C'est un capitaine qui voit à moyen et à long terme » (Pilote de Carreau, 226)

Son expérience auprès des directions précédentes, en tant qu'enseignante dans cet établissement, lui a permis de développer une vision claire, qu'elle partage avec ses enseignants, afin d'améliorer le climat scolaire. « Ça m'a paru vraiment très important de ne pas être tout le temps dans la sanction, d'aller vers la discipline positive, d'améliorer le climat scolaire » (Direction de Carreau, 59-60).

Elle est fortement impliquée dans le travail de ses enseignants et notamment dans la mise en place des projets de son école. Citons par exemple la préparation administrative liée au travail collaboratif qui permet d'alléger la charge des pilotes ou encore la vulgarisation des textes légaux afin d'en faciliter la compréhension par tous. Sa stratégie d'implémentation est basée sur les formations et les différents brevets obtenus.

#### *2.1.2.2 Les pilotes interviewés*

Dans chacune des écoles visitées, nous avons rencontré un ou deux pilotes impliqués dans différents projets, entre autres le plan de pilotage. Deux manières d'impliquer ceux-ci se dégagent en fonction du chef d'établissement.

À Cœur et à Carreau : les directions ont travaillé en tant qu'enseignants dans cette école et connaissaient la plupart des membres du personnel avant d'entrer en fonction. Cela leur a permis, à l'origine, de sélectionner les pilotes parmi l'équipe éducative et de solliciter les personnalités les plus adéquates pour remplir ce rôle.

À Pique : la direction a repris les mêmes pilotes, pourtant tous démissionnaires, et a réussi à les séduire par un discours plus clair et plus convaincant.

Quand il est arrivé, il a réuni son équipe de pilotes parce qu'on était tous démissionnaires [...]. Donc il nous a d'abord toutes réunies, il a tout mis à plat, il a tout expliqué [...], il a expliqué son ressenti. [...] : « moi j'ai besoin de vous, est-ce que vous êtes partantes ? ». On a toutes remplié, donc il avait été suffisamment convaincant. (Pilote1 de Pique, 317-322)

### *2.1.2.3 Les enseignants interviewés*

Dans chaque école, nous avons rencontré deux enseignants faisant partie d'au moins un GT.

À Cœur, tous les membres du personnel doivent faire partie d'une commission. Les personnes interrogées s'impliquent dans le travail collaboratif afin de redresser une école en perte de vitesse. Ils sont parfois sceptiques au départ, mais s'impliquent aujourd'hui de bon cœur, y trouvant un intérêt pédagogique au service des élèves.

À Pique, il n'y a pas d'obligation d'intégrer un GT. Toutefois les enseignants interrogés y trouvent un intérêt pédagogique et relationnel.

À Carreau, tous les membres du personnel doivent faire partie d'une commission. Les enseignants interrogés y trouvent d'abord un intérêt relationnel. Ils y cherchent de la cohésion et un soutien chez leurs collègues.

### 2.1.3 Les comportements du leadership

Nos entretiens auprès des différents acteurs nous ont permis de questionner la mise en place des huit comportements du leader, relevés comme exerçant une influence positive sur l'attitude des enseignants (Marzano et al., 2016). Pour rappel, ces comportements consistent à affirmer les réussites et les échecs, engager le changement, proposer des moyens efficaces pour communiquer, implanter une culture scolaire, veiller à clarifier et se recentrer sur les objectifs, impliquer le personnel, soutenir son équipe à l'aide des ressources nécessaires et la stimuler intellectuellement.

### 2.1.3.1 L'affirmation des réussites et des échecs

Les caractéristiques de l'affirmation consistent à mettre en valeur systématiquement et avec justesse les réussites des élèves comme des enseignants. Il est important de valoriser les réalisations à tous les niveaux du système, et ce, quel que soit le niveau de motivation des différents acteurs. La reconnaissance des échecs, leur prise de conscience et l'annonce de ceux-ci concerneront systématiquement l'ensemble des acteurs de l'établissement (Marzano et al., 2016).

Les trois directions rencontrées pratiquent oralement la reconnaissance, non seulement personnelle de chaque réussite, mais aussi collective, la plupart du temps en plénière ou en salle des professeurs. La communication des réalisations, qu'elle soit écrite via le journal de l'école ou numérique sur leur site est également fortement utilisée.

Cette reconnaissance des efforts et succès permet à toute l'équipe éducative d'être informée de ce qui se fait dans l'école et motive les enseignants à proposer de nouvelles initiatives. De plus, comme le souligne la Direction de Pique :

Par contre, ce qui se passe... c'est que ceux qui étaient sceptiques ou ceux qui étaient dans le ventre mou, quand ils voient les autres démarrer, ils s'y mettent quoi ? Et surtout quand ils voient qu'il y a quelque chose qui est productif et surtout quand ils voient que c'est soutenu... (Direction de Pique, 561-564)

La valorisation dans le périodique de l'école crée une dynamique souhaitée par l'équipe éducative. Parents comme élèves attendent la parution du nouveau journal ou de la publication de leur réalisation sur le site.

Les enseignants perçoivent cette valorisation qui peut se faire de manière explicite, donc oralement : « Oui côté débriefing, il nous a... il nous a remerciés. Il nous a dit, OK, super ça s'est bien passé. Bravo à vous. » (L'enseignant2 de Pique, 465-466) ou de manière implicite comme l'explique l'enseignant2 de Carreau : « Moi, je vous consens que ce soit valorisé dans le sens où on sait par exemple qu'on aura pas de frein pour les prochains projets [...]. Bon, on sera soutenu, qu'on nous dira d'accord... ». (L'enseignant2 de Carreau, 361-362)

Une école rencontre de temps à autre des échecs. Selon Marzano et al. (2016), la conscientisation et l'annonce concernent l'ensemble des acteurs de l'école. Cela a pu être constaté à l'école de Cœur où l'absence de certains enseignants dans les groupes de travail empêche la mise en œuvre des actions visées. La direction de cet établissement nous raconte qu'elle s'adresse alors à tout le groupe — qu'elle nomme commission — pour faire appel à la responsabilisation de chacun dans le projet par ces quelques mots :

Eh bien, comment est-ce que cette personne-là n'est pas gênée finalement dans votre commission puisqu'on a signé chacun ? C'est un engagement ! Vous avez signé une charte d'engagement ! Ça aussi, vous pouvez leur dire entre vous. [...] Vous demandez à des élèves de s'engager et vous êtes incapable de vous engager vous-même. Ça ne va pas ! » (Direction de Cœur, 1010-1014).

De même, les directions assument leur rôle de censeur quand la nécessité se présente. Ainsi, Direction de Cœur nous l'explique : « Vous m'utilisez comme policier ? Je suis l'agent de police là, mais c'est ma posture, c'est pas un souci. [...] J'ai besoin de votre PV parce que je prendrai les présences. ». (Direction de Cœur, 1016-1018)

Toujours du côté de la responsabilisation, les directions estiment que si un GT s'engage à mettre en œuvre une action, ce n'est pas une décision à prendre à la légère. La direction de Pique le décrit clairement :

Il est inenvisageable que quelque chose qui a été fixé, déterminé, qui doit être fait, ne soit pas fait et ne soit pas correctement fait. Par contre, s'il faut aider ces gens-là, s'il faut mettre les moyens [...] s'il faut réajuster, on réajuste. Mais ce sera fait, hein ? À partir du moment où vous n'arriviez pas à faire ce que vous avez dit, vous perdez tout crédit. (Direction de Pique, 331-335)

Les directions de Carreau et Cœur, comme les pilotes, abordent l'échec d'une commission ou de l'école sans jamais fixer une personne en particulier.

Le pilote de Carreau décrit sa manière de réagir lors de l'évaluation d'une action qui n'a pas abouti : « Le constat, il est pas très positif, ça ne fonctionne pas très bien. [...] On va se réunir, on va se dire bon bah qu'est-ce qu'on fait ? C'est peut-être des facteurs aussi extérieurs [...] à notre action » (Pilote de Carreau, 426-430). Les pilotes des autres écoles interviewées agissent selon la même méthode.

Pour donner suite à l'intervention du pilote, l'enseignant2 de Carreau ressent cette manière de fonctionner de manière constructive :

Il y a vraiment cette idée du retour de l'autre et du regard qu'on n'a pas forcément sur les mêmes problématiques. [...] C'est vraiment juste le fait d'entendre l'opinion du groupe et d'avoir une perspective autre sur les mêmes problèmes (L'enseignant2 de Carreau, 479-481).

#### *2.1.3.2 L'agent de changement*

L'agent de changement a la responsabilité de remettre volontairement en question la situation quotidienne de l'école en posant diverses questions à ses membres du personnel autant éducatif, qu'administratif ou ouvrier (Marzano et al., 2016). La mise en réflexion du chef d'établissement avec son équipe vise à l'engagement dans une dynamique de changement (Marzano et al., 2016).

La direction de Carreau profite du lancement de son Plan de Pilotage : « Pour moi, c'était une manière de mettre de l'ordre dans tout ce qu'on faisait. » (Direction de Carreau, 38).

La direction de Pique est arrivée dans la fonction en janvier 2021 alors que le plan de pilotage de l'établissement était déjà contractualisé :

J'ai réuni l'équipe l'année passée au mois de février. Je leur ai demandé quel était leur problème. [...] Je les ai mis face au résultat à atteindre. Je les ai mis face aux objectifs. Le plan de pilotage n'a pas été fait comme moi je l'aurais fait. Donc j'ai revu les actions ici maintenant il y a pas longtemps (Direction de Pique, 470-474).

L'un et l'autre sont partis des constats et des objectifs définis par les enseignants pour les mettre en réflexion et les inviter à proposer des actions d'amélioration qui leur conviennent. Direction de Pique ne leur impose rien : « Moi, je les réunis, puis je les laisse faire et ils reviennent vers moi. ». (Direction de Pique, 560)

Les pilotes fonctionnent également par la mise en réflexion à partir de constat du quotidien. Pilote1 de Cœur explique « Donc au niveau pédagogique, on s'est rendu compte que ça ne fonctionnait plus, la pédagogie classique ». (Pilote1 de Cœur, 60-61). Pilote2 de Pique insiste sur le choix du moment le plus opportun.

Pilote de Carreau perçoit les mises en réflexion issues de l'élaboration de leur plan de pilotage comme bénéfiques :

Le plan de pilotage nous a fait quand même un grand bien. Pourquoi ? Parce que nous, ça nous a permis de réfléchir sur nous-mêmes, en fait. Quelquefois, on a le nez dans le guidon et donc du coup, on se projette, on continue... et puis on ne voit pas qu'il y a peut-être des portes qui s'ouvrent sur le côté. Et le plan de pilotage, moi, sur le plan personnel, m'a apporté vraiment une grande claque par rapport aux chiffres... nos points forts nos points faibles aussi. (Pilote de Carreau, 50-55)

Cependant, les pilotes ne sont pas toujours à l'initiative d'une mise en réflexion. Pilote1 de Pique raconte : « Ça germe dans l'esprit d'un enseignant, d'un éducateur. Il en parle aux gens avec qui... et ça s'embraye généralement comme ça [...]. Il en parle, ça fait des émules, et on est parti... » (Pilote1 de Pique, 214-218).

Les enseignants interrogés sont unanimes sur l'intérêt de se mettre tous ensemble en réflexion par rapport à leur propre problématique.

Je pense que c'est vraiment en partant des difficultés concrètes rencontrées et se dire, voilà là, il y a vraiment un souci. Et puis, en faisant le point chaque fois en cours d'année. On a mis ça en place. Où est-ce que ça en est ? Est-ce que ça fonctionne ? Est-ce qu'on retravaille ce qu'on a mis en place ? (L'enseignant1 de Carreau, 40-44)

La mise en réflexion est vécue positivement par tous les acteurs rencontrés. Les pilotes et la direction ne sont pas toujours à l'initiative d'une mise en réflexion. Cette manière de fonctionner est le fruit d'une nouvelle culture d'école. La direction de Cœur nous décrit son projet : « On veut faire de cette école, une école citoyenne et participative » (Direction de Cœur, 80-81). Pilote 2 de Pique s'exprime dans le même sens : « La nouvelle direction, elle est ouverte à toute proposition dans le cadre de l'amélioration des choses. » (Pilote 2 de Pique, 317-318). Il en va de même pour le pilote de Carreau : « Un projet, ça naît aussi d'une impulsion personnelle aussi. Une volonté personnelle, individuelle ou de plusieurs personnes qui créent un groupe de réflexion [...] qui ont envie de mettre quelque chose sur pied dans l'école. » (Pilote de Carreau, 60-63). Du côté des enseignants, cette nouvelle culture n'est pas passée inaperçue. L'enseignant1 de Cœur ajoute que « [La directrice] a remonté l'école. Elle a remis un dynamisme. L'école s'endormait un peu... » (L'enseignant1 de Cœur, 337)

Effectivement, ce n'est pas toujours évident pour les enseignants novices qui ne connaissent pas ce mode de fonctionnement. L'enseignant2 de Cœur nous dit : « [La directrice] a dû se fâcher un peu pour lui faire comprendre qu'ici on travaille ensemble, oui. » (L'enseignant2 de Cœur, 90-91)

La dynamique de l'école est vécue de la même manière au niveau des élèves : « Je préfère que l'idée vienne de nos élèves. [...] Donc ils l'ont fait et le préfet a accepté et moi je les ai accompagnés. C'était vraiment une très belle réussite. » (Pilote2 de Pique, 95-99)

« Il faut pas décider n'importe quoi, il faut pas décider tout seul dans ton bureau, il faut consulter. [...]. C'est plus que multifactoriel, mais ce qu'il faut pas faire,

c'est laisser pourrir un problème » (Direction de Pique, 723-724). Telle est la vision de Direction de Pique qui souligne l'importance de stimuler l'intelligence collective.

Direction de Cœur, de cette façon, donne le droit à ses enseignants de prendre la main sur le pédagogique : « La partie positive [du plan de pilotage], c'est qu'on leur demande enfin de créer ou en tout cas de mettre en place ce qu'ils désirent au niveau pédagogique » (Direction de Cœur, 53-54). Elle ajoute encore : « On va s'en emparer. Ce sera votre école, c'est vous qui aurez pris les décisions sur le devenir de l'école. » (Direction de Cœur, 56-57)

Aller chercher l'avis des enseignants a des effets positifs sur l'implication de chacun, comme le souligne Pilote1 de Cœur : « Ce qui est bien, en réfléchissant, c'est que même les gens qui sont au départ un peu récalcitrants ou même beaucoup récalcitrants ont cette capacité à se remettre en question. » (Pilote1 de Cœur, 503-504)

### *2.1.3.3 La communication et ses moyens efficaces*

La communication est essentielle dans les activités où les travailleurs recherchent un but commun, car elle maintient ensemble toutes les responsabilités en matière de leadership. Dans le cadre scolaire, nous devons nous intéresser aux communications entre la direction et ses enseignants et entre les enseignants eux-mêmes. Plus concrètement, la direction doit proposer des moyens efficaces pour communiquer et être accessible facilement aux professeurs (Marzano, Waters, & McNulty, 2016). L'information transmise se doit d'être univoque à tous les acteurs de l'établissement. Pour ce faire, les directions interrogées s'efforcent de travailler la clarté de l'information tant à l'oral qu'à l'écrit. Direction de Pique insiste à ce sujet : « C'est pour tout. Pourquoi tu fais ça ? Pourquoi on fait ? Où on va ? D'ailleurs enfin moi mes notes de service, c'est qui, quoi, comment, pourquoi et quand ? Le pourquoi il est toujours dedans » (Direction de Pique, 771-772).

En plénière comme en individuel, Pilote2 de Pique explique que sa direction fait attention aux mots utilisés : « Il essaie d'adhérer, d'avoir une vision commune. Comme ça tout le monde sait qui fait quoi, et quand [...] de bien utiliser les mots pour convaincre les gens et aussi de bien... de ne pas passer par la menace. » (Pilote2 de Pique, 608-610)

La planification des étapes du processus est incontournable afin de donner un aspect rassurant à long terme, à l'écrit. Ainsi, Direction de Carreau nous dit : « Ils ont

leur farde pour l'année [...] avec les actions qui sont reprises... avec les consignes... avec l'évolution du fonctionnement ». (Direction de Carreau, 262-265)

La clarté des informations est perçue positivement par les enseignants et les motive à s'impliquer. L'enseignant2 de Pique nous en fait part : « Ce qui est chouette c'est qu'on est mieux préparé. On sait mieux où on va. [...] En tout cas, essayer de faire les choses bien et on va préparer ça dans le détail. J'ai passé quelques heures... » (L'enseignant2 de Pique, 215-220). Les directions attendent en retour une information de même qualité, et ce, afin d'éviter toute ambiguïté.

Je pense que Monsieur, voilà après nous, nous recadre. [...] Il dit « bah ! envoie-moi un mail » et puis il dit « bah ! voilà, il faut ça, ça, ça et ça » et on lui donne toutes les infos. C'est clair, net et précis. Et puis on sait quel chemin on doit emprunter. (L'enseignant1 de Pique, 526-529)

Cette clarté de l'information est tout autant mise en application du côté des pilotes. L'enseignant2 de Carreau l'illustre : « [Notre pilote] est vraiment très très au courant du déroulement de ce qu'on doit faire, où on doit arriver au terme de la journée. Moi j'avoue que ça m'aide, ça m'aide vraiment à y voir clair » (L'enseignant2 de Carreau, 221-223)

Le parcours de l'information est organisé afin de s'assurer de toucher tous les acteurs de l'établissement. Pour cela, la direction rencontre essentiellement les pilotes afin de situer l'avancement des actions en cours dans leur groupe de travail que ce soit de manière planifiée et formelle dans deux écoles ou informelle dans une autre. L'enseignant 2 de Cœur déclare : « C'est ça au quotidien et même [la directrice] organise des réunions avec le leader de la cellule » (L'enseignant2 de Cœur, 297). Le leader de la cellule lui relate ainsi l'avancement de tout ce qui s'est fait. Afin de tenir toute l'équipe éducative informée de ce qui se fait dans l'école, Pilote 1 de Cœur précise que : « tous les mois, tous les mois et demi, il y a une mise en commun de toutes les cellules. » (Pilote1 de Cœur, 223-224)

Toutefois, les chefs d'établissement profitent de toutes les occasions de manière informelle pour aborder et aller à la rencontre de leurs enseignants comme l'explique l'enseignant1 de Cœur : « Elle vient de temps en temps en salle des profs pour dynamiser un petit peu ses troupes. » (L'enseignant1 de Cœur, 483-484).

Les informations à transmettre proviennent par moment de cadres légaux utilisant un jargon peu compréhensible lorsque les enseignants n'y sont pas habitués. Les directions s'efforcent alors de préparer le terrain comme le décrit le pilote de Carreau :

Madame a cette possibilité de pouvoir traduire une information super administrative, super théorique en termes beaucoup plus accrocheurs et beaucoup plus concrets. Elle décode en fait un peu tout. Elle traduit tout. Et donc, du coup, pour nous, bah c'est quand même beaucoup plus agréable [...] Notre travail ici ne peut bien fonctionner que si on a les bonnes informations à temps et que tout est bien organisé. (Pilote de Carreau, 234-240)

Les pilotes agissent aussi de la sorte.

Il y avait des gens [...] qui avaient plus de mal à saisir peut-être directement l'enjeu ou la stratégie. Et donc, c'était aussi se rendre compte [...] des failles, des collègues [...] pour essayer... qu'ils nous perdent pas. [...] en réexpliquant peut être, en prenant peut-être un petit peu plus de temps. (Pilote de Carreau, 148-153)

Il ajoute également que c'est : « Un peu comme avec des élèves, on réexplique avec d'autres mots » (Pilote de Carreau, 160-161).

Les moyens de communication sont multiples afin de toucher un maximum d'acteurs, le plus important étant la communication orale. La direction de Cœur cite les supports communicationnels organisés tels que : « [le] numérique, donc il y a les notes de service, il y a la communication par mail, il y a la farde qui est toujours là et il y a le tableau [...] à la salle des professeurs. » (Direction de Cœur, 1527-1528). Elle

ajoute que cette communication se fait sur : « le nombre d'activités qu'il y a et non seulement, par mois, mais par semaine. [...] Elle [Pilote2 de Cœur] l'envoie le vendredi pour le lundi pour la semaine du lundi au vendredi. » (Direction de Cœur, 1530-1532).

