



HAL
open science

Contribution à la connaissance des déterminants de la performance des organisations publiques : une analyse de l'influence du leadership des chefs d'établissement sur la performance des établissements publics locaux d'enseignement

Audrey Leininger

► **To cite this version:**

Audrey Leininger. Contribution à la connaissance des déterminants de la performance des organisations publiques : une analyse de l'influence du leadership des chefs d'établissement sur la performance des établissements publics locaux d'enseignement. Gestion et management. Université de Lorraine, 2023. Français. NNT : 2023LORR0072 . tel-04277783

HAL Id: tel-04277783

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-04277783v1>

Submitted on 9 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES
UNIVERSITAIRES**

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Mention : SCIENCES DE GESTION

par **Audrey LEININGER**

Sous la direction de Professeur Antony KUHN

**CONTRIBUTION À LA CONNAISSANCE DES DÉTERMINANTS
DE LA PERFORMANCE DES ORGANISATIONS PUBLIQUES**

**Une analyse de l'influence du leadership des chefs d'établissement
sur la performance des établissements publics locaux d'enseignement**

le mardi 13 juin 2023

MEMBRES DU JURY :

Président de jury

Monsieur Patrice LAROCHE

Professeur des universités, Université de Lorraine

Rapporteurs

Monsieur David CARASSUS

Professeur des universités, Université de Pau et des pays de l'Adour

Madame Séverine VENTOLINI

Professeure des universités, Université de Tours

Examinatrice

Madame Céline DESMARAIS

Professeure des universités, Haute école d'ingénierie et de gestion
du canton de Vaud

Directeur de thèse

Monsieur Antony KUHN

Professeur des universités, Université de Lorraine

REMERCIEMENTS

Je tiens à témoigner ma reconnaissance et adresser mes remerciements aux personnes qui ont contribué à cette recherche doctorale de ses prémices à son aboutissement.

En premier lieu, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, Professeur Antony Kuhn, pour son accompagnement, ses conseils avisés et son soutien tout au long de ce cheminement complexe.

Je tiens également à faire part de ma reconnaissance à Professeur David Carassus et à Professeure Séverine Ventolini, qui ont consenti d'être les rapporteurs de cette recherche doctorale, ainsi qu'à Professeure Céline Desmarais et Professeur Patrice Laroche, qui ont accepté de siéger dans mon jury de thèse. Je mesure l'honneur que me fait chacun en agréant d'évaluer ce travail.

J'aimerais adresser mes remerciements à madame la Présidente de l'Université de Lorraine, Hélène Boulanger, à monsieur le Directeur de l'École doctorale SJPEG, Jochen Sohnle, et à monsieur le Directeur du laboratoire CEREFIGE, Jean-Luc Herrmann, qui ont cru en mon projet et en ma capacité de cheminement sur le temps long eu égard à mon activité professionnelle mobilisante. J'associe à ces remerciements madame Sandrine Claudel-Cecchi pour sa disponibilité et sa gentillesse.

Je tiens en outre à remercier l'ensemble des membres du CEREFIGE, tout particulièrement à ceux de l'équipe ORH pour nos échanges toujours constructifs et formateurs et à Professeur Mathieu Kacha pour ses conseils avisés concernant les analyses statistiques.

Ma reconnaissance va également à monsieur Jean-Marc Huart qui, lorsqu'il était recteur de l'académie de Nancy-Metz, m'a autorisée à mener l'étude empirique, ainsi qu'à messieurs Antoine Chaleix et Olivier Cottet, inspecteurs d'académie – directeurs académiques de l'Éducation nationale qui se sont succédés dans le département de la Moselle, qui m'ont permis de mener à bien ce travail à travers leurs autorisations accordées pour participer aux colloques, séminaires et formations.

Je tiens de plus à exprimer mes sincères remerciements à monsieur Pierre-Jean Vergès, délégué académique à la formation des personnels d'encadrement de l'académie de Nancy-Metz, pour son soutien, ses conseils et son expertise.

J'associe à ces remerciements les services de la Dages et de la DP4E du rectorat de l'académie de Nancy-Metz, – plus particulièrement mesdames Marie-Véronique Henry-Wittmann et Chloé Collin ainsi que messieurs David Bonhomme et Julien Dubois-Pot –, sans lesquels certaines collectes de données qui nourrissent cette recherche n'auraient pas été possibles, ainsi que monsieur Alain Blachair, responsable évaluation, indicateurs et éthique pour la mise en ligne du questionnaire *via* Orion.

J'adresse aussi une pensée particulière à l'ensemble des chefs d'établissement, experts académiques et experts nationaux qui ont participé à l'étude empirique, que ce soit dans sa phase quantitative, de pré-test ou de test, ou dans sa phase qualitative.

Je voudrais terminer en exprimant mes plus vifs remerciements et mon infinie gratitude à ma famille, à mon compagnon, à mon équipe de circonscription ainsi qu'à mes collègues et à mes amis, pour leur soutien au quotidien.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans les champs de la gestion des ressources humaines, de la stratégie et du management public. Ses objectifs sont, d'une part, d'élaborer un cadre d'analyse qui permette d'expliquer l'émergence et le développement de la logique de performance au sein du système éducatif français, et d'autre part d'étudier la relation entre le leadership du chef d'établissement et la performance des établissements scolaires.

L'étude de la performance des établissements scolaires supposant une connaissance du système éducatif français, un préliminaire est consacré à l'analyse diachronique de sa construction. Puis, après une présentation des caractéristiques de la performance des établissements scolaires, une synthèse des approches théoriques de la logique de performance permet d'appréhender l'émergence de cette logique et sa diffusion dans l'action publique, plus particulièrement dans le service public d'éducation et dans les établissements scolaires. L'approche adoptée propose de retenir le rôle joué par le leadership du chef d'établissement dans la performance de l'établissement scolaire. Cette approche se traduit par l'élaboration d'une revue systématique de la littérature internationale et de méta-analyses relatives plus particulièrement aux résultats des élèves d'une part, et par la réalisation d'une étude empirique d'autre part.

L'étude empirique de cette recherche s'établit en deux étapes, quantitative puis qualitative. L'étude quantitative s'attache à mettre en évidence une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français, à identifier une typologie de leaders scolaires et à étudier la relation entre leadership du chef d'établissement et résultats des élèves. Elle est complétée par une étude qualitative venant enrichir les résultats quantitatifs, renforcer l'intérêt de certains résultats et révéler de nouvelles perspectives de recherche.

Mots-clés : leadership, chef d'établissement scolaire, performance de l'établissement scolaire, méta-analyse, typologie, performance organisationnelle.

ABSTRACT

This research falls within the fields of human resources management, strategy and public management. Its purpose is, on the one hand, to elaborate an analytical framework to explain the emergence and development of the logic of performance within the french education system, and on the other hand, to study the relationship between the school principal's leadership and the school performance.

As the study of school performance presupposes a knowledge of the french educational system, a preliminary section is devoted to a diachronic analysis of its construction. Then, following a presentation of the characteristics of school performance, a synthesis of theoretical approaches to the logic of performance allows us to understand the emergence of this logic and its diffusion in public action, more particularly in the public education service and schools. The approach adopted proposes to focus on the role played by the school principal's leadership in the school performance. This approach is translated into a systematic review of the international literature and meta-analyses relating more specifically to student results, on the one hand, and into an empirical study, on the other.

The empirical study of this research is structured in two stages, quantitative and qualitative. The quantitative study aims to highlight a new definition of school principal leadership in the french context, to identify a typology of school leaders and to study the relationship between school principal leadership and student achievement. It is complemented by a qualitative study that enriches the quantitative results, reinforces the interest of certain results and reveals new research perspectives.

Key words : leadership, school principal, school performance, meta-analysis, typology, organizational performance.

SOMMAIRE GÉNÉRAL

REMERCIEMENTS	1	
RÉSUMÉ	3	
SOMMAIRE GÉNÉRAL	5	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6	
PRÉLIMINAIRE	LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	20
PREMIÈRE PARTIE	PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
Chapitre I	La performance des établissements publics locaux d’enseignement français : définition et caractéristiques	87
Chapitre II	Explications théoriques de la logique de performance dans les établissements publics locaux d’enseignement français	156
Chapitre III	Leadership du chef d’établissement et performance de l’établissement scolaire : une synthèse de la littérature internationale.....	199
DEUXIÈME PARTIE	LEADERSHIP DES CHEFS D’ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE	250
Chapitre IV	Proposition d’un cadre d’analyse de l’influence du leadership du chef d’établissement sur la performance de l’établissement public local d’enseignement en France	252
Chapitre V	Les effets du leadership du chef d’établissement sur la performance de l’établissement public local d’enseignement en France : les résultats de la recherche empirique	286
CONCLUSION GÉNÉRALE	377	
BIBLIOGRAPHIE	389	
TABLES DES ILLUSTRATIONS	431	
TABLE DES MATIÈRES	436	
ANNEXES – VOLUME 1	447	
ANNEXES – VOLUME 2	757	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

..

PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

✓	<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	
	PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	6
	 <i>PRÉLIMINAIRE</i>	
	LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	20
	 <i>PREMIÈRE PARTIE</i>	
	PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
	 <i>DEUXIÈME PARTIE</i>	
	LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE	250
	 <i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	
	APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	377

SOMMAIRE DE L'INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'établissement scolaire, élément stratégique du système éducatif et objet de recherche	7
Chef d'établissement, un métier à la rationalité instrumentale et au leadership croissant	11
L'intérêt d'une approche relevant des sciences de gestion et plus particulièrement du management public	14
Les objectifs de la recherche	15
Justification de la démarche générale de recherche	17
Présentation du plan de recherche	19

La recherche de performance dans le système éducatif français a émergé progressivement dans les années 1980 dans un contexte de profondes mutations des organisations publiques. Elle s'est traduite par la décentralisation et la déconcentration du pouvoir de décision et par la modernisation de la gestion publique, dont la LOLF¹ est un marqueur fort. Cette recherche de performance est devenue une nécessité assez largement consentie dans le système éducatif français pour plusieurs raisons qui se croisent et s'entrelacent : attente sociale renforcée à l'égard du système éducatif, pression exercée par le contexte européen et international *via* les comparaisons internationales, changement de rationalité²... Elle s'est ainsi diffusée dans tous les pans du système éducatif, dans tous les services et organisations scolaires, notamment les établissements scolaires du second degré.

L'établissement scolaire, élément stratégique du système éducatif et objet de recherche

L'évolution du régime juridique des établissements scolaires du second degré dans les années 1980 a marqué un véritable tournant dans la place qu'occupent ces établissements dans le système éducatif. En effet, l'EPL, « établissement public local » créé par la loi n°83-633 du 22 juillet 1983 (art. 14-V), « d'enseignement » selon la précision fournie par la loi n°85-97 du 25 janvier 1985 (art. 15-5), est désormais un établissement public à caractère administratif dont la spécialité est l'enseignement. À ce titre, cette administration publique locale est une personne morale de droit public et dispose d'une pleine capacité juridique. Son fonctionnement est régi par le décret n°85-924 du 30 août 1985, dit « décret de 1985 modifié » au regard de ses régulières modifications par le législateur en vue d'une adaptation aux évolutions du système éducatif et aux transformations territoriales.

La création du statut d'EPL « correspondait à un pari à la fois juridique et pédagogique : permettre à « l'établissement » de prendre toute sa place dans le pilotage *pédagogique* du

¹ LOLF : loi organique relative aux lois de finances.

² « Une rationalité [...] est un schème mental particulier tissant en un tout cohérent une multiplicité de représentations et de principes de jugement et d'action » (Le Texier, 2016, p. 113).

système éducatif » (Delahaye et al., 2006, p. 3). Son rôle dans le pilotage du système éducatif est par ailleurs réaffirmée par le décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique, qui lui octroie une fonction clairement stratégique dans la chaîne hiérarchique.

Parallèlement à l'évolution de son régime juridique et à son développement en tant qu'élément stratégique, l'établissement scolaire est devenu un objet de recherche en France : « en devenant objet de politique et centre de décision, l'établissement devient objet de recherches alors qu'il était jusqu'alors perçu uniquement comme une unité administrative permettant aux classes de fonctionner » (Cousin, 1993, p. 398). Les travaux ainsi menés en France à partir des années 1980 sur les établissements scolaires sont réalisés notamment en sciences de l'éducation ou en sociologie. Les EPLE français n'ont guère retenu l'attention en sciences de gestion¹ et n'ont pas suscité jusqu'à présent beaucoup thèses de doctorat, quatre thèses en sciences de gestion, de surcroît récentes, étant recensées sur le site theses.fr². En revanche, force est de constater l'intérêt des professionnels, puisque, parmi ces quatre thèses de doctorat en sciences de gestion, trois émanent d'enseignants du second degré et une d'un personnel de direction. Ce constat du manque d'intérêt des sciences de gestion pour les EPLE est paradoxal à plus d'un titre et justifie le choix de porter un intérêt sur les EPLE.

Tout d'abord, ce constat est paradoxal au regard de l'importance de l'activité des établissements publics locaux d'enseignement : les 7 799 EPLE existants regroupent 388 900 enseignants exerçant auprès d'environ 4 463 400 élèves³ sur l'ensemble du territoire national. 160,6 milliards d'euros, soit 7,0% de la richesse nationale (PIB), ont ainsi été consacrés à la dépense intérieure d'éducation en 2020, dont 37,8% pour le second degré, soit une dépense annuelle par élève du second degré s'élevant à 9 850 euros.

¹ Il convient toutefois d'indiquer qu'un atelier est consacré chaque année à la thématique du « management des établissements d'enseignement » au colloque de l'Airmap (Association internationale de recherche en management public).

² CHAPON Evelyne (2006) La violence dans les établissements scolaires secondaires : quels changements organisationnels nécessaires ?, Lyon 3.

BREST Philippe (2010) Management stratégique et chefs d'établissement de l'enseignement secondaire : enjeux partagés, diversité des pratiques, Rouen.

VENART Alain-Joseph (2012) Des modes de contrôle par la confiance : le cas des établissements publics locaux d'enseignement, Nice.

FOURNIER Sandrine (2014) Implication des enseignants et performance des établissements scolaires, Poitiers.

³ Cela correspond à 78.9% des élèves scolarisés dans le second degré en 2021-2022 (DEPP, 2022a, 2022b).

Ensuite, ce constat est paradoxal au regard de l'actualité des EPLE. Au-delà de la question des évaluations internationales, notamment PISA¹, qui pointent les failles du système éducatif français du second degré de façon cyclique, les EPLE sont au cœur des actualités juridique et managériale, lesquelles sont chacune double.

Premièrement, les EPLE sont au cœur de l'actualité juridique :

- d'une part, elle est textuelle : d'un côté, la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 a créé le conseil d'évaluation de l'École chargé notamment de la mise en place de l'évaluation des EPLE à l'échelle nationale ; de l'autre, les décrets n°2001-1174 du 11 décembre 2001, n°2017-955 du 10 mai 2017 et n°2020-1030 du 11 août 2020 ont réformé le statut des personnels de direction ; par ailleurs, la charte actualisée des pratiques de pilotage en EPLE² parue au Bulletin officiel n°31 du 26 août 2021 réaffirme en particulier « l'EPLE comme un espace autonome de pilotage pédagogique et éducatif »,
- d'autre part, elle est jurisprudentielle, les EPLE faisant l'objet de nombreuses activités contentieuses : le bilan contentieux de l'enseignement scolaire pour l'année 2021, établi dans une Lettre d'information juridique hors-série³, met en exergue une tendance à l'augmentation sur la période 2013-2021⁴.

Deuxièmement, les EPLE sont au cœur de l'actualité managériale :

- elle est liée à l'octroi d'une latitude managériale grandissante aux EPLE, par exemple en matière d'autonomie dans l'organisation pédagogique par les arrêtés du 19 mai 2015 et du 16 juillet 2018⁵, dans le cadre des récentes réformes du collège et du lycée,

¹ PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves, réalisé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

² Co-signée par le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et par le secrétaire général du Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale – Unsa.

³ Une Lettre d'information juridique (LIJ), publiée par la direction des affaires juridiques des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche tous les deux mois depuis janvier 1996, présente une sélection de jurisprudences et de consultations commentées et apporte un éclairage sur les procédures contentieuses en matière de droit administratif. Depuis 2014 est publiée chaque année n une Lettre d'information juridique hors-série relative au bilan de l'activité contentieuse de l'année n-1.

⁴ Augmentation du nombre de nouveaux recours enregistrés en 2021 (3 780) par rapport au nombre de nouveaux recours enregistrés en 2013 (2 304) et par rapport au nombre moyen annuel de nouveaux recours sur la période 1990-2021 (2 833). Il convient de souligner également l'augmentation du nombre de pages consacré à ce bilan annuel de l'activité contentieuse (de 35 pages en 2013 à 79 pages en 2021).

⁵ Institution d'une dotation horaire de 3 heures par semaine et par division en collège, mise à la disposition des établissements (arrêté du 19 mai 2015, art. 7).

- elle est liée au renouvellement et à la simplification du cadre méthodologique de l'autonomie et de l'évaluation de l'EPLE inscrits dans la charte des pratiques de pilotage en EPLE d'août 2021, avec le déploiement récent des évaluations des établissements scolaires¹ : l'évaluation est un « levier essentiel du pilotage interne de l'établissement » ; aussi, « des évolutions sont attendues dans la gouvernance et le management » (Gille, 2021)².

Enfin, le constat du manque d'intérêt des sciences de gestion pour les EPLE est paradoxal au regard de la situation particulière des EPLE dans le paysage du management public français : d'un côté, ils constituent un acteur essentiel de l'enseignement et de l'éducation ; de l'autre côté, ils ont été au cœur des réformes éducatives contemporaines³. Par ailleurs, forts d'une longue histoire, les EPLE sont aujourd'hui sous le feu des critiques :

- une première critique porte sur la sophistication de l'organisation des EPLE, marqués par un enchevêtrement de compétences et de missions, considéré à la fois comme produit d'une sédimentation historique, à l'image du droit contemporain de l'éducation, et comme source d'ambiguïtés et de complexités,
- une seconde critique est relative à une remise en cause du système éducatif français dans sa globalité : la Cour des comptes souligne dans son rapport *La situation et les perspectives des finances publiques* en 2017 qu'« en matière d'éducation, la France dépense plus que nombre de ses partenaires » (Union européenne, zone euro), alors que « ses résultats leur sont inférieurs » (Cour des comptes, 2017a, p. 111).

Détermination par chaque établissement scolaire des modalités d'organisation des épreuves communes de contrôle continu des baccalauréats général et technologique (arrêté du 16 juillet 2018 (1), art. 4).

Institution d'une enveloppe horaire de 12 heures par semaine et par division en classe de seconde, et d'une enveloppe horaire de 8 heures par semaine et par division en classes de première et de terminale, laissées à la disposition des établissements (arrêtés du 16 juillet 2018 (2) et (3), art. 4 et 7).

¹ Deux rapports, l'un émanant des inspections générales (Bossard, Goyheneix et Pelletier, 2017) et l'autre de l'Assemblée nationale (Juanico et Tamarelle-Verhaeghe, 2018), préconisaient tous les deux des évaluations des EPLE articulant auto-évaluation et évaluation externe.

Comme souligné précédemment, le conseil d'évaluation de l'école, créé par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019, a défini le cadre méthodologique de l'évaluation des établissements.

² En matière « d'accroissement du pouvoir d'agir de tous les acteurs, de construction collective du projet d'établissement, de capacités stratégiques renforcées, de plan de formation et de développement professionnel dont le centre de gravité se rapproche de l'établissement et de rééquilibrage de la part du pilotage par les tutelles et de l'action propre de l'établissement » (Gille, 2021)*.

* GILLE Béatrice, présidente du conseil d'évaluation de l'école, conférence *Les enjeux de l'évaluation des établissements scolaires*, 29 mars 2021, IH2EF.

³ Réforme du collège en 2015 et réforme du lycée général et technologique en 2018.

Si les EPLE peuvent être considérés comme un totem dans la mesure où ils incarnent le local et la proximité dans le domaine de l'enseignement du second degré, ils peuvent aussi l'être comme un tabou¹ du système territorial français (Kada et Aubelle, 2015). Alors que celui-ci est généralement présenté dans une articulation décentralisation – déconcentration, les EPLE apparaissent à la marge, situés à l'interface de pouvoirs exercés par des organes divers, tels que les autorités de l'État (recteurs, IA-Dasen², préfets) et les élus locaux (président du Conseil régional, du Conseil départemental, conseillers départementaux, maires, etc.). Ainsi, l'étude des EPLE s'avère un enjeu essentiel pour ce qu'elle peut révéler de ces singuliers établissements publics locaux et des déterminants qui les affectent, notamment en matière de management. Pour toutes ces raisons, il apparaît nécessaire de braquer les projecteurs sur les EPLE et, plus particulièrement, de lever le voile sur les déterminants de sa performance, notamment sur le leadership du chef d'établissement.

Chef d'établissement, un métier à la rationalité instrumentale et au leadership croissant

En lien avec l'évolution de l'établissement scolaire en tant qu'élément stratégique du système, la transformation du métier de chef d'établissement³, à travers notamment la création de deux corps des personnels de direction de l'Éducation nationale par décret n°88-343 du 11 avril 1988, puis la mise en place d'un unique corps par décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001, est à la source des réflexions et questionnements de la présente recherche, avec l'apparition d'un changement de rationalité et l'émergence d'une demande de leadership accru du chef d'établissement.

¹ Jacques Fialaire qualifie l'institution scolaire d'« institution taboue », tant la « décentralisation scolaire » « a pu relever d'un « impensé », aux plans politique et administratif » avec, d'un côté, « le maintien de l'unité du service public de l'enseignement revendiqué par un courant idéologique fort » et d'un autre côté, « le fonctionnement des institutions scolaires marqué par une puissante tradition de centralisme » (Fialaire, 2015, p. 329). Deux décennies après la mise en œuvre des premiers transferts de compétences, la décentralisation scolaire est toujours « exposée à des tabous de natures politique et financière » : un tabou politique persistant au regard du « mythe fondateur de l'École de la République » d'une part, et un tabou financier atténué par la réalité des « pouvoirs conférés aux collectivités territoriales dans la gestion du patrimoine scolaire » d'autre part (Fialaire, 2015, p. 333-340).

² IA-Dasen : inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'Éducation nationale.

³ L'expression « personnels de direction » représente à la fois les chefs d'établissement, proviseurs et principaux, et leurs adjoints. Les termes « proviseur » et « principal » étaient déjà employés sous l'ancien régime pour désigner des personnes placées à la tête d'un établissement d'enseignement. Après la Révolution, le décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université utilisa le nom de proviseur pour la personne qui dirigeait un lycée et celui de principal pour celle qui dirigeait un collège, dans le contexte du système en place au début du XIX^e siècle.

Premièrement, l'Éducation nationale est marquée par des comportements, des attitudes, des rôles et des actions fortement ancrés dans une rationalité axiologique et juridique de longue date : tant les valeurs et les normes que le respect des règles et la conformité aux procédures et au droit y sont prégnants. Ce puissant aspect historique est confronté depuis trois décennies à l'irruption de la rationalité instrumentale et de la logique managériale dans le métier de chef d'établissement. Trois décisions témoignent tout particulièrement de la volonté du législateur de consolider la position institutionnelle des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale dont font partie les chefs d'établissement :

- l'institution d'un concours de recrutement en 1988, marquée par une socialisation des personnels de direction à la logique managériale d'après les rapports du jury,
- la création, en 1990, d'une école *ad hoc* consacrée notamment à la formation des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale, nommée Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) depuis 2018,
- la mise en place d'un référentiel métier¹ en 2000, amenant les chefs d'établissement à devenir des pédagogues et des managers (Pélage, 2000).

Ainsi se côtoient deux rationalités dans les missions des chefs d'établissement (Dutercq, 2005) : la rationalité juridique et la rationalité managériale. Ces deux logiques, non nécessairement convergentes, se trouvent dans une « oscillation permanente » (Laforgue, 2007, p. 10) : « C'est bel et bien à la croisée des deux, dans un modernisme contrôlé en quelque sorte par la tradition républicaine, que se situe le travail des chefs d'établissement » (Barrère, 2013, p. 39). Cette tension de rationalités est d'autant plus prégnante que, d'une part, la grande majorité des personnels de direction² exerçait auparavant le métier d'enseignant, dans lequel la rationalité axiologique est clairement dominante, et que, d'autre part, la logique managériale est amplifiée par la baisse des dépenses publiques et le développement de la culture d'évaluation. Toutefois, malgré ce changement de rationalité, le métier de chef d'établissement n'a pas suscité jusqu'à présent beaucoup de thèses de doctorat en sciences de gestion en France³.

¹ Ce référentiel se trouve en annexe 1 du protocole d'accord relatif aux personnels de direction de l'Éducation nationale signé le 16 novembre 2000 entre le syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN), syndicat majoritaire, et le ministre de tutelle (BO n°1 du 3 janvier 2002).

² Respectivement 23,8% et 58,3% des lauréats du concours interne de recrutement de personnels de direction à la session 2022 étaient issus du corps des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés (MENJ, 2022).

³ Le site theses.fr recense une seule thèse de doctorat en sciences de gestion faisant mention explicite dans le titre de son intérêt pour les personnels de direction : celle de Philippe Brest (susmentionnée).

Deuxièmement, l'exercice du « leadership du chef d'établissement » est un sujet d'actualité récent et grandissant dans le domaine de l'éducation en France. En témoignent :

- la participation de la France à l'enquête TALIS¹ aux éditions 2013 et 2018,
- l'évolution de l'utilisation du terme « leadership » dans les rapports des inspections générales² depuis les années 2000 : d'une mention entre parenthèses à des fins d'illustrations³ en 2004 à la consécration d'un paragraphe au leadership du chef d'établissement dans un rapport des inspections générales en 2019⁴, en passant par l'évocation d'un « véritable *leadership* éducatif » assuré par certains chefs d'établissement⁵ en 2007 et d'un « authentique leadership pédagogique »⁶ en 2017,
- la place du terme « leadership » dans les ateliers de l'incubateur du Grenelle de l'éducation en janvier 2021⁷,
- l'utilisation de l'expression « leadership pédagogique » depuis 2019 dans la maquette de formation statutaire des personnels de direction mise en place par l'IH2EF, en tant que premier module de la première unité d'enseignement⁸,
- le déploiement par l'IH2EF d'un plan national d'accompagnement managérial à destination des personnels d'encadrement depuis 2022,
- la croissance de formations diplômantes de niveau Master dans le domaine du management public¹ offertes aux personnels de direction.