Entre deux rencontres formelles, les pilotes et enseignants recourent également à l'utilisation d'outils numériques pour communiquer avec leur direction, comme l'explique l'enseignant1 de Pique : « On lui envoie un mail parce qu'il est souvent demandé ». (L'enseignant1 de Pique, 318). L'enseignant1 de Cœur ajoute que : « On essaie aussi de ne pas non plus inonder les gens d'infos, que ce soient les enseignants vis-à-vis de la direction et inversement. (L'enseignant1 de Cœur, 157).

Cependant, malgré une communication bien organisée, les différents acteurs constatent tous des failles. La direction de Cœur se résigne : « C'est un des problèmes les plus importants, la communication interne, parce que vous pouvez communiquer comme vous voulez, ce sera toujours mal communiqué. Ça, c'est une grande loi, quoi que vous fassiez ! » (Direction de Cœur, 1524-1526)

#### *2.1.3.4 L'implantation d'une culture scolaire*

La culture efficace est le dispositif par excellence pour améliorer la situation de l'école. Pour ce faire, le leader implante des convictions, des valeurs, des sentiments, des conventions et des symboles visibles et invisibles communs dans une dynamique collective et solidaire. Les valeurs constituent un des aspects visibles et invisibles dont le but est d'influencer positivement les différentes dimensions de la motivation des enseignants et d'établir des méthodes développant leur sentiment d'efficacité (Marzano et al., 2016).

Toutes les directions s'accordent à partager et véhiculer des valeurs telles que la responsabilité des uns envers les autres. Direction de Cœur nous explique que : « On ne peut fonctionner que si chacun a accepté de prendre sa part et c'est pour ça que quand on fait une assemblée générale, ils votent les projets, forcément, à la majorité. » (Direction de Cœur, 164-166). Elle ajoute que : « À partir du moment où on vote et le projet adopté, c'est l'ensemble des professeurs qui doit accepter que ce projet-là, on le porte pendant un an » (Direction de Cœur, 166-167).

Les directions parlent aussi de bienveillance et de soutien envers tous les acteurs.

On peut pas tout soutenir. Mais, il faut être là. Le métier d'enseignant [...] a vraiment été mis à mal ces dernières années. Et si vous ne les soutenez pas [...] et si vous n'essayez pas de favoriser la motivation, même chez les profs... Mais il y a pas grand-chose qui se passe. (Direction de Pique, 589-593)

Le pilote<sup>1</sup> de Cœur parle également de « Introduire aussi un climat d'école plus serein en prônant des valeurs différentes que la performance, telles que la solidarité, l'entraide, la bienveillance, l'empathie. » (Pilote<sup>1</sup> de Cœur, 63-65). Direction de Cœur ajoute une autre valeur : l'égalité, l'absence de privilèges. Le pilote de Carreau soutient cette valeur par l'importance de prendre le temps de : « S'entendre, parler, échanger, se respecter, apprendre à connaître un peu mieux, l'autre. » (Pilote de Carreau, 95). Direction de Pique s'exprime aussi sur un aspect important de la culture, la confiance : « Si tu ne fais pas confiance, alors ça veut dire que tu fais tout. Si tu fais tout, t'as pas le temps de tout faire. Autrement dit, t'es vite noyé et tu passes à côté de quelque chose. » (Direction de Pique, 299-301). La Direction de Cœur explique encore que son école veut, à l'avenir, devenir « citoyenne », où les valeurs seront basées sur ses quatre piliers : la loi démocratique, le cercle en classe, le respect de la parole de l'autre et la justice réparatrice.

Le sentiment d'appartenance dans ces établissements se développe également à travers la culture de l'école et essentiellement à partir de moyens visibles. Direction de Pique y travaille beaucoup : « Le fait d'avoir voulu changer le logo, le fait d'avoir voulu changer de couleur, d'avoir créé toute cette charte graphique qui tourne un peu dans tout » (Pilote<sup>1</sup> de Pique, 679-680) et a permis à ses enseignants de créer ensemble une identité neuve et collaborative avec tous les enseignants à l'image de la culture qui s'y développe. Ce logo se retrouve maintenant sur le journal de l'école, le site internet, le compte Facebook de l'école... Du côté de ses élèves, Direction de Pique a instauré un symbole qui laissera chaque année une trace du passage de ses élèves dans l'école, un signe d'appartenance visible et un souvenir mémorable après la sortie de rhétorique des élèves. Pilote<sup>1</sup> de Pique nous l'explique : « On va offrir l'écharpe à chacun. Voilà !

Il [le directeur] a offert l'écharpe. C'est pas beaucoup, mais voilà... C'est des petites attentions qui font que voilà, c'est ça..." (Pilote1 de Pique, 240-241).

Implanter des valeurs, des sentiments et des symboles vise à « Promouvoir la cohésion au sein du personnel, y instaurer un sentiment de bien-être, favoriser leur compréhension des objectifs et développer une vision commune de l'école idéale » (Marzano et al., 2016, p.55).

Les enseignants abordent les bénéfices de la culture implémentée progressivement dans leur établissement. L'enseignant1 de Pique parle du bien-être pour ses élèves dans une vision de l'école idéale : "Le but ? [...] C'est qu'il se sente bien dans sa peau parce qu'il pourrait avoir 80 pour cent et au final ne pas avoir de chemin de vie comme j'appelle ça. Ne pas avoir des objectifs de vie." (L'enseignant1 de Pique, 141-143). L'enseignant2 de Pique aborde la question de son implication et de sa vocation qui rencontrent la vision de l'école : "On nous demande de faire beaucoup avec peu de moyens, mais c'est pour le bénéfice des élèves [...] j'ai vraiment la vocation là derrière, l'envie d'aider les enfants et d'où l'envie de m'impliquer dans l'école." (L'enseignant2 de Pique, 102-106).

L'enseignant1 de Pique parle du bénéfice généré par les valeurs au niveau de son sentiment de bien-être et de sa cohésion avec les autres dans les projets : « Je m'investis dans les projets. Voilà pourquoi j'essaie en tout cas, j'essaie de venir pour m'amuser. C'est vraiment ça, travailler pour l'école, ce n'est pas travailler. Oui, je suis toujours à l'école, moi. » (L'enseignant1 de Pique, 395-397).

#### *2.1.3.5 La focalisation sur les objectifs*

Comme Dupriez (2015) l'indique, il est nécessaire d'avoir une vision commune afin que l'établissement soit efficace. De ce fait, les objectifs doivent être clairs pour chacun et présents à l'esprit. Il est également opportun que tous les acteurs sachent où l'on se situe dans le projet (Marzano, Waters, & McNulty, 2016). Les différents chefs d'établissement nous informent qu'ils rappellent régulièrement les règles, surtout lorsque des manquements sont observés — PV non rendus, réunions non tenues ou retards. « Enfin la méthode, j'ai bien envie de dire, c'est... s'assurer que chacun sait ce qu'il a à faire, de mettre des échéances et des objectifs clairs à chacun » (Direction de Pique, 314-315). Des mails sont envoyés. Des tableaux ou des fardes sont également à la disposition du corps professoral afin de savoir où l'on en est dans le(s) projet(s). « Il y a un grand tableau, la salle des profs, pour ceux qui, éventuellement,

ne liraient pas leurs mails » (Direction de Cœur, 617-618). Ils ne tiennent pas à être des gendarmes « Ce rôle-là, j'aimerais bien dans l'avenir ne plus avoir à jouer » (Direction de Cœur, 1019-1020), mais ne sont pas là non plus pour faire plaisir, mais pour mettre un cadre “Je ne suis pas là pour faire plaisir aux profs [...]. Non, je suis là pour maintenir l'institution” (Direction de Pique, 407-409). Des discussions, formelles ou informelles, permettent également à ces chefs d'établissement de renforcer la focalisation.

On peut appeler ça des réunions de contrôle, on peut formaliser ça. Moi je n'ai jamais formalisé quoi que ce soit. Il y en a qui disent réunions, réunions... Je n'ai jamais formalisé quoi que ce soit. Je vois les gens le matin, je prends un café avec eux, je discute avec eux. (Direction de Pique, 316-319)

Ces directions se rendent régulièrement dans la salle des professeurs pour leur communiquer des informations ou prendre le pouls. Les pilotes, quant à eux, confirment les dires des chefs d'établissement et ont à cœur d'emmener les enseignants avec eux. Cela se fait par des rappels, des relances par notes de service et surtout avec beaucoup de pédagogie, pas de sanctions. Ils insistent tous sur l'importance d'avoir des objectifs clairs, ce qu'ils obtiennent de la part de leur direction — contrairement à des expériences précédentes avec d'autres chefs d'établissement.

Les choses ont déjà été expliquées beaucoup plus clairement. Précédemment, c'était « Attention ! si on n'a pas de résultats, il y aura des sanctions ». Les sanctions n'ont jamais été expliquées et pas de résultat veut dire quoi ? Ici, monsieur le directeur nous avait bien dit « nous avons des obligations de mise en œuvre ». Mais c'était clair pour tout le monde. (Pilote1 de Pique, 462-465)

Les pilotes demandent aux enseignants lors de rencontres informelles où ils se situent dans le projet et comment ça se passe.

Au tournant d'un couloir, c'est-à-dire « Tiens, t'avais cette action-là ? Comment ça se passe ? Ça se passe bien ? ». « Oui, oui, je vais faire ceci » ou « je vais faire cela » ou « j'ai encore du temps » et donc le groupe WhatsApp nous aide beaucoup là-dedans (Pilote de Carreau, 365-367).

Afin de préparer les réunions et les rendre les plus efficaces, certains pilotes envoient les ordres du jour à l'avance et regrettent que tous ne le fassent pas. Enfin, les enseignants de Cœur et de Carreau font confiance aux pilotes pour gérer les fardes, assurer le suivi, synthétiser, réaliser les PV, faire les liens entre les cellules, rappeler les ordres du jour...

Quand, en tout cas, on a les grosses réunions, nous, notre pilote est super, super préparé, super informé avant la réunion [...]. Elle est vraiment très très au courant du déroulement de ce qu'on doit faire, d'où on doit arriver au terme de la journée. Moi j'avoue que ça m'aide à ..., ça m'aide vraiment à y voir clair parce qu'il arrive voilà, et on sait vraiment qu'elle sait où on va et on commence pas dans des discussions sans objectif ou sans but. Parce que c'est déjà des impressions que j'ai eues de par le passé où on sait pas trop ce qu'on attend de nous à la fin de la journée, donc on a l'impression de parler un petit peu dans le vide. (L'enseignant2 de Carreau, 219-226)

À Pique, c'est surtout au directeur que l'on s'en remet. Mais tous les enseignants se déclarent satisfaits lorsque les objectifs sont clairs, qu'un cadre et une ligne directrice sont établis.

### 2.1.3.6 Participation du personnel

Un établissement scolaire est efficace si le leader réussit à impliquer une majorité d'enseignants dans la mise en œuvre des projets tout en étant à leur écoute (Marzano, Waters, & McNulty, 2016) et mieux encore s'il les associe à la prise de décisions (Dupriez, 2015). Nous avons donc cherché à savoir si des réunions sont systématiquement organisées, si elles impliquaient une majorité d'enseignants et si la direction écoutait son personnel.

Les trois établissements fonctionnent de manière assez différente en ce qui concerne l'organisation des réunions. À Cœur, les réunions principales sont programmées dès le mois de juin. « En dehors, ils s'organisent comme ils veulent » (Direction de Cœur, 560-561). Les pilotes organisent eux-mêmes des réunions de leur GT, « On se réunit souvent » (L'enseignant2 de Cœur, 54) et « Tous les mois, tous les mois et demi, il y a une mise en commun de toutes les cellules » (Pilote1 de Cœur, 223-224). Ces réunions se font « en fonction de nos disponibilités » (L'enseignant2 de Cœur, 147) et des besoins.

Après chaque séance, on se dit : « Tiens, quel est notre besoin ? Est-ce qu'on a besoin de se réunir plus tôt que prévu ? Enfin, enfin, on n'a pas vraiment prévu quoi on se dit, tiens, ce serait bien de se revoir lundi pour faire la lettre aux parents, pour faire telle demande ? » (L'enseignant2 de Cœur, 290-292)

À Pique, le chef d'établissement laisse beaucoup de liberté aux pilotes et aux enseignants. Hormis les journées pédagogiques, aucune réunion n'est fixée par la direction. Seuls les comptes-rendus sont réclamés. De ce fait, les enseignants et les pilotes organisent leurs réunions aux moments les plus propices pour eux : temps de midi, pauses communes...

Ce qui est bien, c'est qu'on n'est pas surveillé. Il nous demande de lui faire des comptes-rendus, mais on gère nos groupes, on réunit nos groupes, euh... comme on le veut. On veut se réunir ici, on se réunit ici. On veut chacun de notre côté communiquer par mail ou par visio et il nous demande, mais jamais au grand jamais il nous a dit : « Alors quoi ? Ici ou là ? » (Pilote1 de Pique, 325-328).

À Carreau, la directrice avait souhaité, au départ, mettre le travail collaboratif dans l'horaire ce qui a provoqué la colère des syndicats. Elle a donc fait volteface en programmant des demi-journées où les élèves sont licenciés. Tout est planifié pour l'année.

Je me suis dit il suffit de l'institutionnaliser et de dire voilà, on prépare un calendrier. J'ai pas exagéré non plus avec les réunions. On s'est dit, entre chaque vacance, une réunion de CoPi et une réunion des groupes. (Direction de Carreau, 141-143)

Les pilotes confirment recevoir un calendrier avec les échéances. « On est libre de fonctionner comme on veut. Mais on respecte le calendrier » (Pilote de Carreau, 212). Ils reçoivent de la direction des fardes où le travail administratif est prémâché. Les enseignants confirment que tout est bien structuré, qu'ils reçoivent les dates en début d'année afin de les aider à planifier et que ce sont les pilotes qui gèrent les fardes.

Quand on se regroupe en fait, on reçoit déjà les fardes avec [...] une ligne directrice et on les remet en fin, en général, de matinée ou de journée de travail. Mais c'est déjà fort décomposé. On doit vraiment pouvoir dire qui prend en charge quoi, à quel moment est-ce qu'on doit avoir réalisé la tâche (L'enseignant2 de Carreau, 127-130).

Il n'est pas surprenant que les trois chefs d'établissement nous fassent part d'une certaine fraction réfractaire de leurs membres du personnel. Les raisons qu'ils donnent sont diverses, mais la peur du changement et la fatigue sont les raisons données le plus fréquemment par tous les acteurs. « Je pense qu'on en aura toujours un pourcentage de récalcitrants qui ne voudront jamais, qui seront fermés au changement, qui voudront pas » (Pilote1 de Pique, 732-733). Le directeur de Pique pense d'ailleurs que la période de la carrière pourrait exercer une influence sur l'engagement.

Dans une école, tout le monde ne s'investit pas dans son travail de la même manière. Pour plusieurs raisons différentes. La position statutaire. Et ce n'est pas nécessairement le temporaire qui s'investit le moins. La position statutaire. La période de la carrière dans laquelle il est. (Direction de Pique, 370-372)

Toutefois, la plupart des acteurs de chaque école voient une évolution positive grâce à un effet d'entrain. Par exemple, à Cœur, on estime être passé de 50 à 25 % de réfractaires depuis le changement de direction. « Ça fait boule de neige aussi. Ils le voient, ils le sentent comme ça » (Pilote1 de Cœur, 780). Tenir compte des craintes des enseignants peut aussi expliquer une diminution des opposants.

On a appris aussi à travailler en phase-test en disant... voilà ça, ça permet de calmer aussi les réfractaires de dire « Bah voilà on va vous écouter, si vous avez des choses à dire, bah vous le dites après la phase test ». Ouais, on réajuste et on recommence, donc ça marche bien (Direction de Carreau, 223-226).

Si dans certaines écoles, l'appartenance à au moins un GT est obligatoire, on estime ailleurs que « Imposer ? Ben, quelquefois, on est obligé de le faire, mais c'est... ça donne pas nécessairement de très bons résultats ». (Pilote de Carreau, 72-73)

Ajoutons encore que, à Cœur, tous les projets sont votés par l'ensemble du corps professoral pour tenter de fédérer un maximum de personnes. Des enseignants et des pilotes ajoutent enfin que le travail collaboratif est un plus pour eux, que faire des liens amène une cohésion entre collègues ce qui permet de travailler dans un environnement plus agréable.

Le travail collaboratif, c'est, c'est une manière [...] de travailler. On le fait dans la joie et la bonne humeur. Donc que ce soit le plan de pilotage ou que ce soit le travail collaboratif, je le vois comme un plus, je le vois comme faire revivre l'école, c'est vraiment ça (L'enseignant1 de Pique, 469-472).

Les directions sont unanimes pour accorder un rôle crucial à l'écoute de leur personnel afin de rendre leur établissement efficace. Écouter tout le monde, même les réfractaires, par la recherche de compromis. Ceci est corroboré par tous les pilotes et par les enseignants de Cœur et Pique. « Il [le directeur] est passé voir comment ça allait, mais jamais de manière intrusive. Jamais allez... « Maintenant, c'est moi le chef d'établissement, je suis là. ». Et il a été à l'écoute de tout le monde. » (Pilote1 de Pique, 330-331). « Depuis l'arrivée de la nouvelle direction, il y a de l'écoute. » (Pilote2 de Pique, 486-487). « Entendre tout le monde, voilà. » (Pilote de Carreau, 158). À Cœur, la direction « ... a pris chaque fois le pouls de son corps professoral pour voir un tout petit peu s'ils étaient partants ou pas. » (Pilote1 de Cœur, 93-94). Cela passe par des discussions informelles et par des votes.

#### *2.1.3.7 L'octroi de ressources et la stimulation intellectuelle*

Nous nous sommes enfin intéressés aux ressources et à la stimulation intellectuelle, car une école — et à fortiori ses enseignants — doit bénéficier de moyens tant sur le plan matériel que spatial, temporel ou humain pour être efficace (Dupriez,

2015) et ceux-ci doivent être fournis par le chef d'établissement. Ce dernier devra également proposer à ses enseignants un accès à des idées innovantes, aux nouvelles recherches et à différentes formations pertinentes (Marzano et al., 2016).

Au niveau des ressources spatiales, il n'y a visiblement aucun problème dans les trois établissements, chaque groupe pouvant bénéficier de locaux adéquats à tout moment. Les ressources matérielles posent un peu plus de difficultés, car elles sont liées aux finances de l'école, ce qui peut varier d'un établissement à l'autre, mais également d'un directeur à l'autre. À Cœur, le plan de pilotage a été réalisé sans tenir compte du budget dans un premier temps. « Nous notre plan de pilotage, on a mis avec tout l'argent qu'on voulait, on arrive à une somme, mais on nous a dit qu'on n'aurait jamais rien, même pas en humain. [...] Quelque part, on se sent un peu floués, quelque part. » (Pilote1 de Cœur, 232-234). Certains enseignants se plaignent, d'autres argumentent et obtiennent ce qu'ils souhaitent. À Pique et à Carreau, même si les deux directions se plaignent d'un manque de moyens financiers, des locaux ont été remis à neuf et ont été récemment équipés d'ordinateurs, tableaux interactifs, projecteurs... Des choix doivent donc être faits.

Monsieur le Directeur nous a dit qu'il ferait le plus possible en fonction des moyens qu'il aura, c'est logique. Maintenant, il y a beaucoup plus de moyens qui sont dégagés maintenant qu'avant. Je pense qu'avant, je sais pas pourquoi et on pensait que ça venait de l'économe, mais on se rend compte que ça vient pas de lui puisque l'économe n'a pas changé et qu'on a beaucoup plus de moyens. (Pilote1 de Pique, 492-493)

Les moyens temporels, quant à eux, sont obtenus diversement dans les trois établissements visités. Des suspensions de cours sont de mise afin d'organiser les groupes de travail et les grandes réunions. Ces moments sont cruciaux pour avancer dans les projets.

C'est du temps. Ouais clairement ! Parce qu'en fait, on se rend compte... je trouve très fort que les jours où on a des journées ou des matinées consacrées à ça, on a l'impression d'avancer. On se dit voilà, on a pris des décisions [...], on sait qui fait quoi, etc. Et puis une fois que la vie scolaire recommence tout à fait normalement, on se retrouve pris dans la spirale. [...] Et ça, c'est parce qu'on a un temps dégagé pour le faire. (L'enseignant<sup>2</sup> de Carreau, 254-260)

Lorsque cela ne suffit pas ou pour des réunions informelles, pilotes et enseignants se montrent pragmatiques : ils se voient lors de pauses ou après les cours, s'organisent des visioconférences le soir, voire le weekend. À Cœur, l'organisation en P45<sup>12</sup> permet de dégager du temps supplémentaire. Malgré tout cela, pilotes comme enseignants se disent débordés. Il est même arrivé que l'on supprime des réunions moins importantes ou que l'on postpose un projet, comme l'instauration de la justice réparatrice, d'un an, faute de temps. À Pique, on peut demander de supprimer l'un ou l'autre cours.

Donc on essaie de faire, mais je sais très bien que si à un moment donné, je lui demande « est-ce qu'éventuellement demain on peut avec tels [...] professeurs, se réunir parce qu'on a besoin de discuter là-dessus », il va me dire que oui. (Pilote<sup>1</sup> de Pique, 505-507)

Enfin, les ressources humaines peuvent être analysées sous deux aspects : celles qui existent dans l'école et celles que l'on peut obtenir de l'extérieur. Les chefs d'établissement nous parlent principalement de ce qui se trouve dans leur établissement. D'un côté, ils se plaignent tous de la fatigue de leurs enseignants, principalement due à la crise sanitaire. « C'est de nouveau dur, ils sont épuisés. J'ai une équipe épuisée

---

<sup>12</sup> Les périodes d'enseignement dans le secondaire durent en général 50 minutes. Elles peuvent toutefois être de 45 minutes, ce qui permet de « récupérer » 160 minutes par semaine. Les périodes récupérées peuvent servir à de la remédiation, l'organisation d'ateliers...

pour le moment parce qu'ils ont tenu les deux ans, mais vraiment tenu » (Direction de Cœur, 492-493). De l'autre, ils parlent de leur propre surcharge de travail, qu'il est difficile de mener tout de front : de la pédagogie à la gestion des bâtiments en passant par les règlements de conflits. « Donc il y a une part, mais énorme de mon boulot qui part à ça [la gestion des bâtiments]. Enfin, je vais pas vous décrire tout ce qui parasite, mais ça fait partie de la tâche d'un chef d'établissement. » (Direction de Carreau, 288-290). Ils parlent peu des ressources humaines provenant de l'extérieur, à l'exception de la Direction de Cœur qui fait venir régulièrement des intervenants extérieurs — formateurs, psychologues, conseillers pédagogiques — ce que confirment les pilotes de Cœur. « On travaillera avec de l'aide extérieure évidemment ». (Pilote1 de Cœur, 73).

L'école de Cœur a des partenariats avec d'autres établissements. Les pilotes ont obtenu des heures du NTPP<sup>13</sup> pour leur rôle de coordinateurs. Ils font tout pour essayer d'agrèger un maximum d'enseignants aux projets et cela a l'air de fonctionner : « Avant, on pouvait dire que l'école était portée par une dizaine de professeurs locomotives. Moi, maintenant je dirais qu'il y a 20-25 locomotives sur 80 [enseignants] » (Pilote1 de Cœur, 766-768). À Carreau et à Pique, les pilotes reçoivent de l'aide extérieure quand ils la demandent, mais font d'abord appel à ce que l'on trouve en interne en prenant le meilleur de chacun. « Le directeur [...] cherche vraiment à aller chercher la personne qui a la compétence. Il a cerné les gens et il sait que telle chose, il peut me le demander, telle chose, il peut demander à untel. » (Pilote1 de Pique, 769-770). « C'est de prendre le meilleur de chacun en fait et d'essayer de mettre ça en valeur. » (Pilote de Carreau, 103). Les enseignants de Pique et Cœur profitent généralement de moyens humains externes à l'établissement quand ils ne disposent pas de la compétence. « Tous les problèmes qui sont là nous dépassent, il y a trop de blocages. On va chercher des personnes-ressources à l'extérieur. » (L'enseignant2 de Cœur, 361-362). Mais ils déplorent les perturbations dues à la crise sanitaire. À Carreau, on compte sur les affinités personnelles pour créer une dynamique positive. Des teams building et des repas de fête ont déjà été organisés afin de souder les équipes, car on travaille mieux quand on s'entend bien.

---

<sup>13</sup> Nombre Total de Périodes-Professeurs

L'Athénée Royal de Cœur est sans doute l'école qui nous a le plus parlé de stimulation intellectuelle et d'accès aux idées neuves. Comme déjà indiqué auparavant, la directrice a souhaité que des enseignants volontaires aillent dans d'autres écoles pour s'inspirer de ce qui s'y fait. Cœur a également des partenariats privilégiés avec d'autres établissements et fait venir en son sein différents experts, Bruno Derbaix<sup>14</sup> pour ne citer que lui. Des pilotes lisent la littérature scientifique et tentent de faire profiter les collègues de ce que cela peut apporter à l'école. Il existe un projet de bibliothèque pédagogique dans l'école. Comme déjà dit plus haut, il y a beaucoup de remises en question depuis l'arrivée de la directrice. À Pique et à Carreau, si l'occasion se présente, on peut s'inspirer de modèles ayant fait leurs preuves ailleurs ou faire venir des conseillers pédagogiques.

Ça, c'est vraiment intéressant parce qu'un collègue qui dit « tiens, moi, j'ai entendu une info sur cette association-là qui pourrait venir à l'école. Est-ce qu'on prend contact ? » Et c'est comme ça que ça se construit. Alors ça prend du temps. Mais c'est gai parce qu'on est... on est projet quoi. (Pilote de Carreau, 274-276).

Notre enquête relève une faible exploitation par les directions de la stimulation intellectuelle. Une hypothèse à vérifier pourrait être le manque de temps des directions à se tenir informées des pédagogies innovantes, à les présenter aux enseignants et à échanger à ces sujets (Marzano et al., 2016).

#### 2.1.4 Conclusion :

Comme préconisé par Bass (1985), notre enquête a pu illustrer que les trois écoles disposent bien de toutes les caractéristiques d'une structure organisationnelle propre au leadership partagé. Nous constatons également que les chefs d'établissement possèdent bien les traits de personnalité de leader efficace et qu'ils adoptent les comportements idéaux pour assurer ce management distribué (Marzano et al., 2016). Notre recherche faisant état d'un leadership scolaire partagé réellement établi pour chacune

---

<sup>14</sup> Docteur en sociologie, spécialiste des écoles en zones difficiles, conférencier et formateur d'enseignants et d'équipes de direction d'établissements scolaires.

des trois écoles, nous poursuivons l'analyse de nos résultats afin de déterminer son impact sur la motivation et le sentiment d'efficacité des enseignants.

## **2.2 L'impact du leadership partagé sur l'attitude des enseignants**

### 2.2.1 La motivation des enseignants

Afin d'analyser la motivation de nos acteurs, nous utiliserons la théorie des attentes de Vroom (McShane & Benabou, 2008). La motivation serait liée à deux facteurs : les efforts consentis et le degré de motivation à atteindre la performance attendue. Ce dernier est le produit des facteurs suivants : le sentiment de compétence à atteindre la performance attendue, la perception de l'impact de son action sur la performance attendue et la valeur ajoutée apportée par la performance.

#### *2.2.1.1 Les efforts consentis*

Comme préconisé par Vroom (McShane & Benabou, 2008), notre analyse des efforts consentis s'est portée principalement sur les cinq indicateurs suivants : assiduité au travail, implication dans le travail collaboratif, prise d'informations spontanée, mise en place de pratiques innovantes et formations. Tous les acteurs des trois écoles visitées s'entendent pour dire que le travail collaboratif, les projets... entraînent une surcharge conséquente dans les efforts à consentir, que ce soit durant les vacances, les récréations, les heures de fourche, les weekends. « On met à profit nos vacances pour nous remettre à jour ou pour avoir une longueur d'avance sur une lecture. Enfin, on est passionnés donc ça n'arrête jamais en fait. » (Pilote de Carreau, 654-656). Ou encore : « L'investissement demande du boulot » (Direction de Cœur, 752). Cette surcharge pourrait causer la peur de certains à s'engager.

Si certains établissements rendent obligatoire l'appartenance des enseignants à un GT, l'investissement dans ces différentes tâches se fait généralement de bon cœur. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela : être écouté par son directeur, le « donnant-donnant », le fait que les chefs d'établissement et/ou les pilotes préparent bien les réunions et prémâchent le travail administratif. Tout ceci permet, dans les établissements

rencontrés, la création d'une dynamique, une augmentation sensible du nombre de participants voire une motivation supplémentaire chez les enseignants.

Moi au début en tout cas, je faisais partie des sceptiques sur cette méthode-là. Et puis bah je me suis pris au jeu et j'ai trouvé les résultats intéressants et c'est comme ça que, avec un petit groupe, on s'est lancé. (L'enseignant1 de Cœur, 125-127)

Et le professeur qui était le plus récalcitrant parce qu'elle venait d'un autre établissement et donc elle a eu du mal, vraiment du mal à partager sa matière. Elle est transformée. Elle sourit, elle est agréable. Tous les midis et les récréés, elle prend des élèves et elle les fait travailler » (Direction de Cœur, 1127-1130).

Malgré tout, certains enseignants n'adhèrent pas au travail collaboratif. Des chefs d'établissement pensent que le statut ou la période de la carrière a une influence, ce qui est confirmé par une enseignante : « Motivation par rapport au groupe de travail ? Non, je vais continuer à dire que ça dépend beaucoup du moment... » (L'enseignant1 de Carreau, 501-502).

Concernant les prises d'informations spontanées, deux pilotes de deux établissements, Cœur et Pique, font état de recherches d'études pédagogiques sur internet, ou provenant de formations ou de livres et partagent leurs lectures. Quelques enseignants sont preneurs, mais cela reste marginal.

Il y a quelques meneurs, dont je suis, qui lisent des choses, qui apportent des bouquins. C'est pris, c'est pas pris. Je fais souvent des photocopies d'articles un peu... que je laisse trainer dans la salle des profs. Donc parfois ils sont à la poubelle parfois. Je les remets quand même... (Pilote1 de Cœur, 606-609)

L'un des établissements visités a mis en place des pratiques innovantes qui ont fait leurs preuves ailleurs. Le chef d'établissement a, par exemple, proposé à ses enseignants de « aller voir comment ça se passe dans d'autres écoles » (L'enseignant1 de Cœur, 381-382). L'établissement a mis en place la pédagogie active, le cercle en classe, la justice réparatrice en s'inspirant de ce qui se fait et fonctionne dans d'autres écoles.

J'ai été aussi en contact avec l'école W. qui a déjà une pédagogie active et qui, pour le moment forme... peut former puisqu'ils ont une ASBL, ils ont des formateurs au sein de leurs propres membres du personnel et donc à deux reprises pendant deux journées consécutives, les personnels de W. sont venus former les nôtres à la pédagogie active et à l'école citoyenne. D'où la décision du cercle en classe. (Direction de Cœur, 111-115)

Les trois établissements font état de personnes-ressources pouvant venir à l'occasion dans les écoles pour des formations ou des conférences.

Nous avons enfin constaté que tous, chefs d'établissement, pilotes et enseignants, se plaignent de manques dans la formation des enseignants, soit dans la formation initiale, soit dans la formation continuée. Quand un manquement est constaté, les directions comme les pilotes proposent des formations sans toutefois les imposer. Mais les mesures sanitaires prises durant ces deux dernières années à cause de la pandémie ont empêché la plupart de celles-ci. Des enseignants interrogés rapportent que certains membres du personnel refusent de suivre les formations aussi pour des raisons de surcharge de travail.

#### *2.2.1.2 Le degré de motivation à atteindre la performance attendue*

Toujours selon la même théorie (McShane & Benabou, 2008), le degré de motivation à atteindre la performance attendue est le produit des trois facteurs suivants : le sentiment de compétence à atteindre la performance attendue, la perception de l'impact de son action sur la performance attendue et la valeur ajoutée (la valence) apportée par la performance.

### Niveau de compétence individuelle sur la performance

Les chefs d'établissement pourraient, d'après Vroom (McShane & Benabou, 2008) influencer le sentiment de compétence en proposant des formations ou en agissant sur la confiance en soi ou encore en influençant le contexte de travail. Concernant les formations, nous avons vu ci-dessus qu'elles sont proposées, non imposées, dans les trois établissements par les chefs d'établissement et les pilotes lorsque des manques sont constatés. Si les trois directions tentent de faire progresser la confiance en soi des enseignants et que « ... le but du jeu, c'est que tout le monde soit bien » (Pilote1 de Cœur, 684), les manières d'y arriver sont différentes. À Cœur, un changement de posture des enseignants face aux élèves étant attendu afin d'arriver aux objectifs — obtention d'un climat plus serein entre autres —, certains professeurs expriment de la crainte à laquelle la direction de Cœur répond par des propositions de formations.

Les profs sont un peu plus réticents, alors ce n'est pas de la réticence malveillante, c'est un peu de la peur. Ils ne savent pas très bien comment aborder cette pédagogie active. Donc il y a un peu un manque d'outils, je dirais.  
(Pilote2 de Cœur, 116-118)

Dans les deux autres établissements, on demande au personnel de faire ce qu'ils font le mieux. « En général, j'essaie de faire faire aux gens ce qu'ils savent faire. » (Direction de Pique, 942-943). Les pilotes tentent également de mettre les enseignants dans les meilleures conditions possible. « Il faut un peu déminer le terrain. » (Pilote de Carreau, 361). Pilotes comme enseignants sont parfois en manque de confiance, mais sont rassurés par le travail collaboratif : « J'ai l'impression quand même d'être plus efficace quand je peux travailler avec le groupe, clairement oui » (L'enseignant2 de Carreau, 642-643). « J'ai besoin de sentir ce que [...] les autres pilotes font pour pouvoir me situer. Ils vont dire, voilà, OK, on est bon, on n'est pas bon, on active, on peut ralentir un peu le rythme. » (Pilote de Carreau, 528-530). Enfin, les enseignants rencontrés se sentent capables d'assumer leurs tâches, mais constatent que d'autres ne le sont pas. « D'ailleurs y'en a qui disent : "Moi je sais pas, je m'en sors pas." » (L'enseignant1 de Cœur, 223).

### Perception de l'impact de l'action

Les directions des trois établissements ne disent rien concernant les effets bénéfiques de l'action sur les parents ou les élèves ou du moins n'en constatent pas encore. Elles reconnaissent ne pas encore s'être penchés sur la question de la valorisation des réussites et des modalités de celle-ci. En revanche, elles en constatent sur les enseignants, le taux d'inscriptions, le climat et font des liens entre ceux-ci. « Les professeurs voient, agissent autrement. C'est une espèce d'alchimie. » (Direction de Cœur, 768-769). À Cœur, on constate une augmentation du nombre d'élèves spectaculaire cette année. La directrice attribue cela au climat rasséréiné grâce au dispositif mis en place. « Ils voient, on a fait plus 18 %. En fait tout est lié : les 18 % [d'augmentation des inscriptions], c'est cette équipe-là qui les a amenés » (Direction de Cœur, 756-757). À Pique, le directeur n'est pas en place depuis longtemps, mais constate, malgré tout, déjà un effet sur les enseignants dont le pourcentage de réfractaires diminue depuis son arrivée. « Ceux qui étaient sceptiques [...] quand ils voient les autres démarquer, ils s'y mettent quoi ! Et surtout quand ils voient qu'il y a quelque chose qui est productif et surtout quand ils voient que c'est soutenu » (Direction de Pique, 563-564). À Carreau, on insiste davantage sur le climat qui est devenu plus serein. Les pilotes, quant à eux, constatent des effets bénéfiques dans tous les domaines. Ils sont unanimes pour dire que ce qui est mis en place a des effets positifs sur les élèves et leurs parents : participation, baisse de l'agressivité, meilleur état d'esprit ou encore meilleures relations avec les enseignants. « Ils sont vraiment très ravis, très ravis, sont contents et aussi... ils apprécient énormément ! Et aussi les parents. Les parents quand ils téléphonent, donc ils sont pas... agressifs » (Pilote2 de Pique, 498-499). À Pique, on constate également un meilleur climat dans l'école. Les pilotes avaient d'ailleurs envisagé de démissionner avant l'arrivée de ce directeur. Si certains parlent de résultats en amélioration, ils sont dithyrambiques à propos des effets sur les enseignants. Tous voient une évolution positive grâce au travail collaboratif.

Et même dans leur dynamique de classe. Par exemple, il y a une collègue qui donne pas mal d'heures de PIA<sup>15</sup>. Eh bien ce qu'elle a déjà mis en place commence à porter ses fruits. Donc c'est quand même motivant et valorisant quoi ? » (Pilote de Carreau, 448-450).

Ou encore

C'est vraiment une équipe active, positive, bienveillante qui se remet en question même si, de temps en temps, il y a des freins. Moi, je n'ai pas un prof qui... qui ne participe pas au projet. Franchement, moi je trouve que de toutes les écoles que j'ai faites, c'est vraiment une équipe dynamique. (Pilote2 de Cœur, 229-232)

Les enseignants, quant à eux, nous ont surtout parlé des élèves. Ils apprécient tous les retours de leurs étudiants : « La seule valorisation dont j'ai besoin, c'est celle des jeunes qui ont participé aux différents projets et qui sont positifs et qui donnent leur retour positif » (L'enseignant1 de Cœur, 214-215). À Carreau et Pique, ils constatent également un meilleur climat.

La valeur ajoutée pour les enseignants (valence)

Direction de Cœur a bien conscience que le travail collaboratif doit apporter une plus-value pour pouvoir fonctionner efficacement : « Il faut en plus que ce soit bien vécu [...], quelque chose dans lequel on s'amuse ou, en tout cas, on va rechercher quelque chose. Si vous y allez avec des pieds de plomb, ça sert à rien. » (Direction de Cœur, 752-755). Les directions de Pique et de Carreau ne parlent que de valeur ajoutée pour les enseignants au niveau du fonctionnement de l'école.

Côté pilotes, on parle aussi d'une prise de conscience chez les enseignants qui se sont remis en question alors que certains étaient, au départ, « farouchement attachés

---

<sup>15</sup> Plan Individuel d'Apprentissage

à leurs privilèges » (Pilote1 de Cœur, 505-506). Ils mettent également en avant les liens qui se créent entre enseignants et qui apportent indéniablement un plus dans le fonctionnement de l'école ainsi que la satisfaction de travailler de la sorte. « C'est tous ces petits projets qui se mettent en place [...]. J'ai besoin de ça pour avancer, toutes ces petites réussites ». (Pilote1 de Pique, 633-634). Les enseignants font le même constat : on insiste sur les résultats qui valorisent les enseignants. « C'est surtout leur retour [des élèves] qui nous a vraiment convaincus. » (L'enseignant1 de Cœur, 133). On estime aussi que le fait de ne plus travailler seul accroît la confiance en soi et améliore les pratiques. « Il y a vraiment cette idée du retour de l'autre et du regard qu'on n'a pas forcément sur les mêmes problématiques [...], juste le fait d'entendre l'opinion du groupe et d'avoir une perspective autre sur les mêmes problèmes » (L'enseignant2 de Carreau, 479-481).

### 2.2.2 Sentiment d'efficacité

#### *2.2.2.1 Les expériences actives de maîtrise*

Les expériences actives de maîtrise constituent un premier facteur d'influence du sentiment d'efficacité personnelle. Celles-ci rassemblent, dans notre contexte scolaire, l'ensemble des expériences positives comme négatives, relationnelles, interpersonnelles, pédagogiques, collaboratives au travail, tant passées qu'actuelles (Bandura, 1986). Ces expériences ainsi combinées construisent l'indicateur de compétence de l'individu.