¹ Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage initiée par l'OCDE en 2008, à travers divers thèmes dont la direction de l'établissement : « le leadership reste une préoccupation majeure pour les pays participants à TALIS et le monde de l'éducation en général » (Ainley et Carstens, 2019, p. 40).

² Les inspections générales de l'éducation nationale (IGEN), de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), des bibliothèques (IGB) et de la jeunesse et des sports (IGJS) ont fusionné en 2019 pour devenir l'inspection générale de l'éducation, sport et de la recherche (IGÉSR).

³ Mention des « styles de leadership » entre parenthèses en tant qu'exemple de « propriétés objectives de l'organisation », au même titre que la « structure » et les « objectifs » (Etienne et Gauthier, 2004, p. 62).

⁴ Titre de paragraphe 2.2. de ce rapport de l'IGEN et de l'IGAENR : « le leadership du chef d'établissement au service de l'action collective » (Franchi, Mioche et Tournier, 2019, p. 36) : ce paragraphe consacré au leadership du chef d'établissement relate tout particulièrement le rôle du leadership selon les études internationales (86% des lignes de ce paragraphe).

⁵ « L'introduction de la note de vie scolaire au niveau de l'établissement a exigé du principal qu'il assure un véritable *leadership* éducatif pour conduire les concertations nécessaires et mener des actions d'information et d'explication auprès des parents et des élèves » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 103).

⁶ « Certains chefs d'établissement assurent parfaitement un authentique « leadership pédagogique » » (Bossard, Goyheneix et Pelletier, 2017, p. 33).

⁷ 59 occurrences « leader* » sont recensées dans le texte, notamment 11 dans la synthèse, 20 dans l'atelier « encadrement » et 6 dans l'atelier « gouvernance des écoles et des établissements » (MENJS, 2021).

⁸ Le terme « leadership » apparaît pour la première fois dans l'offre modulaire « connaître les styles de leadership » de la maquette pédagogique de la promotion 2018.

L'intérêt d'une approche relevant des sciences de gestion et plus particulièrement du management public

Le leadership scolaire constitue l'objet de la présente recherche, avec l'établissement scolaire comme terrain d'investigation. L'approche des sciences de gestion, qui met notamment en relief l'étude des organisations, leur performance et les déterminants de leur performance, apparaît particulièrement adaptée à son analyse. Lors d'un entretien autour de l'épistémologie des sciences de gestion, Yves Pesqueux affirme en effet que « les sciences des organisations (et tout particulièrement les théories des organisations) constituent le socle conceptuel des sciences de gestion » (Pesqueux, 2014, p. 84). Hervé Dumez, quant à lui, insiste sur la performance, « au cœur du projet scientifique développé par la gestion » (Dumez, 2014, p. 67).

La présente recherche braque donc le projecteur sur le management d'organisations publiques particulières, les EPLE, dirigés par des chefs d'établissement qui appartiennent au corps des personnels de direction², sous l'angle des sciences de gestion, et plus particulièrement du management public au regard de leur nature juridique. Préalablement, il convient de définir le management public afin de mieux saisir le management d'un EPLE. Entré officiellement dans la langue française en janvier 1974, le terme management possède une particularité au regard de sa double étymologie : d'une part le terme anglais vient de l'ancien français *ménagement*

¹ Master Management, parcours Gestion et développement des organisations scolaires (GEDOS) créé en 2005 – université Paris-Est – Marne-la-Vallée. Public : personnels de direction des académies franciliennes.

Master à distance Management des organisations scolaires (M@DOS) créé en 2009 – consortium d'universités (Angers, Cergy-Pontoise, Charles-de-Gaulle – Lille 3, Limoges, Lorraine, Paris Est – Marne-la-Vallée, Poitiers). Public : personnels de direction, personnels d'encadrement de l'Éducation nationale.

Master Management public, parcours Management des organisations publiques (MOP) créé en 2010 – université de Lorraine / IAE Nancy school of management. Public : personnels de direction, d'inspection et cadres administratifs de l'académie de Nancy-Metz ; cadres d'autres administrations de l'État, de la fonction publique hospitalière ou des collectivités territoriales.

² Les chefs d'établissement, appelés pour des raisons historiques principaux dans les collèges et proviseurs dans les lycées, appartiennent au corps des personnels de direction. Ils sont assistés d'un ou plusieurs adjoints appartenant au même corps, d'un gestionnaire, d'un ou plusieurs conseillers pédagogiques d'éducation, d'un directeur de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) le cas échéant, et d'un chef des travaux dans l'enseignement technique et professionnel, constituant « l'équipe de direction ».

Le statut du chef d'établissement et de son (ses) adjoint(s) étant le plus souvent le même (l'emploi d'adjoint n'est pas systématiquement assuré par un personnel de direction – art. R.421-13 du code de l'éducation), l'expression « chef d'établissement » sera privilégiée dans la présente recherche par rapport à l'expression « personnels de direction », qualification du corps d'appartenance, afin d'éviter toutes confusions entre le chef d'établissement, son (ses) adjoint(s) et le binôme (ou trinôme) chef d'établissement - adjoint(s).

qui signifie « comme s'il s'agissait de son propre ménage », et d'autre part il vient du terme latin *manus* qui signifie « la main », sous-tendant l'idée de maîtrise et de contrôle. Selon la définition A du *Trésor de la langue française*, le management est un « ensemble des méthodes d'organisation efficace (définition et partage des responsabilités) et de gestion rationnelle (en fonction d'objectifs ou de programmes fixés) employées dans la direction d'une affaire, d'une entreprise ». Ainsi, le management, synonyme le plus souvent de gestion, est l'art de diriger, de piloter une organisation dans une préoccupation de performance. Sur le plan opérationnel, le management dans le secteur public correspond à « l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation » (Bartoli et Blatrix, 2015, p. 105). Il recouvre deux niveaux de préoccupations (Santo et Verrier, 2007), le management des politiques publiques et le management des organisations publiques, et s'avère pluridisciplinaire par construction¹. « Le management public, fût-il simplement un art, un artisanat, une manière d'être ou de penser l'organisation publique, acquiert peu à peu les caractéristiques conceptuelles d'une discipline scientifique » (Santo et Verrier, 2007, p. 14), devenant ainsi un champ autonome de connaissances au sein des sciences de gestion.

Par ailleurs, la double perspective analytique du management public, management des politiques publiques d'un côté et management des organisations publiques de l'autre, coïncide avec la double facette des EPLE, entre mise en œuvre de la politique éducative nationale et mise en perspective stratégique au regard du contexte local, ce qui renforce l'intérêt d'une approche relevant du management public.

Les objectifs de la recherche

Les constats susmentionnés invitent à faire dialoguer les deux notions clés que sont le leadership et la performance : quelles relations entre leadership et performance ? Plus précisément, quel lien existe-t-il entre le leadership du chef d'établissement et la performance de l'établissement scolaire ?

¹ « Le management public – et c'est sa chance – est issu d'une formidable diaspora scientifique : économistes, gestionnaires, juristes, politistes, historiens, sociologues, philosophes, praticiens ou universitaires réunis sur un terrain commun » (Santo et Verrier, 2007, p. 14).

Il s'agit alors d'éclairer l'influence mutuelle existante entre le leadership du chef d'établissement et la performance de l'établissement scolaire, d'explorer les mécanismes d'influences réciproques à l'œuvre. Or, l'influence mutuelle à questionner entre ces deux notions est susceptible de s'établir dans les deux sens de la relation : quels sont les effets de l'introduction de la recherche de performance de l'établissement scolaire dans le secteur public sur le leadership du chef d'établissement ? quels sont les effets du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement scolaire ? La présente recherche poursuivant l'objectif de mieux comprendre le questionnement entourant la performance des organisations publiques, plus particulièrement des établissements publics locaux d'enseignement, elle s'intéresse au second sens de cette relation, à travers la problématique de recherche formulée comme suit :

Le leadership du chef d'établissement,
facteur de performance de l'établissement public local d'enseignement ?

Cette recherche vise une meilleure compréhension de la problématique entourant la performance des organisations publiques, plus particulièrement des établissements publics locaux d'enseignement. Plus précisément, la présente recherche vise, d'un point de vue conceptuel, à :

- élaborer un cadre d'intelligibilité de la performance d'un établissement scolaire,
- identifier des déterminants de la performance des établissements scolaires.

D'un point de vue heuristique, la recherche vise à organiser les différentes grilles de lecture de la performance scolaire et du leadership scolaire, en vue de réaliser une revue systématique de la littérature internationale, puis des méta-analyses sur la relation entre leadership scolaire et performance en matière de résultats des élèves. Cela ouvre la voie, dans un second temps, à une étude empirique de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance des établissements scolaires en France. Cette étude empirique, réalisée à partir de données issues de collèges publics situés dans l'académie de Nancy-Metz, répond à une double exigence : mettre en évidence une typologie de leaders scolaires et, plus fondamentalement, étudier la relation entre le leadership du chef d'établissement et la performance de l'établissement scolaire.

Au-delà d'une vocation conceptuelle et heuristique, la présente recherche possède aussi une visée opérationnelle. En effet, elle s'adresse à la fois aux chefs d'établissement qui souhaitent renforcer la performance de leur établissement d'exercice, mais aussi aux responsables de formation, IH2EF et rectorats, chargés à l'échelle nationale et académique de la formation des personnels de direction, ainsi qu'aux responsables politiques et administratifs chargés à l'échelle nationale, académique et départementale du recrutement et de l'affectation des chefs d'établissement.

Dans cette optique, la présente recherche définit le management d'un établissement scolaire comme partie intégrante des champs à la fois du management stratégique, du management relationnel et du management territorial :

- le management stratégique, dans le sens où « l'ensemble constitué par les réflexions, les décisions, les actions ayant pour objet de déterminer les buts généraux, puis les objectifs, de fixer le choix des moyens pour réaliser ces buts, de mettre en œuvre les actions et les activités en conséquence, de contrôler les performances attachés à cette exécution et à la réalisation des buts » (Marchesnay, 2004, p. 21) se trouve au cœur de la présente recherche,
- le management relationnel, eu égard à l'importance, dans les établissements scolaires, des « relations que les individus entretiennent les uns avec les autres, mais aussi avec le groupe et leur environnement » (Van Den Bulke et Monène, 2003),
- le management territorial, « point de convergence du double processus de différenciation locale des politiques nationales et d'accroissement des turbulences dans la régulation des systèmes locaux » (Casteigts, 2013, p. 12-13), au regard de la nature juridique des EPLE.

Justification de la démarche générale de recherche

L'exposé de la présente recherche débute par une mise en perspective historique du développement des établissements scolaires dans le cadre plus général d'une analyse diachronique de la construction du système éducatif français. Il s'agit plus particulièrement de replacer dans une perspective temporelle les différentes mutations que les établissements scolaires du second degré (ainsi que les personnels de direction) ont connues, de mettre en exergue les valeurs et les principes fondateurs du système éducatif français et de mettre en

relief les facteurs géographiques, sociologiques, politiques et économiques qui les ont affectés. Est proposé dans cette optique un préliminaire qui s'attache également à retracer les conditions historiques tant d'évolution des établissements scolaires que d'émergence et de développement de la logique de performance. Il apporte ainsi, outre une explication du rôle de l'établissement scolaire comme unité de base du système scolaire, les premiers éléments de réflexion relatifs aux déterminants de la performance d'un établissement scolaire, qui constituent l'une des interrogations majeures de cette recherche.

Après cette approche historique, un cadre d'intelligibilité de la performance d'un établissement scolaire est élaboré, puis des éclairages quant au leadership du chef d'établissement comme déterminant de la performance d'un établissement scolaire sont apportés. Plus précisément, il s'agit de présenter successivement le management des établissements scolaires à travers un exposé et une analyse de la performance des établissements scolaires, et à travers l'analyse de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance des établissements scolaires.

La description des pratiques de performance des EPLE français et l'analyse des fondements théoriques de la performance des établissements scolaires participent à la fois à une description contextuelle du management des établissements scolaires et à une circonscription de la revue systématique de littérature internationale relative à la relation entre leadership du chef d'établissement et performance de l'établissement scolaire élaborée, ce qui explique son intégration dans la première partie.

La seconde partie, qui se focalise sur l'analyse de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance des établissements scolaires en France, s'appuie sur les éléments mis en exergue dans la première partie. Tandis que la première partie s'établit dans une analyse de l'ensemble des établissements scolaires du second degré, l'étude menée dans la seconde partie nécessite de prendre en compte les spécificités contextuelles du parcours des élèves, dans une distinction collège / lycée historique, distinction qui se révèle jusque dans la dénomination commune du chef d'établissement, principal / proviseur. Or, cette distinction historique ne transparaît pas dans les choix opérés dans les recherches empiriques menées

dans les thèses de doctorat en sciences de gestion recensées en France sur le sujet¹. Puisqu'actuellement, les collèges publics représentent 68% des EPLE français², la deuxième partie de cette recherche se propose de mettre l'accent sur le management des établissements scolaires communément appelés collèges.

Présentation du plan de recherche

Après un préliminaire resituant dans une perspective historique la structuration de l'établissement scolaire du second degré, la première partie s'attelle à dresser le cadre de la recherche à travers la présentation et l'analyse de la performance des établissements scolaires (partie I), tandis que la seconde partie expose la recherche empirique menée (partie II).

Plus précisément, une première définition de la performance d'un établissement scolaire est d'abord proposée en synthétisant les apports d'une analyse synchronique qui complète l'approche historique du préliminaire (chapitre I). Différents fondements théoriques de la performance des établissements scolaires sont ensuite exposés (chapitre II). Ces éléments permettent alors d'aborder certains facteurs explicatifs de la performance des établissements scolaires, notamment le leadership du chef d'établissement. Ils conduisent à la réalisation d'une revue systématique de la littérature internationale concernant la relation entre leadership du chef d'établissement et performance de l'établissement scolaire d'une part, et à la conduite de méta-analyses concernant cette relation en focalisant la performance de l'établissement scolaire sur sa dimension service public en matière de résultats des élèves d'autre part (chapitre III). Cet exposé est ensuite complété et approfondi par une proposition de cadre d'analyse de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance des établissements scolaires en France (chapitre IV) et par une recherche empirique afférente (chapitre V). Enfin, la conclusion générale tente de dégager les apports de la recherche sur un triple plan conceptuel, méthodologique et opérationnel, avant de considérer ses limites et prolongements.

¹ À l'exception de la thèse menée par Evelyne CHAPON, qui se focalise sur les lycées professionnels.

² En 2021, parmi les 7 799 EPLE sur le territoire français, 5 303 sont des collèges (DEPP, 2022b).

PRÉLIMINAIRE

..

LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE
SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 6

✓ *PRÉLIMINAIRE*

LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS 20

PREMIÈRE PARTIE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 85

DEUXIÈME PARTIE

LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE 250

CONCLUSION GÉNÉRALE

APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE 377

SOMMAIRE DU PRÉLIMINAIRE

Introduction du préliminaire	21
Section I. De l'émergence d'une nationalisation de l'enseignement à la naissance de l'instruction publique en tant qu'objet de politique publique	23
1. L'affirmation du rôle de l'État sur les institutions scolaires sous la Révolution française	24
2. La naissance d'une administration publique centralisée « extraordinaire » de l'École sous le Consulat et le Premier Empire	27
3. La création du ministère de l'Instruction publique	32
4. La formation de l'instruction comme service public et l'expression de sa spécificité au XIX ^e siècle	34
Section II. La transformation des établissements scolaires secondaires au tournant du XX^e siècle et au cours du demi-siècle suivant	41
1. L'affirmation de dualités de types d'écoles, d'ordres d'enseignement, d'établissements et de directions d'établissement à la fin du XIX ^e siècle	41
2. La réforme de l'enseignement secondaire : le tournant « 1902 »	48
3. L'émergence de la démocratisation scolaire, entre continuités et ruptures, durant la première moitié du XX ^e siècle	52
Section III. Le rôle de l'État républicain dans la démocratisation de l'institution scolaire entre 1950 et 1980	57
1. L'affirmation de la démocratisation scolaire comme moyen de renforcer l'État et la Nation	57
2. L'essor des collèges et la création des établissements publics nationaux	60
3. Le développement d'une territorialisation de l'école	64
Section IV. L'évolution de la structuration de l'organisation scolaire dans une logique de responsabilisation des acteurs locaux et de performance à partir des années 1980	68
1. La mise en place de compétences partagées en matière d'éducation dans le second degré	68
2. L'institution des EPLE : le moment du « décret de 1985 »	71
3. De l'intégration progressive de la notion de performance dans le système éducatif à l'affirmation de l'établissement scolaire comme unité de base de ce système	74
Conclusion du préliminaire	83

Les expressions « système éducatif » et « système scolaire » sont souvent considérées comme synonymes. Les différences de nuance liées à la définition même des adjectifs utilisés sont cependant à souligner. Un système éducatif désigne un « ensemble d'éléments organisés »¹ destiné à la « fonction » d'éducation « envisagée comme formation », entendue comme l'« art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie »². Le système scolaire³, quant à lui, désigne un « ensemble d'éléments organisés » relatif à la scolarité, « qui se rapporte à l'organisation de l'école (primaire, secondaire, maternelle) sur le plan législatif ou administratif »⁴.

L'ensemble des éléments organisés constituant le système éducatif français actuel apparaît relativement stable dans sa structure depuis plusieurs décennies. Il est toutefois le fruit d'une histoire faite de ruptures et de continuités. La connaissance d'éléments d'histoire du système éducatif et de son évolution se révèle essentielle pour comprendre sa structure actuelle et les bouleversements qu'ont connus les chefs d'établissements scolaires du second degré. Aussi, pour contribuer à appréhender le management d'un établissement scolaire du second degré, le présent préliminaire s'attache à étudier l'évolution historique du système éducatif français. Il s'agit de mettre en exergue des éléments de compréhension de l'établissement scolaire du second degré⁵ et de mettre en perspective sa structuration dans le cadre plus général d'une analyse diachronique de la construction du système éducatif français.

¹ Définition D du terme « système » du *Trésor de la langue française*.

² Définition A du terme « éducation » du *Trésor de la langue française*.

³ Désigné également dans cette recherche par le terme « École », avec utilisation d'un « e » majuscule.

⁴ Définition B.1. du terme « scolaire » du *Trésor de la langue française*.

⁵ Les enseignements primaire et supérieur ne seront abordés que lorsqu'ils permettent un éclairage sur l'établissement scolaire du second degré. Il en est de même des transformations du système éducatif français, liées tant aux mutations de la société, de l'économie et de la gestion, qu'à l'évolution de l'administration de l'État.

L'approche diachronique du présent préliminaire, qui se veut chronologique dans une visée pédagogique, n'interroge pas la question des origines de l'École en France, mais s'intéresse aux bouleversements vécus par les chefs d'établissements secondaires¹ sous un angle de vue gestionnaire, ancré en management public. Aussi, ce préliminaire débute au moment où l'instruction devint un objet de politique publique. Certes, la création du ministère de l'Instruction publique en 1828 officialisa l'entrée de l'instruction dans la sphère de l'intervention de l'État. Mais la période qui précéda l'institution de ce ministère à part entière et durant laquelle l'administration des affaires d'enseignement constituait une division du ministère de l'Intérieur (1790-1828) apparaît indispensable pour saisir les bouleversements vécus par les chefs d'établissements secondaires.

Le présent préliminaire débute ainsi avec la genèse du système éducatif français tel que défini précédemment, avec la création du ministère de l'Intérieur à la Révolution française, la création du ministère de l'Instruction publique et la formation d'un service public d'instruction quelque peu spécifique (section I) et se poursuit avec une période de transformation des établissements scolaires secondaires au tournant du XX^e siècle et jusqu'aux années 1950 (section II). Le préliminaire s'achève avec deux temps forts de la V^e République : le rôle de l'État dans la démocratisation de l'institution scolaire entre 1950 et 1980 (section III) et l'évolution de la structuration de l'organisation scolaire dans une logique de responsabilisation des acteurs locaux et de performance à partir des années 1980 (section IV).

¹ Il convient de ne pas se méprendre sur les termes employés : les établissements scolaires nommés « collèges » dans une grande partie de ce préliminaire (jusqu'au paragraphe 2 de la section III) sont des établissements scolaires d'enseignement primaire et secondaire.

SECTION I. DE L'ÉMERGENCE D'UNE NATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT À LA NAISSANCE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN TANT QU'OBJET DE POLITIQUE PUBLIQUE

Débuter l'approche historique en 1790 ne signifie pas que l'organisation des affaires d'enseignement et des établissements scolaires sous l'ancien régime soit occultée sans ménagement : elle constitue la situation initiale de l'analyse diachronique dans ce préliminaire et elle sera abordée quand elle permet un éclairage complémentaire. Il convient de souligner « l'extraordinaire diversité des situations scolaires de l'ancien régime : dans chaque province, la répartition entre séculiers et congrégations, grands et petits collèges, collèges entièrement « municipaux » (nombreux dans la France méridionale) et établissements contrôlés par une autorité ecclésiastique, est différente » (Julia et al., 1988, p. 29). Telle est la situation initiale de l'analyse conduite dans ce préliminaire.

Un fil directeur de cette section réside dans une montée en puissance de l'intervention de l'État dans l'École, selon une double visée politique : formation de la Nation et émancipation vis-à-vis de l'Église¹. Sous l'ancien régime apparurent de premières interventions de l'État : en 1698, obligation de fréquentation de l'école pour tous les enfants jusqu'à 14 ans² afin notamment de contraindre les enfants de confession protestante à fréquenter des écoles et collèges catholiques³ ; en 1762, renvoi des Jésuites de leurs collèges⁴ ; et en 1763, d'une part interdiction d'établir une école publique sans autorisation du roi, et d'autre part création d'une administration en charge de la direction des collèges. Une progression dans la structuration du système éducatif apparut à la Révolution française, avec la création du ministère de l'Intérieur dont relevaient les affaires d'enseignement. Les interventions de l'État dans les institutions scolaires augmentèrent sous la Révolution française (1.), jusqu'à la naissance d'une administration publique centralisée « extraordinaire » sous le Consulat et le Premier Empire

¹ Les premières écoles furent ouvertes dans des monastères au IV^e siècle et « constituent l'embryon de notre vie scolaire actuelle » (Deubel et al., 2009, p. 10). Cette section mettra en exergue les traces laissées par l'histoire sur le système éducatif français.

² L'ordonnance royale du 13 décembre 1698 eut comme effet l'ouverture de multiples écoles. Toutefois, son application fut entravée par divers obstacles (par exemple l'indifférence des curés de paroisses).

³ La proclamation de cette obligation de fréquentation se révéla comme l'unique intervention du pouvoir royal à cette époque : l'organisation de l'enseignement, développée par les communautés locales, que ce soit par des particuliers ou des congrégations religieuses, ne fit l'objet d'aucune intervention de l'État.

⁴ « Le renvoi des Jésuites en 1762 donne l'occasion à l'État de se saisir de la question de l'enseignement » (Lelièvre, 1997, p. 7).

(2.). La création du ministère de l'Instruction publique officialisa l'entrée de l'instruction dans la sphère de l'intervention de l'État (3.), genèse à son tour de la formation d'un service public spécifique (4.).

1. L'affirmation du rôle de l'État sur les institutions scolaires sous la Révolution française

La Révolution française marqua le début d'une réelle affirmation du rôle de l'État sur les institutions scolaires : la création d'un ministère de l'Intérieur par décret du 7 août 1790 (Bajot, 1836, p. 34) et la définition des fonctions de ce ministère par décret du 27 avril 1791, plus particulièrement sa prise en charge des affaires d'enseignement dans son article 7¹ *via* la précision « et provisoirement l'instruction et l'éducation publiques »². Cette précision porte en elle deux éléments fondamentaux :

- l'affirmation d'une volonté d'attribuer un caractère provisoire au rattachement de cette fonction au ministère de l'Intérieur, malgré une durée réelle de plus de trois décennies,
- la conception conjuguée de l'« instruction publique » et de l'« éducation publique » dans une expression où les deux concepts sont liés par la conjonction de coordination « et », et non selon une vision d'opposition traditionnellement véhiculée par l'histoire.

« Le ministère de l'intérieur est – on le sait – chargé de l'ordre public. Et il s'agit de mettre de l'ordre – un nouvel ordre – dans les esprits » affirme Claude Lelièvre³ au sujet de l'ordre national républicain émergent (Lelièvre, 2008, p. 41). En effet, l'École était alors envisagée comme un moyen de renforcer l'État français et de former la Nation française⁴. Cette visée nécessitait une émancipation vis-à-vis de l'Église, qui s'affirma par ailleurs par et pour elle-même, constituant ainsi une seconde visée politique. « L'abolition du monopole scolaire de l'Église » (Léon et Roche, 2012) prit plusieurs formes : décrets relatifs au clergé lui-même⁵, interventions croissantes de l'État dans l'École, et accès du peuple à l'instruction.

¹ Dans cette recherche, le mot « article », en référence à un article de texte réglementaire, sera noté « art. ».

² <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=ministres>

³ Claude Lelièvre est un historien de l'éducation française, professeur émérite à l'université Paris-Descartes.

⁴ L'une des singularités de la France en Europe réside dans le fait que l'État français a précédé la Nation française et a contribué à la créer.

⁵ Le décret du 13 février 1790 proclama la suppression des ordres religieux, mais précisa qu'« il ne serait rien changé à l'égard des maisons chargées de l'éducation publique et des établissements de charité ».