Les expériences passées de la Direction de Cœur lui ont permis de progressivement faire évoluer et construire une vision plus humaine des conditions de travail et d'organisation de son établissement scolaire. Il en va de même avec sa manière de communiquer qui a évolué par suite des retours constructifs reçus à ce sujet : « J'ai dû m'adapter et j'ai dû... parce que je suis parfois... quand je suis comme ça, je pense que je parais assez frontale en tout cas très spontanée ». (Direction de Cœur, 692-693). Sa manière de réagir, de rebondir et de progresser face à la critique comme aux expériences positives ainsi que le suivi positif des enseignants face à tous les changements mis en place constituent une force, un levier au service de la construction de son sentiment d'expertise.

Les expériences passées de la direction de Pique ont développé chez lui des comportements lui permettant d'agir sur les conditions de travail des membres des personnels tant au niveau matériel qu'interpersonnel. On peut citer, par exemple, l'achat du matériel nécessaire au bon fonctionnement des apprentissages, le soutien de ses enseignants dans les moments difficiles ou problématiques, le renforcement positif, la compréhension de chacun et le rappel de sa disponibilité lorsqu'un besoin d'aide se présente. Ces actions de soutien sont consciemment mises au service de la motivation de ses enseignants. De ses expériences, il explique avoir appris, notamment l'importance du cadre : « Les gens, ce qu'ils veulent, c'est qu'il y ait quelqu'un à leur service. C'est qu'il y ait quelqu'un qui soit là, qui fixe un cadre. » (Direction de Pique, 708-710). Il ajoute également avoir compris que la pire des choses consiste à décider de ne pas décider : « L'indécision, c'est ça ce qui met à mal tous les gens qui dirigent d'autres personnes. Par contre, quand on décide, on a beau pas être d'accord avec lui, mais au moins c'est net. » (Direction de Pique, 713-714).

De son côté, la Direction de Carreau a une expérience de longue date dans ses différentes fonctions au sein de cet établissement. Ceci lui a permis de développer une compréhension précise des besoins de ses enseignants et ex-collègues à savoir la simplification des tâches administratives afin de leur permettre de se concentrer sur l'essentiel : la collaboration, la réflexion, le soutien, l'entraide des enseignants au service de l'élève. Celle-ci explique apprendre encore aujourd'hui : « J'ai l'aide [...] de pilotes qui sont plus aguerris, pour préparer des documents » (Direction de Carreau, 256-257).

Nous pouvons nous accorder pour souligner la volonté des trois chefs d'établissement d'avoir développé avec leurs expériences respectives, une prise de conscience de l'importance des conditions de travail de leurs enseignants.

Le Pilote2 de Pique indique que sa formation d'institutrice lui a permis d'acquérir des compétences dans la gestion administrative des dossiers des élèves comme ceux de son groupe de travail. Il en va de même en ce qui concerne sa disponibilité facilitant la communication avec les enseignants comme la direction, relai essentiel permettant la fluidité de la communication.

De son côté, Pilote1 de Cœur renforce son sentiment d'expertise à partir des feedbacks des différents acteurs de l'école (proviseure, enseignants et élèves) et des observations de l'impact positif des actions mises en œuvre sur le climat de l'école.

Cette expertise s'est développée autour de la planification des rencontres de ses différents groupes de travail et du renforcement de la communication entre les enseignants et la direction. Il constitue un relai essentiel entre les acteurs de l'école.

Pilote de carreau a développé une expertise de gestionnaire de projet par les formations suivies, le travail collaboratif et la connaissance du fonctionnement de ses collègues. Des expériences parfois difficiles lui ont permis de prendre conscience de l'importance de sa posture de relai entre les enseignants et la direction afin d'assurer la bonne compréhension du message entre ceux-ci : « C'est pas toujours un truc top là, non. C'est vraiment très très inconfortable en fait, voilà. Mais donc, c'est ce relai, voilà ce relai-là, rapport aux différentes actions qu'on mène. » (Pilote de Carreau, 492-493). À ce niveau, les pilotes ont tous développé une expertise basée sur la communication et la transmission d'informations entre la direction et les enseignants.

À Cœur, la vision idéale insufflée par sa direction permet aux enseignants de dire : « On échange sur nos pratiques. C'est... ça peut être positif parce qu'on travaille en duo et ça, c'est bien [...]. On n'est pas tout seul. » (L'enseignant1 de Cœur, 204-205). Le travail collaboratif est vu par les enseignants comme une opportunité de construire, d'évoluer et d'échanger entre professeurs. Les enseignants voient leurs pratiques de classe évoluer : « Je trouve que ce que tu as vécu, ce que tu as appris, ça va se voir après dans ce que tu fais » (L'enseignant1 de Carreau, 530-531). Dans les trois écoles, le sentiment d'expertise de certains collègues évolue positivement. Ceux-ci prennent confiance et osent aller vers leurs collègues.

Les enseignants parlent positivement de leurs expériences négatives : « Même si l'expérience est pas positive, ça fait du bien. » (L'enseignant1 de Carreau, 573) ou encore « Elles ont permis de ne pas reproduire les mêmes erreurs » (L'enseignant2 de Pique, 222). À Carreau, la gestion de l'erreur est vue positivement également. L'enseignant2 de Carreau ajoute aussi qu'avec le travail collaboratif : « On n'est pas chacun de son côté, on entend l'expérience de l'autre, on en fait quelque chose. Il y a vraiment un réel retour concret sur les aventures négatives. » (L'enseignant2 de Carreau, 606-608). Le soutien, l'entraide, la bienveillance et une construction concrète autour d'une problématique développent l'expérience professionnelle des enseignants.

En plus des expériences passées et actuelles de l'enseignant, le sentiment de compétence, également nommé sentiment de maîtrise professionnelle, est également impacté par le positionnement de l'enseignant et de ses compétences par rapport aux objectifs à atteindre et à la manière de les définir avec ou sans lui (Lecomte, 2004).

Les trois directions parlent d'une seule voix dans leur manière de lancer le changement. Elles rassemblent les enseignants concernés par une problématique dont ils ont bien conscience et leur donnent l'opportunité de définir et de choisir les actions permettant d'y remédier. La Direction de Pique explique qu'il réunit ses enseignants sur une problématique puis il les laisse faire, mais que parfois ce sont les enseignants qui : « sont venus eux-mêmes me dire : “Voilà quels sont nos problèmes” » (Direction de Pique, 342-343) et ensemble, ils ont priorisé.

Du côté des enseignants, comme déjà évoquée plus haut, cette manière de les impliquer dans la définition des objectifs leur donne le sentiment d'être compétents et de pouvoir contribuer à la résolution de l'une ou l'autre problématique. Ils s'impliquent alors bien au-delà des périodes prévues pour les pratiques collaboratives. En revanche, certains objectifs se voient être imposés aux enseignants par la hiérarchie. Un enseignant explique : « Il y a des choses qu'on fait par obligation et qu'on n'aime pas » (L'enseignant1 de Carreau, 415). Ils n'ont, en effet, pas participé en amont à l'élaboration de ce projet. Par conséquent, cela influence le sentiment de maîtrise de l'enseignant2 de Carreau qui explique que : « J'ai eu parfois des discussions avec la logopède, je me suis dit, mais moi je suis pas à la hauteur de ce qu'on attend de moi ici » (L'enseignant2 de Carreau, 426-427).

Afin de permettre aux enseignants de se sentir efficaces, les trois directions apprennent à connaître les compétences professionnelles comme personnelles de leurs enseignants afin de les valoriser. L'une d'entre elles explique :

Tu dois essayer de 1) motiver les gens 2) de leur faire faire ce qu'ils font le mieux. [...] Donc en faisant faire aux gens ce qu'ils savent faire, ce que tu fais, c'est que tu limites le nombre d'erreurs. Donc tu limites la charge de travail. Donc tu deviens plus performant » (Direction de Pique, 955-956).

Les pilotes expliquent que cette manière de fonctionner permet de rendre les pratiques collaboratives efficaces.

D'abord, il faut bien connaître son personnel [...], ses points forts et du coup il faut valoriser l'enseignant dans une compétence qu'il est capable de bien développer en lui proposant, peut-être, l'un ou l'autre projet dans lequel il va pouvoir se reconnaître et il va pouvoir grandir et peut-être demander à un autre collègue de l'accompagner. Et je pense que comme ça, tous ces petits points d'achoppement peuvent créer vraiment un travail beaucoup plus collectif et collaboratif. (Pilote de Carreau, 107-112).

Les enseignants apprécient la valorisation de leurs compétences. Citons l'exemple de l'enseignant<sup>2</sup> de Pique, professeure de latin, pour qui les compétences rédactionnelles ont été mises en valeur : « Il m'avait demandé de participer au journal pour promouvoir l'option latine. » (L'enseignant<sup>2</sup> de Pique, 398-399). Pour ce même journal, le professeur d'infographie a été sollicité avec ses élèves pour la charte graphique du journal comme celle du nouveau site internet. Cette implication des enseignants dans leur zone proximale de développement (Lecomte 2004) renforce, selon l'enseignant<sup>2</sup> de Pique, « un peu [plus] de confiance en moi sur le fait que je peux y arriver » (L'enseignant<sup>2</sup> de Pique, 425) et donc son sentiment d'efficacité.

#### *2.2.2.2 Les expériences vicariantes*

Selon Bandura, l'observation des pratiques entre collègues, appelée également « comparaison sociale » influence le développement du sentiment d'efficacité et de l'identification professionnelle comme personnelle de l'individu (Lecomte, 2004 ; Ross & Bruce, 2007).

Afin de développer son identité de leader scolaire, la Direction de Cœur a trouvé l'opportunité d'aller observer la mise en œuvre et le fonctionnement du leadership dans l'école d'un autre chef d'établissement, l'école de W., et cela lui permet de développer de nouvelles compétences et de progressivement transférer ce qu'elle a pu observer chez sa collègue dans le contexte de son environnement scolaire. De plus, un nouveau partenariat avec deux autres écoles de Bruxelles s'organise afin de venir observer l'organisation mise en place et ainsi permettre à l'école de fonctionner dans un cadre de leadership scolaire partagé.

Les deux autres directions ont suivi des formations et échangent leurs expériences respectives entre collègues de la même fonction. Toutefois, elles se sentent plus seules face au changement en route.

Les pilotes de Cœur sont également allés observer la manière de fonctionner de l'école de W. et ils échangent également beaucoup entre eux au sein de leur école. Pilote2 de Cœur explique que « Ce fonctionnement d'équipe, pour moi, c'est une évidence. » (Pilote2 de Cœur, 584). Elle est, comme bien d'autres pilotes, demandeuse de (se) retourner vers d'autres personnes-ressources à l'extérieur de l'école : « Mais c'est vrai que, des fois, je me dis peut-être avoir quelqu'un d'autre qui fait la même chose que moi... pour échanger nos pratiques, se donner des conseils » (Pilote2 de Cœur, 675-676) serait une opportunité pour poursuivre son développement professionnel. À Pique, certains pilotes sont en reprise d'études pour un Master en sciences de l'éducation et, dans ce cadre, trouvent des opportunités d'échanger sur leurs pratiques et ce, toujours dans un but de développement de compétences.

La Direction de Cœur donne l'opportunité à ses enseignants d'aller voir ce qui se fait ailleurs :

On a pris rendez-vous avec le directeur là-bas, on est allés suivre des cours. Elle [la directrice] n'a pas imposé aux gens. Elle a dit « Mais qui ? » et donc on s'est inscrits, et on est allés par petits groupes voir ce qu'ils faisaient, comment ils fonctionnaient. » (L'enseignant1 de Cœur, 386-388).

Citons aussi le cas de l'enseignant2 de Cœur qui accompagne un groupe d'élèves de rhéto souhaitant mettre en place une action en faveur des jeunes sans-abris. Celle-ci, avec ses élèves, a pris rendez-vous avec une ASBL luttant contre le sans-abrisme pour observer leur dispositif de fonctionnement et, de retour à l'école, a mis en place un projet intégrant les nouvelles compétences observées précédemment.

Les enseignants n'ont pas tous l'occasion d'aller observer les bonnes pratiques internes ou externes à l'école. Les directions des trois écoles développent toutefois un contexte de comparaison sociale caractérisé par un climat de confiance constructif, des invitations à échanger et à avancer ensemble, au sein de leur groupe de travail ou sur le coin d'une table. Comme le préconise Bandura, les trois directions

visent toutes le développement de compétences et non l'évaluation (Lecomte, 2004). C'est le cas d'un enseignant de Pique qui exprime : « Si un collègue a des problèmes avec un élève, on va essayer de l'aider à gérer son problème. » (L'enseignant1 de Pique, 113-114). Un nouvel enseignant de Carreau explique : « On essaie de mettre en place [des stratégies] où on sait que ça a marché [...]. Dans le cas du groupe de travail où je suis, c'est très ouvert à apporter des solutions que peut-être on n'avait pas réfléchi avant. » (L'enseignant 2 de Carreau).

### 2.2.2.3 La persuasion verbale

Les diverses facettes que peut prendre la persuasion verbale sont autant de facteurs influençant positivement le sentiment de compétences de l'enseignant. Citons les marques de confiance dans les compétences des enseignants, l'encouragement mutuel, les interactions positives ainsi que les retours constructifs par un collègue expert (Lecomte, 2004).

Comme expliqué précédemment, les directions marquent leur confiance dans les compétences de chaque enseignant. En effet, il leur est complètement impossible de contrôler leur travail au quotidien. Par conséquent, Direction de Pique explique :

Vous travaillez toujours sur base de la confiance. Quand est-ce que la confiance n'est plus là ? Ben quand il y a un problème qui remonte. C'est ce que je leur ai dit. De toute façon, si tu fais pas ton boulot à un moment ou à un autre, le problème il remonte, on va le voir. » (Direction de Pique, 311-314).

Du côté des pilotes, cette marque de confiance est bien perçue. L'un d'entre eux, le Pilote2 de Cœur, décrit ses effets positifs sur le sentiment de compétence : « Vraiment, je sens bien qu'elle a toute confiance dans mon travail où on me laisse... Voilà, et donc, et je peux prendre des initiatives des fois même sans lui en parler. » (Pilote2 de Cœur, 289-290). Cette confiance entraîne une prise d'autonomie et une responsabilisation des pilotes. Ce constat nous est apparu également du côté des enseignants de Carreau.

Une autre facette concerne l'encouragement de la direction à enseigner de nouveaux cours, à découvrir et mettre en œuvre de nouvelles pédagogies ou autres pistes didactiques innovantes.

Nos trois chefs d'établissement sensibilisent les enseignants aux problématiques ainsi qu'aux besoins d'y remédier. En plus de leur donner carte blanche la plupart du temps dans les modalités de résolution, les directions s'accordent à faciliter le travail des enseignants en leur fournissant un cadre de travail agréable, le matériel nécessaire, les formations demandées, une réorganisation du temps de travail facilitant les pratiques collaboratives du mieux qu'ils le peuvent. Ils œuvrent à neutraliser les freins possibles et à leur montrer leur posture d'accompagnement. De la sorte, la direction de Pique explique : « J'ai été trouver les profs de la rue du T.. Après avoir investi dans le... après leur avoir rénové cinq classes après... voilà, après leur avoir montré que j'allais travailler pour eux. » (Direction de Pique, 193-194). Les enseignants, se sentant soutenus, accompagnés et surtout encouragés, en un an, ont mis en place de nouvelles pratiques en réponse aux problématiques relevées.

Les directions ambitionnent le développement des compétences des enseignants comme les leurs. Ainsi, afin de trouver des solutions aux problématiques pouvant surgir à tous les niveaux, les directions restent à l'écoute des suggestions de leurs pilotes et enseignants. La direction de Cœur explique d'ailleurs qu'une de ses pilotes lui a confié gentiment un jour : « avec toi, on ne sait jamais parler » (Direction de Cœur, 697-698). Cette remarque fut prise positivement, comme un conseil : « Oui, et ma communication a dû aussi s'adapter et j'ai dû m'adapter... » (Direction de Cœur, 692-693).

Les interactions positives favorisent également le sentiment de compétences. Ces interactions se situent entre tous les acteurs de l'école : direction, pilotes, enseignants et élèves. Les pilotes entre eux se motivent, construisent et développent leurs compétences grâce à cette philosophie. Pilote2 de Cœur ajoute même : « On se nourrit là, l'un et l'autre de cette positivité » (Pilote2 de Cœur, 440-441). Les pilotes fonctionnent également sur la confiance envers les membres de leur groupe de travail. Les enseignants interagissent positivement entre eux également, tant dans les groupes de travail qu'entre deux portes. L'enseignant2 de Cœur, plus ancienne dans l'école, raconte son échange avec une jeune enseignante fraîchement diplômée qui lui dit : « J'aimerais bien prendre tes cours et alors les faire évoluer au fur et à mesure. Moi je trouve ça chouette, mais enfin, je n'ai pas de solution miracle non plus. Donc, si on pouvait

faire évoluer, ça oui ! » (L'enseignant<sup>2</sup> de Cœur, 95-97). Les interactions positives font réellement partie de la culture et du climat de travail de ces écoles.

Du côté des retours constructifs, les directions valorisent positivement les efforts par des paroles individuelles ou collectives de reconnaissance. La Direction de Cœur, évoquant la période Covid, raconte : « Je leur ai dit, j'avais les larmes aux yeux, je leur ai dit : “Vous êtes une équipe formidable parce que sincèrement...” Enfin voilà, c'était dur, c'était vraiment dur. » (Direction de Cœur, 1045-1047).

La Direction de Pique dispose naturellement de cette capacité de répondre de manière très spontanée, mais toujours dans une visée constructive : « Beaucoup d'entre eux m'ont dit : “On vous jugera sur vos actes, pas sur ce que vous dites”. Je dis “Bah, moi maintenant, j'ai fait des actes. Maintenant, moi je vais vous juger sur ce que vous avez fait.” » (Direction de Pique, 201-202).

Le retour constructif transparait également dans les retours des directions envers leurs pilotes comme l'explique Pilote<sup>2</sup> de Cœur : « Chaque fois que je suis venue avec des idées, elle m'a dit : “Oui, c'est génial !” et voilà et c'est un échange continu. » (Pilote<sup>2</sup> de Cœur, 299-300). Les enseignants sont également invités à présenter de nouveaux projets et encouragés de la même manière par les directions, suivi d'un petit conseil, une suggestion et certainement une invitation à revenir les trouver si nécessaire.

#### *2.2.2.4 État physiologique et personnel*

La capacité d'un individu à gérer ses émotions et donc son stress est un indicateur de son sentiment d'efficacité (Ross & Bruce, 2007). Les directions ont une vue plus globale de ce que vivent leurs pilotes et leurs enseignants. Ils sont capables de prendre des décisions permettant de recadrer, mobiliser ou encore relâcher certaines attentes quand cela est nécessaire. Cela permet aux équipes de se concentrer sur les essentiels et aux directions d'agir en conséquence pour les remotiver. La Direction de Cœur nous donne un exemple à l'égard de son équipe enseignante : « J'ai une équipe épuisée pour le moment parce qu'ils ont tenu les deux ans [...]. Mais depuis quinze jours, j'ai l'impression que c'est de trop [...] donc je lâche prise sur ça, mais on continue avec les commissions. » (Direction de Cœur, 492-496). Un autre exemple de gestion des émotions nous parvient de la Direction de Pique qui explique :

Je me suis assis là avec deux gosses qui voulaient se battre. Moi j'étais à côté de la pierre, et eux de l'autre sur les escaliers. Je leur ai dit, c'est quoi votre problème ? On a discuté à trois. Et plus jamais rien eu. Donc voilà, il faut s'occuper d'eux [...] leur donner du temps et de l'attention quoi. (Direction de Pique, 924-927).

Les enseignants, surtout ceux qui ont déjà fonctionné dans plusieurs écoles, constatent cette gestion particulière du climat dans l'école. L'enseignant1 de Cœur valorise l'auteur de ce climat d'école : « Je pense que dans une école, le moteur aussi, c'est la direction. Si la direction cadennasse les profs, à un moment donné, ils vont s'éteindre ou se rebeller. » (L'enseignant1 de Cœur, 422-423)

L'état physiologique et émotionnel ressenti par un individu lors de l'évaluation de ses compétences est un indicateur personnel de son sentiment d'efficacité (Roce et Bruce, 2007). Ce dernier n'est jamais stable. Les dires de nos directions vont tous dans le même sens. « Et donc j'ai connu des périodes d'euphorie parce que ça marchait bien, puis des périodes de doute » (Direction de Carreau, 77-78). Ou encore « Je viens de vivre une chouette soirée et que des choses se mettent... les coordinateurs se disent "bah oui c'est chouette", mais j'ai eu des moments où je me suis dit, "mais qu'est-ce que je fais là, hein ?" » (Direction de Cœur, 775-778).

Les pilotes ont également besoin de ressentir positivement les effets de leurs actions pour se sentir compétents. Pilote1 de Pique l'explique, parlant de ses « petites réussites » (Pilote1 de Pique, 634). Pilote2 de Cœur ajoute : « On voit que ça évolue, que c'est gai, que ça change, que c'est positif. » (Pilote2 de Cœur, 439).

Pilote2 de Pique ajoute : « Et c'est ça qui fait que quand on se réveille le matin, on vient avec la banane et aussi avec un grand plaisir, un grand plaisir. Voilà. » (Pilote2 de Pique, 570-571)

#### *2.2.2.5 L'attente des résultats et le sentiment d'efficacité personnel*

En fonction du sentiment de compétence personnelle et du niveau de performance attendu, Bandura décrit des réactions psychosociales et émotionnelles observables très diverses (Lecomte, 2004). Notre étude relève qu'antérieurement à la mise

en œuvre des pratiques collaboratives, des réactions psychosociales et émotionnelles empreintes de revendications syndicales et de reproches liés au bien-être des enseignants étaient observées. Ceci montrait, selon la lecture du tableau de Lecomte (2004), le signe d'un sentiment d'efficacité personnel élevé et d'attentes de résultats faibles.

La Direction de Carreau nous parle de l'évolution des attentes initiales de ses enseignants. En effet, à l'origine de leur plan de pilotage certains points d'amélioration relevés par les enseignants concernaient leur bien-être. Les revendications syndicales liées à la lourdeur administrative générée par ces plans allaient de pair.

La mise en œuvre des contrats d'objectifs par l'organisation du travail collaboratif s'est implémentée sur les trois dernières années. Notre recherche d'ailleurs a pu montrer l'impact positif des comportements des leaders sur les dimensions du sentiment d'efficacité des enseignants (Lecomte, 2004). La Direction de Carreau nous explique que « ce qui est fantastique, c'est que ce qui était le plus demandé par les professeurs, à savoir l'amélioration de leur cadre de travail, c'est ce qu'ils réclament le moins [aujourd'hui]. » (Direction de Carreau, 193-195)

Lors de nos interviews, force est de constater et d'entendre à l'unanimité que les différents acteurs rencontrés interagissent par des comportements psychosociaux similaires définis par Bandura (Lecomte, 2004). En effet, sensibilisés à l'importance des objectifs qu'ils se sont fixés, les aspirations des enseignants sont bien réelles et leurs engagements productifs valorisés et soutenus. Les intentions continues des directions à soutenir le travail des enseignants et à fournir tous les leviers possibles dans leurs tâches permettent d'intensifier les efforts, de développer le sentiment de compétence personnelle comme leur identité professionnelle. Citons, par exemple, les rétroactions constructives, la confiance dans les compétences de chacun, les interactions positives...

L'ensemble de ces réactions psychosociales et émotionnelles observées, depuis la mise en place du leadership scolaire partagé, montrent, selon la lecture du tableau de Lecomte (2004) le signe d'un sentiment d'efficacité personnel élevé et d'attentes de résultats fortes. Notre lecture de ce tableau fait apparaître une évolution des attentes de résultats des enseignants d'un niveau faible, avant l'élaboration de leur plan de Pilotage, et en transition vers un niveau fort (Lecomte, 2004).

## Chapitre 3 : Discussion

Notre travail a pour but de décrire l'impact du leadership partagé sur la motivation et le sentiment d'efficacité des enseignants. Dans ce chapitre, nous discutons les résultats de notre travail. Dans un premier temps, les niveaux de leadership scolaire partagé des établissements. Dans un second temps, l'impact du leadership partagé sur l'attitude des enseignants.

### 3.1 Les niveaux de leadership scolaire partagé des écoles

#### 3.1.1 La structure organisationnelle des établissements

Notre étude montre que le dispositif organisationnel visant la mise en place des pratiques collaboratives dans les établissements de W.-B. E. a été suivi (Cellule de soutien et d'accompagnement, 2021). En effet, comme indiqué dans les résultats, nous avons constaté que les trois établissements ont bien mis en place une structure organisationnelle caractéristique d'un leadership partagé. Certaines écoles sont déjà plus avancées que d'autres dans l'implémentation du dispositif. En effet, Direction de Pique ayant pris ses fonctions un an avant l'entretien, il est normal que l'implémentation soit moins développée dans l'utilisation des supports proposés et l'implication de tous les acteurs. Cependant, cette organisation moins formalisée fonctionne et le nombre d'enseignants favorables à ce nouveau type de management évolue positivement.

#### 3.1.2 Les traits de personnalité des chefs d'établissement

À travers les entretiens, nous avons recherché les six traits de personnalité propres au leader efficace, tels que relevés par Kirkpatrick et Locke, ainsi que l'intelligence émotionnelle de Goleman (Plane, 2015). Notre recherche a permis d'identifier toutes ces caractéristiques auprès des trois chefs d'établissement. Une nuance est toutefois à apporter quant au degré d'importance de celles-ci. Par exemple, la direction de Cœur est reconnue comme ayant une intelligence émotionnelle plus forte, la direction de Pique dispose d'une personnalité dotée d'honnêteté et d'intégrité tandis que la direction de Carreau dispose de compétences intellectuelles stratégiques lui « permet-

tant de prendre des décisions pertinentes » (Plane, 2015, p.37). Nos trois leaders disposent bien tous des traits de caractère innés reconnus dans la littérature comme annonciateurs de leader efficace (Plane, 2015).

Notons toutefois que les traits de personnalité d'assurance et d'humanisme sont mis en évidence pour nos trois directions. Tous trois sont convaincus de leur projet. Nous parlons également ici d'empathie et de bienveillance. Le projet de recherche « Aristote » mené par la société Google démontre l'importance du rôle de la sécurité psychologique au sein de l'équipe (Bertholet & Gaudet, 2017). Dans un espace de travail sécuritaire, les acteurs peuvent prendre des risques, ne seront pas sanctionnés, exclus ou gênés si l'environnement valorise le droit de s'exprimer, de proposer des idées, de partager ses problématiques, ses questionnements, ses erreurs. Actuellement, les dispositifs développant uniquement les performances individuelles atteignent leurs limites. La recherche Google met en évidence que l'efficacité des établissements résulte de l'ambiance des équipes de travail où l'on peut être soi (Bertholet & Gaudet, 2017).

### 3.1.3 Les comportements adoptés par les chefs d'établissement

Nos entretiens auprès des différents acteurs nous ont permis de questionner la mise en place des huit comportements du leader, relevés comme exerçant une influence positive sur l'attitude des enseignants (Marzano et al., 2016). Notre recherche fait le constat que tous les comportements prônés par ces auteurs sont bien mis en place avec une posture plus développée des chefs d'établissement au niveau de l'agent de changement, de la culture centrée sur l'élève, l'empathie comme la bienveillance et de la participation du personnel qui évolue positivement. Ces trois comportements sont à mettre en lien avec les traits de personnalité plus importants d'assurance et d'humanisme dont disposent les chefs d'établissement.

Le réseau de communication est défini et développé à des niveaux différents dans les écoles. L'importance de la clarté de l'information est également bien présente dans l'esprit des directions. Toutefois, les chefs d'établissement déplorent collectivement la difficulté, malgré leurs efforts en termes d'efficacité et d'accessibilité, de communiquer et d'informer l'entièreté des acteurs.

Le rappel des objectifs, des échéances, du rôle de chacun et de leur responsabilité est mis en place selon différentes modalités au service d'une vision commune et

d'un fonctionnement cohérent de chacun. Selon Dupriez (2015), cette vision commune caractérise bien souvent les écoles efficaces. Le changement de paradigme est en cours.

De nombreuses ressources sont mises à disposition des enseignants afin de lever un maximum d'obstacles et les accompagner au mieux dans la mise en œuvre de leurs projets pédagogiques et éducatifs. Dupriez (2015) explique, à ce sujet, que les préoccupations de l'amélioration pédagogique d'une école sont l'une des caractéristiques d'une école efficace. Ces ressources stimulent l'implication des enseignants. Toutefois, force est de constater qu'une ressource importante manque à l'appel : le manque de temps constitue une réelle frustration et influence négativement la motivation générale. Si deux périodes de pratiques collaboratives sont théoriquement prévues en moyenne chaque semaine dans le cadre du travail des enseignants (Communauté française, 2019a), ces derniers s'accordent à dire que ce n'est pas suffisant. Les directions repensent l'organisation du temps par le P45, les journées pédagogiques ou encore le licenciement des élèves en fin de certaines journées, et ce, afin de libérer des périodes de travail collaboratif supplémentaires. Cette organisation du temps est vue positivement par les enseignants et les syndicats, mais certains indiquent qu'ils doivent malgré tout prendre du temps supplémentaire sur leur vie privée.

Nous constatons également l'absence de stimulation intellectuelle de la part des directions dans deux des trois écoles. Nous émettons l'hypothèse du manque de temps à se tenir informés des pratiques innovantes, à les partager et à initier la discussion à leur sujet (Marzano et al., 2016).

#### 3.1.4 Conclusion :

Comme préconisé par Bass (1985), notre enquête a pu illustrer que les trois écoles disposent bien de toutes les caractéristiques d'une structure organisationnelle propre au leadership partagé. Nous constatons également que les chefs d'établissement possèdent bien les traits de personnalités d'un leader efficace et qu'ils adoptent les comportements idéaux pour assurer ce management distribué (Marzano et al., 2016). Ces trois facteurs nous semblent indispensables et inséparables pour la mise en œuvre d'un leadership scolaire efficace.

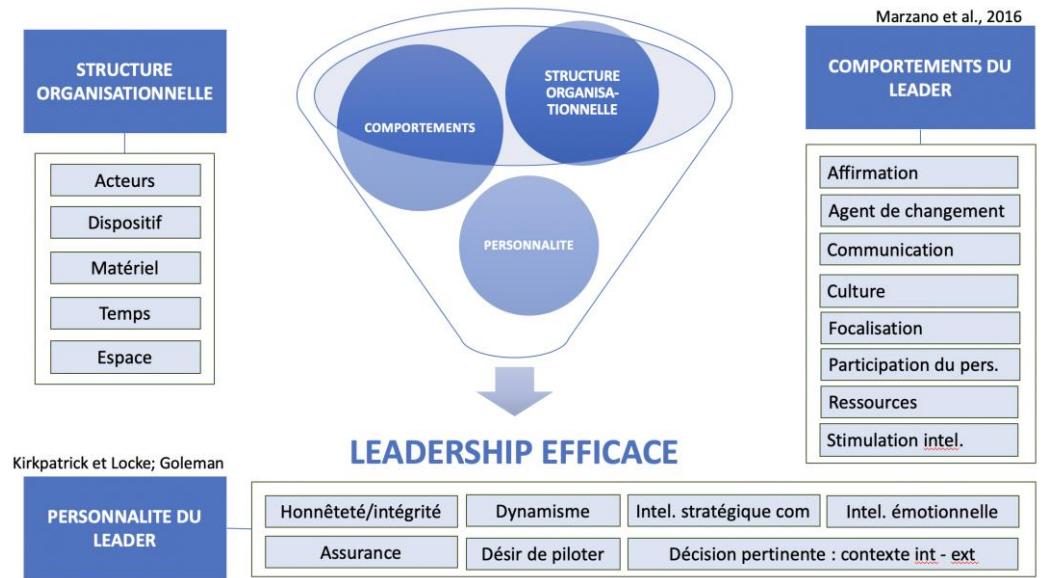


Figure 2. Schéma du leadership efficace — Adapté de Bass (1985)

Notre recherche permet dès lors d'affirmer que, selon la définition de Bass (1985), les trois conditions requises à la mise en place d'un leadership scolaire partagé sont bien implémentées.

Toutefois, force est de constater que le Pacte (2017) invite les chefs d'établissement à mettre en place une organisation efficace et les responsabilise dans les comportements de leader à adopter, et ce, sans jamais aborder la question des traits de personnalités d'un leader efficace. Notre recherche a permis de constater que ce troisième facteur est essentiel (Bass, 1985) et mériterait d'être valorisé dans les profils de fonction ainsi que dans la lettre de mission des chefs d'établissement.

### 3.2 Impact du leadership partagé sur l'attitude des enseignants

Afin de répondre à notre question de recherche, nous organiserons notre discussion sur base des cadres théoriques de l'attitude de Rosenberg (1960), de la motivation de Vroom (McShane & Benabou, 2008) et du sentiment d'efficacité de Bandura (Lecomte, 2004). Notre revue de la littérature a permis de comprendre que l'attitude d'un individu à répondre à une demande dans un contexte donné dépend de son état psychologique, physique et affectif lié à son expérience personnelle et profession-

nelle. Cet état constitue son sentiment d'efficacité individuelle. Associés à sa perception de l'importance de l'impact de son action sur les résultats attendus et sur lui-même, ceux-ci vont permettre de prédire sa motivation à répondre à la demande initiale (Delouée, 2018 ; Lecomte, 2004 ; McShane & Benabou, 2008).

La mise en relation des différents cadres théoriques nous amène à réaliser ce schéma reprenant les éléments constitutifs de l'attitude ainsi que ses facteurs d'influence.

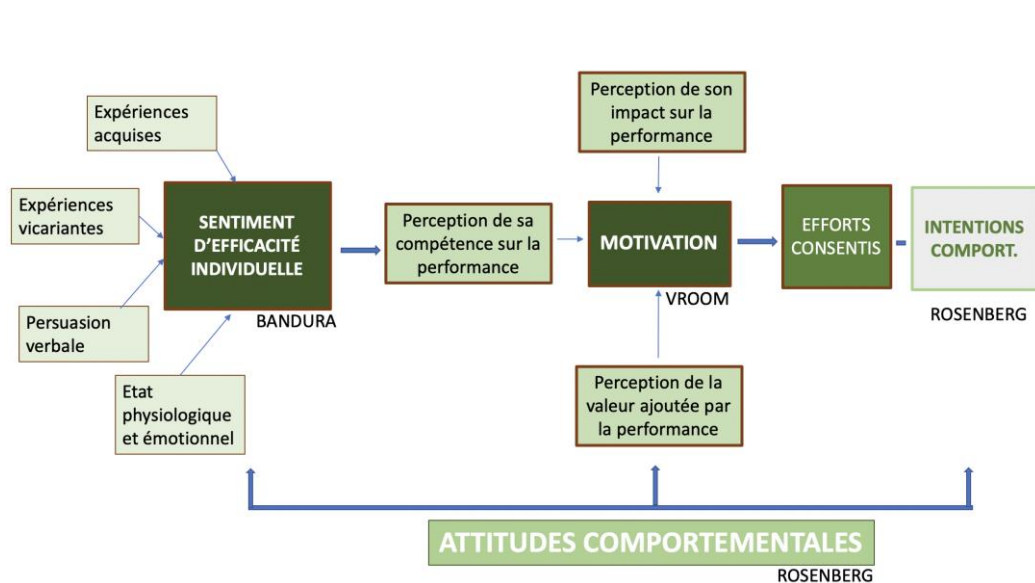


Figure 3. Schéma des facteurs influençant les attitudes comportementales

### 3.2.1 Le sentiment d'efficacité

Dans le cadre de l'implémentation du leadership scolaire partagé, tous les acteurs apprennent de leurs expériences, de leurs erreurs, de leurs réussites et des échanges entre pairs pour faire évoluer leurs pratiques, se sentir compétents et motivés. La demande de poursuivre ces échanges de bonnes pratiques dans le temps avec des partenaires extérieurs a également été mise en lumière afin d'entretenir à plus long terme le développement du sentiment d'efficacité. Le soutien des efforts importants des enseignants, selon Tschannen-Moran, et al. (1998) doit être poursuivi dans la durée afin de les accompagner dans le développement de leur sentiment d'efficacité au risque de le voir se détériorer. Notre étude fait également le constat, dans une des écoles,

qu'une fois la stimulation intellectuelle instaurée, une demande de stimulation est générée de la part des enseignants. Un cercle vertueux se met alors progressivement en place.

Toutefois, notre recherche a mis en évidence que les objectifs, comme les actions imposées aux enseignants sans les avoir consultés, peuvent réduire leur sentiment de compétence et leur motivation à s'impliquer dans la mise en œuvre de ceux-ci. Ce constat confirme un aspect de la théorie de Bandura selon lequel la participation de l'enseignant à la définition des objectifs contribue à augmenter sa motivation (Lecomte, 2004).

Les directions réagissent afin d'apaiser les émotions négatives et le stress de leur équipe, comme de leurs élèves. Ce comportement est largement recommandé par Ross et Bruce (2007). Du côté des émotions, il apparaît que tous les acteurs admettent vivre des hauts et des bas. Les émotions positives, plus nombreuses que les négatives, constituent un réel levier à poursuivre leurs objectifs et amplifier leur sentiment d'efficacité. Ce constat confirme l'idée défendue que le sentiment d'efficacité personnel peut être prédit par l'état physiologique et émotionnel de l'individu (Lecomte, 2004).

Notre étude fait également le constat que l'état de fatigue psychologique des enseignants est bien présent dans les trois écoles. Les émotions positives comme négatives sont aussi une source d'épuisement. Les trois directions en ont bien conscience et tentent de la réduire en baissant par moment leurs attentes. Cette réaction collégiale est une nouvelle fois à mettre en lien avec les traits de personnalité commune de nos trois leaders, à savoir l'assurance dans la vision à long terme et l'empathie, caractéristique de l'intelligence émotionnelle.

En conclusion, l'ensemble des résultats analysés au sein des trois écoles, fait état, selon la lecture du tableau de Lecomte (2004), de la mise en place d'un leadership scolaire partagé qui a permis de développer un sentiment d'efficacité individuelle élevé et des attentes de résultats fortes.

### 3.2.2 La motivation

Notre recherche révèle un sentiment élevé d'efficacité individuelle à atteindre une performance attendue. Associé à la perception du niveau d'impact de son action sur les résultats attendus et sur soi-même (la valence), ces trois dimensions), selon les cadres théoriques que nous avons mobilisés, permettent de prédire le niveau d'efforts

consentis de l'individu et donc sa motivation à répondre à la demande initiale (Delouée, 2018 ; Lecomte, 2004 ; McShane & Benabou, 2008).

Vroom préconise de clarifier les modalités de mesure de l'impact de l'action sur les performances (McShane & Benabou, 2008). Au niveau quantitatif, force est de constater une amélioration du taux d'inscriptions dans un des trois établissements en perte importante depuis plusieurs années. Du côté des apprentissages, l'amélioration des résultats n'a pas encore pu être observée. Notons toutefois que la situation sanitaire Covid ne facilite pas ce constat. Une hypothèse à vérifier quant au manque d'impact sur les résultats des élèves pourrait être la jeunesse de la mise en place de ce leadership partagé dans les écoles rencontrées. Le plan de pilotage prévoit d'ailleurs une planification des actions à mettre en œuvre pour des indicateurs chiffrés à atteindre au terme de six années (Communauté française de Belgique, 2019b).

Au niveau qualitatif, notre recherche indique une amélioration du climat entre les enseignants et les élèves. La mise en place de pratiques innovantes a largement amélioré la dynamique de classe, impactant positivement l'implication et la motivation des élèves. Du côté du travail collaboratif des membres du personnel, un renforcement positif du taux de parties prenantes apparaît également. Bien que Vroom ne considère pas les aspects irrationnels ni les intuitions (McShane & Benabou, 2008), force est de constater que l'impact qualitatif est important.

La mise en œuvre du travail collaboratif au profit des élèves et de l'école efficace apporte des bénéfices personnels et professionnels chez les enseignants. Vroom parle de valeur ajoutée individuelle (McShane & Benabou, 2008). Nous relevons que, de manière collégiale, les apports personnels concernent la confiance en soi, la cohésion, le bien-être caractérisé par l'envie de se lever le matin et le sentiment d'appartenance à une communauté. Des effets positifs apparaissent également sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants. Notons également le changement de posture d'ouverture aux collègues qui les sort du contexte solitaire dans lequel les enseignants évoluaient précédemment.