Après la proclamation de l'égalité de droit à l'instruction dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen le 26 août 1789 (art. 22¹), la Constitution du 3 septembre 1791 déclara dans son titre 1^{er} : « Il sera créé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume ». Dès le 10 septembre 1791, Charles-Maurice de Talleyrand Périgord présenta un projet de décret relatif à l'instruction publique, le plan Talleyrand : ce projet ne se concrétisa certes pas, mais les principes avancés furent une source d'inspiration pour les projets futurs, certains éléments se retrouvant même dans l'organisation du système éducatif actuel, à l'instar de l'égalité des sexes en matière d'instruction et d'une organisation scolaire ordonnée selon différents degrés et accompagnée « nécessairement d'une projection systématique sur le plan territorial » (Lelièvre, 1997, p. 13)².

Afin de réaliser cette instruction publique sur l'ensemble du territoire national, un Comité de l'instruction publique de vingt-quatre membres fut créé le 14 octobre 1791 afin d'élaborer un projet sur l'organisation générale de l'instruction publique. Se succédèrent de nombreux projets ou plans, notamment relatifs à l'enseignement primaire, mais particulièrement éclairants pour des éléments d'histoire abordés ultérieurement dans ce préliminaire :

- le premier projet, celui de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet, fut présenté les 20 et 21 avril 1792. Ce projet, dit plan Condorcet, resta sans suite, mais la distinction entre instruction et éducation³, l'égalité de droit et de sexe en matière d'instruction⁴, la gratuité de l'école primaire¹ et la laïcité de l'école²

Le décret du 18 août 1792 abolit les congrégations religieuses et affirma : « Aucune partie de l'enseignement public ne continuera d'être confiée aux maisons de charité, non plus qu'à aucune des maisons des ci-devant congrégations d'hommes et de filles, séculières ou régulières » (art. 4).

¹ Déclaration des droits de l'homme et du citoyen – art. 22 : « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens ». Cet article fut intégré à la Constitution du 24 juin 1793.

² Les différents degrés et le découpage territorial alors définis n'étaient en revanche pas ceux du système éducatif français actuel.

³ Selon Condorcet, « l'instruction, condition de la liberté, appartient essentiellement à la sphère publique tandis que l'éducation est surtout de l'espace privé. [...] l'instruction repose sur la raison, tandis que l'éducation relève du domaine des valeurs morales, politiques et religieuses » (Massot, 2013, p. 8).

⁴ Condorcet affirma le 2 avril 1792 : « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la

constituèrent des éléments forts du débat sur l'École le siècle suivant, Condorcet faisant ainsi figure de « fondateur des systèmes scolaires modernes » (Massot, 2013),

- en 1793 et 1794, quatre nouveaux projets³ mirent en débat, chacun avec des importances diverses, les principes de gratuité, d'obligation scolaire et de rémunération des enseignants par l'État,
- en 1795, un nouveau projet, élaboré par Pierre Daunou et adopté par loi du 25 octobre 1795, supprima la gratuité et la rémunération des instituteurs par l'État⁴, affirma la liberté de créer des établissements privés et laissa l'organisation des écoles à la charge des communes et des autorités religieuses.

Ainsi, la période de la Révolution française fut marquée par la multiplicité des propositions de projets d'organisation de l'instruction publique, souvent empreintes d'audace, mais aussi par leurs déconstructions aussi rapides que leurs constructions, et par leur absence d'application concrète⁵. Cette valse des plans et projets conduisit à un quasi-retour à la situation initiale à la fin de la Révolution française. Malgré ce constat d'absence de réelle évolution de la situation, la période révolutionnaire fut une source d'inspiration pour les textes législatifs futurs : instruction *versus* éducation, obligation scolaire, gratuité, place de l'État, liberté d'enseignement et articulation des enseignements primaire et secondaire en sont quelques exemples. Les discours politiques tenus à cette époque, fortement engagés en faveur de l'intervention de l'État dans l'École et de la sortie de la tutelle de l'Église, participèrent également au développement de la rationalité axiologique dans le domaine de l'enseignement.

Par ailleurs, dans la visée déjà mentionnée de réaliser l'instruction publique proclamée par la Constitution du 3 septembre 1791 sur l'ensemble du territoire national, apparut la nécessité de

loi : tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice » (Monchablon et France, 1989, p. 139).

¹ L'école n'était toutefois pas rendue obligatoire par le plan Condorcet.

² « Si Condorcet évoque l'idée d'une morale laïque, il récuse l'utilisation de l'école comme outil politique : il considère que celle-ci doit « se borner à l'instruction » » (Gaillard, 2000, p. 13).

³ Le plan élaboré par Joseph Lakanal en juin 1793, le plan élaboré par Michel Le Peletier de Saint-Fargeau en juillet 1793, le plan élaboré par Gabriel Bouquier en décembre 1793 et le projet élaboré par Joseph Lakanal en novembre 1794.

⁴ L'obligation scolaire était déjà supprimée depuis 1794.

⁵ Comme le soulignent Antoine Léon et Pierre Roche à travers l'expression « hardiesse des projets, faiblesse des réalisations » (Léon et Roche, 2012).

développer le réseau d'écoles publiques sur le territoire. Pour ce faire, l'École normale masculine fut créée par décret du 30 octobre 1794¹ : l'enjeu résida dans la formation des maîtres à Paris dans la perspective d'un déploiement des écoles normales sur l'ensemble du territoire, et *in fine* d'un déploiement d'une pratique homogène de l'enseignement pour tous les élèves. Émergea alors la nécessité d'une organisation administrative centralisée.

2. La naissance d'une administration publique centralisée « extraordinaire » de l'École sous le Consulat et le Premier Empire

Dans la visée susmentionnée de réaliser une instruction publique sur l'ensemble du territoire national, de nombreux établissements scolaires furent créés sous le Directoire et le Consulat, mais une insuffisance de ce réseau d'écoles fut constatée au regard de l'objectif de formation de l'élite (administrative et militaire) poursuivi en vue de constituer l'État. La nécessité d'une organisation administrative forte et centralisée selon deux dimensions émergea : d'une part au sein même de l'établissement scolaire, et au sein d'une structure définie nationalement d'autre part. Ainsi furent proclamés au début du XIX^e siècle trois textes phares dans l'histoire du système éducatif français : la loi de 1802, le décret-loi de 1806 et le décret impérial de 1808.

La loi du 1^{er} mai 1802

Dès son article 1^{er}, la loi générale sur l'instruction publique du 1^{er} mai 1802, dite loi du 11 floréal an X, déterminait la division de l'instruction : « L'instruction sera donnée : 1^o Dans les écoles primaires² établies par les communes ; 2^o Dans les écoles secondaires³ établies par des communes [appelées collèges en 1807, puis collèges communaux en 1815⁴] ou tenues par des maîtres particuliers ; 3^o Dans des lycées⁵ et des écoles spéciales¹ entretenus aux frais du Trésor public ». Écoles secondaires et lycées comportaient alors des classes élémentaires.

¹ Décret du 30 octobre 1794 – art. 1 : « Il sera établi à Paris une école normale, où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner ».

² Loi du 1^{er} mai 1802 – art. 2 : « Une école primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois, suivant la population et les localités de ces communes ». L'école primaire concernait l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de quelques notions de calculs.

³ *Ibid.* – art. 6 : « Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme école secondaire ». Art. 8 : « Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du Gouvernement ».

⁴ Les écoles secondaires communales furent nommées collèges par décret du 17 mars 1808, puis collèges communaux par ordonnance du 17 février 1815 afin de les distinguer des collèges royaux (lycées).

⁵ *Ibid.* – art. 10 : « On enseignera dans les lycées les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale et les éléments des sciences mathématiques et physiques ».

La grande nouveauté proclamée par cette loi résida dans la création des lycées, au moins un par arrondissement de chaque tribunal d'appel (art. 9), ouverts et entretenus² par l'État, au sein desquels fut mise en place une « administration forte » (Lelièvre, 1997, p. 36) à travers :

- une administration du lycée par un trinôme³ proviseur – censeur – procureur (art. 13 et 14)⁴, dont chaque membre était nommé par le Premier consul,
- la création d'un bureau d'administration du lycée (art. 15 et 16⁵).

« La création de la fonction de proviseur » constitua « l'une des pièces maîtresses du dispositif envisagé » (Lelièvre, 1997, p. 46), avec l'apparition, pour la première fois, d'un « corps » des chefs d'établissement (Alten, 1993, p. 34), dans une logique de carrière :

- système de mobilité et de promotion (art. 21)⁶,
- système de rémunération partiellement « au mérite » (art. 39⁷),
- système de retraite (art. 42⁸).

¹ *Ibid.* – art. 23 : « Le dernier degré d'instruction comprendra, dans des écoles spéciales, l'étude complète et approfondie ainsi que le perfectionnement des sciences et des arts utiles ».

² Au sens de pensions fixes versées par l'État (en sus des pensions payées par les parents) :
Ibid. – art. 37 : « Le terme moyen des pensions sera de sept cents francs. Elles seront fixées pour chaque lycée par le Gouvernement, et serviront tant aux dépenses de nourriture et d'entretien des élèves nationaux qu'aux traitements des fonctionnaires et professeurs et autres dépenses des lycées ».

Et non au sens d'entretien des bâtiments, qui furent laissés aux villes :

Ibid. – art. 40 : « Les bâtiments des lycées seront entretenus aux frais des villes où ils seront établis ».

³ Le modèle administratif du lycée fut emprunté au Prytanée, ancien collège Louis-le-Grand, dont l'administration se composait de trois personnes, directeur – chef de l'enseignement – économiste (Duvergier, 1826, p. 410 ; Lelièvre, 1997, p. 47).

⁴ Loi du 1^{er} mai 1802 – art. 13 : « L'administration de chaque lycée sera confiée à un *proviseur* ; il aura immédiatement sous lui un *censeur* des études et un *procureur* gérant les affaires de l'école ».

Art. 14 : « Le proviseur, le censeur et le procureur de chaque lycée seront nommés par le premier Consul : ils formeront le *conseil d'administration* de l'école ».

Le censeur et le procureur étaient adjoints au proviseur :

- le censeur était chargé de veiller à la bonne marche des études et à la discipline générale du lycée,
- le procureur était chargé de l'administration matérielle et de la dépense dans le lycée. L'appellation « procureur » fut remplacée par celle d'« économiste » en 1809.

⁵ *Ibid.* – art. 15 : « [...] Ce bureau sera composé du préfet du département, du président du tribunal d'appel, du commissaire du Gouvernement près ce tribunal, du commissaire du Gouvernement près le tribunal criminel, du maire et du proviseur [...] ».

Art. 16 : « Il sera chargé de la vérification des comptes et de la surveillance générale du lycée ».

⁶ *Ibid.* – art. 21 : « Les trois fonctionnaires chargés de l'administration [...] pourront être appelés, d'après le zèle et le talent qu'ils apporteront dans leurs fonctions, des lycées les plus faibles dans les plus forts, des places inférieures aux supérieures [...] ».

⁷ *Ibid.* – art. 39 : « [...] Les proviseurs de lycées [...] recevront du Gouvernement un supplément annuel et proportionné à leur traitement et aux services qu'ils auront rendus à l'instruction ».

⁸ *Ibid.* – art. 42 : « Il sera formé, sur les traitements des fonctionnaires [...], un fonds de retenue qui n'excédera pas le vingtième de ces traitements. Ce fonds sera affecté à des retraites, qui seront accordées après vingt ans de services et réglées en raison de l'ancienneté ».

Les proviseurs, anciens enseignants¹ et souvent anciens censeurs², furent longtemps « choisis par recrutement endogène » (Condette, 2015, p. 29). La position hiérarchique du proviseur (Alten, 1993 ; Lelièvre, 1997), au sein de l'établissement et au sein de la direction collégiale trinômiale, fut confirmée par les textes législatifs et réglementaires qui suivirent³, ses attributions furent précisées dans les statuts du 4 septembre 1821 (Rendu, 1846, p. 539-542) et l'expression « chefs d'établissement » pour définir les proviseurs apparut pour la première fois dans le règlement du 7 janvier 1845 (Clavé, 2015, p. 207).

Ainsi, une véritable priorité fut accordée par le Premier consul à l'enseignement secondaire des garçons, et plus particulièrement au lycée, l'enseignement primaire et l'enseignement des jeunes filles⁴ étant considérés comme annexes. Dès leur création, les lycées furent « dotés de la personnalité civile et financière »⁵ et d'une « autonomie de gestion [...] toutefois très encadrée » (Savoie, 2001, p. 186), les proviseurs disposant alors « d'un certain degré d'autonomie [...] qui repose en tout cas sur l'existence de marges d'initiative en matière de recrutement, d'organisation de l'enseignement et de gestion » (Savoie, 2001, p. 180-181).

Par ailleurs, de façon complémentaire aux mesures qui relèvent de l'organisation interne aux lycées nouvellement créés, la loi du 1^{er} mai 1802 proclama, au niveau de l'organisation nationale, la nomination par le Premier consul de trois inspecteurs généraux des études⁶ pour surveiller les lycées (art. 17).

¹ Après intégration dans l'administration, ils n'occupaient plus de fonctions d'enseignement.

² Le censorat apparut longtemps comme une étape nécessaire avant le provisorat (Condette, 2015, p. 27).

³ Comme l'attestent les exemples suivants :

- « le proviseur est le chef du lycée » (arrêté portant règlement général des lycées du 10 juin 1803 – art. 9),
- « la direction et l'administration de chaque lycée sont confiées à un proviseur auquel tous les autres fonctionnaires sont subordonnés » (règlement de police pour les lycées du 19 septembre 1809 – art. 2),
- « les collèges royaux(*) sont dirigés par un proviseur et les collèges municipaux par un principal » (ordonnance du 17 février 1815 – art. 33) (Péchart, 1822, p. 355),
- « La direction et l'administration sont confiées au proviseur. Tous les autres fonctionnaires lui sont subordonnés en tout ce qui concerne leurs fonctions » (statuts du 4 septembre 1821).

(*) La Restauration institua la dénomination « collèges royaux » pour les lycées (avec réapparition en 1848).

⁴ Aucune école primaire d'État, pour garçons ou filles, et aucun collège ou lycée pour les filles n'existaient.

⁵ « Payant eux-mêmes leurs fonctionnaires (à l'exception du modeste traitement des agrégés, réglé par l'État) et l'ensemble de leurs dépenses, capables d'acheter ou d'aliéner des rentes, tenus d'équilibrer leur budget » (Savoie, 2001, p. 186).

⁶ Ils étaient également chargés de proposer au Premier consul une promotion pour les proviseurs, censeurs et procureurs (art. 21).

La loi du 10 mai 1806

La création des lycées ne combla pas les attentes et les besoins, les dispositions de la loi manquant d'unité globale au regard de sa visée de formation d'une Nation (Lelièvre, 1997, p. 36). Aussi, la loi du 10 mai 1806 créa l'Université impériale¹ et posa les bases d'un corps enseignant national « dont le personnel des lycées constitue le cœur » (Savoie, 2000, p. 110). Le modèle de l'Université impériale s'inspira à la fois des congrégations religieuses du clergé de l'ancien régime pour leur modèle d'institution centralisé² et de l'Université de Paris de l'ancien régime³. D'autre part, la loi s'appuya sur le rapport Fourcroy du 27 février 1806 qui préconisait la création d'un corps enseignant⁴, toujours dans la visée fondamentale de constituer l'État et de former la Nation, de forger « l'unité nationale » (Bernard, 1990, p. 30).

Le décret impérial du 17 mars 1808

Le décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université instaura le monopole de l'État sur l'enseignement *via* l'Université dès ses trois premiers articles⁵. « Conformément au principe de monopole, le corps universitaire comprenait non seulement le personnel administratif et enseignants des facultés et des lycées, établissements d'État, mais encore celui des collèges [communaux] et celui des institutions et pensions privés » (Savoie, 2000, p. 113). Le décret fixa précisément la hiérarchie des rangs (art. 29) : les proviseurs des lycées s'établissaient au onzième rang et les principaux des collèges au quatorzième, alors que les

¹ Loi du 10 mai 1806 – art. 1 : « corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire ».

D'après le *Trésor de la langue française*, le terme « université » apparut en 1214 et désignait « communauté, corporation, assemblée ». Le lien établi par l'histoire sémantique des termes « corporation » et « université » s'avère quelque peu éclairant quant au choix de l'emploi du terme.

² « À partir d'un centre unique, dirigeait une multitude d'établissements d'enseignement » (Lelièvre, 1997, p. 36).

³ « Qui avait instauré une agrégation pour recruter les futurs professeurs de ses collèges et tenté de former une pépinière d'enseignants dans l'ancien collège jésuite de Louis-le-Grand » (Savoie, 2000, p. 110).

⁴ Rapport Fourcroy du 27 février 1806 : « Il n'y aura pas d'État politique fixe s'il n'y a pas de corps enseignant avec des principes fixes. Tant qu'on n'apprendra pas dès l'enfance s'il faut être républicain ou monarchiste, catholique ou irrégulier, etc., etc., l'État ne formera point une nation ; il reposera sur des bases incertaines et vagues ; il sera constamment exposé aux désordres et aux changements. [...] Le corps enseignant étant un, l'esprit qui l'anime sera certainement un ; et, sous ce rapport, le nouveau corps enseignant l'emportera de beaucoup sur les anciennes corporations » (Bernard, 1990, p. 30).

⁵ Décret impérial du 17 mars 1808 :

Art. 1 : « L'enseignement public, dans tout l'Empire, est confié exclusivement à l'Université ».

Art. 2 : « Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef ».

Art. 3 : « Nul ne peut ouvrir d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale, et gradué par l'une de ses Facultés. Néanmoins, l'instruction dans les Séminaires dépend des archevêques et évêques, chacun dans son diocèse. Ils en nomment et révoquent les directeurs et professeurs. Ils sont tenus seulement de se conformer aux règlements pour les Séminaires, par nous approuvés ».

professeurs des lycées se trouvaient au treizième, soit à un rang supérieur aux principaux, ce qui témoigne d'une « distinction symbolique [...] créée dès le début entre le collège et le lycée » (Clavé, 2015, p. 209)¹. Furent également établis des grades requis pour les différentes fonctions (art. 31)², venant renforcer cette « distinction symbolique ».

Ce décret impérial instaura également l'organisation centralisée et hiérarchique de l'Université, structurée de façon autonome et pyramidale. En effet, à la tête de l'Université impériale fut instaurée une autorité « extraordinaire » : le grand-maître, nommé par l'Empereur et placé sous l'autorité du ministre de l'Intérieur (art. 50). Le territoire national fut organisé en académies (art. 4), à la tête desquelles se trouvaient des recteurs³, assistés d'un conseil académique et d'un ou deux inspecteurs d'académie. Cette organisation, notamment la place occupée par les académies et les recteurs, témoigne du caractère « extraordinaire » (AFAE, 2011 ; Lelièvre, 2008) accordée à cette administration⁴, tant au regard de l'importance du service public que constituait l'École qu'au regard de l'autonomie dont elle bénéficiait par rapport aux autres services de l'État. Selon Claude Lelièvre, « Napoléon considère en effet que l'école (qui est à ses yeux une magistrature d'ordre culturel et spirituel) doit être, à l'instar de la Justice, dirigée de façon spécifique, autonome, et par les siens » (Lelièvre, 2008, p. 43). Il convient de constater que cette organisation hiérarchique et centralisée est toujours d'actualité dans la gouvernance académique, l'Université impériale ayant marqué « de façon indélébile » (Gaillard, 2000, p. 15) l'armature structurelle du système éducatif, ce que Bernard Toulemonde⁵ souligne en mettant en avant « le rôle précurseur de l'Éducation nationale, première administration à se doter de circonscriptions de niveau régional » (Toulemonde, 2009, p. 54).

¹ Le lycée était « jugé par Bonaparte à la fois plus prestigieux mais aussi plus fondamental à la refondation du pays qu'il entend mener » (Clavé, 2015, p. 209).

² Les proviseurs de lycée devaient avoir le grade de docteur dans les lettres et celui de bachelier dans les sciences, tandis que les principaux de collège devaient avoir le grade de bachelier dans les Facultés des lettres ou sciences.

³ *Ibid.* – art. 94 : « Chaque académie sera gouvernée par un recteur, sous les ordres immédiats du grand-maître, qui le nommera pour cinq ans et le choisira parmi les officiers des académies ».

⁴ « Cette centralisation étatique de l'école se fait selon des modalités à proprement parler « extraordinaires » (c'est-à-dire ne relevant pas de l'administration « ordinaire »). [...] Il est remarquable que l'Empereur – qui a pourtant mis en place la forte présence des préfets dans les départements – ne veut pas que l'administration de l'école relève de l'administration commune : les enseignants et les chefs d'établissement sont, en définitive, responsables devant une instance – l'académie et son recteur – qui n'a pas d'équivalent (car les régions n'existent pas encore, et les départements sont à un échelon inférieur) » (Lelièvre, 2008, p. 43).

⁵ Bernard Toulemonde est inspecteur général honoraire de l'éducation nationale et ancien recteur d'académies.

Ainsi, la spécificité française de l'École mise en exergue dans ce paragraphe repose sur la mise en place à la fois d'une « corporation publique » et d'une « administration publique » (Beillerot et Mosconi, 2016, p. 461 ; Lelièvre, 2008, p. 43).

3. La création du ministère de l'Instruction publique

Depuis le 7 août 1790, les affaires d'enseignement constituaient une division du ministère de l'Intérieur¹. L'Université impériale créa certes une administration à la tête de laquelle se trouvait le grand-maître, mais ce dernier était sous l'autorité du ministre de l'Intérieur. Sous la Restauration, le grand-maître fut remplacé par une Commission de l'instruction publique², puis par un Conseil royal de l'instruction publique³. Le 21 décembre 1820 apparut pour la première fois le titre de ministre secrétaire d'État dans une adjonction au titre de président du Conseil royal⁴. Une étape importante fut franchie le 26 août 1824 avec la promulgation de l'ordonnance relative à la création d'un ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique, qui marqua l'émancipation des affaires d'enseignement vis-à-vis du ministère de l'Intérieur⁵. Puis, la création d'un ministère consacré exclusivement à l'Instruction publique par ordonnance du 10 février 1828 officialisa l'entrée⁶ des affaires d'enseignement dans la sphère de l'intervention de l'État en tant que politique publique⁷,

¹ À l'exception des dix-huit mois au cours desquels les ministères furent supprimés et les commissions exécutives instituées (1^{er} avril 1794 - 2 octobre 1795).

² Placée sous l'autorité du ministre de l'Intérieur, par ordonnance du 15 août 1815.

³ Par ordonnance du 1^{er} novembre 1820.

⁴ Titulature existante durant sept mois (21 décembre 1820 - 31 juillet 1821), avant la suppression de ce titre le 31 juillet 1821 et avant le rétablissement du titre de grand-maître par ordonnance royale du 1^{er} juin 1822.

⁵ Monseigneur Frayssinous, évêque d'Hermopolis et ancien grand-maître de l'Université royale, fut ainsi grand-maître de l'Université et ministre des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique (26 août 1824 - 1^{er} février 1828), les deux fonctions de grand-maître et de ministre étant réunies.

⁶ Un certain retard de la France vis-à-vis de ses voisins européens est constaté à ce sujet, comme l'illustre la création d'un ministère de l'Instruction publique en Prusse dès 1771.

⁷ L'expression « politique publique » est composée de termes aux contours relativement imprécis : d'une part le terme « politique » possède une polysémie forte, d'autre part le terme « public » renvoie à la notion d'intérêt général pour laquelle il n'existe pas de définition rigoureuse, bien qu'il s'agisse d'une notion-clé du droit public français. Une politique publique peut donc être définie comme un programme d'actions d'origine gouvernementale dans un secteur de la société ou un espace géographique donné (Mény et Thoening, 1989).

avec, d'une part, un ministère de l'Instruction publique à part entière et, d'autre part, un ministre spécifique¹.

Cet avènement d'un ministère exclusivement consacré à l'Instruction publique fut caractérisé par une certaine instabilité, avec des périodes propres à l'Instruction publique, discontinues et de durées variables², et des périodes d'adjonction au sein d'un même ministère tantôt de l'Instruction publique et des Affaires ecclésiastiques ou des Cultes, tantôt de l'Instruction publique et des Beaux-arts, et tantôt des trois domaines. La date du 4 janvier 1908 marqua la fin de l'adjonction de l'Instruction publique et des Cultes au sein d'un même ministère, suite à la loi concernant la séparation des Églises et de l'État adoptée le 9 décembre 1905.

La conceptualisation du système éducatif par la sémantique des titulaires successives des ministres permet de saisir certains aspects de ses évolutions. En effet, les débats autour de ces titulaires³ reflètent des aspirations et orientations politiques différentes.

D'une part, les débats qui se nouaient pendant la Révolution française entre éducation nationale et instruction publique, précédemment évoqués, conclurent certes au « triomphe d'*instruction* » (Muller, 1999, p. 153), mais, pendant des décennies, un « cheminement souterrain » (Muller, 1999, p. 153) fut poursuivi par les partisans de l'éducation nationale, dont l'expression réapparut à un moment fort, lors de la célèbre *Lettre aux instituteurs* de Jules Ferry du 27 novembre 1883⁴. Ainsi, par décret du 3 juin 1932, le ministère de l'Instruction publique devint ministère de l'Éducation nationale, dont le premier ministre à porter cette titularité fut Anatole de Monzie. Ce dernier formula une explication à ce changement⁵ : cette nouvelle titularité représentait « le principe de l'égalité scolaire, la règle d'intégrale gratuité, l'obligation de l'État de trier et d'orienter les aptitudes enfantines ou

¹ Le comte Antoine Lefebvre de Vastimesnil fut le premier ministre secrétaire d'État au département de l'Instruction publique et grand-maître de l'Université. Le ministre de l'Instruction publique porta le double titre de ministre secrétaire d'État et de grand-maître de l'Université jusqu'à la fin de la Deuxième République, le titre de grand-maître disparaissant le 3 décembre 1852.

² Dix-huit mois pour une première période relative à un ministère consacré exclusivement à l'Instruction publique (10 février 1828 - 8 août 1829), puis quinze ans et cinq mois pour une seconde période sous la Monarchie de Juillet (11 octobre 1832 - 23 février 1848), et enfin six ans et deux mois pour une troisième période sous le Second Empire (23 juin 1863 - 2 septembre 1870).