Notre recherche fait également état de nombreuses plus-values personnelles pour les enseignants. Le niveau d'impact élevé des actions sur les personnes interrogées transparaît dans leur entretien comme dans leurs postures non verbales. Même si Vroom préconise d'individualiser les modalités de valorisation des valeurs ajoutées de chacun afin d'influencer positivement la motivation, cela n'a été rencontré de manière formelle dans aucune des trois écoles (McShane & Benabou, 2008). Les

enseignants et pilotes rencontrés se limitent à remplir leur niveau de satisfaction personnelle par des constats positifs individuels et ne ressentent pas le besoin de cette valorisation supplémentaire.

Le niveau élevé de compétence individuelle des enseignants — constaté à l'aide du tableau de Lecomte (2004) — peut être associé au niveau important d'impact quantitatif et qualitatif de leurs actions sur les performances comme sur leur propre plus-value. Ces trois facteurs rassemblés permettent de prédire un haut niveau d'efforts consentis des enseignants et donc une motivation importante à répondre à la demande des chefs d'établissement (Delouée, 2018 ; Lecomte, 2004 ; McShane & Benabou, 2008).

### 3.2.3 Conclusion

Outre l'analyse et la discussion des résultats, nos courtes visites de ces établissements ont été suffisantes pour y constater des éléments représentatifs d'une atmosphère conviviale et professionnelle. Citons, par exemple, l'accueil positif lors des prises de rendez-vous téléphoniques ou numériques comme au moment de notre arrivée sur les sites respectifs, le contact avec des élèves lorsque nous les croisons dans les couloirs, l'ambiance en salle des professeurs lorsque nous allions à leur rencontre. Ces constats vont dans le même sens que notre analyse du climat scolaire bienveillant. L'étude de Goddard, Hoy et Hoy (2000) indique que le climat scolaire est un prédicteur significatif tant pour l'auto-efficacité que l'efficacité collective et que ces deux dernières sont corrélées.

Ainsi, nous relevons que les efforts consentis permettent aux enseignants d'adopter une attitude favorable à répondre à la demande des chefs d'établissement de s'engager dans le leadership partagé au bénéfice de l'école efficace et équitable. En effet, nous remarquons une réelle mise en œuvre du travail collaboratif au bénéfice des élèves comme de l'école. Ainsi, l'ensemble des attitudes relevées telles que l'assiduité au travail, l'implication croissante des parties prenantes dans le travail collaboratif, le cercle vertueux de la stimulation intellectuelle, la mise en place de pratiques innovantes sont le reflet d'une motivation forte, dépassant parfois les attentes des chefs d'établissement et augmentant celles des enseignants (Lecomte, 2004).

Cette attitude collégalement positive, voire passionnée pour certains, permet d'ailleurs de surmonter les aspects chronophages liés au manque de temps disponibles et la fatigue due à la surcharge de travail comme aux émotions générées.

## Conclusion

L'Avis numéro 3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence a défini deux grandes stratégies responsabilisant les acteurs des établissements à des fins d'efficacité et d'équité au bénéfice des élèves. Pour ce faire, celui-ci invite les différents acteurs de l'enseignement à mettre en place le travail collaboratif et les directions à implémenter le leadership partagé (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017). Depuis 2017, progressivement, les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles évoluent selon ce nouveau mode de gouvernance du système scolaire belge francophone. Dans cette optique, une école reconnue comme équitable et efficace renforcera non seulement le niveau de ses élèves, mais aussi la confiance des parents et futurs parents. Ceux-ci, considérés comme des clients réels ou potentiels, ont aujourd'hui leur mot à dire et participent, dès lors, au jeu de la concurrence dans lequel les établissements fonctionnent actuellement (Maroy & Voisin, 2014).

Cette invitation légale à recourir à la mise en œuvre des pratiques collaboratives, dans un cadre de leadership partagé, nous a menés à nous tourner du côté des enseignants afin de déterminer quels impacts cette réorganisation managériale, au sein des établissements, pourrait avoir sur leurs attitudes et ce, au bénéfice des missions prioritaires de l'enseignement (Code de l'enseignement, 2019).

La première partie de notre recherche a permis de contextualiser cette évolution du mode de gouvernance et de responsabilisation des acteurs du terrain. Elle a pu également préciser la distribution des rôles de chacun d'eux, leurs interactions ainsi que les supports de travail et de communication utilisés dans les établissements de Wallonie-Bruxelles Enseignement.

La deuxième partie de notre travail aborde les différents cadres théoriques du leadership et plus particulièrement celui du leadership scolaire (Marzano et al., 2016). Nous avons précisé les comportements considérés par Marzano et al. (2016) comme favorisant positivement l'attitude des enseignants ainsi que les caractéristiques d'un leader efficace. Nous nous sommes ensuite intéressés à l'attitude de l'individu et ses trois dimensions telles que définies par Rosenberg, à savoir le sentiment d'efficacité, la motivation et les intentions comportementales (Delouée, 2018).

La troisième partie de notre mémoire présente notre recherche qualitative pour laquelle des entretiens semi-directifs ont été réalisés dans trois établissements de W.-B. E. de vague 1 auprès de leur direction, pilotes et enseignants actifs dans le travail collaboratif.

Nos résultats démontrent qu'il existe un réel impact de la mise en place du leadership partagé sur l'attitude des enseignants. Des indicateurs qualitatifs ont indiqué un impact positif sur le climat scolaire tant au niveau de l'équipe éducative que celui des élèves et de leurs parents. Une nette amélioration a pu également être constatée au niveau de l'augmentation du taux d'inscriptions des élèves dans un des trois établissements. La reconnaissance de cette école comme étant efficace et équitable aux yeux des parents permet également d'accéder au jeu de la concurrence entre écoles (Maroy & Voisin, 2014). Du côté des indicateurs quantitatifs en lien avec les résultats des élèves, les taux de redoublement ou encore de dispersion, la jeunesse des dispositifs mis en place ne permet pas de constater de progression à l'heure actuelle. C'est une des raisons pour lesquelles la mise en place des Contrats d'objectifs s'étale sur une période de six ans (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017).

Force est de constater que les outils et supports proposés dans le cadre de la mise en œuvre des contrats d'objectifs des établissements de W.-B. E., ne sont pas encore tous mis en place, mais que cela ne porte pas préjudice au bon fonctionnement des pratiques collaboratives et de la réalisation des actions planifiées.

En plus de démontrer que l'implémentation des pratiques collaboratives dans un cadre de leadership partagé impacte positivement l'attitude des enseignants, notre recherche a démontré l'importance de certains traits de la personnalité des chefs d'établissement comme étant une dimension essentielle pour instaurer un leadership efficace. Citons, l'assurance du leader dans sa vision à court, moyen et long terme ainsi que son intelligence émotionnelle caractérisée par l'empathie et la bienveillance. Une récente recherche menée par Google a d'ailleurs démontré l'importance d'un contexte psychologique sécuritaire et son impact sur les équipes efficaces (Bertholet & Gaudet, 2017). La présence de ces traits de personnalité devrait par conséquent être sollicitée lors de la rédaction des profils pour les appels à candidature des futurs chefs d'établissement.

Les comportements préconisés par Marzano et al. (2016) comme impactant positivement l'attitude des enseignants ont tous été constatés. Toutefois, une prédominance chez nos trois directions apparaît au niveau de la stimulation du changement et de la culture bienveillante, positive et collaborative à mettre en lien avec les traits de personnalité reconnus comme essentiels chez un leader efficace.

L'octroi des ressources, permettant de lever tous les obstacles ou « bruits extérieurs » que les enseignants pourraient rencontrer, est bien présent et reconnu comme utile par les différents acteurs. Cependant, un énorme frein commun mis en évidence est le manque de temps pour lequel une réflexion pour y répondre serait judicieuse à l'avenir.

Comme annoncé précédemment, notre recherche a démontré l'impact positif de la mise en place du leadership partagé sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Un constat noircit quelque peu le tableau : l'état de fatigue physique et émotionnel généré par cette nouvelle organisation managériale. Ici encore, le cadre psychologique sécuritaire (Bertholet, & Gaudet, 2017) mériterait d'être amplifié afin de répondre à ce constat. Toutefois, force est de constater que les directions, pilotes et enseignants sont motivés, consentent à faire des efforts, à prendre du temps dans leur sphère privée et à s'impliquer davantage malgré qu'ils reconnaissent leur état d'épuisement.

Bien que notre travail présente nombre de résultats intéressants, nous nous devons de présenter quelques limites.

La première concerne notre échantillon. Nous nous sommes limités à trois établissements et à quatorze acteurs — le chef d'établissement, un ou deux pilotes et deux enseignants faisant partie d'un groupe de travail par école. De plus, il s'agit d'un échantillon de convenance, les établissements sélectionnés nous ayant été conseillés pour leur leadership partagé. Différents biais de sélection sont donc possibles. Il serait sans doute judicieux d'augmenter le nombre d'établissements visités afin de confirmer et nuancer nos résultats.

La deuxième limite concerne la méthodologie employée. En effet, bien que la méthode de recherche qualitative nous ait permis d'expliquer et de décrire l'impact du leadership partagé sur l'attitude des enseignants des établissements visités, une recherche quantitative permettrait de compléter celle-ci afin de pouvoir le prédire dans des écoles organisées avec ce type de management.

Enfin, cette recherche pourrait être poursuivie à différents niveaux. D'abord, nous n'avons pas étudié la troisième dimension de l'attitude, à savoir les comportements attendus. Il serait intéressant d'aborder cet aspect, car les six dimensions sous-jacentes permettent de les prédire (Michelik, 2008). Ensuite, une autre étude pourrait investiguer, à plus long terme, les variabilités du temps à investir par les membres du personnel dans les pratiques collaboratives, ainsi que d'autres indicateurs d'impact, que nous n'avons pas pu observer ou analyser.

La réalisation de ce travail en binôme nous a apporté une complémentarité des points de vue au niveau de nos diplômes d'origine (fondamental/secondaire) et de nos fonctions actuelles (enseignant en mathématiques au degré inférieur et conseillère aux plans de pilotage).

Cette recherche nous a permis de prendre du recul par rapport à nos fonctions respectives dans l'enseignement. Dans le cadre de l'accompagnement des chefs d'établissement pour la mise en œuvre de leur contrat d'objectifs, il nous semble indispensable que ceux-ci soient formés et coachés tant au niveau organisationnel, comportemental qu'en ce qui concerne les traits de caractère idéaux à amplifier. Du côté des enseignants, la prise de conscience de leurs besoins et difficultés permet de cerner concrètement les comportements à activer afin d'agir sur les sources d'un manque de sentiment d'efficacité ou de motivation.

Cette étude a permis de montrer la pertinence de l'invitation de l'Avis n° 3 du Pacte (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017) à mettre en œuvre les pratiques collaboratives dans le cadre du leadership partagé. Nous espérons que notre recherche permettra de faire avancer la réflexion quant aux modalités facilitant sa mise en place vers une école plus efficace et plus équitable au bénéfice de tous les acteurs de l'enseignement.

## Bibliographie

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. Retrieved from [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/manadon\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive therapy*. Hoboken: Prentice-Hall. Retrieved from [The Health Psychology Reader - Google Livres](#)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44 (4), 481-497. Retrieved from <https://journals.openedition.org/sdt/34168#quotation>
- Basler, R. (2018). *Comment le leadership peut fonctionner dans un monde VUCA*. Retrieved from <https://www.digicomp.ch/blog/2018/08/02/comment-le-leadership-peut-fonctionner-dans-un-monde-vuca>
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organisational Dynamics*. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2)
- Bertholet, J., & Gaudet, M. (2017). Se sent-on en sécurité dans votre équipe ? *Gestion*, 42, 110-111. <https://doi.org/10.3917/riges.421.0110>
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? *Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Blondel, F., Claret, N. (Ed.), Combes-Joret, M., Edouard, S., Malherbe, D., Ricaud, Ph., Tixier, J. Charreire Petit, S. (Ed.) Huault, I. (Ed.), & Perret, V. (Ed.) (2011). Chapitre 15. *Le leadership et le management des équipes*. Retrieved from Glinne-Demaret, H. (2021). Leadership Trivial [Document Genially]. Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Bonami, M. (2005). Evaluation interne et évaluation externe : Concurrence ou complémentarité ? *Cahiers de Recherche en Éducation et en Formation*, 38, 1-20.
- Boudreau, D. (2019). Série Les leaders — Le leadership authentique : diriger et inspirer en étant soi-même. *Gestion*. Retrieved from <https://www.revuegestion.ca/le-leadership-authentique-diriger-et-inspirer-en-etant-soi-meme>
- Bourgeois, É., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01>
- Buble, M., Juras, A., & Matic, I. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management – Journal of Contemporary Management Issues*, 19(1), 161–193.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New-York: Harper & Row.
- Cellule de soutien et d'accompagnement. (2021). *Col'libris-Mise en œuvre du Contrat d'objectifs en W. -B. E*. Unpublished document. Bruxelles.
- Communauté française de Belgique. (2019). *Décret portant sur les diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs*. Pub. L. No. 46287
- Communauté française de Belgique. (2019). *Décret modifiant le décret du 24 juillet 1997 portant sur les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun* » du 19/09/2019.

- Debeş, G. (2021). The predictive power of emotional intelligence on self-efficacy: A case of school principals. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 148–167. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286511.pdf>
- Dejoux, C. (2016). *Du management au leadership agile* (2<sup>e</sup> éd). Malakoff, France: Dunod
- Delouée, S. (2018). *Psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., & Denooz, R. (2005). Chapitre 1. De quelle efficacité parle-t-on ? Dans : M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Dir), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 14-27). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02.0014> »
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4–Hiver), 47-58. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Dupriez, V. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement. État des lieux en Communauté française de Belgique. *Politique d'éducation et de formations*, (13), 11-25.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (Eds.). (2015). *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
- Endrizzi, L., & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 73 (4). Retrieved from <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/73-avril-2012.pdf>
- Fenouillet, F., & Carré, P. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

- Forest, J., & Mageau, G. A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'auto-détermination. *Psychologie Québec*, 25 (5), 33-36. Retrieved from [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008\\_ForestMageau\\_TAD.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_ForestMageau_TAD.pdf)
- Gockel, C., & Werth, L. (2010). Measuring and modeling shared leadership: Traditional approaches and new ideas. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4), 172–180. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000023>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2018). System leadership and school leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3 (2), 207–229. <https://DOI:10.30828/real/2018.2.4>
- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L., & Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 155–177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>
- Kelley, R. (1988). In praise of followers. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/1988/11/in-praise-of-followers>
- Labelle, J., Leclerc, M., & Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle : Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, 155-170. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Le Petit Larousse Illustré. (2007). Paris : Larousse.

- Luc, E. (2010). *Le leadership partagé* (2<sup>e</sup> éd). Montréal : Presses de l'Université de Montréal PUM
- Luc, E. (2016). Le leadership partagé : du mythe des grands leaders à l'intelligence collective. *Gestion*, 41, 32-39. <https://doi.org/10.3917/riges.413.0032>
- Luc, E. (2019). *Le secret des grandes équipes : Huit compétences pour un leadership partagé*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal PUM
- Mango, E. (2018). Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*, 7, 57–88. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71005>
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello *et al.* (Éds), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris : Armand Colin.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. Dans : Maurice Tardif éd., *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 67-93). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01.0067> »
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée/Nouvelle série* (11), 31-58.
- März, V. (2020). *Traitement de données qualitatives* (LFOPA2914A). Unpublished document, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (Eds.) (2016). *Leadership scolaire. De la recherche aux résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maugeri, S. (2013). *Théories de la motivation au travail* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.

- Maugeri, S. (2019). Chapitre 10. Motivation et travail [1]. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 187-209). Paris : Dunod.
- McShane, S., & Benabou, C. (2008). La motivation au travail : les fondements. In S. McShane et C. Benabou (Eds.), *Comportement organisationnel*, (pp. 240-282). Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux. *Éthique et économique. Vol 6, n° 1*. Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal. Retrieved from [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3417/2008v6n1\\_MICHELIK.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3417/2008v6n1_MICHELIK.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mintzberg, H. (2008). Leadership et communityship. *Gestion*, 3 (3), 16–17. <https://doi.org/10.3917/riges.333.0016>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, the United States: Sage
- Noyé, D. (2020). *Développer une équipe performante*. Paris: Eyrolles.
- Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central. (2017). Retrieved from [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=14928&do\\_check=RRGYKNCGHJ](http://enseignement.be/download.php?do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ)
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, 46 (1), 1–10. Retrieved from <https://doi.org/10.7202/1047132ar>
- Pesqueux, Y. (2020). *À propos des théories du leadership*. Doctorat. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02524246/document>

- Plane, J. (2015). *Théories du leadership : Modèles classiques et contemporains*. Paris: Dunod.. <https://doi.org/10.3917/dunod.plane.2015.01>
- Poirel, E., Lauzon, N., & Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Progin, L., Letor, C, Étienne, R., & Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18, 459–480.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. In: P. Roussel, & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., & Brehm, J. W. (1960). Attitude organisation and change: An analysis of consistency among attitude components. (Yales studies in attitude and communication.). Yale Univer. Press.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101 (1), 50–60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Roussel, P. (Ed.). (2001). *La Motivation au travail : concepts et théories*. Retrieved from <http://www.lescledelamotivation.fr/Documents%20li%E9s/motivationroussel.pdf>
- Sardais, C., & Miller, D. (2012). Qu'est-ce, au juste, que le leadership ? *Gestion*, 3 (3), 77-84. <https://doi.org/10.3917/riges.373.0077>
- Servan-Schreiber, S. (2018). *La nouvelle puissance de nos intelligences*. Paris : Fayard

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Soyer, L., & Tanda, N. (2016). Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants à la recherche. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?* 3 (1), 27-42. Retrieved from [Revue 10.2016 \(walderpublications.ch\)](http://Revue.10.2016(walderpublications.ch))
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située [1]. *Éducation et sociétés*, 1 (1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, n° 20(3), p. 571–610. DOI: 10.5465/amr.1995.9508080331
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543068002202>
- Vandenberghe, V. (1998). L’enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37, 65-76.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101–119.
- Velu, F. (2013). *Le leadership: un concept polysémique*. Retrieved from <https://fvelu.wordpress.com/2013/10/23/18-le-leadership-un-concept-polysémique-suite>

Voynnet-Fourboul, C. (2014). Chapitre 4. Le leadership en contexte de spiritualité émergente. Dans : C. Voynnet-Fourboul, *Diriger avec son âme : Leadership et spiritualité* (pp. 53-72). Caen: EMS Editions.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. (2014). *Une logique de la communication*. (J. Morche, Trans.) Paris : Seuil. (Original work published 1972)

Yusoff, M. (2005). Le service public : une organisation apprenante : L'expérience malaisienne. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 71, 497-510. <https://doi.org/10.3917/risa.713.0497>



## Annexes

### Annexe 1 : Guide d'entretien

Dans le cadre de notre mémoire, nous réalisons une enquête dans trois établissements scolaires à propos du **leadership scolaire partagé et de l'attitude** des enseignants.

Je vous **remercie** d'avoir accepté d'y participer.

L'entretien durera environ une **heure**. Tout ce qui sera dit restera entièrement **anonyme**.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises **réponses**, ni aucun **jugement**. **L'objectif** est de récolter un maximum d'informations.

Permettez-moi **d'enregistrer** cet entretien.

Nous allons aborder plusieurs points concernant le **leadership partagé**, et plus particulièrement en ce qui concerne la **culture** de l'école, le travail **collaboratif** des **enseignants**, leur **motivation** et sentiment **d'efficacité**.

Avez-vous des **questions** avant de commencer ?