³ Il ne s'agit pas d'étudier les attributions du ministère, mais uniquement les dénominations des ministères ou titulaires des ministres successifs.

⁴ *Lettre aux Instituteurs* de Jules Ferry, le 27 novembre 1883 : « Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté ».

⁵ À l'occasion de son discours lors de la distribution de remise des prix du Concours général le 11 juillet 1932.

juvéniles » (Muller, 1999, p. 155). À l'exception du Régime de Vichy sous lequel l'Instruction publique réapparut, l'Éducation nationale domina et domine toujours dans la dénomination du ministère, avec toutefois la disparition de l'adjectif « nationale » sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing¹.

D'autre part, la question du rattachement de l'administration des affaires ecclésiastiques puis des cultes, de façon épisodique, à l'administration de l'instruction publique fut posée quant à elle jusqu'en 1908. De même, le rattachement de l'administration des Beaux-arts à celle de l'instruction publique fut continu sous une grande partie de la III^e République². Par la suite, d'autres domaines furent adjoints à l'Éducation nationale dans la titulature du ministre : Culture, Insertion professionnelle, Technologie, Vie associative, Recherche, Jeunesse et Sports³. Selon les orientations politiques du gouvernement, des secteurs spécifiques de l'Éducation nationale furent également confiés à des secrétaires d'État ou des ministres délégués⁴.

4. La formation de l'Instruction comme service public et l'expression de sa spécificité au XIX^e siècle

Eu égard aux fondements organisationnels et administratifs du caractère « extraordinaire » de l'administration de l'Instruction publique, déjà mis en exergue dans le paragraphe 2., le

¹ (25 mai 1974 - 13 mai 1981).

² À l'exception des deux mois et demi d'exercice de fonctions de Paul Bert (14 novembre 1881 - 30 janvier 1882). L'administration des Beaux-Arts fut à nouveau rattachée à celle de l'Instruction publique sous le régime de Vichy avec l'exercice d'Émile Mireaux (12 juillet 1940 - 6 septembre 1940).

³ L'exemple de la Jeunesse et des Sports sous la V^e République illustre bien la situation :

- insertion dans la titulature du ministère de l'Éducation nationale : ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports ; ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et des sports ; ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche ; ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative ; ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse,
- constitution d'un haut-commissariat : à la jeunesse et aux sports ; à la jeunesse ; aux solidarités actives,
- constitution d'un secrétariat d'État : auprès du Premier ministre, auprès du ministre de l'Éducation nationale, auprès du ministre de la Qualité de la vie ; auprès du ministre de la Santé,
- constitution d'un ministère spécifique distinct : ministère de la jeunesse et des sports ; ministère de la jeunesse, des sports et des loisirs ; ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative ; ministère de la santé, de la jeunesse et des sports ; ministère de la jeunesse et des solidarités actives ; ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative ; ministère des droits des femmes, de la ville, de la jeunesse et des sports ; ministère de la ville, de la jeunesse et des sports.

⁴ Par exemple l'Enseignement préscolaire confié à Annie Lesur du 28 mai 1974 au 25 août 1976, la Réussite éducative confiée à George Pau-Langevin du 21 juin 2012 au 31 mars 2014, l'Éducation prioritaire confiée à Nathalie Elimas du 26 juillet 2020 au 5 mars 2022, l'Enseignement et la formation professionnels confiés à Carole Grandjean depuis le 4 juillet 2022 et la Jeunesse et le service national universel confiés à Sarah El Haïry également depuis le 4 juillet 2022.

service public d’instruction était spécifique : autonomie historique du système éducatif par rapport aux préfets et autonomie vis-à-vis des pouvoirs locaux, notamment de l’Église. L’objet du présent paragraphe réside dans la mise en évidence des fondements idéologiques à travers les principes et valeurs du service public naissant, spécifiques eux aussi. Les dispositions prises durant le XIX^e siècle concernaient notamment l’enseignement primaire et se révèlent particulièrement éclairantes quant à la compréhension du système éducatif.

L’enseignement secondaire des garçons, notamment avec la création des lycées, était une préoccupation prioritaire sous le Premier Empire. Sous la Restauration, l’enseignement primaire était un domaine de tentative d’intervention de l’État. En effet, par ordonnance royale du 29 février 1816, fut créé un Comité de surveillance dans chaque canton, constitué d’un curé, du juge de paix, du principal du collège, du sous-préfet et du procureur du roi. Dès le début de la Monarchie de Juillet, François Guizot fut chargé d’établir le bilan de l’application de cette ordonnance. Le bilan attesta d’un « dysfonctionnement patent » : seulement 1 031 cantons sur 2 846 mettaient en place ces comités et seulement 200 avaient une activité réelle (Lelièvre, 1997, p. 61).

Par ailleurs, la notion de « service public d’enseignement » apparut dans un article non signé du *Journal de l’instruction élémentaire* en novembre 1831, à travers la mise en évidence de deux principes d’organisation de la société, « un principe patriotique » et « un principe commercial »¹ rejeté par l’auteur, le conduisant à « demander la mise en place d’un « service public d’enseignement » : *« l’instruction est une œuvre nationale ; elle sera regardée comme un service public ; ... la conséquence d’une constitution populaire est que l’instruction primaire doit être considérée comme une affaire de l’État »* (Langouet et Léger, 1991).

Ce fut dans ce contexte que la loi Guizot du 28 juin 1833 sur l’instruction primaire créa un enseignement primaire public des garçons en tant qu’« affaire d’État » (Nique, 1990) :

- distinction de l’instruction primaire élémentaire et primaire supérieure (art. 1²),

¹ « Le principe commercial « tend à tout individualiser dans l’État, à arracher chaque jour au pouvoir central, qui est regardé comme en dehors du peuple, quelque partie de son action, pour la mettre entre les mains des citoyens » tandis que le principe patriotique « tend à construire le pouvoir central même sur une base vraiment populaire » » (Langouet et Léger, 1991).

² Loi Guizot du 28 juin 1833 – art. 1 : « L’instruction primaire est élémentaire ou supérieure. L’instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l’instruction morale et religieuse, la lecture, l’écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

- établissement de la liberté d’enseignement, privé ou public (art. 3),
- obligation pour toute commune (par elle-même ou en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines) d’entretenir au moins une école primaire élémentaire (art. 9)¹,
- création d’écoles primaires supérieures dans les communes de plus de six mille habitants (art. 10),
- instauration de la gratuité de l’école primaire élémentaire pour les enfants pauvres et de l’école primaire supérieure pour des enfants pauvres après concours (art. 14²),
- attribution d’une rétribution minimale et d’un logement pour les instituteurs (art. 12),
- obligation pour tout département (par lui-même ou en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins) d’entretenir une école normale primaire d’instituteurs (art. 11).

En date du 18 juillet 1833, François Guizot adressa une *Lettre aux instituteurs primaires* et affirma la conception de cette loi comme « la Charte de l’instruction primaire » (Kahn, 2007, p. 119), dans une double visée d’intérêt local et d’intérêt général³, l’École étant à nouveau affirmée comme un moyen de construire l’État français⁴.

L’instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l’arpentage, des notions des sciences physiques et de l’histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l’histoire et de la géographie, et surtout de l’histoire et de la géographie de la France ».

- ¹ La loi du 1^{er} mai 1802 stipulait certes que l’instruction donnée dans les écoles primaires était établie par les communes, mais il ne s’agissait que d’une remise de la responsabilité de ces écoles aux communes, sous la surveillance des sous-préfets.
- ² *Ibid.* – art. 14 : « [...] Seront admis gratuitement dans l’école communale élémentaire, ceux des élèves de la commune ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution. Dans les écoles primaires supérieures, un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d’instruction primaire, dans les familles qui seront hors d’état de payer la rétribution ».
- ³ *Lettre aux instituteurs primaires* de François Guizot, le 18 juillet 1833 : « Ce n’est pas pour la commune seulement, et dans un intérêt purement local, que la loi veut que tous les Français acquièrent, s’il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l’intelligence languit et quelquefois s’abrutit ; c’est aussi pour l’État lui-même et dans l’intérêt public ; c’est parce que la liberté n’est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter, en toute circonstance, la voix de la raison. L’instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l’ordre et de la stabilité sociale » (Kahn, 2007, p. 119-120).
- ⁴ Pour François Guizot, « il est nécessaire que l’école, au-delà de sa volonté d’instruction, contribue à éduquer les esprits pour affermir le régime contre les menaces aristocratiques et populaires » (Gaillard, 2000, p. 31). Dès 1816, François Guizot affirmait la nécessité pour l’État de prendre en charge l’instruction du peuple : « C’est dans les établissements d’instruction publique qui existent à cette époque avant 1789 [...] et d’après les méthodes qui y étaient en vigueur, qu’a été formée cette génération imprudente et turbulente, dont les uns ont fait approuver la Révolution, et dont les autres n’ont su ni la prévoir ni la diriger » (Guizot, 1816, p. 28).

Suite à la promulgation de la loi, François Guizot organisa une « inspection extraordinaire » (Lelièvre, 1997, p. 66) des écoles primaires en 1833, appelée « Enquête Guizot », afin d'établir un état des lieux de l'enseignement primaire sur le territoire. Pour ce faire, quatre cent quatre-vingt-dix personnes en charge de cette inspection furent instituées provisoirement, puis reconduites dans leurs fonctions chaque année, avant la pérennisation des inspecteurs primaires créés par ordonnance royale du 26 février 1835 et avant la reconnaissance formelle d'une inspection primaire d'État par la loi Falloux du 15 mars 1850 (art. 18 et 20).

Ainsi, François Guizot mit en place un « dispositif (hors du cadre législatif) qui assure, de fait, l'instauration d'un « service public » centralisé d'enseignement » (Lelièvre, 1997, p. 66), comme l'explique Claude Lelièvre : « Si Guizot prétend partager les compétences entre les communes (aspects matériels), les départements (écoles normales de garçons) et l'État (direction générale de l'enseignement), en réalité la troisième instance dicte pour l'essentiel ce que doivent faire les deux autres ; d'autant qu'il peut agir par un ensemble de dispositions (*Bulletin officiel*, lettre aux instituteurs, programmes des examens, création subreptice d'inspecteurs primaires d'État) qu'il a mis habilement et patiemment en place pour diriger effectivement de manière centralisée » (Lelièvre, 1997, p. 66).

Dans les décennies qui suivirent, les dispositions de la loi Guizot furent étendues aux filles :

- création d'un enseignement primaire public pour les filles en 1836¹,
- obligation pour toute commune de plus de huit mille habitants d'entretenir une école de filles en 1850², puis élargie à celle de plus de cinq cents habitants en 1867³,
- obligation pour le département d'entretenir une école normale d'institutrices en 1879⁴,
- institution des collèges et lycées publics de jeunes filles en 1880⁵,
- définition du statut de directrice de lycée ou collège de jeunes filles, avec assistance d'une surveillante générale en 1884⁶.

¹ Par l'ordonnance du 23 juin 1836 (art. 1).

² Par la loi Falloux du 15 mars 1850 (art. 51).

³ Par la loi Duruy du 10 avril 1867 (art. 1)

⁴ Par la loi Paul Bert du 9 août 1879 (art. 1).

⁵ Par la loi Camille Sée du 21 décembre 1880.

⁶ « Selon l'arrêté du 28 juillet 1884 [...], le statut de la directrice est le même que celui du proviseur, au sens où elle est déléguée dans une fonction de direction et peut réintégrer à tout moment un poste de professeur [...] la position de censeur n'existe pas » (Cacouault-Bitaud, 2015, p. 262).

La défaite de 1870 contre la Prusse¹, *via* notamment la défaite de la bataille de Sedan, fut l'occasion pour les partisans de l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire de réaffirmer leurs idées. En effet, ces derniers avancèrent la supériorité des Allemands dans le domaine de l'instruction comme explication de la défaite, à travers le constat « un système scolaire français déficient, un système scolaire prussien performant » (Gaillard, 2000, p. 171) : l'école prussienne² était « pour le peuple, gratuite et obligatoire, dotée d'établissements nombreux, où l'absentéisme est réduit au minimum, avec des instituteurs biens formés dans des écoles spécialisées et convenablement payés » (Gaillard, 2000, p. 172). Ce fut dans ce contexte que les lois scolaires de Jules Ferry furent débattues puis adoptées.

Trois décennies après le projet de loi avorté de Lazare Hippolyte Carnot³, les lois de Jules Ferry de 1881 et 1882 instituèrent une école gratuite, obligatoire pour les filles et garçons de six à treize ans, et laïque :

- la loi du 16 juin 1881 établit la gratuité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques dans les écoles primaires tant élémentaires que supérieures,
- la loi du 28 mars 1882 institua l'obligation d'instruction⁴ pour les enfants des deux sexes, de six à treize ans⁵, et établit la laïcité des programmes⁶.

Ce triptyque – gratuité, obligation et laïcité de l'enseignement – réaffirma l'enjeu fort de la construction de l'instruction en tant que service public, comme l'affirma Jules Ferry au Sénat le 10 juin 1881 : « L'instruction publique [...] est le premier des services publics » (Barral, 1997, p. 6). Pour Jules Ferry, l'instruction est une question politique⁷, la visée étant, toujours, la stabilité de l'État.

¹ L'Alsace et la Moselle furent annexées au Reich suite à la défaite de 1870.

² Il convient de rappeler que les Affaires d'enseignement s'inscrivaient dans la sphère publique prussienne depuis déjà un siècle, la création d'un ministère de l'Instruction publique en Prusse datant de 1771.

³ Lazare Hippolyte Carnot soumit à l'Assemblée le 30 juin 1848 un projet de loi qui prévoyait un enseignement primaire obligatoire pour les enfants des deux sexes, gratuit dans les écoles publiques et libre.

⁴ Loi Jules Ferry du 28 mars 1882 – art. 4 : « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie ».

⁵ Jean-Louis Auduc utilise l'expression de 1^{ère} « révolution scolaire » (Auduc, 2008, p. 10) pour qualifier la scolarisation massive suite à cette mesure.

⁶ Suppression de l'enseignement de la morale religieuse, remplacé par l'instruction morale et civique.

⁷ « La question scolaire est l'une des grandes questions sociales du XIX^e siècle, mais c'est aussi une question politique et philosophique » (Caron, 2014, p. 117).

Après les lois Ferry, la loi Goblet du 30 octobre 1886 organisa l'enseignement primaire¹ (art. 1) et établit la laïcisation des personnels enseignants des écoles primaires publiques (art. 17²) et leur statut, ce qui amena au fonctionnariat d'État des institutrices et des instituteurs, instauré par la loi du 19 juillet 1889³. Apparut alors la figure des « hussards noirs de la République »⁴ pour désigner les instituteurs du primaire chargés d'instituer la République à travers l'instruction.

Ainsi, les textes réglementaires mentionnés témoignent des valeurs et principes fondamentaux sur lesquels le système éducatif repose encore actuellement : liberté d'enseignement, obligation d'instruction, laïcité, neutralité, gratuité, égalité⁵. À l'exception de l'égalité et de la neutralité⁶, chacun de ces principes constitue d'ailleurs tout ou partie des titres III, IV et V⁷ du livre 1^{er} du code de l'éducation (Toulemonde, 2009). La spécificité du système éducatif français s'ancre historiquement dans ces principes et valeurs, avec, d'un côté, les principes fondamentaux de tout service public (égalité, neutralité), et de l'autre côté, les principes propres à l'École (laïcité, gratuité)⁸. Ces éléments permettent de comprendre la prégnance historique de la rationalité axiologique chez les personnels et de saisir la spécificité du système éducatif : « l'« école » n'est pas seulement un service public, mais une institution fondée par la République, et qui fonde celle-ci » (Toulemonde, 2009, p. 19).

¹ Écoles maternelles et classes enfantines ; écoles primaires élémentaires ; écoles primaires supérieures et classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires (appelées « cours complémentaires ») ; écoles manuelles d'apprentissage.

² Loi Goblet du 30 novembre 1886 – art. 17 : « Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ».

³ Loi sur les dépenses ordinaires de l'Instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service.

⁴ Selon la formule de Charles Péguy dans *L'Argent* en 1913.

⁵ La conception de l'égalité pour Jules Ferry résidait dans une « égalité juridique et morale » (Lelièvre, 2002, p. 142).

⁶ Corollaire du principe d'égalité.

⁷ Titre III : « L'obligation scolaire, la gratuité [...] ».

Titre IV : « La laïcité de l'enseignement public ».

Titre V : « La liberté de l'enseignement ».

⁸ « Dans le domaine de l'enseignement, les principes fondamentaux ne sont pas la simple application à un service public parmi d'autres règles édictées par les pouvoirs publics » (Toulemonde, 2009, p. 19).

Il convient de préciser que, concernant la laïcisation de l'école, la loi du 9 décembre 1905 institua la séparation des Églises et de l'État et abrogea le Concordat de 1801, toujours en vigueur en Alsace et en Moselle qui n'étaient pas françaises lors de la promulgation de la loi (suite à la défaite française de 1870).



Cette première section du préliminaire avait pour objet de présenter la montée en puissance de l'intervention de l'État dans l'École¹ et la genèse à la fois de la centralisation étatique de l'École et de la formation d'un service public spécifique. Le schéma I met en exergue le positionnement progressif de l'État, de la Révolution française à la fin du XIX^e siècle, en tant qu'éducateur de l'ordre étatique, de l'ordre « dans les esprits » à l'ordre républicain instauré², ainsi que l'inscription singulière de l'École dans l'espace politique.

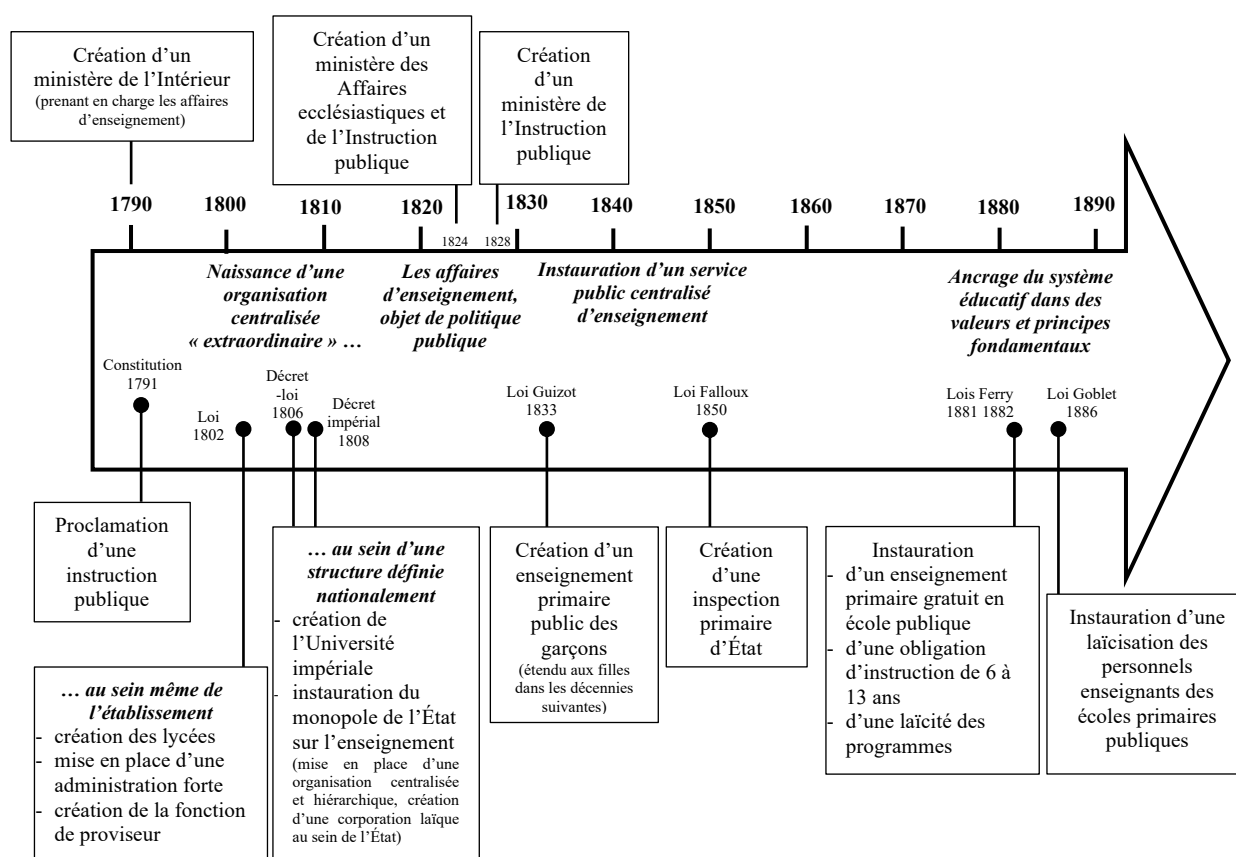


Schéma I : le positionnement progressif de l'État en tant qu'éducateur de l'ordre étatique, de la Révolution française à la fin du XIX^e siècle

¹ La place accordée à l'École dans la sphère publique fut indéniablement croissante au cours du XIX^e siècle, notamment durant les deux dernières décennies du siècle, comme l'atteste le budget du ministère de l'Instruction publique qui tripla en moins de vingt ans, passant de 58 millions de francs or en 1880 à 193 millions de francs or en 1897. Cela est d'autant plus marquant que le budget de l'État sur la période n'augmenta que de dix pour cent (Gaillard, 2000, p. 175).

² « Pour que l'ordre – son ordre – règne » (Lelièvre, 2008, p. 42).

SECTION II. LA TRANSFORMATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SECONDAIRES AU TOURNANT DU XX^E SIÈCLE ET AU COURS DU DEMI-SIÈCLE SUIVANT

À la fin du XIX^e siècle, après un siècle empreint d'une montée en puissance des interventions de l'État dans l'École, un état des lieux de la situation s'imposa au regard de l'affirmation de dualités en matière d'ordres d'enseignement, d'établissements scolaires et de directions d'établissement (1.). Suite au constat de « crise de l'enseignement secondaire » (Jacquet-Francillon, Enfert et Loeffel, 2010, p. 154), la réforme de l'enseignement secondaire de 1902 (2.) fut l'expression d'un tournant au début du XX^e siècle, dont la première moitié fut ensuite marquée par l'émergence de la démocratisation scolaire (3.).

1. L'affirmation de dualités de types d'écoles, d'ordres d'enseignement, d'établissements et de directions d'établissement à la fin du XIX^e siècle

L'École de Jules Ferry est ancrée dans la mémoire collective au regard des principes fondamentaux du système éducatif institués, mis en évidence dans la section précédente, mais il convient de souligner son caractère particulièrement inégalitaire et dualiste¹ : le système éducatif à la fin du XIX^e siècle s'avérait divisé en matière de types d'écoles, d'ordres d'enseignement, d'établissements scolaires et de directions d'établissement.

Dualité public – privé

La dualité public – privé, que la loi Falloux du 15 mars 1850 qualifiait d'« espèces d'écoles primaires ou secondaires » (art. 17²), n'était pas nouvelle, comme en témoigne la section I., et était loin d'être terminée à la fin du XIX^e siècle. Certes, l'affirmation de l'émancipation de l'École vis-à-vis de l'Église fut réelle depuis la Révolution française, concrétisée par différentes lois au cours du XIX^e siècle. Mais il convient de souligner qu'au tournant du XX^e siècle, le ministère de l'Instruction publique était encore périodiquement adjoint aux Cultes (et aux Beaux-arts) ; que l'école privée, dite libre, était conservée ; et que la laïcisation

¹ Il convient de rappeler que les lois portant son nom ne concernaient que l'instruction primaire.

² Loi Falloux du 15 mars 1850 – art. 17 : « La loi reconnaît deux espèces d'écoles primaires ou secondaires : 1° Les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'État, et qui prennent le nom d'Écoles publiques ; 2° Les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'Écoles libres ».

susmentionnée ne concernait pas l'enseignement secondaire (Tanguy, 1972). Cette dualité se cristallisa en concurrence public – privé à la fin du XIX^e siècle au regard de la situation de l'internat, avec d'un côté « la crise de l'internat » (Savoie, 2001, p. 188)¹ en matière d'effectifs dans les internats des lycées publics de garçons², et de l'autre côté un développement des établissements privés confessionnels tant en internat qu'en externat³.

Dualité ordre primaire – ordre secondaire

Le système éducatif, organisé en « ordres » primaire et secondaire⁴, était le reflet d'héritages historiques susmentionnés et d'un certain ordre social. L'origine sociale des élèves, les finalités de l'école, les programmes d'enseignement, les diplômes sanctionnant les fins d'études, les recrutements des professeurs et les types d'établissements de ces deux ordres étaient distincts, conduisant à qualifier l'école républicaine d'« école à deux vitesses » (Troger et Ruano-Borbalan, 2010, p. 22).

Le parcours de l'élève dans ces deux ordres est mis en exergue dans le schéma II.

¹ Philippe Savoie, historien de l'éducation française, professeur d'histoire contemporaine à l'ENS-Lyon, qualifie cette crise d'« hémorragie des internes : une crise qui soulignait cruellement la santé florissante de l'enseignement privé ecclésiastique et de ses internats » (Savoie, 2001, p. 169).

² À partir des années 1880, de violentes critiques se multiplièrent à l'égard des internats publics *via* « des campagnes de dénigrement » (Prost, 2008, p. 53), en matière de manque d'hygiène et d'austérité des locaux ainsi qu'en matière d'éducation, jugée « trop militaire » (Condette, 2005, p. 429). Par ailleurs, deux autres éléments contribuèrent à la crise de l'internat : la démocratisation des internats publics conduisant à une hostilité des familles de la haute bourgeoisie à leurs égards, et le manque de préoccupation des élèves par les répétiteurs (surveillants), fortement critiqué (Prost, 2008).

³ « Entre 1887 et 1898, le nombre des internes des lycées de garçons, qui augmentait déjà moins vite que celui des externes depuis 1867, diminue de 6 000 environ (-23%), alors même que le nombre de lycées est passé de 100 à 110 (+10%) par transformation de collèges communaux, et que celui des externes a progressé de 4 500 (+16%). Dans le même temps, les établissements privés confessionnels, qui avaient eux-mêmes enregistré une stagnation de leur recrutement en internes entre 1876 et 1887, gagnent 11 000 internes (+33%) et 6 500 externes (+39%) » (Savoie, 2001, p. 188).

⁴ À ces deux ordres primaire et secondaire pourrait s'ajouter un troisième ordre : l'ordre technique. En effet, l'école suivant les évolutions d'une société en mutation, l'avènement de l'industrialisation au XIX^e siècle avec le développement des fabriques et l'utilisation de machines de production attribua à l'école la question de la formation nécessaire à la production : « à côté de la formation traditionnelle des élites dirigeantes, l'école se voit alors assigner une nouvelle mission, mission de masse celle-là, qui est d'assurer la transmission des savoirs généraux et techniques nécessaires à la production » (Fontvieille, 1999, p. 44). Ainsi, la loi du 11 décembre 1880 institua les écoles manuelles d'apprentissage, confiées au ministère du Commerce, les écoles primaires supérieures professionnelles et les écoles nationales professionnelles (ENP), confiées au ministère de l'Instruction publique. La loi de finances du 26 janvier 1892 confia les écoles primaires supérieures professionnelles, nouvellement nommées écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), au ministère du Commerce, et celle du 13 avril 1900 lui confia également les ENP.

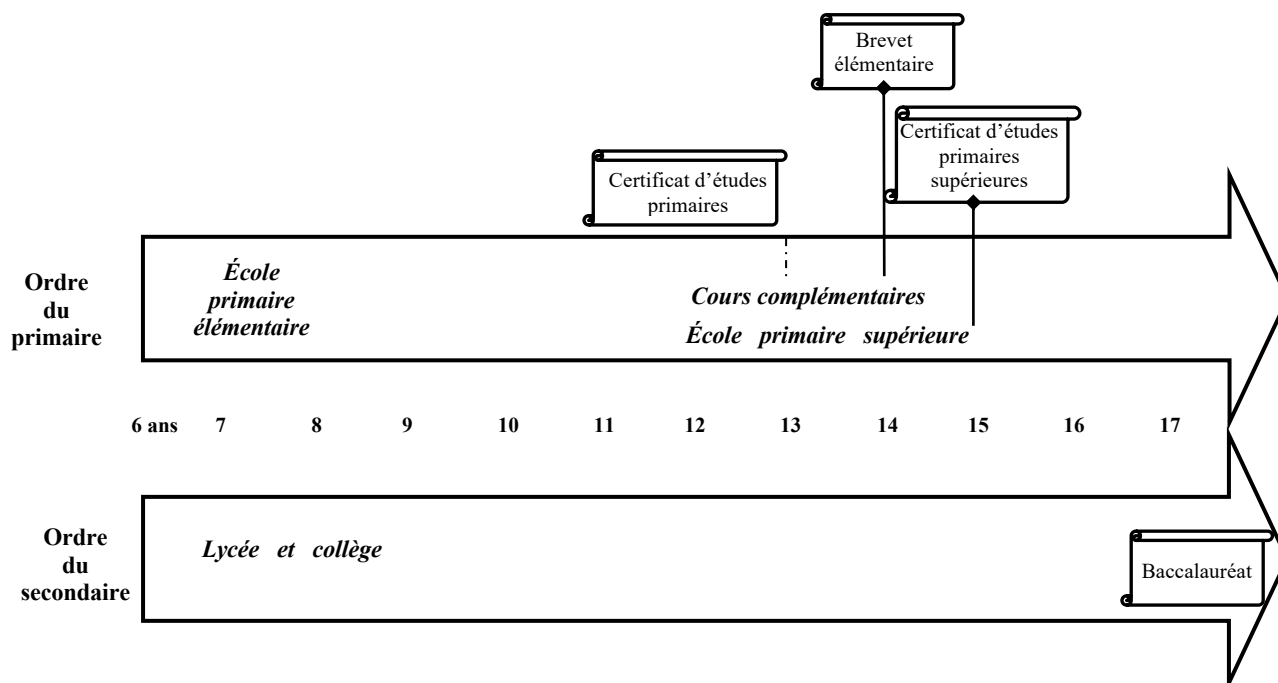


Schéma II : l'organisation du système éducatif par « ordres » et le parcours de l'élève au tournant du XX^e siècle

D'un côté, l'ordre primaire, dont les jalons furent posés par les lois Guizot, Goblet et Ferry, correspondait à l'école du peuple : l'enseignement élémentaire public, conduit dans les écoles primaires élémentaires¹, était gratuit et l'instruction obligatoire de six à treize ans. Après le cursus élémentaire sanctionné par le certificat d'études primaires, une poursuite d'études était possible dans l'enseignement primaire supérieur, gratuit également, dans les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires annexés aux écoles élémentaires². Elle était sanctionnée à son tour respectivement par un certificat d'études primaires supérieures³ et un brevet élémentaire, mais sans accès toutefois à l'enseignement supérieur (mais avec accès possible à l'École normale primaire après concours d'entrée).

De l'autre côté, l'ordre secondaire, dont les jalons furent posés par la loi du 1^{er} mai 1802 et la loi Duruy du 21 juin 1865⁴, correspondait à l'école de l'élite sociale : l'enseignement, conduit dans les lycées et les collèges communaux, concernait des élèves de la onzième (à l'âge de six

¹ L'enseignement primaire élémentaire était assuré par des instituteurs.

² L'enseignement primaire supérieur était assuré respectivement par des professeurs qualifiés et des instituteurs chevronnés.

³ Le certificat d'études primaires supérieures fut institué par décret le 23 décembre 1882, puis transformé en brevet d'études primaires supérieures en 1917.

⁴ La loi Duruy du 21 juin 1865 fonda l'enseignement secondaire spécial afin de « dispenser une instruction appropriée aux besoins des industriels, des agriculteurs et des négociants » (De Oliveira, 2014, p. 109).

ans) au baccalauréat^{1 2}. Il était payant, même pour les classes élémentaires³. Le cursus scolaire conduisait à préparer au baccalauréat permettant l'accès à l'enseignement supérieur. Au sein même de ces ordres s'établissait une autre division, selon les sexes : les écoles pour les garçons et les filles étaient distinctes et possédaient des finalités, programmes et types d'établissements tout aussi distincts.

Ces deux ordres, aux administrations différentes, avec des cursus et des établissements distincts, vivaient ainsi parallèlement, aux passerelles extrêmement limitées⁴, mais étaient clairement concurrents dans le sens où l'enseignement primaire supérieur, donné dans les écoles primaires supérieures ou au sein de cours complémentaires, se développait considérablement au point de devenir une menace pour la survie de certains établissements secondaires et une source d'inquiétude pour le Gouvernement⁵.

Dualités d'établissements et de directions d'enseignement au sein de l'ordre secondaire

Bien que ces établissements⁶ formaient une élite restreinte, une dualité entre lycées et collèges⁷ s'affirmait, au sein même de l'ordre secondaire : un enseignement de première classe conduit dans des lycées⁸ par des professeurs qualifiés d'un côté et un enseignement de seconde classe conduit dans des collèges communaux par des professeurs moins qualifiés de l'autre côté. De plus, les lycées étaient à la charge de l'État et sous surveillance étroite de l'administration centrale, tandis que les collèges municipaux étaient gérés financièrement par

¹ Le baccalauréat fut organisé par décret du 17 mars 1808. Le statut du 16 février 1810 l'institua comme premier grade universitaire.

² Il convient toutefois de distinguer les collèges dits de plein exercice, c'est-à-dire menant leurs élèves jusqu'au baccalauréat, et ceux qui ne dispensaient pas d'enseignement pour les classes supérieures.

³ La loi du 16 juin 1881 institua certes la gratuité de l'enseignement élémentaire public, mais pas celle des classes élémentaires du secondaire public.

⁴ Les bourses octroyées à des élèves brillants de l'ordre du primaire étaient si rares que Ferdinand Buisson les qualifiait d'« exceptions consolantes » (Ernoul, 2012, p. 52).

⁵ « Les conditions de la lutte sont tellement en faveur du primaire supérieur que les hauts administrateurs et décideurs politiques s'inquiètent pour la survie d'un réseau d'établissements secondaires suffisamment dense » (Lelièvre, 1997, p. 132).

⁶ Il convient donc de ne pas se référer à la distinction actuelle entre collèges et lycées pour comprendre la distinction de ces établissements à la fin du XIX^e siècle.

⁷ En 1895, 100 lycées d'enseignement secondaire public de garçons étaient ouverts alors que le nombre de collèges communaux du même enseignement s'élevait à 227. Un chef d'établissement était à la tête de chacun de ces établissements. Aussi, 337 chefs d'établissement étaient en fonction dans les établissements d'enseignement secondaire public de garçons en 1895 (Condette, 2015, p. 18).

⁸ Au sein même des lycées s'établissait une distinction entre les lycées de Paris et ceux de province, introduite par arrêté du 7 novembre 1803.

les communes et donc nécessairement ancrés dans le territoire local (Lelièvre, 1997)¹ tout en restant sous le contrôle de l'État. « La réglementation sur l'instruction des élites défini[ssait] les lycées comme établissements modèles et caractéris[ait] les collèges communaux par rapport à ce qui [était] demandé aux lycées, introduisant, par ce biais, une classification entre établissements » (Huitric, 2016, p. 88)², malgré des passerelles possibles³.

Alors que les lycées voyaient leurs effectifs s'élever à 350 élèves en moyenne, et ce dès 1809, les collèges communaux rencontraient une véritable problématique liée à la faiblesse des effectifs. Claude Lelièvre parle même d'« effectifs parfois squelettiques » (Lelièvre, 1997, p. 49) quand il fait le constat qu'en 1830, un tiers des 312 collèges communaux avaient moins de 50 élèves. Cette faiblesse des effectifs eut un certain nombre de conséquences en matière de financement, de structure et de stratégie : versement d'une subvention par l'État à l'établissement, initialement ponctuel puis renouvelé et progressivement pérenne⁴ ; regroupement de plusieurs niveaux sur une même classe⁵ ; développement par le principal de stratégies⁶ pour conserver ses effectifs ou attirer de nouvelles familles, telles que l'annexion d'une école primaire supérieure au collège⁷ ou la mise en place de sections spécifiques adaptées⁸ aux demandes, notamment d'enseignement court, de certaines familles⁹. De telles stratégies n'étaient envisageables, au sein de l'ordre secondaire, que pour les principaux des

¹ « Les collèges doivent tenir compte du local, les lycées du central » (Lelièvre, 1997, p. 50).

² « Suite à cette hiérarchisation initiale, lycées et collèges communaux ne [furent] jamais considérés comme équivalents par l'État, les municipalités ou les familles, que ce soit au niveau de l'enseignement dispensé ou de leur réputation » (Huitric, 2016, p. 88).

³ « Le système des bourses nationales dans les lycées révéla[ait] la hiérarchie et la complémentarité pensées entre établissements secondaires d'État et établissements privés ou municipaux » (Huitric, 2016, p. 53).

⁴ « Progressivement, au cours du XIX^e siècle, l'État prend l'habitude, pour combler les fréquents déficits, de verser une subvention à l'établissement » (Condette, 2015, p. 57).

⁵ Le regroupement d'élèves de plusieurs niveaux au sein d'une même classe est un mode de répartition pédagogique actuellement fréquent dans les écoles primaires du premier degré, mais absolument inexistant dans les collèges et lycées du second degré.

⁶ « Le principal doit mener une politique active de recrutement pour en assurer la survie » (Alten, 1993, p. 30).

⁷ « En 1850, [...] il existe 343 écoles primaires supérieures publiques, dont 210 annexées à des collèges » (Lelièvre, 1997, p. 110). Cette stratégie d'annexion des écoles primaires supérieures aux collèges fut préconisée par le ministère en 1899 par circulaire.

⁸ « Sections de préparation aux brevets ou bien sections agricoles, industrielles ou commerciales susceptibles d'attirer les fils des industriels, commerçants ou gros agriculteurs de leur environnement local » (Lelièvre, 1997, p. 50).

Jean-François Condette voit dans cette adaptation des enseignements aux spécificités locales les prémices du projet d'établissement créé en 1989 (Condette, 2015, p. 51).

⁹ Avant la promulgation de la loi Duruy de 1865 susmentionnée qui fonda l'enseignement spécial, ces sections n'étaient pas prévues par l'administration centrale, mais étaient déjà mises en place dans des collèges.

collèges communaux, eu égard à leur latitude locale. Cette latitude locale du principal de collège conduisait à une véritable opposition entre rôle perçu du principal de collège par l'opinion publique et rôle attendu par l'Institution :

- l'opinion voyait « souvent en lui un « industriel » de l'enseignement, voire un « marchand de soupe » » (Lelièvre, 1997, p. 49),
- l'Institution¹ attendait de lui d'être un « homme-orchestre [...] dans un véritable sacerdoce éducatif » (Condette, 2015, p. 11),
- à ces rôles perçus s'opposaient les représentations dominantes du corps enseignant² envers les chefs d'établissement, proviseurs ou principaux : « « fruits secs de l'enseignement » qui trahissent leur métier d'enseignant » (Condette, 2015, p. 7).

Ainsi, du « fruit sec de l'enseignement » à l'« homme-orchestre », en passant par l'« industriel », les représentations divergentes du rôle de chef d'établissement au XIX^e siècle témoignent de la complexité de ce rôle pour lequel aucune formation initiale n'existait³. Leurs attributions et domaines d'activités étaient multiples et complexes : « *garant de l'ordre et de la discipline* dans son institution », le chef d'établissement devait « *veiller aux conditions matérielles de vie et de travail* en son sein », il était doté « d'un réel *pouvoir de recrutement et de révocation des personnels* » et notait « chaque année l'ensemble des personnels de son établissement », il avait « la *responsabilité du budget* de l'établissement » ainsi que « d'importantes *missions diplomatiques et de représentation* » (Condette, 2015, p. 44-47). En filigrane figurait sa responsabilité pédagogique, à travers son exemplarité éthique et morale⁴, sa gestion des ressources humaines et son pilotage pédagogique⁵, sa visée de la réussite des

¹ « Les principaux doivent déployer beaucoup d'activité et d'ingéniosité pour que leurs collèges prospèrent. On comprend donc que l'inspecteur d'académie de Moselle puisse souligner la difficulté, en 1876, de trouver de « bons principaux » : « Un tel emploi exige une réunion de qualités rares. Il y faut : une grande instruction pour diriger avec autorité tous les maîtres ; le zèle de l'éducation ; le dévouement à la jeunesse ; la fermeté d'un chef avec le cœur d'un père ; l'entregent et l'habileté pour les rapports avec les familles, l'administration municipale, le public ; les talents d'administrateur et d'homme de ménage » » (Lelièvre, 1997, p. 49).

² « L'administration scolaire est alors perçue comme un refuge pour les chahutés, les ambitieux et les enseignants usés » (Condette, 2015, p. 8).

³ « Pour les proviseurs et principaux, il n'y a pas d'école d'apprentissage ni de période de stage, sauf à exercer longuement la fonction de censeur » (Condette, 2015, p. 34-35).

⁴ « Il doit, par son exemple, montrer le respect des règles de vie de la communauté qu'il dirige et veiller à la bonne moralité des élèves et des enseignants » (Condette, 2015, p. 52).

⁵ « Il doit [...], par un contact permanent avec ses enseignants, les encourager, les surveiller aussi voire les rappeler à leurs devoirs, et tenter d'en faire les relais des bonnes méthodes pédagogiques, tenter aussi d'harmoniser les pratiques et les exigences des uns et des autres » (*Ibid.*).

élèves¹, son rôle de relais école–famille², et ce dans un « esprit communautaire » (Condette, 2015, p. 51) plus prégnant au cours du siècle³. Ces attributions témoignaient de « l’existence de marges d’initiative en matière de recrutement, d’organisation de l’enseignement et de gestion » (Savoie, 2001, p. 181). Toutefois, Philippe Savoie met en évidence un affaiblissement⁴ des marges d’initiative des chefs d’établissement à la fin du XIX^e siècle suite à une succession de mesures (Savoie, 2001, p. 180-188) :

- l’instauration d’un système de traitement et d’avancement de catégories de personnels enseignants non agrégés engendra une perte de leur pouvoir en matière de recrutement et d’autonomie financière,
- la réduction du service des professeurs en vue d’améliorer leurs conditions conduisit à une baisse des ressources enseignantes,
- la transformation de l’enseignement spécial en un enseignement moderne⁵ fit disparaître une de leurs marges d’initiative.

Ce fut dans ce contexte structurel et organisationnel que l’enquête parlementaire à la base de la réforme de l’enseignement secondaire de 1902 vit le jour.

¹ « Il doit [...] veiller aux bons résultats des élèves et à la réussite aux examens, signes majeurs de la renommée de l’établissement » (*Ibid.*).

² « Il a un rôle d’intermédiaire entre l’élève, sa famille et l’établissement. C’est lui qui rend compte des progrès ou des problèmes rencontrés, reçoit les familles, s’informe des soucis éventuels » (*Ibid.*).

³ En effet, après la disparition progressive de la réunion mensuelle proviseur - aumônier – professeurs instaurée par statut du 4 septembre 1821 et réaffirmée dans la circulaire du 27 septembre 1872, furent institués un conseil d’enseignement chargé de l’amélioration des questions d’enseignement par décret du 10 octobre 1882 et un conseil de discipline chargé de sanctionner et de récompenser les élèves par arrêté du 5 juillet 1890.

Remarque : Le conseil d’enseignement réunissait, sous la présidence du proviseur, le censeur des études et un représentant de chacune des disciplines d’enseignement, tandis que le conseil de discipline réunissait, sous la présidence du proviseur, le censeur, le surveillant général, cinq professeurs et deux maîtres répétiteurs.

⁴ Philippe Savoie qualifie cet affaiblissement d’« étouffement conjoncturel » : « Cet étouffement n’est pas le produit d’une politique centralisatrice. [...] C’est un étouffement conjoncturel qui résulte de facteurs variés, comme l’effort sans précédent de l’État pour améliorer les statuts, les carrières et la formation de son personnel enseignant, la transformation de l’enseignement secondaire spécial en enseignement secondaire moderne et le déclin de l’internat » (Savoie, 2001, p. 202).

⁵ Par décret du 4 juin 1891, l’enseignement secondaire spécial, fondé par la loi Duruy du 21 juin 1865, évolua vers un enseignement plus général, appelé enseignement secondaire moderne, excluant « les enseignements et exercices pratiques où résidait l’essentiel de la marge de manœuvre locale » (Savoie, 2001, p. 184).

2. La réforme de l'enseignement secondaire : le tournant « 1902 »

La « crise de l'enseignement secondaire » (Jacquet-Francillon, Enfert et Loeffel, 2010, p. 154) évoquée dans le paragraphe précédent pourrait être énoncée au pluriel : crise public – privé au regard de la situation de l'internat, crise primaire supérieur – secondaire au regard de la menace que constituait l'enseignement primaire supérieur pour l'enseignement secondaire, et crise des chefs d'établissement au regard de leur perte de marges d'initiative.

Ce fut dans la visée d'« établir, selon les termes d'Émile Combes¹, « les causes du malaise constaté dans l'enseignement secondaire » » (Héry, 2015, p. 170) que la Chambre des députés chargea la Commission de l'enseignement, présidée par le député Alexandre Ribot, de mener une enquête sur l'enseignement secondaire². Ainsi fut publié l'ouvrage *La réforme de l'enseignement secondaire* d'Alexandre Ribot en 1900, texte d'introduction générale sur l'esprit des réformes et des résolutions proposées par la Commission de l'enseignement³. La réalisation de cette réforme se traduisit par la promulgation de décrets en 1902, et non d'une loi, comme l'ampleur de l'enquête pouvait le laisser présager (Prost, 2008, p. 30). Différentes mesures furent ainsi prises, telles que le décret du 31 mai 1902 relatif aux plans d'études instaurant l'organisation de la scolarité en deux « cycles » et selon des « types » d'enseignement (des sections) permettant l'organisation de passerelles entre enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire. Le choix fait dans ce paragraphe est d'aborder plus particulièrement le volet administratif et financier de la réforme du « régime des lycées », titre de la 1^{ère} partie de l'ouvrage de Ribot en 1900 : certes, l'introduction de la présente recherche indique une centration sur les collèges, mais le régime d'autonomie de 1902 fut en quelque sorte précurseur de la situation actuelle, à travers notamment l'apparition de l'autonomie des établissements scolaires et le rôle tenu par les chefs d'établissement.

¹ Émile Combes fut ministre de l'Instruction publique, des Beaux-arts et des Cultes du 1^{er} novembre 1895 au 29 avril 1896, puis président du Conseil des ministres français du 7 juin 1902 au 24 janvier 1905.

² « Du 17 janvier au 27 mars 1899, la Commission a entendu 196 dépositions dont le recueil forme deux volumes [...]. Elle a demandé au ministre de l'Instruction publique de faire établir, par les inspecteurs d'académie, un relevé général de la population de tous les établissements d'enseignement secondaire. [...] Un grand nombre de membres de l'Université ont répondu par écrit à l'appel de la Commission [...]. Enfin, la Commission a voulu associer à l'enquête les Chambres de commerce et les Conseils généraux » (Ribot, 1900, p. VII-VIII).

³ Ce texte était composé de trois parties : « régime des lycées », « de l'enseignement », « situation comparée de l'enseignement public et de l'enseignement privé » (Ribot, 1900).

Le ton fut donné dès le titre et la première phrase du 1^{er} chapitre de cette 1^{ère} partie : « Esprit général de la réforme à opérer dans les lycées. De l'autonomie des lycées » - « Moins d'uniformité, moins de bureaucratie, un peu de liberté : c'est le vœu général qui se dégage de l'enquête » (Ribot, 1900, p. 11). Le mot « autonomie » apparut ainsi pour la première fois, et ce à six reprises dans ce 1^{er} chapitre, l'ambition majeure de la réforme résidant dans « l'élévation de l'établissement au rang d'instance d'adaptation de la politique éducative » (Savoie, 2001, p. 202). En effet, l'objectif était « dans le court terme de donner aux lycées plus d'autonomie pour faire face à la concurrence des établissements privés et des écoles primaires supérieures recherchées par les familles de la petite bourgeoisie » (Héry, 2015, p. 172). Pour la commission parlementaire et pour les décideurs de la réforme de 1902, l'établissement était clairement « l'échelon pertinent pour adapter l'offre et l'organisation scolaires au terrain et à ses problèmes spécifiques » (Compère et Savoie, 2001, p. 8).

Le volet financier de la réforme administrative de 1902 comportait deux mesures fortes :

- la séparation des budgets de l'internat et de l'externat fut promulguée par décret du 20 juillet 1901¹ et réaffirmée dans un des décrets du 31 mai 1902², dans le but d'« isoler l'internat, secteur où l'équilibre budgétaire n'est qu'une affaire de bonne gestion, de l'externat qui est tributaire des plans d'études et de la politique du personnel mené par l'État » (Savoie, 2001, p. 195),
- l'attribution par l'État d'une subvention fixe pour cinq années à chaque lycée en gestion propre fut décidée par décret du 31 mai 1902³. La Commission parlementaire envisageait deux possibilités⁴, mais l'objectif poursuivi de « redonner un enjeu à la gestion des lycées » (Savoie, 2001, p. 197) conduisit à privilégier le principe du

¹ Décret du 20 juillet 1901 : « Le budget de l'externat comprend les recettes et les dépenses relatives à l'enseignement et à la surveillance des études et des exercices communs des élèves externes et internes ; le budget de l'internat, celles qui concernent la nourriture, l'entretien et la surveillance spéciale des pensionnaires et demi-pensionnaires » (Loubet, Leygue et Caillaux, 2000, p. 602).

² Décret du 31 mai 1902 relatif à l'administration financière des lycées recevant de l'État une subvention fixe – art. 1 : « L'externat et l'internat de chaque lycée sont administrés séparément, au point de vue matériel et financier, par le proviseur assisté d'un conseil d'administration. L'économe est comptable de l'externat et de l'internat ».

³ Décret du 31 mai 1902 relatif aux subventions fixes allouées par l'État aux lycées nationaux de garçons (1) : « Les subventions allouées par le Trésor public pour insuffisance de recette des externats des lycées concernés sont fixées de manière invariable pour cinq ans » (Loubet, Leygue et Caillaux, 2000, p. 602).

⁴ « La commission Ribot avait laissé deux options ouvertes : un régime de subvention fixe pour insuffisance de recette assorti d'une réelle autonomie de gestion ou l'intégration au budget national, jugée préférable à la première option si celle-ci n'était pas appliquée avec sincérité par l'administration » (Savoie, 2001, p. 197).

régime de la subvention fixe : ainsi était fixée pour cinq ans une subvention invariable octroyée par l'État pour insuffisance de recette de l'externat, calculée sur la base des résultats des années précédentes¹. Cette mesure fut appliquée progressivement aux établissements de 1903 à 1908.

Le conseil d'administration, institué par décret du 31 mai 1902², vint remplacer le bureau d'administration créé un siècle plus tôt, tout en allouant à cette instance des attributions de vote et de décision. Il fut progressivement un lieu privilégié de développement de l'engagement des professeurs dans la vie du lycée³, *via* l'intégration à cette instance d'un professeur en 1906, puis de deux professeurs⁴ en 1911. Il devint également une instance permettant aux proviseurs d'asseoir leur autorité dans le cadre de l'application du principe du régime de la subvention fixe et de l'autonomie octroyée aux établissements.

Le proviseur tint une place privilégiée dans l'enquête parlementaire, dans l'ouvrage d'Alexandre Ribot et dans les décrets relatifs à la réforme. « Une des conclusions majeures de la commission parlementaire est, en effet, que les lycées, et, à leur tête, les proviseurs n'ont pas assez de latitude pour donner sa personnalité à chaque établissement et adapter ses enseignements aux particularités locales » (Loubet, Leygue et Caillaux, 2000, p. 601). Ainsi, le 2nd chapitre de la 1^{ère} partie de l'ouvrage susmentionné était titré « De l'autorité des proviseurs » et plusieurs mesures furent prises en matière d'attributions :

- de nouvelles responsabilités furent allouées aux proviseurs par décret du 31 mai 1902, notamment la réalisation des budgets de l'établissement et la nomination des personnels non nommés par le ministère ou le rectorat (art. 2⁵),

¹ « L'État n'a donc plus vocation à alimenter sans fin les déficits des établissements » (Savoie, 2001, p. 197).