Je vais commencer par vous demander quelques renseignements sur votre **parcours professionnel** :

**Clôture** : Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? Un point que je n'aurais pas abordé et qui vous semble important ?  
Remerciements

Questions posées aux chefs d'établissements		Concepts théoriques		
		Leadership	Motivation	Efficacité
<b>1. Pouvez-vous vous présenter ? et votre école ? → Fiche « Parcours professionnel »</b>				
<input type="checkbox"/>	<b>Fonction</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Rôle(s) assumé(s) au sein de l'école [en général + dans le cadre de groupe(s) de travail]</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Culture</b> : En quelques mots, quelles sont les <b>valeurs/convictions véhiculées</b> au sein de l'établissement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2. Concrètement, comment s'est passé <b>ce début d'année</b> par rapport aux <b>pratiques collaboratives</b> , groupes de travail... ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Agent de changement</b> : Comment se lance un <b>projet</b> au sein de l'école ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Agent de changement</b> : De manière générale, comment un <b>GT se met-il en projet</b> ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Communication</b> : Du côté de la <b>communication</b> , comment est-elle organisée ? Au sein du GT, entre eux et avec vous + clarté + support + accessibilité	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Focalisation</b> : Comment faites-vous pour que les <b>objectifs soient et restent à l'esprit</b> des membres du GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Participation du personnel</b> : Comment <b>s'organisent les rencontres</b> des GT ? implication de chacun + nombre + planification + autonomie + support + définition des rôles de chacun + suivi de la CE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Ressources</b> : Quels sont les <b>leviers</b> à la bonne marche de vos GT ? matériel/espaces/temps Quels sont les <b>freins</b> à la bonne marche de vos GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<b>Stimulation intellectuelle</b> : Lorsque vous et vos GT êtes confrontés à un nouvel objectif ou nouvelle problématique, comment trouvez-vous des <b>pistes de réponses</b> pour d'atteindre vos objectifs ou résoudre un problème ? (Pratiques innovantes, recherches, formations...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Affirmation</b> : comment sont valorisées les <b>réussites</b> ? Quid en cas <b>d'échec</b> ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	1. Comment pourriez-vous décrire <b>l'attitude/implication</b> des enseignants au sein des groupes de travail ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Niveau de compétence</b> : Comment se sentent les membres du groupe par rapport à la <b>hauteur de la tâche</b> ? Que leur manque-t-il parfois ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Niveau de compétence</b> : Que mettez-vous en place afin de <b>remédier</b> à un éventuel manque (formation, confiance en soi) ? Comment les y aidez-vous ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Niveau d'impact</b> : Comment percevez-vous <b>l'effet des actions</b> des groupes sur les objectifs finaux ? Sur les classes/les élèves/le climat scolaire ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Valence</b> : Quels <b>apports personnels</b> peuvent retirer les enseignants du travail collaboratif ? Quels sont les effets sur l'individu ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Motivation</b> : Comment décririez-vous <b>votre motivation</b> à l'égard du travail collaboratif de vos enseignants ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>2. Comment se sentent émotionnellement et physiquement les enseignants quand ils travaillent en GT ?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences actives de maîtrise</b> : Dans le cadre de la mise en œuvre de votre leadership, en quoi les <b>expériences passées</b> vous aident-elles à vous sentir efficace ? Citez-nous un exemple ? Sinon, que vous manque-t-il ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences vicariantes</b> : <b>Les expériences d'autres collègues</b> vous ont-elles déjà permis de progresser ? En quoi ? Exemple concret.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<i>Les expériences vicariantes</i> : Que mettez-vous en place pour <b>favoriser les échanges de bonnes</b> pratiques?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<i>Persuasion verbale</i> : Comment décririez-vous le <b>climat de travail</b> en général dans le GT? Quels sont les <b>facteurs</b> qui l'influencent (+ et -)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<i>Persuasion verbale</i> : Que mettez-vous en place pour <b>favoriser le climat de travail</b> ? (Rétroaction, confiance)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Concepts théoriques		
	Questions posées au « Pilote d'un groupe de travail »	Lead	Mot	Eff
<input type="checkbox"/>	<b>1. Pouvez-vous vous présenter ? et votre école ?</b>			
<input type="checkbox"/>	Fonction	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Rôle(s) assumé(s) au sein de l'école [en général + dans le cadre de(s) groupe(s) de travail]	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Quelle(s) est/sont vos motivation(s) à être pilote ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Culture</b> : En quelques mots, quelles sont les <b>valeurs/convictions véhiculées</b> au sein de l'établissement ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>2. Concrètement, comment s'est passé ce 1<sup>er</sup> trimestre par rapport aux pratiques collaboratives, groupes de travail... ?</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<i>Agent de changement</i> : Comment se lance un <b>projet</b> au sein de l'école ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<i>Agent de changement</i> : De manière générale, comment un <b>GT se met-il en projet</b> ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	✓ <b>Communication</b> : Du côté de la <b>communication</b> , comment est-elle organisée ? Au sein du GT, entre eux et avec vous + clarté + support + accessibilité	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Focalisation</b> : Comment faites-vous pour vous assurer que les objectifs sont <b>clairement compris de la même manière</b> par tous les membres de votre GT ?			
<input type="checkbox"/>	<b>Focalisation</b> : Comment faites-vous pour que les <b>objectifs soient et restent à l'esprit</b> des membres du GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Participation du personnel</b> : Comment <b>s'organisent les rencontres</b> des GT ? ✓ Implication de chacun ? ✓ % de participation ? ✓ Planification/calendrier des rencontres ? ✓ Autonomie ? ✓ Support de travail ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PV?</li> <li>✓ Suivi de la direction?</li> </ul>			
<input type="checkbox"/>	<p><b>Ressources</b> : Quels sont les <b>leviers</b> à la bonne marche de vos GT? matériel/espaces/temps</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quels sont les <b>freins</b> à la bonne marche de vos GT?</li> </ul>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<p><b>Stimulation intellectuelle</b> : Lorsque vous et vos GT êtes confrontés à un nouvel objectif ou nouvelle problématique, comment trouvez-vous des <b>pistes de réponses</b> pour d'atteindre vos objectifs ou résoudre un problème? (Pratiques innovantes, recherches, formations...)</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<p><b>Affirmation</b> : Comment sont valorisées les <b>réussites</b>? Quid en cas <b>d'échec</b>?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<p><b>3. Comment pourriez-vous décrire l'attitude/implication des enseignants au sein de votre groupe de travail?</b></p>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<p><b>Niveau de compétence</b> : Comment se sentent les membres du groupe par rapport à la <b>hauteur de la tâche</b>?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que leur manque-t-il parfois?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<p><b>Niveau de compétence</b> : Que mettez-vous en place afin de <b>remédier</b> à un éventuel manque (formation, confiance en soi)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comment les y aidez-vous?</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<b>Niveau d'impact</b> : Comment percevez-vous <b>l'effet des actions</b> des groupes sur les objectifs finaux? ✓ Sur les classes/les élèves/le climat scolaire ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Valence</b> : Quels <b>apports personnels</b> peuvent retirer les enseignants du travail collaboratif? ✓ Quels sont les effets sur l'individu ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Motivation</b> : Comment décririez-vous <b>votre motivation</b> à l'égard du travail collaboratif de vos enseignants ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>4. Comment vous sentez-vous émotionnellement et physiquement quand vous travaillez en GT ?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences actives de maîtrise</b> : Dans le cadre de la mise en œuvre de votre leadership, en quoi les <b>expériences passées</b> vous aident-elles à vous sentir efficace ? ✓ Un exemple ? Sinon, que vous manque-t-il ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences vicariantes</b> : <b>Les expériences d'autres collègues</b> vous ont-elles déjà permis de progresser ? ✓ En quoi ? Exemple concret.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences vicariantes</b> : Quelle <b>organisation</b> est mise en place au sein de l'école pour favoriser les échanges de bonnes pratiques ? ✓ Que mettez-vous en place pour <b>favoriser les échanges de bonnes</b> pratiques au sein de votre GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Persuasion verbale</b> : Comment décririez-vous le <b>climat de travail</b> en général dans le GT ? ✓ Quels sont les <b>facteurs</b> qui l'influencent (+ et -) ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Persuasion verbale</b> : Que mettez-vous en place pour <b>favoriser le climat de travail</b> ? (Rétroaction, confiance)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Attentes des résultats</b> : Comment décrivez-vous les <b>résultats attendus</b> du travail mis en œuvre par votre GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Efficacité</b> : Lorsque vous collaborez en GT, comment percevez-vous votre <b>niveau d'efficacité</b> ? ✓ Et celle de l'équipe ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

		Concepts théoriques		
		Lead	Mot	Eff
	Questions posées à un enseignant participant à un groupe de travail			
<input type="checkbox"/>	<b>1. Pouvez-vous vous présenter ? et votre école ?</b>			
<input type="checkbox"/>	Fonction	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Rôle(s) assumé(s) au sein de l'école (en général + dans le cadre d'un groupe de travail)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Quelle(s) est/sont vos motivation(s) à collaborer dans un groupe de travail ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Culture</b> : En quelques mots, quelles sont les <b>valeurs/convictions véhiculées</b> au sein de l'établissement ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>2. Concrètement, comment s'est passé ce 1<sup>er</sup> trimestre par rapport aux pratiques collaboratives de votre groupe de travail ?</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Agent de changement</b> : Comment s'est lancé le <b>projet</b> de votre GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Agent de changement</b> : De manière générale, comment un <b>GT se met-il en projet</b> ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Communication</b> : Du côté de la <b>communication</b> , comment est-elle organisée ? ✓ Au sein du GT, entre eux et avec vous + clarté + support + accessibilité	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Focalisation</b> : Comment savez-vous que les objectifs sont <b>compris de la même manière</b> par tous les membres de votre GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Focalisation</b> : Comment faites-vous pour que les <b>objectifs soient et restent à l'esprit</b> des membres du GT ? ✓ Que l'on ne s'en écarte pas ? <i>clarté + rappels/accessibilité</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Participation du personnel</b> : Comment <b>s'organisent les rencontres</b> des GT ? ✓ Implication de chacun ? — % de participation ? ✓ Planification/calendrier des rencontres ? — Autonomie ? — Suivi de la CE ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	✓ Support de travail ? des rôles de chacun ?	— PV?	— Définition			
--	---	-------	--------------	--	--	--

<input type="checkbox"/>	<b>Ressources</b> : Quels sont les <b>leviers</b> à la bonne marche de vos GT ? matériel/espaces/temps ✓ Quels sont les <b>freins</b> à la bonne marche de vos GT ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Stimulation intellectuelle</b> : Lorsque vous et vos GT êtes confrontés à un nouvel objectif ou nouvelle problématique, comment trouvez-vous des <b>pistes de réponses</b> pour d'atteindre vos objectifs ou résoudre un problème ? (Pratiques innovantes, recherches, formations...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Affirmation</b> : Comment sont valorisées les <b>réussites</b> ? Quid en cas <b>d'échec</b> ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>3. Comment pourriez-vous décrire votre attitude/implication au sein de votre groupe de travail ?</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Niveau de compétence</b> : Comment vous sentez-vous par rapport à la <b>hauteur de la tâche</b> ? ✓ Que vous manque-t-il parfois ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Niveau de compétence</b> : Que met-on en place afin de <b>remédier</b> à un éventuel manque (formation, confiance en soi) ? Comment y êtes-vous aidée ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Niveau d'impact</b> : Quels <b>effets des actions</b> des groupes observez-vous sur les objectifs finaux ? ✓ Sur les classes/les élèves/le climat scolaire ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Valence</b> : Quels <b>apports personnels</b> pouvez-vous retirer du travail collaboratif ? ✓ Quels sont les effets sur vous personnellement ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Motivation</b> : Comment décririez-vous <b>votre motivation</b> à l'égard du travail collaboratif ? ✓ Celle-ci a-t-elle évolué ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>4. Comment vous sentez-vous émotionnellement et physiquement quand vous travaillez en GT ?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences actives de maîtrise</b> : Dans le cadre de la mise en œuvre du travail collaboratif, en quoi les <b>expériences passées</b> vous aident-elles à vous sentir efficace ? Un exemple ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences vicariantes</b> : <b>Les expériences d'autres collègues</b> vous ont-elles déjà permis de progresser? Ex.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Les expériences vicariantes</b> : Comment échangez-vous vos <b>bonnes pratiques</b> ? ✓ Un exemple?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Persuasion verbale</b> : Comment décririez-vous le <b>climat de travail</b> dans l'école ? ✓ Dans votre GT? ✓ Quels sont les <b>facteurs</b> qui l'influencent (+ et -)? Encouragement, valorisation, suivi, feed-back	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Persuasion verbale</b> : Décrivez-nous un exemple vécu qui a selon vous <b>favorisé le climat de travail</b> ? (Rétroaction, confiance)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Attentes des résultats</b> : Comment décrivez-vous les <b>résultats attendus</b> du travail mis en œuvre par votre GT?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<b>Efficacité</b> : Lorsque vous collaborez en GT, comment percevez-vous votre <b>niveau d'efficacité</b> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



### Annexe 3 : Liste des dimensions, étiquettes, mots-clés

Dimen- sions	étiquettes	mots-clés <sup>16</sup>
<b>leadership</b>	affirmation	reconnaissance des réussites
		reconnaissance des échecs
	agent de changement	mettre en réflexion
		proposer des actions d'amélioration
		stimuler l'intelligence collective
		autonomie
		prise d'initiative
		<b>PERSONNALITE</b>
		<b>PRISE DE CONSCIENCE</b>
	communication	claire
		direction — enseignants
		enseignants — enseignants
		<b>DIRECTION-ELEVES</b>
		moyens de communication
		accessibilité
	culture	valeurs
		bien-être
		convictions
		vision commune
		symboles
		sentiments
	focalisation	objectif clair
		où se situe-t-on dans le projet
		présent à l'esprit
	participation du personnel	rencontres systématiques planifiées
		implication d'une majorité d'enseignants
		à l'écoute des mdp
		<b>PV</b>
		<b>ROLE DE CHACUN</b>
		coopération
	ressources	espace,
		matériel
		temps
		<b>HUMAINE</b>
	stimulation intellectuelle	accès aux idées neuves et à l'expertise
		formation

<sup>16</sup> Les mots-clés indiqués en gras et majuscules ont été ajoutés après les entretiens.

<b>motivation</b>		
	effort	présence au travail
		participation
		lectures
		imitation de modèles performants
		formation
	sentiment de compétence individuelle	confiance en soi
		formation
		contexte de travail
	performance	manière de récompenser
		prise de mesure
		<b>EFFETS SUR LES ACTEURS</b>
	valence	valeur ajoutée personnel
<b>Sentiment d'efficacité</b>		
	les expériences actives de maîtrise	expériences + et —
		participation à la définition des objectifs
	les expériences vicariantes	observation des pratiques des collègues (comparaison sociale)
		cadre de comparaison sociale (développement et non évaluation)
	la persuasion verbale	encouragement mutuel
		interaction +
		retour (rétroaction) constructif
		Marque de confiance
	l'état physiologique et personnel	gestion des émotions
		ressenti
	l'attente des résultats	fort
		faible



## Annexe 4 : Relevé des verbatims par école et par acteur (extrait)

Dimensions	étiquettes	mots-clés	cœur			pique			carreau			tot
			d	p	e	d	p	e	d	p	e	
<b>leadership</b>												
	affirmation	reconnaissance des réussites	3	5	1	4	5	2	2	3	3	28
		reconnaissance des échecs	8	2	0	2	2	1	1	2	2	20
		valorisation efforts	3	3	0	2	0	0	0	0	0	8
	agent de changement	mettre en réflexion	6	8	5	5	1	1	2	1	1	30
		proposer des actions d'amélioration	6	11	7	1	2	1	1	1	2	32
		stimuler l'intelligence collective	0	8	1	2	1	0	1	2	0	15
		autonomie	1	1	3	1	2	0	1	1	3	13
		prise de conscience	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4
		prise d'initiative	0	3	3	3	4	1	1	2	1	18
		personnalité	17	9	2	3	2	3	0	2	1	39
	communication	claire	1	3	1	1	1	8	3	4	1	23
		direction - enseignants	2	7	6	1	3	2	1	1	1	24
		enseignants- enseignants	0	5	3	0	0	0	0	1	0	9
		moyens de communication	7	11	3	1	6	2	2	3	3	38
		accessibilité	4	2	2	6	4	2	1	1	1	23
		direction-élèves	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	culture	valeurs	3	7	2	5	5	5	2	4	3	36
		bien-être	0	3	0	2	3	4	1	1	1	15
		convictions	7	4	0	5	2	6	2	3	1	30
		vision commune	3	6	2	0	2	2	1	4	3	23
		symboles	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3
		sentiments	0	1	1	3	2	0	1	1	0	9
	focalisation	objectif clair	5	0	0	4	1	1	1	1	4	17
		où se situe-t-on dans le projet	2	1	2	2	0	0	1	3	3	14
		présent à l'esprit	7	4	0	0	0	0	1	2	1	15
	participation du personnel	rencontres systématiques planifiées	2	3	3	0	1	4	3	8	4	28
		implication d'une majorité d'enseignants	8	12	4	1	7	1	1	9	0	43
		à l'écoute des mds	2	5	0	0	1	1	1	0	0	10

## **Annexe 5 : Missions des acteurs du travail collaboratif en W.-B. E.**

(Extrait de Col'libris : mise en œuvre du Contrat d'Objectifs en W.-B. E., 2021)

### **2 Missions des différents acteurs**

#### **2.1 L'équipe de direction**

La constitution de l'équipe de direction dépend de la taille de l'établissement. Elle est composée du chef d'établissement qui peut être entouré du directeur de l'école fondamentale annexée, du sous-directeur, de l'administrateur, du/des chef(s) de travaux et/ou d'atelier. Leurs rôle et attributions sont définis par leur statut. Dans certains établissements, un coordinateur pédagogique intègre cette équipe. Les missions de chacun ne seront pas ou peu modifiées par les activités du Comité de pilotage (CoPi) dont ils sont automatiquement membres.

Afin d'organiser/favoriser le travail collaboratif au sein de l'établissement, l'équipe de direction assume (ou, dans certains cas, peut déléguer) les missions suivantes:

...

Le chef d'établissement est le chef d'orchestre de la mise en œuvre du Contrat d'objectifs. Toutes les réunions – celles du CoPi et celles des différents groupes de travail (GT) – sont organisées sous son autorité.

## 2.2 Le comité de pilotage et les groupes de travail

Le CoPi rassemble le chef d'établissement (et, éventuellement d'autres membres de l'équipe de direction), les pilotes de tous les GT "activés" durant l'année scolaire en cours et d'autres "leaders" de la pédagogie identifiés par l'équipe de direction et/ou l'équipe éducative. Il se réunit tous les mois. Les membres du CoPi sont en apprentissage constant, notamment grâce à l'accompagnement proposé par WBE (Conseillers au soutien et à l'accompagnement, formateurs CAF, etc.). Ils coordonnent la mise en œuvre des différentes actions, s'intéressent aux effets provoqués par celles-ci dans le but d'améliorer les savoirs et compétences des élèves ainsi que leur réussite.

La composition des GT peut dépendre de la taille de l'établissement. Ils sont généralement composés d'un pilote qui a pris soin de constituer à ses côtés une équipe de volontaires (membres du personnel). Ils sont chargés de mettre en œuvre une (ou plusieurs) action(s); il s'agit donc des moteurs opérationnels. La collaboration menée au sein de ces GT peut prendre plusieurs formes selon l'objet de l'action à mener (collaboration horizontale ou verticale). Ces membres du personnel sont formés par le pilote du GT auquel ils participent.

## 2.3 Le pilote

Le pilote est chargé de la mise en œuvre d'une (ou plusieurs) action(s). Pour ce faire, il a rassemblé autour de lui un petit groupe d'acteurs membres du personnel de l'établissement. Dans le cadre du dispositif Col'libris, le pilote bénéficie d'une formation, dispensée par la Cellule de Soutien et d'Accompagnement, pour le guider dans sa tâche de moteur.

- La formation est articulée autour de trois principaux axes: "communication", "organisation" et "identification et résolution de problèmes". Une formation complète à la plateforme de suivi est également programmée en début de processus.
- Le pilote est membre du CoPi, il y représente son/ses GT. Il participe donc aux réunions organisées mensuellement par la direction. Dans ce contexte, il favorise la communication ascendante et descendante.
- Il planifie, pour le(s) GT qu'il pilote, des rencontres régulières qui permettent – avec l'ensemble des membres du GT – de réfléchir, planifier, exécuter, expérimenter de nouvelles pratiques. La fréquence des réunions est laissée à son appréciation; elle fera l'objet d'une discussion en CoPi.