² Décret du 31 mai 1902 relatif à l'administration financière des lycées recevant de l'État une subvention fixe (2) – art. 3 : « Chaque lycée est pourvu d'un conseil d'administration composé ainsi qu'il suit : l'inspecteur d'académie, membre de droit ; le préfet ou le sous-préfet, membre de droit ; le maire, membre de droit ; le proviseur, membre de droit ; six membres nommés pour quatre ans, sur proposition du recteur, après avis du préfet, de l'inspecteur d'académie et du proviseur ».

³ Le manque d'engagement des professeurs dans la vie des établissements fut constaté par la Commission parlementaire (Savoie, 2001, p. 171).

⁴ Élus pour quatre années par leurs collègues.

⁵ Décret du 31 mai 1902 (2) – art. 2 : « Le proviseur est le chef du lycée. Il représente l'externat et l'internat dans tous les actes de la vie civile. Il dresse les budgets et rend les comptes administratifs de l'externat et de l'internat. Il arrête, après délibération du conseil d'administration, le régime alimentaire auquel les élèves sont soumis suivant leur âge, les habitudes de la région ou d'après les circonstances qui exigeraient des modifications passagères et exceptionnelles. Il choisit les surveillants de l'internat, les employés et toutes les

- des latitudes en matière de stratégies pédagogiques furent dévolues aux proviseurs afin de répondre aux besoins locaux, à travers la possibilité de créer ou de supprimer des cours, d'adapter les programmes d'enseignement aux besoins locaux¹ et « d'abandonner la structure classe pour des cours d'études graduées selon les facultés des élèves » (Héry, 2015, p. 173). Ces latitudes ne furent toutefois pas réellement saisies par les proviseurs sur le terrain : « l'uniformité de l'enseignement sur le territoire français restait, dans l'esprit des contemporains, un des fondamentaux de la République » (Héry, 2015, p. 173).

Les différentes dispositions de cette réforme nécessitaient une reconnaissance de la figure d'autorité du proviseur. Or, les représentations du rôle de chef d'établissement par les différentes parties prenantes, et notamment les professeurs, mises en exergue dans le paragraphe précédent, n'étaient pas de bon augure. Aussi, afin d'« augmenter le prestige de la fonction » (Clavé, 2015, p. 221) et de développer la « légitimité professorale » des proviseurs (Compère et Savoie, 2001, p. 8), des mesures en matière de gestion des ressources humaines furent prises par décret du 31 mai 1902 : d'une part, exigence d'agrégation et d'expérience d'enseignement en lycée pour accéder à la fonction de proviseur² ; d'autre part, obligation de stabilité sur un poste pendant cinq ans. Au regard du blocage de carrière des censeurs non agrégés, vivier majeur des proviseurs durant le XIX^e siècle (Clavé, 2015, p. 221), l'exigence d'agrégation fut difficilement applicable dans les faits³, ce qui conduisit le décret du 5 juin 1918 à élargir les conditions d'accès aux censeurs, aux principaux anciens censeurs et aux principaux en poste depuis cinq ans selon des quotas déterminés⁴.

personnes attachées d'une manière permanente ou temporaire à l'externat ou à l'internat et qui ne sont pas l'objet d'une nomination ministérielle ou rectorale. Toutefois, les domestiques sont choisis par l'économiste avec l'agrément du proviseur ».

- ¹ *Ibid.* – art. 7 : « Le conseil d'administration propose : [...] 3° les créations de chaires et de cours reconnues utiles pour assurer la prospérité de l'établissement et les suppressions jugées indispensables pour équilibrer les recettes et les dépenses ».
Art. 8 : « Le conseil d'administration donne son avis : 1° Sur l'appropriation des programmes de l'enseignement aux besoins de la région et sur les cours qu'il serait utile de créer pour répondre à ces besoins ».
- ² Les chefs d'établissement devenaient alors des « professeurs délégués dans les fonctions administratives de chef d'établissement, avec une indemnité de direction » (Delahaye et al., 2011, p. 20).
- ³ « En 1909, le cadre de Paris compte 14 proviseurs agrégés et un non-agrégé ; le cadre des départements, 52 agrégés et 40 non-agrégés » (Condette, 2015, p. 37).
- ⁴ « Le décret du 5 juin 1918 [...] permet aux censeurs et aux principaux anciens censeurs, dans une proportion maximale d'une nomination sur cinq, ainsi qu'aux principaux en poste depuis cinq ans dans un collège municipal important, dans la proportion d'une nomination sur dix au maximum, d'accéder au provisorat » (Condette, 2015, p. 37).

Toutefois, la conjoncture du premier tiers du XX^e siècle eut raison de ce régime « conçu dans un contexte de stabilité monétaire et pour des établissements payants » (Savoie, 2001, p. 201) : d'une part, le déséquilibre monétaire et l'inflation constatés durant la Première Guerre mondiale ne permirent pas au principe de subvention fixe de se réaliser comme prévu ; d'autre part, la gratuité de l'enseignement secondaire instaurée par loi du 31 mai 1933 eut d'importantes conséquences pour les budgets des établissements, dont les recettes étaient notamment le fait de cette non-gratuité. Ainsi, par décret du 31 octobre 1934, l'ensemble des dépenses de personnel de l'externat¹ fut mis à la charge de l'État. Le budget des externats ne fut alors plus constitué que des dépenses de personnel des agents de service et de matériel et d'une éventuelle subvention de l'État. « Le champ d'application de l'autonomie financière [fut] donc réduit à un bien modeste périmètre, et le statut de 1902 [fut] vidé de son ambition majeure : l'élévation de l'établissement au rang d'instance d'adaptation de la politique éducative » (Savoie, 2001, p. 202).

3. L'émergence de la démocratisation scolaire, entre continuités et ruptures, durant la première moitié du XX^e siècle

La démocratisation, selon le *Trésor de la langue française*, se définit comme l'« action de mettre un bien à la portée de toutes les classes de la société ; son résultat » (Définition B). Même si des prémices d'usages d'un des sens du concept étaient perceptibles en début de siècle, le terme démocratisation fut « associé pour la première fois en France à celui d'institution scolaire par l'inspecteur général F. Pécaut à la fin de la Première Guerre mondiale » (Merle, 2004, p. 138). Il fit ensuite l'objet d'usages divers dans le système éducatif, notamment dans deux dimensions (Merle, 2017) :

- à travers un accroissement du nombre d'enfants ayant accès à l'École, la massification,
- à travers une harmonisation des systèmes pour un accès de l'École identique aux élèves quels que soient leurs origines sociales ou leur sexe.

¹ Personnels exerçant des tâches d'« enseignement (classes, conférences et interrogations), de surveillance des études et d'exercices communs aux élèves externes et internes » (Savoie, 2001, p. 195).

Différentes typologies de la démocratisation scolaire furent ainsi définies : « quantitative » / « qualitative »¹ (Prost, 1986) « égalisatrice » / « ségrégative » / « uniforme »² (Merle, 2000) « de la sélection » / « de la réussite » (Prost, 1997) en sont quelques exemples.

Quatre éléments forts caractérisent l'émergence de la démocratisation scolaire au cours de la première moitié du XX^e siècle.

Un premier élément consiste en l'apparition de deux conceptions distinctes de la démocratisation scolaire :

- une première conception, à la base du « modèle de l'école et de l'orientation fondé sur la méritocratie » (Seguy, 2007a, p. 2) porté par les Compagnons de l'Université nouvelle, avait « pour objet une diversification sociale des élites » (Merle, 2004, p. 139) et était fondée sur la sélection par le mérite³,
- une seconde conception, portée par le courant révolutionnaire de l'entre-deux-guerres, avait pour but « l'élévation du niveau moyen d'instruction » (Merle, 2004, p. 139).

Dans les faits, l'articulation de l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire⁴ et de la création d'un examen d'entrée en classe de 6^e⁵ s'avéra « emblématique de [la] démocratisation de la sélection » (Seguy, 2007a, p. 13).

Un second élément réside dans l'essor de l'enseignement primaire supérieur⁶, tant en écoles primaires supérieures qu'au sein de cours complémentaires, se traduisant par des effectifs

¹ La démocratisation scolaire « quantitative » est « l'extension progressive à toute la population de scolarités initialement réservées à une minorité. [...] elle se confond avec la croissance des effectifs scolaires et l'allongement des scolarités » (Prost, 2001, p. 73).

La démocratisation scolaire « qualitative » est centrée « sur la diminution des inégalités sociales de parcours scolaires » (Merle, 2000, p. 16).

² Les trois types de démocratisation scolaire de cette typologie sont relatives aux modalités spécifiques de la démocratisation en contexte de croissance des taux de scolarisation par âge (Merle, 2000, p. 23-24).

³ Cette conception apparut dès le début du siècle, dans l'idée véhiculée sans toutefois utiliser le terme, à travers une critique formulée par Ferdinand Buisson en 1910 : « il y a dans la société deux classes, ceux qui possèdent sans travailler et ceux qui travaillent sans posséder ; ce n'est pas le mérite ou l'intelligence mais le milieu social qui détermine les scolarités ; les bourses ne sont que des exceptions consolantes. Il faut remédier à cette injustice » (Toulemonde, 2009, p. 14).

⁴ La gratuité de l'enseignement secondaire, instituée par la loi du 31 mai 1933, fut progressivement établie de 1928 à 1933.

⁵ L'augmentation du nombre de places en collèges et en lycées n'étant ni envisagée ni souhaitée, un examen d'entrée en 6^e fut créé par arrêtés du 1^{er} septembre 1933 et du 13 février 1934.

⁶ Plusieurs facteurs pouvaient expliquer cet essor : l'importance du vivier constitué par l'enseignement primaire élémentaire ; l'inclusion du primaire supérieur à l'ordre primaire, de surcroît gratuit ; la capacité d'adaptation aux besoins locaux des établissements ; l'allongement d'une année en cours complémentaires.

importants et par une évolution progressive vers un enseignement moderne, comme en témoigne le décret-loi du 1^{er} octobre 1926 (Art. 1¹) préconisant un « amalgame élargi » (Seguy, 2007b, p. 49)².

Un troisième élément s'établit autour des actions du ministre de l'Éducation nationale³ Jean Zay dans les années 1930, et ce à plusieurs titres :

- extension de l'instruction obligatoire à quatorze ans⁴ par la loi du 9 août 1936 afin de suivre les mutations de la société et les évolutions économiques⁵,
- institution des prémices d'un système éducatif « par degrés » : création de directions de degrés⁶ par décret du 1^{er} juin 1937 permettant l'articulation des ordres d'enseignement « de façon à en faire des paliers successifs » (Rossano, 1991, p. 34) ; aménagement des mêmes programmes pour l'enseignement primaire supérieur et le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire par arrêtés du 11 avril 1938,
- réalisation d'un projet de réforme des enseignements des premier et second degrés, déposé à la Chambre des députés le 5 mars 1937 mais jamais présenté, à la source de projets importants de la seconde moitié du XX^e siècle : fondé sur deux éléments forts, la sélection et l'orientation, ce projet envisageait une évolution vers l'unification d'un premier cycle du secondaire avec la suppression des classes élémentaires des collèges et lycées⁷, et vers une orientation scolaire plus rationnelle^{1 2}.

¹ Décret-loi du 1^{er} octobre 1926 – art. 1 : « Dans les établissements d'enseignement secondaire auxquels est ou sera annexé une école primaire supérieure ou un cours complémentaire et, réciproquement, dans les établissements d'enseignement primaire supérieur où existe ou sera créé une section d'enseignement secondaire, une partie de l'enseignement sera donné en commun aux élèves des classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e secondaires et à ceux de l'année préparatoire et des 1^{ère}, 2^e et 3^e années d'enseignement primaire supérieur ».

² Dans le sens d'un regroupement d'élèves issus des enseignements secondaire et primaire supérieur au sein de « classes amalgamées », afin de pallier la dénatalité enregistrée lors de la Première Guerre mondiale. En effet, le contexte de promulgation de ce décret-loi correspondait à l'arrivée des cohortes d'enfants nés durant cette guerre, dont les effectifs étaient deux fois moins nombreux que ceux des générations précédentes.

³ Il convient de rappeler que le début des années 1930 fut marqué par le changement de dénomination du ministère, passant de l'Instruction publique à l'Éducation nationale en 1932.

⁴ Cette mesure participa au développement de la démocratisation scolaire « quantitative ».

⁵ « Fortement stratifiée, l'école évolue alors au rythme de la société qu'elle forme : l'allongement de durée des études est avant tout la conséquence du développement économique et de l'amélioration progressive des conditions matérielles dans lesquelles grandissent les élèves » (Goux et Maurin, 1997, p. 6).

⁶ Les classes élémentaires des collèges et lycées et les écoles primaires supérieures furent rattachées respectivement aux directions du premier degré et du second degré.

⁷ La suppression des classes élémentaires des collèges et lycées fut instituée par ordonnance du 3 mars 1945.

Un quatrième et dernier élément consiste en la participation au développement de la démocratisation scolaire du gouvernement de Vichy, bien malgré lui et de manière paradoxale, à travers la suppression des écoles primaires supérieures par la réforme Carcopino et en leur transformation en collèges modernes intégrés à l'enseignement secondaire par la loi du 15 août 1941. En effet, alors que la visée de Jérôme Carcopino résidait dans la fin de la concurrence des écoles primaires supérieures pour les lycées, il mit en place une étape essentielle vers l'essor ultérieur des collèges.

Ce paragraphe a mis en exergue l'émergence de la démocratisation scolaire durant la première moitié du XX^e siècle. Toutefois, un pan de cette notion n'était pas encore d'actualité : la démocratisation scolaire centrée « sur la diminution des inégalités sociales de parcours scolaires telle qu'elle peut être mesurée, par exemple, à travers le rapprochement des trajectoires scolaires moyennes des enfants de cadres et d'ouvriers » (Merle, 2000, p. 16). En effet, les progrès de la démocratisation scolaire dans sa dimension quantitative étaient certes continus sur la première moitié du XX^e siècle, à travers l'évolution des taux d'accès aux différents paliers des enfants d'ouvriers et cadres avant 1929 et sur la période 1949-1953³, mais les coefficients d'inégalité⁴ restaient élevés (Duru-Bellat et Kieffer, 1999, p. 87).

¹ Le manque de rationalité dans la sélection par examen d'entrée en classe de 6^e conduisait en effet à une insuffisance du système mis en place.

² Notamment à travers les classes d'orientation mises en place pour expérimentation par arrêté du 22 mai 1937, dont l'objectif était de repérer les aptitudes des élèves afin de « mettre l'homme qui convient à la place qui lui convient » (arrêté du 22 mai 1937). L'expérimentation prit fin au début de la Seconde Guerre mondiale, mais ne fut pas enterrée, eu égard à l'expérimentation des classes nouvelles mise en place à la Libération.

³ Les taux d'accès à l'entrée en 6^e étaient respectivement pour les enfants de cadres et d'ouvriers, de 83,9% et de 19,8% avant 1929, alors qu'ils étaient de 89,2% et de 33,9% sur la période 1949-1953. Les chances relatives d'entrée en 6^e étaient donc de 21,1 avant 1929 et de 16,1 sur la période 1949-1953. Les taux d'accès à l'entrée en 2nde étaient respectivement pour les enfants de cadres et d'ouvriers, de 64,8% et de 5,4% avant 1929, alors qu'ils étaient de 80,9% et de 14,9% sur la période 1949-1953. Les chances relatives d'entrée en 2nde étaient donc de 32,4 avant 1929 et de 24,2 sur la période 1949-1953. (Duru-Bellat et Kieffer, 1999, p. 87)

⁴ Le coefficient d'inégalité correspond aux données « chances d'entrée en ... » susmentionnées : il exprime « si l'écart entre les cadres et les ouvriers se réduit ou s'accroît. Un coefficient de 1 traduirait une égalité complète des chances » (Prost, 2001, p. 88).



Cette seconde section du préliminaire avait pour objet de présenter la transformation des établissements scolaires secondaires au tournant du XX^e siècle et au cours du demi-siècle suivant. Le schéma III met en exergue les grandes dates de cette transformation des établissements scolaires, de l'état des lieux de la situation à la fin du XIX^e siècle jusqu'à l'émergence de la démocratisation au cours de la première moitié du XX^e siècle.

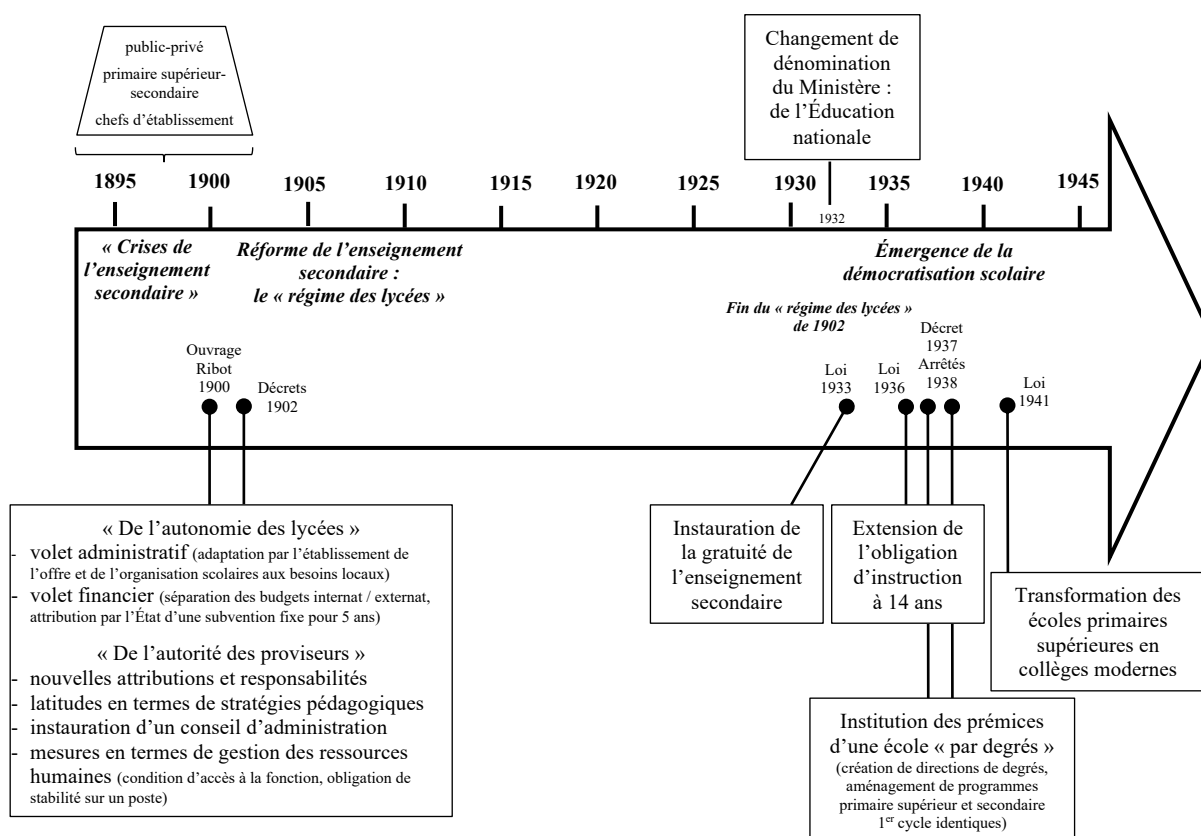


Schéma III : la transformation des établissements scolaires, de la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale

SECTION III. LE RÔLE DE L'ÉTAT RÉPUBLICAIN DANS LA DÉMOCRATISATION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ENTRE 1950 ET 1980

Après la Seconde Guerre mondiale, la proclamation de la Constitution permit de réaffirmer l'obligation d'instruction assignée à la puissance publique : l'alinéa 13 du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, repris le 4 octobre 1958, dispose que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Tel fut le cadre posé dès le début de cette période d'affirmation du rôle de l'État républicain dans la seconde moitié du XX^e siècle. Pour autant, pour Claude Lelièvre, « jusqu'aux réformes structurelles des débuts de la cinquième République, l'école publique ne constituait pas à proprement parler un système éducatif : les divers types d'établissements secondaires n'étaient pas intégrés dans un tout cohérent. Chacun avait ses débouchés, son corps enseignant, son administration, ses programmes et ses normes pédagogiques » (Lelièvre, 1997, p. 173).

Aussi, cette affirmation du rôle de l'État dans l'institution scolaire pour en faire un véritable « système éducatif » passa par différentes étapes : affirmation de la démocratisation scolaire comme moyen de renforcer l'État (1.), essor des collèges et création des établissements publics nationaux (2.) et développement d'une territorialisation de l'école (3.).

1. L'affirmation de la démocratisation scolaire comme moyen de renforcer l'État et la Nation

Après la Seconde Guerre mondiale, les évolutions de la société (*baby-boom*, exode rural, urbanisation, etc.) eurent des retentissements sur le système éducatif *via* une « triple mutation démographique, sociale et politique » (Troger et Ruano-Borbalan, 2010, p. 65) :

- une mutation démographique se traduisant par une croissance des effectifs des élèves dans l'enseignement public¹,

¹ Claude Lelièvre compare les effectifs « postélémentaires » de 1957 à une « vague démographique » dans le sens où « en octobre 1957 la génération qui se présente en 6^e dépasse de 37% celle de l'année précédente » (Lelièvre, 1997, p. 178).

L'enseignement public scolarisait environ 5,5 millions d'élèves et d'étudiants en 1945 (Troger et Ruano-Borbalan, 2010, p. 66), cet effectif s'élève à près de 13 millions d'élèves en 2021-2022 (DEPP, 2022a), en raison d'une croissance des effectifs dans le secondaire (les effectifs de 1945 comptaient 4,5 millions dans le primaire, ceux de 2021-2022 en comptabilisaient près de 5,7 millions).

- une mutation sociale établie autour d'une augmentation des demandes des familles en matière de poursuite d'études suite au *baby-boom* et à la croissance économique de l'époque des Trente Glorieuses et en matière de scolarisation en écoles maternelles¹,
- une mutation politique à travers un souhait de mise en adéquation des orientations des élèves avec les besoins en compétences de l'économie française.

Dans ce contexte, les deux conceptions divergentes du concept de démocratisation scolaire susmentionnées, à savoir « diversification sociale des élites » pour les Compagnons de l'Université nouvelle et « élévation du niveau moyen d'instruction » pour les membres du courant révolutionnaire de l'entre-deux-guerres, furent révélatrices des débats et des mesures prises dans les décennies suivantes. Le remplacement de la démocratisation de la sélection par la démocratisation de la réussite (Prost, 1997) fut également un élément fort apparu après la Seconde Guerre mondiale (Seguy, 2007a, p. 13).

Ainsi, le plan Langevin-Wallon², projet de réforme de l'enseignement du système éducatif présenté en juin 1947 mais non appliqué³, se révéla comme « une référence incontournable pour tous ceux qui souhaitent la démocratisation de l'enseignement » (Deubel et al., 2009, p. 23), une source d'inspiration « qui va profondément marquer les conceptions réformatrices de l'école durant la deuxième moitié du XX^e siècle » (Rossano, 1991, p. 35). En effet, ce projet proposa une « école unique » dans une perspective d'élévation du niveau d'instruction de tous les élèves en tant que « droit à l'éducation ». Furent alors proposés :

- le passage d'une école par « ordres » à une école par « degrés » successifs,
- une scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans⁴,
- une formation de haut niveau pour tous les enseignants, distingués selon le type de matières d'enseignement matières communes / matières spécialisées.

¹ En 1950 était accueillie en maternelle une minorité d'enfants alors qu'en 1960, 91% des enfants de 5 ans y étaient scolarisés.

² D'après les noms de Paul Langevin et de Henri Wallon, présidents successifs de la commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement créée en 1944 chargée de l'élaboration du projet.

³ Le plan Langevin-Wallon ne fut jamais mis en œuvre en raison de moyens manquants pour l'appliquer et en raison de divergences persistantes entre instituteurs et professeurs.

⁴ Avec un premier cycle d'études jusqu'à 11 ans en école élémentaire, puis avec un cycle intermédiaire d'orientation avec un tronc commun pour les élèves de 11 à 15 ans au cours de deux périodes d'observation et d'options, suivi d'un cycle d'études déterminées de 15 à 18 ans.

Remarque : « Le cycle d'orientation d'une durée de 4 ans comprend une période d'observation de 11 à 13 ans pendant laquelle tous les enfants suivent ensemble le même enseignement, puis une période d'options de 13 à 15 ans, pendant laquelle les enfants continuent à recevoir en commun les mêmes enseignements de base, mais sont essayés à diverses spécialités » (Rossano, 1991, p. 36).

Sous la IV^e République, la succession de projets de réformes entre 1946 et 1958¹ fit montre à la fois de l'importance de la préoccupation que constituait la démocratisation scolaire et de la divergence de conceptions de cette démocratisation entre instituteurs et professeurs, conduisant à chaque fois à l'abandon du projet débattu².

Avec l'avènement de la V^e République apparut une prise de conscience³ de la question de la démocratisation scolaire au sens d'« égalité des droits » et d'« inégalités de fait » (Merle, 2004, p. 136). Cette prise de conscience s'accompagna d'une nouvelle vision de l'école, « plus strictement utilitariste » (Gaillard, 2000, p. 28), abandonnant ainsi la vision éducative issue du plan Langevin-Wallon : « L'école doit assurer la promotion sociale et la formation des jeunes aux besoins de l'économie » (Gaillard, 2000, p. 28). En effet, la visée du Président de la République Charles de Gaulle était de « moderniser le pays et lui rendre son rang » (Prost, 2001, p. 77) dans un contexte de « concurrence internationale intensifiée » (Lelièvre, 1997, p. 178)⁴. Cette visée nécessitait « une économie forte et créative » et *in fine* un vivier de ressources humaines adéquates, « une main-d'œuvre globalement mieux formée et des techniciens et chercheurs beaucoup plus nombreux » (Prost, 2001, p. 77). Selon Claude Lelièvre, « l'Éducation nationale « gaullienne » est fondée sur le principe du service public (de l'« intérêt général », national) qui n'est pas confondu avec le service du public (de l'intérêt de chacun, pris isolément) » (Lelièvre, 2008, p. 46). Ainsi fut décidée une extension large du recrutement des talents des élèves.