## Annexe 6 : Recueil des données relatives aux entretiens

par niveau de LSP/MO/SE/AR Cœur

Leadership scolaire partagé			Attitude des enseignants	
<b>Structure organisationnelle du leadership scolaire</b> : v. le processus proposé par la cellule : analyse de doc W.-B. E.	<b>Personnalité</b> Kirkpatrick et Locke Goleman	<b>Comportement</b> Marzano et al., 2016	<b>Sentiment d'efficacité individuelle</b> Bandura	<b>Motivation</b> Vroom
<u>Présence des acteurs</u> : Comité de Pilotage	Honnêteté et intégrité	<u>Affirmation</u> essentiellement verbale et officieuse : Pas encore de dispositif valorisation des réussites établi	Expériences actives de maîtrise : la direction apprend de ses erreurs et de ses réussites et fait évoluer son comportement au bénéfice du LP	Sentiments de compétence <u>ind.</u> : par l'apport de formation en réponse à leurs besoins
Pilote	Assurance	<u>Agent de changement</u>	Les pilotes ont évolué au niveau de la communication entre les acteurs. Les enseignants apprennent et apprécient de travailler en duo. Ils se sentent plus compétents, plus forts. Ils développent leur sentiment d'expertise et de confiance envers leurs collègues. A partir d'une problématique relevée par la direction, les enseignants participent au choix des actions d'amélioration. L'implication va bien au-delà du cadre légal.	

Groupes de travail	Dynamisme	<u>Communication</u>	Expériences vicariantes : la direction échange avec une direction d'une autre école où le LP est bien en place. Elle s'en inspire pour transférer ces pratiques dans son école. Les pilotes et enseignants ont pu aller observer les pratiques du LP dans une autre école et sont demandeurs de poursuivre des échanges de bonnes pratiques.	Impact positif sur le taux d'inscriptions, le climat entre les enseignants et les élèves, l'implication et la motivation des élèves suite à l'atteinte des projets
Élèves CSA : accompagnement	Désir de diriger	<u>Culture</u>		
<u>Processus de fonctionnement du LP</u> Rôle des acteurs défini	Intellectuel	<u>Focalisation</u>	Persuasion verbale La direction fait confiance dans les compétences de ses enseignants qui se sentent valoriser. Les pilotes prennent de l'autonomie et se sentent responsabilisés. Les pilotes se nourrissent de l'interaction positive pour progresser, se sentir en confiance et compétent. Le climat de travail en bénéficie également. Il en va de même pour la direction. Les nouvelles idées présentées à la direction sont toujours bien accueillies suivi d'un petit conseil, une suggestion et certainement une invitation à revenir les trouver si nécessaire.	
Participation obligatoire	Compétences professionnelles	<u>Participation du personnel</u>	État physiologique et personnel La direction est empathique et réagit afin d'apaiser les émotions négatives et le stress de son équipe. Les enseignants sentent ses effets sur le climat scolaire.	Valeur ajoutée : confiance en soi, amélioration des pratiques, valorisation des compétences, cohésion
Planification des rencontres planifiées : calendrier, étapes, odi	Intelligence émotionnelle	<u>Ressources de termes de formations</u>		

Support de travail, de centralisation des données		<u>Stimulation intellectuelle</u>	<p>La direction comme les pilotes et les enseignants avouent vivre des hauts et des bas dans leurs émotions. Les émotions positives plus nombreuses que les négatives sont un réel levier à poursuivre leurs objectifs et amplifier leur sentiment d'efficacité. Toutefois, l'état de fatigue des enseignants, même si la direction la conçoit et ralentit par moment le rythme, est bien présente. Les émotions positives comme négatives pour la direction ainsi que les enseignants sont aussi source d'épuisement.</p>	<p>Efforts consentis Passion Chronophage Augmentation nb de parties prenantes Lectures</p>
Support de communication				

Recueil des données relatives aux entretiens : Par niveau de LSP/MO/SE/AR Pique

Leadership scolaire partagé			Attitude des enseignants	
Structure organisationnelle du leadership partagé scolaire : v. le processus proposé par la cellule : analyse de doc W.-B. E.	Personnalité Kirkpatrick et Locke Goleman	Comportement Marzano et al., 2016	Sentiment d'efficacité individuelle Bandura	Motivation Vroom
Présence des acteurs : Comité de Pilotage	Honnêteté et intégrité	Affirmation des réussites par les publications et annonces orales	Expériences actives de maîtrise : la direction apprend de ses erreurs et de ses réussites et fait évoluer son comportement au bénéfice de la motivation des <u>ens.</u> Les pilotes ont évolué au niveau de la communication CE- <u>ens.</u> Les enseignants voient leurs pratiques de classe évoluer, développent leur sentiment d'expertise et de confiance envers leurs collègues. Les expériences négatives sont perçues comme une opportunité de progresser. A partir d'une problématique relevée par la direction ou par les enseignants eux-mêmes, les enseignants participent au choix des actions d'amélioration. L'implication va bien au-delà du cadre légal. La valorisation des compétences individuelles de chaque enseignant par les directions comme les pilotes développent la confiance en eux et leur sentiment d'efficacité.	Sentiments de compétence <u>ind.</u> : confiance et valorisation des <u>comp.</u> de chacun
Pilote	Assurance	Agent de changement		
Groupes de travail	Dynamisme	Communication	Expériences vicariantes la direction échange avec d'autres directions d'école	

Elèves CSA : accompagnement	Désir de diriger	<u>Culture</u>	sans expertise sur le LP : sentiment de solitude. Les pilotes échangent avec d'autres enseignants en reprise d'étude à l'université. Les enseignants ont un regard très positif sur l'opportunité d'échanger leurs pratiques entre collègues et de rechercher des solutions ensemble.	Impact positif sur le taux de parties prenantes aux pratiques collaboratives, la dynamique de classe par les pratiques innovantes et la motivation des élèves suite à l'atteinte des projets
<u>Processus de fonctionnement du LP</u> Rôle des acteurs défini	Intellectuel	<u>Focalisation</u>	Persuasion verbale : La direction fait confiance dans les compétences de ses enseignants qui savent clairement que tout manquement finira par se savoir. Ils se sentent valoriser et ne veulent pas décevoir cette confiance. Les pilotes prennent de l'autonomie et se sentent responsabilisés. L'encouragement verbal, accompagné d'un soutien moral et de ressources (paroles et actes) stimulent la mise en place de nouvelles pratiques chez les enseignants. Les retours très spontanés de la direction ont toujours une visée constructive qui persuade les enseignants, les poussent inmanquablement à se sentir efficace et à s'y mettre. Les nouvelles idées présentées à la direction sont toujours bien accueillies suivi d'un petit conseil, une suggestion et certainement une invitation à revenir les trouver si nécessaire.	
Participation obligatoire	Compétences professionnelles	<u>Participation du personnel</u>	État physiologique et personnel La direction est empathique et réagit afin d'apaiser	Valeur ajoutée par le constat personnel des

Rencontres planifiées : calendrier, étapes, <u>odi</u>	Intelligence émotionnelle	<u>Ressources matérielles</u>	les émotions négatives et le stress de son équipe comme celles de ses élèves. Il va souvent à la rencontre des enseignants comme de ses élèves et sa porte reste toujours ouverte. Il leur donne du temps et de l'attention. La direction comme ses pilotes avouent vivre des hauts et des bas dans leurs émotions. Les émotions positives plus nombreuses que les négatives sont un réel levier à poursuivre leurs objectifs et amplifier leur sentiment d'efficacité.	réussites individuelles et collectives
Support de travail, de centralisation des données		<u>Stimulation intellectuelle</u>		Efforts consentis : Passion
Support de communication				Chronophage Augmentation nb de parties prenantes Lecture spontanée

Recueil des données relatives aux entretiens : Par niveau de LSP/MO/SE/AR Carreau

Leadership scolaire partagé			Attitude des enseignants	
Structure organisationnelle du leadership partagé scolaire : v. le processus proposé par la cellule : analyse de doc W.-B. E.	Personnalité Kirkpatrick et Locke Goleman	Comportement Marzano et al., 2016	Sentiment d'efficacité individuelle Bandura	Motivation Vroom
<u>Présence des acteurs</u> : Comité de Pilotage	Honnêteté et intégrité	<u>Affirmation</u> : entre les pilotes qui rapportent aux GT	Expériences actives de maîtrise : la direction apprend de ses erreurs et de ses réussites et fait évoluer son comportement pour répondre aux besoins de ses enseignants, leur éviter tous les freins dans leur fonctionnement au bénéfice du climat scolaire Les pilotes ont évolué au niveau de la communication CE-ens et de la gestion de projet. Les enseignants développent leur sentiment d'expertise et de confiance envers leurs collègues. Les expériences négatives sont perçues comme une opportunité de progresser. A partir d'une problématique relevée par la direction, les enseignants participent au choix des actions d'amélioration. L'implication va bien au-delà du cadre légal. Les actions imposées aux enseignants réduisent leur sentiment de compétence. La valorisation des compétences individuelles de chaque enseignant par les directions comme les pilotes développent la confiance en eux et leur sentiment d'efficacité.	Sentiments de compétence ind. : confiance et valorisation des comp de chacun
Pilote	Assurance	<u>Agent de changement</u>		
Groupes de travail	Dynamisme	<u>Communication</u>	Expériences vicariantes la direction échange avec d'autres directions d'école	

Elèves : pas de constat de l'implication des élèves CSA : accompagnement	Désir de diriger	<u>Culture</u>	sans expertise sur le LP : sentiment de solitude. Les enseignants ont un regard très positif sur l'opportunité d'échanger leurs pratiques entre collègues et de rechercher des solutions ensemble.	Impact positif sur le climat entre les enseignants et les élèves, la dynamique collective et la motivation des élèves <u>suite à l'atteinte des projets</u>
<u>Processus de fonctionnement du LP</u> Rôle des acteurs défini : très organisé	Intellectuel	<u>Focalisation</u>	Persuasion verbale La direction fait confiance dans les compétences de ses enseignants qui se sentent valoriser. Les pilotes, comme les enseignants prennent de l'autonome et se sentent responsabilisés. Les nouvelles idées des enseignants présentées à la direction par les pilotes sont toujours bien accueillies.	
Participation obligatoire	Compétences professionnelles	<u>Participation du personnel</u>	État physiologique et personnel La direction comme ses pilotes avouent vivre des hauts et des bas dans leurs émotions. Les émotions positives plus nombreuses que les négatives sont un réel levier à poursuivre leurs objectifs et amplifier leur sentiment d'efficacité. Le rythme soutenu ainsi que les émotions positives comme négatives pour la direction ainsi que les enseignants sont une source de fatigue.	Valeur ajoutée : échange de pratiques, ouverture aux autres, cohésion
Rencontres planifiées : calendrier, étapes, <u>odi</u>	Intelligence émotionnelle	<u>Ressources de temps</u>		Efforts consentis Passion Chronophage Augmentation nb de parties prenantes
Support de travail, de centralisation des données		<u>Stimulation intellectuelle</u>		
Support de communication				

Recueil des données relatives aux entretiens : Par niveau de LSP/MO/SE/AR

Leadership scolaire partagé			Attitude des enseignants	
Structure organisationnelle du leadership partagé scolaire : v. le processus proposé par la cellule : analyse de doc W.-B. E.	Personnalité Kirkpatrick et Locke Goleman	Comportement Marzano et al., 2016	Sentiment d'efficacité individuelle Bandura	Motivation Vroom
<u>Présence des acteurs :</u> Comité de Pilotage	Honnêteté et intégrité Assurance Dynamisme Désir de diriger Intellectuel Compétences professionnelles Intelligence émotionnelle	Affirmation	Expériences actives de maîtrise	Sentiments de compétence <del>ind.</del>
Pilote		Agent de changement		
Groupes de travail		Communication	Expériences vicariantes	Performance
Elèves		Culture		
CSA		Focalisation	Persuasion verbale	
<u>Processus de fonctionnement du LP</u> Rôle des acteurs défini		Participation du personnel	État physiologique et personnel	Valeur ajoutée
Participation obligatoire		Ressources		
Rencontres planifiées : calendrier, étapes, <del>odj</del>		Stimulation intellectuelle		
Support de travail		Stimulation intellectuelle		Efforts consentis
Support de communication				

AR	Ancienneté dans l'école	Ancienneté dans la fonction de direction			Organisation du LP : Acteurs et organisation	Personnalité	Comportements	Sentiment d'efficacité	Motivation
		Dans l'école	Au total	Nb. Fonctions de CE					
Cœur	14 ans	4 ans	6 ans	2	Acteurs impliqués : <input checked="" type="checkbox"/> Direction <input checked="" type="checkbox"/> Enseignants <input checked="" type="checkbox"/> Elèves Organisation : <input checked="" type="checkbox"/> Rôle acteurs défini <input checked="" type="checkbox"/> Participation oblig. <input checked="" type="checkbox"/> Rencontres planifiées <input type="checkbox"/> Support de travail <input checked="" type="checkbox"/> Support de com.	<input checked="" type="checkbox"/> Honnêteté et intégrité <input checked="" type="checkbox"/> Assurance <input checked="" type="checkbox"/> Dynamisme <input checked="" type="checkbox"/> Désir de piloter <input checked="" type="checkbox"/> Intellectuel <input checked="" type="checkbox"/> Compétences professionnelles <input checked="" type="checkbox"/> Intelligence émotionnelle	<input checked="" type="checkbox"/> Affirmation <input checked="" type="checkbox"/> Agent de ch. <input checked="" type="checkbox"/> Commu. <input checked="" type="checkbox"/> Culture <input checked="" type="checkbox"/> Focalisation <input checked="" type="checkbox"/> Part. du pers. <input checked="" type="checkbox"/> Ressources : temps <input checked="" type="checkbox"/> Stim. Intel.	<input checked="" type="checkbox"/> Expériences actives de maîtrise <input checked="" type="checkbox"/> Expériences vicariantes <input checked="" type="checkbox"/> Persuasion verbale <input checked="" type="checkbox"/> État physio et personnel : fatigue	<input checked="" type="checkbox"/> Sentiment de compétence individuelle <input checked="" type="checkbox"/> Performance <input checked="" type="checkbox"/> Valence <input checked="" type="checkbox"/> Efforts consentis
Pique	2 ans	2 ans	10 ans	2	Acteurs impliqués : <input checked="" type="checkbox"/> Direction <input checked="" type="checkbox"/> Enseignants <input checked="" type="checkbox"/> Elèves Organisation : <input checked="" type="checkbox"/> Rôle acteurs défini <input type="checkbox"/> Participation oblig. <input type="checkbox"/> Rencontres planifiées <input type="checkbox"/> Support de travail <input checked="" type="checkbox"/> Support de com.	<input checked="" type="checkbox"/> Honnêteté et intégrité <input checked="" type="checkbox"/> Assurance <input checked="" type="checkbox"/> Dynamisme <input checked="" type="checkbox"/> Désir de piloter <input checked="" type="checkbox"/> Intellectuel <input checked="" type="checkbox"/> Compétences professionnelles <input checked="" type="checkbox"/> Intelligence émotionnelle	<input checked="" type="checkbox"/> Affirmation <input checked="" type="checkbox"/> Agent de ch. <input checked="" type="checkbox"/> Commu. <input checked="" type="checkbox"/> Culture <input checked="" type="checkbox"/> Focalisation <input checked="" type="checkbox"/> Part. du pers. <input checked="" type="checkbox"/> Ressources : temps <input type="checkbox"/> Stim. Intel.	<input checked="" type="checkbox"/> Expériences actives de maîtrise <input checked="" type="checkbox"/> Expériences vicariantes <input checked="" type="checkbox"/> Persuasion verbale <input checked="" type="checkbox"/> État physio et personnel : fatigue	<input checked="" type="checkbox"/> Sentiment de compétence individuelle <input checked="" type="checkbox"/> Performance <input checked="" type="checkbox"/> Valence <input checked="" type="checkbox"/> Efforts consentis
Carreau	39 ans	7 ans	7 ans	1	Acteurs impliqués : <input checked="" type="checkbox"/> Direction <input type="checkbox"/> Enseignants	<input checked="" type="checkbox"/> Honnêteté et intégrité <input checked="" type="checkbox"/> Assurance	<input checked="" type="checkbox"/> Affirmation <input checked="" type="checkbox"/> Agent de ch. <input checked="" type="checkbox"/> Commu.	<input checked="" type="checkbox"/> Expériences actives de maîtrise	<input checked="" type="checkbox"/> Sentiment de compétence individuelle

					<input checked="" type="checkbox"/> Elèves <u>Organisation :</u> <input checked="" type="checkbox"/> Rôle acteurs défini <input checked="" type="checkbox"/> Participation <u>oblig.</u> <input checked="" type="checkbox"/> Rencontres planifiées <input checked="" type="checkbox"/> Support de travail <input checked="" type="checkbox"/> Support de com.	<input checked="" type="checkbox"/> Dynamisme <input checked="" type="checkbox"/> Désir de piloter <input checked="" type="checkbox"/> Intellectuel <input checked="" type="checkbox"/> Compétences professionnelles <input checked="" type="checkbox"/> Intelligence émotionnelle	<input checked="" type="checkbox"/> Culture <input checked="" type="checkbox"/> Focalisation <input checked="" type="checkbox"/> Part. du pers. <input checked="" type="checkbox"/> Ressources : <u>temps</u> <input type="checkbox"/> <u>Stim. Intel.</u>	<input checked="" type="checkbox"/> Expériences vicariantes <input checked="" type="checkbox"/> Persuasion verbale <input checked="" type="checkbox"/> État physio et personnel	<input checked="" type="checkbox"/> Performance <input checked="" type="checkbox"/> Valence <input checked="" type="checkbox"/> Efforts consentis
--	--	--	--	--	---	--	--	---	---

L'Avis numéro 3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence a défini deux grandes stratégies responsabilisant les acteurs des établissements à des fins d'efficacité et d'équité au bénéfice des élèves. Pour ce faire, celui-ci invite les différents acteurs de l'enseignement à mettre en place le travail collaboratif au sein des équipes éducatives et les directions à implémenter le leadership partagé (Pacte pour un Enseignement d'Excellence : Avis N° 3 du Groupe central, 2017). Depuis 2017, progressivement, les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles évoluent selon ce nouveau mode de gouvernance du système scolaire belge francophone.

Notre recherche vise à comprendre : « Comment décrire l'impact de la mise en place du leadership partagé dans trois établissements secondaires de Wallonie-Bruxelles Enseignement sur la motivation et le sentiment d'efficacité des enseignants ? ».

Dans cette optique, nous avons présenté les prescrits légaux émergeant de l'évolution de la nouvelle gouvernance du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons rappelé les principaux cadres théoriques relatifs à l'école efficace et équitable comme au leadership partagé (Luc, 2010) et plus spécifiquement au leadership scolaire (Marzano, 2016). Nous nous sommes également intéressés aux cadres théoriques de l'attitude professionnelle définie par Rosenberg (Delouée, 2018) ainsi que deux de ses dimensions, à savoir, la motivation et le sentiment d'efficacité. Pour la motivation, nous avons choisi la théorie des attentes de Vroom (McShane & Benabou, 2008). Du côté du sentiment d'efficacité, nous avons abordé celle de Bandura (1986). Nous avons réalisé notre recherche empirique à l'aide d'entretiens semi-directifs auprès des trois directions, de pilotes de projets et d'enseignants participant à des groupes de travail.

Nos résultats démontrent qu'il existe un réel impact de la mise en place du leadership partagé sur l'attitude des enseignants. Des indicateurs qualitatifs en lien avec le bien-être et le climat scolaire en témoignent. Une évolution positive a également été constatée au niveau de la participation des enseignants dans les pratiques collaboratives ainsi que dans le nombre d'inscriptions au sein d'un des trois établissements. Cette recherche met également en évidence les facteurs indispensables à la bonne mise en place du leadership partagé comme ses quelques effets secondaires à considérer.

D'autres recherches complémentaires permettront de poursuivre celle-ci afin de déterminer si le leadership partagé, à plus long terme, impacte non seulement le développement des écoles efficaces et équitables, mais aussi les performances attendues des élèves par la nouvelle gouvernance scolaire.