Les extrémités de l'année civile 1959 furent marquées par des textes réglementaires forts pour l'Éducation nationale. D'une part, par ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, la réforme

¹ « De 1944 à 1959, pas moins de 14 projets de réforme en ce sens furent élaborés et avortèrent » (Prost, 2001, p. 75).

² En effet, malgré une volonté commune de démocratisation de l'École, instituteurs et professeurs la concevaient de manière très différente : « Pour les professeurs, la démocratisation signifie l'accès de tous à ce que la culture scolaire a de meilleur : les humanités classiques. Toute autre formule constituerait une démocratisation au rabais qu'ils refusent de toute leur énergie. Pour les instituteurs, cette conception est totalement inadaptée : un enseignement conçu et organisé pour une élite restreinte ne saurait devenir celui de toute la nation. Il faut concevoir une autre culture, plus moderne, plus technique, qui réponde aux attentes de la masse des élèves et qui ait sens pour les familles » (Prost, 2001, p. 76).

³ « Lorsqu'il est devenu patent, notamment au début des années soixante, que l'égalité formelle n'était pas une condition suffisante pour assurer une égalité de fait, la question de la démocratisation de l'école est devenue un objet à part entière » (Merle, 2004, p. 136).

⁴ Comme en témoignent le traité de Rome instituant la Communauté économique européenne le 25 mars 1957 et le lancement du premier satellite terrestre, Spoutnik, par l'URSS le 4 octobre 1957.

Berthoin¹ prolongea jusqu'à seize ans l'obligation d'instruction². D'autre part, la loi Debré³ du 31 décembre 1959 instaura des contrats entre l'État et les établissements privés⁴.

« L'explosion scolaire » (Cros, 1961) liée aux mutations démographiques, sociales et politiques susmentionnées entraîna certes la massification des effectifs secondaires, mais aussi une certaine prise de conscience par le ministère de l'Éducation nationale « des difficultés des établissements scolaires à faire face à l'accroissement de l'hétérogénéité du public scolaire » (Delahaye et al., 2011, p. 23).

2. L'essor des collèges et la création des établissements publics nationaux

Comme l'affirme Claude Lelièvre, « la grande affaire, sur le plan structurel, de la cinquième République est la réalisation de l'« école unique » (si ce n'est unifiée) : le passage d'une école par « ordres » [...] à une école par « degrés » (l'école élémentaire, le collège, les lycées) » (Lelièvre, 1997, p. 177). Trois grandes réformes⁵ survenues dans les années 1960-1970 en constituent le chemin : la réforme Berthoin (décret n°59-57 du 6 janvier 1959)⁶, la réforme Capelle-Fouchet (décret n°63-793 du 3 août 1963) et la réforme Haby (loi n°75-620 du 11 juillet 1975)⁷. Le schéma IV résume l'évolution du système éducatif à travers ces différentes réformes, en particulier le passage du collège moderne⁸ au collège d'enseignement général (CEG)⁹, puis au collège unique¹⁰.

¹ Jean Berthoin était ministre de l'Éducation nationale du 1^{er} juin au 5 octobre 1958.

² Pour les enfants nés après le 1^{er} janvier 1953, et ce à partir de 1967, en raison des délais pour construire les bâtiments nécessaires.

³ Michel Debré était ministre de l'Éducation nationale du 23 décembre 1959 au 15 janvier 1960.

⁴ Sur sollicitation de l'établissement privé, d'un côté, support financier de l'État en charge des traitements, des charges sociales et de certaines dépenses de fonctionnement ; de l'autre côté, contrôle de l'État en matière de respect des programmes de l'enseignement public.

⁵ Jean-Louis Auduc qualifie de 2^e « révolution scolaire » (Auduc, 2008, p. 10) l'ensemble de ces 3 réformes.

⁶ La réforme Berthoin créa également les collèges d'enseignement technique (CET).

⁷ Christian Fouchet était ministre de l'Éducation nationale du 6 décembre 1962 au 1^{er} avril 1967 et Jean Capelle était directeur général de la programmation et des programmes au sein du même ministère. René Haby était ministre de l'Éducation nationale, du 28 mai 1974 au 31 mars 1978.

⁸ Le collège moderne, dont l'enseignement est proche de celui des écoles primaires supérieures, se distingue du lycée et du collège (parfois dit classique) dont l'enseignement est proche de celui des lycées.

⁹ Le collège d'enseignement général (CEG) est le fruit de la transformation des cours complémentaires. Il coexiste quelques années avec le lycée, puis avec le collège d'enseignement secondaire (CES) venu remplacer les premiers cycles du lycée. Dès lors, le lycée fait suite au collège.

¹⁰ Le collège unique regroupe les CES et les CEG.

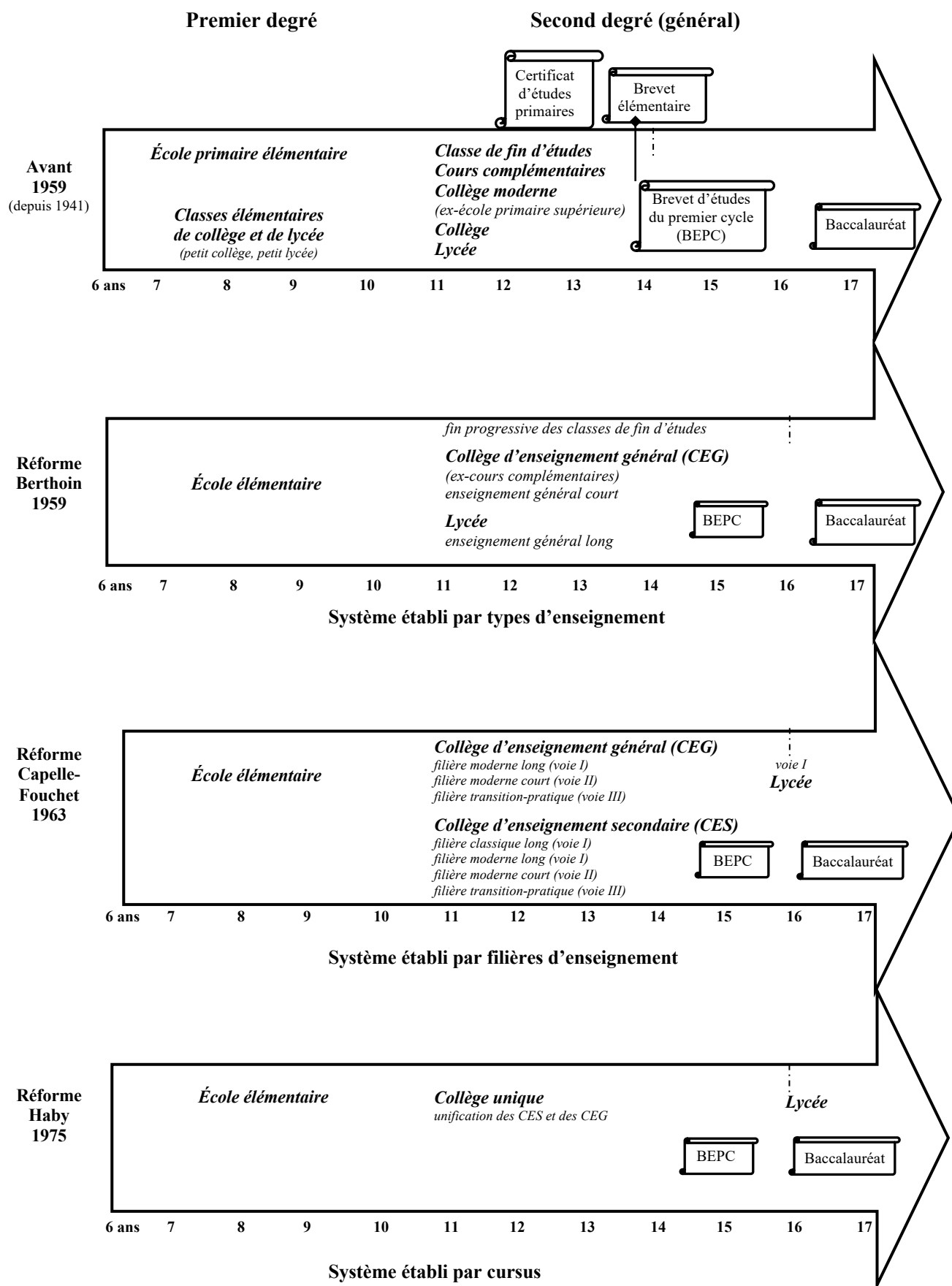


Schéma IV : l'évolution de l'organisation par « degrés » du système éducatif et le parcours de l'élève, de 1941 à 1975

Après le « constat irréfutable » (Prost, 2001, p. 78) d'inégalités dans la poursuite des études au lycée, établi par une grande enquête de l'Institut national d'études démographiques en 1962¹, et après la remise en cause de l'École par des études sociologiques (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970)², le collège unique de la réforme Haby constituait le « lieu où doit se réaliser l'égalité des chances » (Lelièvre, 2003)³, et ce même s'il fut construit « sur le modèle le plus prestigieux, celui précisément qui semblait le moins adapté aux nouveaux élèves » (Prost, 2015, p. 162). Ainsi, en une quinzaine d'années, l'organisation du système éducatif passa des types d'enseignement, dont le clivage reflétait « la conception démocratique d'une société où chacun est destiné à un poste de travail » (Rossano, 1991, p. 41), à la « logique de cursus » (Deubel et al., 2009, p. 23), en passant par les filières d'enseignement⁴.

Cet essor des collèges engendra une montée en puissance de l'intervention de l'État en matière de structure : prise en charge par l'État de la construction des CES⁵, nationalisation d'établissements scolaires dans les années 1960 à la demande des collectivités locales⁶, et prise en charge par l'État de la totalité des dépenses afférentes aux collèges à partir de 1975.

Ce fut dans ce contexte que les décrets du 28 décembre 1976 installèrent les collèges et lycées en « établissements publics nationaux d'enseignement à caractère administratif » (art. 1 du décret n°76-1305), « placés sous la tutelle du ministre de l'Éducation » (art. 2). Fut mise à leur disposition une autonomie pédagogique (art. 11 et 7 des décrets n°76-1303 et 1304), dont les « deux traits essentiels » sont toujours d'actualité (Franchi, Mioche et Tournier, 2019, p. 7) : « la capacité d'adaptation au contexte local » et « un cadre d'exercice de l'autonomie dans le respect des règles et de la politique définies par le ministère en charge de

¹ « À réussite scolaire jugée également excellente par leurs instituteurs, 89% des enfants de cadres supérieurs poursuivent leurs études au lycée contre 42% des enfants d'ouvriers » (Girard et Bastide, 1963, p. 440-441).

² *Via* la mise en exergue de la fonction de « reproduction » sociale de l'École : « un fils de cadre supérieur a quatre-vingt fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 14).

³ *Via* une pédagogie adaptée et différenciée, par exemple à travers la mise en place d'aménagements particuliers et d'actions de soutien en faveur des élèves qui rencontrent des difficultés (art. 7).

⁴ La fusion des sections classique et moderne longue en 1969 conduisit à une « secondarisation » du collège. Remarque : L'année 1969 fut également marquée par l'institution de la mixité des sexes à l'école.

⁵ Il convient de rappeler que, jusqu'en 1963, les collectivités locales avaient la charge du fonctionnement des établissements scolaires et recevaient des subventions de l'État pour la construction et l'entretien des locaux.

⁶ Comme l'affirme un rapport des inspections générales, « il est [...] intéressant de rappeler que, contrairement au mouvement enclenché au début des années 1980, c'est l'État qui, dans les années 1960, a aidé les collectivités locales à faire face à l'afflux des élèves dans le secondaire » (Delahaye et al., 2006, p. 3).

l'éducation ». Cette autonomie pédagogique, dont des prémices étaient apparus en 1973¹, avait déjà été « remise à l'ordre du jour » (Delahaye et al., 2011, p. 22) en 1968 lors du colloque d'Amiens², en tant que « moyen au service d'une *rénovation pédagogique* » (Delahaye, 2018)³, et avait alors suscité des craintes :

- crainte de mise en concurrence des établissements,
- crainte d'un système autonome « qui éclaterait alors en mille morceaux et qui ne garantirait plus l'égalité sur l'ensemble du territoire » (Delahaye, 2018).

La création des établissements publics nationaux permit de lever en partie ces craintes : l'établissement scolaire étant « considéré et traité comme un service déconcentré de l'État », l'autonomie fut envisagée comme « moyen d'amélioration de l'efficacité des établissements devant l'hétérogénéité croissante des élèves » (Delahaye et al., 2011, p. 26-28).

De telles transformations, essor des collèges et création des établissements publics nationaux, nécessitèrent une évolution des rôles des chefs d'établissement :

- une évolution sémantique, de « personnels administratifs » à « personnels de direction et d'éducation » par circulaire du 3 avril 1962, permit de souligner les rôles à la fois d'administrateurs et de pédagogues des chefs d'établissement⁴,
- une évolution de rôles affirmée lors du colloque d'Amiens en 1968 : administrateur, pédagogue et « animateur » (Delahaye et al., 2011, p. 24),
- une évolution statutaire, les chefs d'établissement devenant des *primus inter pares* par décret du 30 mai 1969 relatif à la création d'un statut d'emploi des chefs

¹ Via l'octroi, par la circulaire du 27 mars 1973, d'une autonomie horaire aux collèges et lycées avec la mesure dite des « 10% culturels », dans le sens où il s'agissait de mettre 10% du total des horaires d'enseignement à disposition des établissements en vue de l'organisation d'activités pédagogiques décidées localement.

² Colloque « Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation », organisé les 15, 16 et 17 mars 1968 à Amiens.

³ Au regard de trois constats (Delahaye, 2018) :

- « premier constat : les structures actuelles du second degré ne permettent pas de démocratiser l'accès à l'enseignement secondaire. [...] »
- deuxième constat, l'établissement scolaire n'est pas assez flexible et ne peut donc remplir sa nouvelle fonction « d'enseignement secondaire de masse » [...]
- troisième constat, le fonctionnement de l'établissement scolaire manque de collégialité ».

⁴ « Cette désignation présente au surplus l'avantage de souligner que ces personnels remplissent des fonctions qui ne sont pas seulement d'ordre administratif, mais plus encore d'ordre pédagogique, et qu'ils relèvent non pas du statut de droit commun de la fonction publique, mais du statut propre à la fonction enseignante (circulaire du 3 avril 1962) » (Delahaye et al., 2011, p. 24-25).

d'établissement et des adjoints¹, venant atténuer « l'aspect hiérarchique et directorial de la fonction » (Alten, 1993, p. 35),

- l'apparition d'une certaine autonomie du chef d'établissement par décret n°76-305 du 28 décembre 1976 (art. 5 et 6)².

Par conséquent, les réformes Berthoin, Capelle-Fouchet et Haby constituent un triptyque fort concernant à la fois l'essor des collèges et l'évolution des établissements scolaires et des rôles des chefs d'établissement. Elles permirent de rendre effective la démocratisation scolaire : dans une mesure certaine en matière de taux d'accès à l'entrée en 6^e des enfants de cadres et d'ouvriers, mais dans une mesure plus relative en matière de taux d'accès à l'entrée en 2nde³. L'échec scolaire devint alors un nouveau cheval de bataille de l'École.

3. Le développement d'une territorialisation de l'école

Selon le *Trésor de la langue française*, le territoire est une « étendue de terre, plus ou moins nettement délimitée, qui présente généralement une certaine unité, un caractère particulier » (définition I. A). Pour Luigi *et al.* (2016), il s'agit d'un « espace géographique [...] approprié », cette appropriation pouvant être « politique », « symbolique » ou « pratique »⁴ (p. 7). Plus particulièrement en ce qui concerne le système éducatif, les auteurs parlent de

¹ Ces emplois étaient proposés aux enseignants qui poursuivaient leur carrière dans leur corps d'origine, après inscription sur liste d'aptitude.

² Décret n°76-1305 du 28 décembre 1976 – art. 5 : « Les collèges et les lycées sont dirigés par un chef d'établissement nommé par le ministre de l'Éducation. [...] Dans l'accomplissement de sa mission, le chef d'établissement est assisté par un conseil d'établissement ».

Art. 6 : « Le conseil d'établissement, sur proposition du chef d'établissement : 1° Vote le budget ; 2° Vote le règlement intérieur de l'établissement ; 3° Délibère sur toute question dont il a à connaître en vertu des lois et règlements en vigueur ; 4° Adopte le compte financier ».

La mission du conseil d'établissement relevait donc de l'assistance, ce qui reflétait « une conception un peu particulière de l'autonomie, celle du chef d'établissement » (Delahaye et al., 2011, p. 28).

³ Les taux d'accès à l'entrée en 6^e étaient respectivement pour les enfants de cadres et d'ouvriers, de 83,9% et de 19,8% avant 1940, alors qu'ils étaient de 99% et de 93,2% sur la période 1975-1984. Les chances relatives d'entrée en 6^e étaient donc de 21,1 avant 1940 et de 7,2 sur la période 1975-1984 (Prost, 2001, p. 88).

Les taux d'accès à l'entrée en 2nde étaient respectivement pour les enfants de cadres et d'ouvriers, de 64,8% et de 5,4% avant 1940, alors qu'ils étaient de 87,4% et de 28% sur la période 1975-1984. Les chances relatives d'entrée en 2nde étaient donc de 32,4 avant 1940 et de 17,8 sur la période 1975-1984.

⁴ « L'appropriation peut être *politique*. Le territoire est alors une portion d'espace sur lequel s'exerce un pouvoir, qui y inscrit sa souveraineté, et contribue, en se l'appropriant, à le façonner. [...] L'appropriation peut être aussi *symbolique*. Elle renvoie alors à l'inscription de chacun ou d'un groupe dans un espace, en raison des représentations qui construisent un sentiment d'appartenance et produisent une identité singulière. [...] L'appropriation peut enfin être *pratique*. On renvoie alors aux territoires vécus, aux espaces de vie, de travail, de déplacement » (Luigi et al., 2016, p. 7).

« territorialisation progressive » (Luigi et al., 2016, p. 9)¹. En effet, jusqu'aux années 1970, l'étatisation et la centralisation du système éducatif, renforcées par une rationalité axiologique des enseignants focalisée sur le « mythe de l'école égalitaire » (Bavoux, 2000, p. 285)², furent telles que le système « frapp[ait] d'illégitimité a priori toute intervention d'éventuels partenaires extérieurs » (Luigi et al., 2016, p. 10) et que l'école fut qualifiée d'« extra-territoriale »³ (Pugin, 2008, p. 4). Aussi, l'émergence d'une territorialisation de l'école dans le second degré prit différentes formes : le choix fait dans ce paragraphe est d'aborder plus particulièrement l'institution du système de la carte scolaire, le besoin affirmé d'autonomie des établissements scolaires et la création de l'éducation prioritaire.

Le système de la carte scolaire⁴, conçu comme instrument de régulation des affectations des élèves dans les établissements scolaires, fut mis en place par circulaire du 3 mai 1963, « au nom d'un impératif gestionnaire – l'accompagnement efficace du développement de l'enseignement secondaire – mais aussi d'une exigence sociale – la démocratisation de l'enseignement grâce au brassage d'élèves autrefois scolarisés dans des filières distinctes » (van Zanten, 2012, p. 11). L'objectif était donc double : accueillir un nombre croissant d'élèves et aménager le territoire en vue d'une répartition homogène des établissements scolaires, la visée à cette époque étant d'« assurer une bonne orientation des bons éléments scolaires » (Lelièvre, 2008, p. 46).

La fin des années 1960 fut marquée par une prise en compte croissante des besoins locaux, à travers l'affirmation de la nécessité d'une autonomie donnée aux établissements, ou plutôt de sa ré-affirmation au regard de la réforme de 1902. Pour Jean-Paul Delahaye, le rapport préparatoire de la commission C du colloque d'Amiens de mars 1968 était éclairant quant à la situation des établissements secondaires. « Tout est dit dans une formule saisissante du rapport préparatoire : *« L'établissement n'est qu'une juxtaposition de locaux et de collectivités, pour ne pas dire d'individus, sans cohésion et sans autre liberté de manœuvre*

¹ Au regard de la triple appropriation évoquée, en particulier de l'appropriation *politique*.

² « La culture professionnelle des enseignants reste [...] marquée par le mythe de l'école égalitaire, définie par son caractère extraterritorial, imperméable aux influences du local » (Bavoux, 2000, p. 285).

³ « Elle [l'école] n'est pas du tout en lien avec le territoire avec lequel elle est implantée. Les savoirs enseignés, les méthodes d'enseignement sont identiques sur l'ensemble du territoire national. Les particularismes locaux sont gommés [...] les bâtiments scolaires sont construits et organisés sur le même modèle, quelles que soient les communes » (Pugin, 2008, p. 4).

⁴ La carte scolaire est entendue comme la définition des secteurs scolaires d'inscriptions des élèves, afin de gérer leur affectation dans les établissements.

que la marge d'anarchie que secrète obligatoirement le centralisme bureaucratique, incapable d'enregistrer la variété des besoins dans le temps et dans l'espace, incapable d'y répondre » (CNA, rapport préparatoire, commission C, p. 185) » (Delahaye, 2018). L'accent fut ainsi mis sur l'autonomie des établissements, « définie comme la possibilité offerte aux établissements de « pouvoir, à l'intérieur de la stratégie générale élaborée par les autorités supérieures, réagir par une tactique personnelle aux problèmes concrets qu'ils rencontrent localement » (actes du colloque d'Amiens, mars 1968, Dunod, 1969, p. 176) » (Delahaye et al., 2011, p. 23). Il fut réaffirmé pour les collèges dans le rapport *Pour une école démocratique* de décembre 1982, « pour mettre en œuvre, de façon adaptée aux réalités locales, l'organisation pédagogique des enseignements » (Delahaye, 2008, p. 6).

Une nouvelle étape fut franchie avec la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP)¹ en 1981, véritable « naissance à contre-courant de l'histoire de l'école » (Armand et al., 2006, p. 5). En effet, la conception de l'école républicaine comme outil d'« égalité d'offre du service public »² fut bousculée avec la parution de la circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981³, à travers le passage d'une « distribution égalitaire des moyens d'enseignement » à une politique de compensation basée sur le principe d'égalité réelle, « donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin » (Armand et al., 2006, p. 6), selon « un nouvel impératif d'équité »⁴ (MENESR, 2004a, p. 10). La politique d'éducation prioritaire s'établit sur deux versants :

- un versant relatif aux personnels (taux d'encadrement, mesures indemnitaires),
- un versant organisationnel avec des relations école – partenaires favorisées et avec la notion de « projet » relativement au « projet de zone » institué⁵, dont l'émergence est considérée comme « un pas significatif en direction d'une autonomie effective des établissements » (Delahaye et al., 2011, p. 32).

¹ Il convient de constater que l'adjectif « prioritaire » se rapportait à la « zone », eu égard aux difficultés scolaires, sociales, économiques et culturelles rencontrées.

² L'« égalité d'offre du service public » est entendue ici comme égalité d'accès à l'école et comme égalité dans les contenus de l'enseignement et dans sa qualité (Armand et al., 2006, p. 5).

³ L'objectif de la création des zones prioritaires était de « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981 - BO n°27 du 9 juillet 1981), donc de lutter contre les inégalités sociales en prenant en compte « les inégalités réelles et la concentration des handicaps dans certaines aires géographiques » (MENESR, 2004a, p. 10).

⁴ « Ce passage d'une égalité formelle à une recherche d'égalité réelle peut aussi être interprété comme le passage de la recherche d'égalité à la recherche de l'équité, c'est-à-dire au souci de promouvoir au sein de l'école une véritable égalité des chances » (MENESR, 2004a, p. 11).

⁵ Circulaires n°81-536 du 28 décembre 1981, n°82-128 du 19 mars 1982 et n°82-589 du 15 décembre 1982.

Cette politique permet « l'introduction d'une obligation de résultats dans l'action éducative déployée par les différents échelons d'acteurs » (Delahaye et al., 2011, p. 32), l'inégalité des moyens à travers la compensation définie devant permettre une égalité de résultats¹ (Armand et al., 2006, p. 6). Même s'il s'agissait « d'une territorialisation de l'école plus que de politiques éducatives territoriales » (Rey, 2013, p. 4)², la création des ZEP fit « figure de pionnière de la territorialisation de la politique éducative » (Luigi et al., 2016, p. 36).



Cette troisième section du préliminaire avait pour objet de présenter les différentes étapes de l'affirmation du rôle de l'État dans l'institution scolaire entre 1950 et 1980, que met en exergue le schéma V suivant.

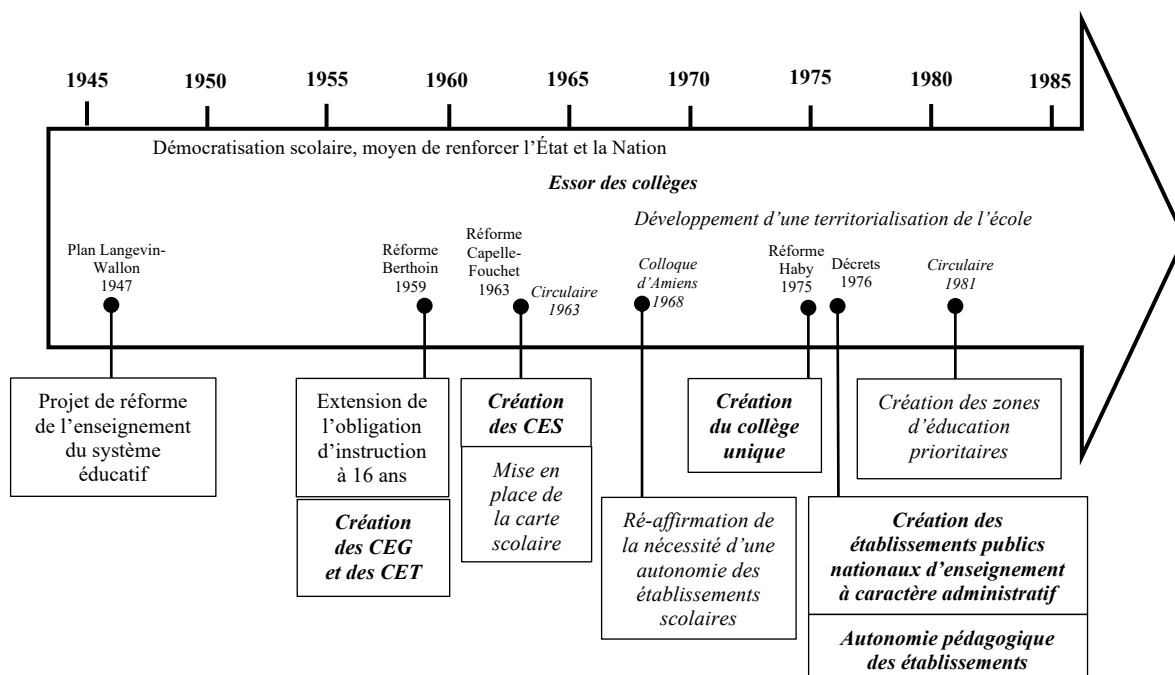


Schéma V : les étapes de l'affirmation du rôle de l'État dans l'institution scolaire entre 1950 et 1980

¹ « En somme l'inégalité de traitement doit rétablir l'égalité » (Armand et al., 2006, p. 6).

² Le lancement des zones d'éducation prioritaire « pourrait être interprété à tort comme préfigurant les premières vagues de décentralisation des années 1980. [...] le but est de déclencher une mobilisation au service de l'école pour pallier ses défaillances, dans une logique de pilotage par l'administration éducative, plutôt que d'inventer des politiques éducatives alternatives avec d'autres acteurs » (Rey, 2013, p. 4).

SECTION IV. L'ÉVOLUTION DE LA STRUCTURATION DE L'ORGANISATION SCOLAIRE DANS UNE LOGIQUE DE RESPONSABILISATION DES ACTEURS LOCAUX ET DE PERFORMANCE À PARTIR DES ANNÉES 1980

Les années 1980 marquèrent un tournant dans le rôle et la place occupés par l'État dans le domaine de l'éducation, face aux défis liés à la massification et à la démocratisation de l'École, face aux nouveaux défis sociétaux¹, et ce dans un contexte d'émergence progressive de la rationalité managériale et de la performance au sein de l'Éducation nationale. Ainsi, la structuration du discours managérial fit apparaître deux périodes : une première période relative à la construction du double processus de décentralisation / déconcentration (1.) et à l'affirmation de l'émergence des établissements scolaires du second degré (2.), puis une seconde période centrée sur la diffusion de la logique de performance. (3.)

1. La mise en place de compétences partagées en matière d'éducation dans le second degré

Au début des années 1980 fut initié un double processus de décentralisation / déconcentration, « solution d'équilibre tenant compte du poids des collectivités territoriales dans la vie politique et, en même temps, des traditions de l'Éducation nationale » (Picquenot, Michel-Khayat et Leblond, 1996, p. 6), la décentralisation et la déconcentration étant « aussi bien concurrentes que concourantes » (Lelièvre, 1997, p. 216).

La décentralisation, entreprise depuis 1982, désigne le transfert de pouvoirs et de compétences de l'État à des collectivités territoriales ou à des établissements possédant la personnalité morale et juridique (généralement des établissements publics). Ces deux types de transfert, appelés respectivement « décentralisation territoriale » et « décentralisation fonctionnelle », eurent des conséquences dans le domaine de l'éducation.

Dans un « processus inverse à celui des débuts de la V^e République en transférant une partie des pouvoirs de décision aux instances locales » (Troger et Ruano-Borbalan, 2010, p. 70), la décentralisation territoriale s'élabora en trois actes présentés dans le tableau I suivant et rapprocha l'environnement territorial de l'établissement scolaire du second degré.

¹ Jean-Louis Auduc qualifie de 3^e « révolution scolaire » (Auduc, 2008, p. 10) les transformations liées à « l'accélération des mutations techniques, la révolution des *-tiques* : *informatique, robotique, bureautique* ».

Acte	Points principaux et textes de références	Conséquences dans le domaine de l'éducation
Acte I 1982-1983	Transformation de l'organisation des collectivités territoriales : lois n°82-213 du 2 mars 1982 et n°82-623 du 22 juillet 1982. Détermination des transferts de compétences de l'État vers les collectivités territoriales dans divers domaines, dont l'éducation : lois n°83-8 du 7 janvier 1983 et n°83-663 du 22 juillet 1983.	Attribution à chaque niveau de collectivités territoriales d'un bloc de compétences portant sur la construction, l'équipement, les dépenses d'entretien et de fonctionnement des établissements scolaires (art. 14 de la loi n°83-663) ¹ : - aux communes la charge des écoles, - aux départements celle des collèges - aux régions celle des lycées, établissements d'éducation spéciale, écoles de formation maritime et aquacole, collèges d'enseignement technique maritime Conservation par l'État ² de la responsabilité du service public d'enseignement et de diverses compétences telles que : - les programmes et les horaires d'enseignement, - l'organisation des examens et la délivrance des diplômes, - la répartition des emplois sur le territoire, - la gestion, l'affectation, la rémunération et l'évaluation des personnels enseignants et non enseignants.
Acte II 2003-2004	Renforcement des libertés des collectivités territoriales : loi constitutionnelle n°2003-276 du 28 mars 2003. Institution de nouvelles compétences aux collectivités territoriales : loi n°2004-809 du 13 août 2004.	Attribution de nouvelles compétences aux collectivités territoriales concernant : - la propriété des locaux, - le transfert des missions de service public dans les domaines de l'accueil, la restauration et l'hébergement des élèves, - le transfert de la gestion et du recrutement des personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service (ATOS) appelés alors adjoints techniques des établissements d'enseignement. Reconnaissance de l'action des collectivités territoriales dans le code de l'éducation (art. L.211-1) ³ , étape importante dans le sens donné à la répartition des compétences dans le domaine de l'éducation ⁴ : les collectivités territoriales devenaient les « nouvelles organisatrices de services publics au sein des établissements » (MENESR, 2012, p. 27) qui devenaient quant à eux « des vecteurs de leurs politiques éducatives en faveur de la jeunesse » (Delahaye et al., 2006, p. 4).
Acte III 2° et 3° volets ⁵ 2014-2015	Création de dix-sept régions académiques : loi n°2015-29 du 16 janvier 2015. Clarification des compétences de chaque collectivité territoriale : loi n°2015-991 du 7 août 2015, dite loi NOTRe.	Clarification de compétences et attribution de nouvelles compétences aux collectivités territoriales : - transfert des transports scolaires aux régions (sauf le transport spécial des élèves en situation de handicap), - définition conjointe par le président de la région avec le recteur des districts de recrutement des lycées, - possibilité donnée aux départements d'établir une convention avec les métropoles pour transfert ou délégation de la charge des collèges.

Tableau I : les actes de la décentralisation territoriale

- ¹ Pour les écoles : dans la poursuite de la répartition des compétences établie depuis 1833 par la loi Guizot. Pour les départements et les régions : nouvelles responsabilités inspirées du modèle établi pour les écoles.
- ² Eu égard à la disposition du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, selon laquelle « l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïc à tous les degrés, est un devoir d'État ».
- ³ Article L.211-1 du code de l'éducation : « L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées par le présent code aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public. [...] ».
- ⁴ Passage, pour les collectivités territoriales, « d'un rôle d'accompagnement et d'impulsion de politiques en matière d'enseignement [...] à celui de gestionnaire de missions de service public » (Dalbart, 2008, p. 52).
- ⁵ La réforme des territoires se déclinait en trois volets :
- loi de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles (loi MAPTAM n°2014-58 du 27 janvier 2014)
- loi relative à la délimitation des régions (loi n°2015-29 du 16 janvier 2015),
- loi portant nouvelle organisation territoriale de la République (loi NOTRe n°2015-991 du 7 août 2015).

La déconcentration désigne le transfert de compétences et de responsabilités du niveau ministériel de l'État à un niveau inférieur de la hiérarchie administrative des services.

Le processus de déconcentration apparut dès le début des années 1960 avec une délégation de pouvoirs de décision et de gestion du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs (Lelièvre, 1997, p. 216) en matière d'ouvertures et de fermetures d'établissements scolaires, mais aussi en matière de filières, de sections et d'options, afin de faciliter le fonctionnement envisagé par un maillage du territoire. Puis, dans les années 1980, la déconcentration devint le processus nécessaire d'accompagnement à la décentralisation : d'une part, elle permit aux collectivités territoriales d'avoir au niveau local des interlocuteurs responsables (Lelièvre, 2008, p. 48) ; d'autre part, elle renforça le rôle des académies. Enfin, à travers le principe de subsidiarité¹, les services déconcentrés de l'État devenaient un « outil d'adaptation du service public aux besoins différenciés des territoires » (van Zanten, 2011, p. 87).

La décentralisation fonctionnelle apparut clairement avec la création d'une nouvelle catégorie d'établissement public par la loi de décentralisation n°83-663 du 22 juillet 1983 (art. 14-V) : « Les collèges, les lycées, les établissements d'éducation spéciale sont des établissements publics locaux [...] ». Cette nouvelle catégorie d'établissement public fut précisée par la loi n°85-97 du 25 janvier 1985 qui instaura les EPLE (art. 15-5) : « Les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale sont des établissements publics locaux d'enseignement ». Le « E » d'enseignement, ajouté à la nouvelle catégorie d'établissement créée en 1983, donna naissance à l'EPLE : établissement public local d'enseignement. Les alinéas suivants de cet article donnèrent un cadre à cet EPLE, *via* le conseil d'administration :

- ces établissements sont « administrés par un conseil d'administration composé, selon l'importance de l'établissement, de vingt-quatre ou trente membres » (art. 15-6),
- « le conseil d'administration règle par ses délibérations les affaires de l'établissement. Il fixe, dans le respect des dispositions législatives en vigueur et des objectifs définis par les autorités compétentes de l'État, les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements et, en particulier, les règles d'organisation de l'établissement » (art. 15-8),
- « le chef d'établissement est désigné par l'autorité de l'État » (art. 15-7).

¹ Mis en évidence dans la loi n°92-215 du 6 février 1992 relative à l'administration territoriale et dans le décret n°92-604 du 1^{er} juillet 1992 relatif à la charte de la déconcentration.

Cela amena Claude Lelièvre à questionner la logique dont relevaient (et relèvent encore) les chefs d'établissement des EPLE : déconcentration ou décentralisation fonctionnelle ?¹.

Comme l'indiquait l'article 14-V de la loi n°83-663, « les conditions de fonctionnement [de ces établissements] sont définies par décret ». Ce décret fut un véritable « moment ».

2. L'institution des EPLE : le moment du « décret de 1985 »

Le moment du « décret de 1985 » fait référence à la publication le 30 août du décret n°85-924 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Les prémices de certains éléments forts de ce décret s'entrevoient dès les années 1970 et le début des années 1980² :

- la préoccupation politique de l'autonomie pédagogique, évoquée dès les années 1970³, fut antérieure à celle de l'autonomie administrative (Bossard, 2010a, p. 25),
- le rapport *Pour une école démocratique* de décembre 1982 mentionnait la notion de projet d'établissement comme « outil et dynamique de l'autonomie »,
- la circulaire n°82-599 du 23 décembre 1982 de préparation de la rentrée 1983 et la note de service du 31 décembre 1982 mettaient en exergue la nécessité d'une plus grande responsabilité des établissements scolaires (Delahaye et al., 2011, p. 32).

Sur le plan juridique, la création de l'EPLE fut considérée comme « le corréla de la décentralisation » (Bossard, 2010a, p. 24), la loi n°83-663 du 22 juillet 1983 instituant les « établissements publics locaux » (art. 14) qui se spécifièrent en « établissements publics locaux d'enseignement » par la loi n°85-97 du 25 janvier 1985 (art. 15). Les établissements scolaires du second degré passaient ainsi d'établissements publics nationaux à établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Il convient de préciser que la spécificité juridique de

¹ « Relèvent-ils de la logique de « déconcentration » (si l'on privilégie le rôle des chefs d'établissement, soumis en principe au contrôle et à subordination hiérarchique) ou relèvent-ils d'une logique de « décentralisation fonctionnelle » [...], si l'on croit fermement à l'autonomie et aux projets des établissements ainsi qu'au rôle (réel ou possible) de leurs conseils d'administration ? » (Lelièvre, 2008, p. 49-50).

² Voir même dans la réforme de 1902 et dans les actes du colloque d'Amiens de 1968.

³ « Dès les années 1970, un ministre comme Olivier Guichard disait : « Je serais bien étonné qu'avant dix ans l'autonomie pédagogique ne devienne pas de plus en plus la règle » » (Bossard, 2010a, p. 25).

l'EPLE¹ résidait dans sa caractéristique largement exorbitante du droit commun, dans son introduction en dérogation aux principes posés par la loi du 2 mars 1982².

Ainsi, l'alinéa V de l'article 14 de la loi n°83-663 du 22 juillet 1983, qui stipulait que « les conditions de fonctionnement sont définies par décret », engageait vers un décret ultérieur. Deux ans plus tard, le décret n°85-924 du 30 août 1985 fixa les règles générales de fonctionnement et apporta un certain nombre de précisions concernant l'« organisation administrative » (titre I) et l'« organisation financière » (titre II) des EPLE. La notion d'autonomie, envisagée sous l'angle de la « responsabilité » selon le terme employé dans le décret, fut introduite dans deux dimensions : autonomie « pédagogique et éducative » (art. 2 et 16) et « autonomie financière » (art. 39). Dans le prolongement des traits essentiels de l'autonomie des établissements définis en 1976, l'article 2 témoigna de l'exercice particulier de l'autonomie³ pédagogique et éducative⁴ : « dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur ainsi que des objectifs pédagogiques et éducatifs fixés par le ministre de l'éducation nationale et les autorités académiques ». Ainsi, « *stricto sensu*, juridiquement constitutive du statut de l'établissement public » (Delahaye et al., 2011, p. 65), l'autonomie n'était « pas l'indépendance »⁵ (Delahaye et al., 2006, p. 21, 54 ; Picquenot, Michel-Khayat et Leblond, 1996, p. 6).

¹ La section I du chapitre IV développera cette spécificité.

² « Voici certaines des particularités majeures qu'on y relève : l'EPLE est créé, ou fermé, par arrêté du représentant de l'État, le préfet, la collectivité ne pouvant que proposer cette création ou cette fermeture. Le chef de l'établissement (local d'enseignement) est nommé par l'État, parmi les fonctionnaires de l'État, et c'est lui qui préside de droit le conseil d'administration » (Delahaye et al., 2011, p. 66).

³ Envisagée sous l'angle de la « responsabilité » selon le terme employé dans le décret.

⁴ Les domaines de cette autonomie pédagogique et éducative sont définis dans l'article 2 du décret : « Cette responsabilité s'exerce dans les limites définies par le ministre de l'éducation nationale ; elle porte sur :

1. l'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves ;
2. l'emploi des dotations en heures d'enseignement mis à la disposition de l'établissement ;
3. l'organisation du temps scolaire ;
4. la définition, en tenant compte des schémas régionaux, des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes ;
5. l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel, économique ;
6. le choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement, en particulier pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux ;
7. sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs, les activités facultatives qui concourent à l'action éducative organisées à l'initiative de l'établissement à l'intention des élèves. ».

⁵ « Cela signifie, par exemple, que si l'administration centrale et les responsables académiques doivent être respectueux de l'autonomie des EPLE, ils doivent, tout autant, se montrer soucieux d'éviter que la diversité des approches ne dérive en disparités non compatibles avec le principe d'unité du service public » (Delahaye et al., 2006, p. 54).

De telles dispositions nécessitaient une évolution des compétences exercées par le chef d'établissement et de son statut. Le chef d'établissement fit ainsi l'objet de l'ensemble de la section II du titre I du décret, soit quatre articles (art. 7, 8, 9 et 10) : nommé par le ministre de l'Éducation nationale, il est à la fois l'organe exécutif de l'établissement et le représentant de l'État au sein de l'établissement. Il s'avère secondé par un adjoint dans ses tâches pédagogiques, éducatives et administratives, et par un gestionnaire dans ses tâches de gestion matérielle et financière.

Depuis sa promulgation, ce décret est couramment dénommé « décret de 1985 modifié » au regard du nombre éloquent de modifications successives dont le décret fut l'objet : dix-sept décrets modifiant le décret initial étaient dénombrés en 2010 et quatre thématiques de modifications étaient identifiées de 1990 à 2009 (Bossard, 2010a, p. 24-25) : autonomie de l'EPL, gouvernance de l'EPL, droits et devoirs des élèves et organisation comptable et financière. Il explicitait le caractère « historique » du décret de 1985, et par voie de conséquence son caractère particulièrement « vivant » : « ce décret de 1985 est historique parce qu'il n'est pas resté en quelque sorte comme une « butte témoin » inchangée au fur et à mesure que le système éducatif évoluait ; mais, à chaque fois qu'il y avait une modification forte de notre système éducatif [...], inmanquablement, le décret de 1985 était immédiatement touché par ces modifications et appelé à évoluer. Il n'est pas resté comme une butte témoin isolée, dépassée par l'histoire, les nombreuses modifications dont il a été l'objet sont le signe qu'il a, dès sa création, établi un point essentiel dans notre système éducatif, la place désormais décisive de l'établissement public local d'enseignement. Ces modifications confirment que ce décret est historique et qu'il est resté vivant puisqu'il est en permanence corrigé par les différentes modifications législatives ou réglementaires, ou politiques, qui affectent notre système éducatif » (Bossard, 2010a, p. 25).

L'objectif poursuivi lors de la conception de ce décret, à savoir « rendre les entités concernées plus responsables, plus proches des citoyens, plus efficaces, plus efficaces » (Delahaye et al., 2011, p. 65) portait déjà les éléments forts de la notion de la performance.

3. De l'intégration progressive de la notion de performance dans le système éducatif à l'affirmation de l'établissement scolaire comme unité de base de ce système

À l'impératif d'équité susmentionné vint s'ajouter « un nouvel impératif d'efficience et d'efficacité » (MENESR, 2004a, p. 10) dans le système éducatif dans les années 1990, dans un contexte de profondes réorganisations, de changement de rationalité au sein du service public français, mais aussi d'attente sociale et sociétale à l'égard de l'éducation, de croissance économique ralentie, de remises en cause successives des collèges dans leur prise en compte de l'hétérogénéité des élèves¹, ainsi que de développement des comparaisons internationales² et de construction européenne³.

Ce fut dans ce contexte que la notion de performance apparut progressivement dans le système éducatif : les relances de l'éducation prioritaire, la création en 2006 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), l'introduction d'une logique d'évaluation et les évolutions des modes de pilotage et de régulation des établissements scolaires en témoignent tout particulièrement.

Les relances de l'éducation prioritaire

Un premier exemple de l'intégration progressive de la notion de performance au sein du système éducatif réside dans les relances successives, depuis les années 1980, de la politique d'éducation prioritaire, qui passa d'une politique de lutte contre les inégalités sociales à une politique d'égalité des chances⁴, le concept d'égalité fondant l'approche qualité de la

¹ Le rapport de Louis Legrand remis en décembre 1982 fut le premier d'une série de rapports rédigés à la demande de ministres de l'Éducation nationale : rapport *Le livre blanc des collèges* d'Alain Bouchez remis en janvier 1994, rapport *Le collège de l'an 2000* de François Dubet remis en mai 1999, *Rapport sur l'évolution du collège* de Philippe Joutard remis en mars 2001 et rapport *Pour la réussite de tous les élèves* de Claude Thélot remis en octobre 2004.

² La mise en place de projets tels que ISIP (*International school improvement project*) et INES (Indicateurs internationaux de l'enseignement) par l'OCDE en 1983 et 1987 est à souligner.

³ L'éducation n'est pas une compétence communautaire, le principe de subsidiarité prévalant. Toutefois, la construction européenne exerce une influence sur le système éducatif français *via* les stratégies déployées.

⁴ « L'idée d'égalité des chances prend appui sur un modèle de justice sociale où il s'agit de permettre à un individu de participer pleinement à l'ensemble des activités économiques, culturelles, politiques et sociales, en dehors de privilèges liés à sa naissance » (Cuculou, 2011, p. 68).

L'expression « égalité des chances » apparaît pour la première fois dans le discours de Jean-Pierre Chevènement du 7 février 1986 : « une politique d'égalité des chances pour tous et une politique pour une France moderne ».

performance¹. En effet, en 1981 un objectif de lutte contre les inégalités sociales prédominait pour la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP), puis des objectifs scolaires furent privilégiés dans les différentes relances de l'éducation prioritaire (Armand et al., 2006, p. 10 ; Bensa, 2009 ; DGESCO, 2011) :

- objectif d'amélioration des résultats dans les zones d'éducation prioritaire en 1990,
- objectif de réduction des tensions et d'amélioration des conditions d'enseignement dans les zones dites « sensibles » en 1993,
- objectif de réussite scolaire dans les réseaux d'éducation prioritaire en 1997,
- objectifs de réduction des écarts et d'acquisition du socle commun par tous les élèves dans les réseaux ambition réussite et les réseaux de réussite scolaire en 2006,
- objectifs de progression de chaque élève, de développement de leur ambition scolaire et professionnelle et d'instauration d'un climat scolaire apaisé dans le programme écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite en 2011.

La refondation de l'éducation prioritaire de 2014 convient d'un objectif combiné « de lutte contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous »².

La création de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

Un deuxième exemple de l'intégration progressive de la notion de performance au sein du système éducatif s'établit autour de la création de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). La genèse historique en quatre périodes de cette direction en est tout particulièrement révélatrice (Pons, 2014) :

- la période 1957-1973, dans un double objectif de centralisation de la production de données au sein du ministère et de production de données diversifiées : création d'un « service statistique de statistique scolaire » par arrêté ministériel du 27 mars 1957³, rattachement en 1963 du service à un nouveau secrétariat général conçu comme coordinateur des activités des directions du ministère (disparu en 1972),

¹ Développée dans le chapitre I de la présente recherche.

² Circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014.

³ Il convient de souligner que de premières enquêtes furent lancées dès 1787. La création d'un service statistique à part entière au sein de l'administration centrale émergea « du fait des premiers signes de « l'explosion scolaire » », qui conduisit à un besoin accru de « statistiques et de prévisions sur les effectifs d'enseignants et d'établissements » (Pons, 2014, p. 118).

- la période 1973-1987, dans un objectif de rationalisation de la production : création d'un service central autonome constitué de quatre pôles¹ en 1973, réorganisation des pôles et apparition de deux sous-directions² en 1982 puis en 1985,
- la période 1987-1997, dans un objectif de production d'un « effet miroir »³, avec la création de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en tant que direction d'administration centrale par décret n°87-83 du 10 février 1987, « acteur central de la nouvelle politique d'évaluation lancée par le ministère » (Pons, 2014, p. 125-126) : production d'outils statistiques⁴, participation à différents débats *via* des travaux d'études, représentation de la France dans des organisations internationales telles que l'OCDE⁵ et l'IEA⁶, publication et communication de ses travaux⁷,
- la période 1997-2006, dans un objectif de contrôle de la production : transformation de la DEP en une direction de la programmation et du développement (DPD) par le ministre Claude Allègre⁸ en 1997, avec reprise de l'appellation DEP en 2003.

Suite à la mise en œuvre de la loi organisation relative aux lois de finance (LOLF), la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) fut créée par décret n°2006-572 du 17 mai 2006, dans un double positionnement : à la fois direction du ministère et service statistique public ministériel en charge des statistiques sur l'éducation⁹.

¹ « Un pôle chargé de gérer le système informatique du ministère, un pôle consacré à l'informatique de gestion, un pôle d'études lié à la rationalisation des choix budgétaires (RCB) et un pôle qui sera progressivement chargé de l'évaluation du système éducatif » (Pons, 2014, p. 122).

² Une sous-direction de l'évaluation du système éducatif et une sous-direction des enquêtes statistiques et des études.

³ « Par cette expression, Claude Thélot (directeur de la Dep de 1990 à 1997) désigne dans plusieurs de ses publications la mise à disposition des acteurs du système éducatif de données sur les résultats de leur action visant à inciter ces derniers, face au miroir qui leur est tendu, à trouver d'eux-mêmes les remédiations nécessaires » (Pons, 2014, p. 126).

⁴ Outils d'évaluation diagnostique, indicateurs de valeurs ajoutées des lycées, ...

⁵ OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

⁶ IEA : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.

⁷ *Dossiers de la Dep* en 1989, *L'état de l'école* en 1991 et *Géographie de l'école* en 1992.

⁸ Cette transformation « correspondait incontestablement à l'idée que les travaux d'une direction d'administration centrale devaient, avant tout, permettre au ministre de programmer ses décisions et non d'évaluer et de réguler les politiques conduites ou de contribuer à nourrir le débat public sur l'éducation » (Émin, 2012, p. 55).

⁹ « Elle fait partie de la statistique publique française et européenne. [...] Ses activités sont contrôlées par l'Autorité de la statistique publique » (DEPP, 2021).

L'évolution des effectifs du service, de 41 membres en 1963 à 220 en 1992 (Pons, 2014)¹, révèle l'importance croissante accordée aux missions qui lui sont « assignées tout au long de son histoire : centralisation puis gestion de l'appareil statistique du ministère, évaluation du système éducatif, prospective et depuis 2006, contribution à l'analyse de la performance de l'action de l'État » (Pons, 2014, p. 115).

L'introduction d'une logique d'évaluation par les résultats

Un troisième exemple de l'intégration de la notion de performance au sein du système éducatif se manifeste à travers l'introduction d'une logique d'évaluation :

- dans les rapports annexés aux trois lois d'orientation successives de 1989, 2005 et 2013 dans un triptyque amélioration – responsabilisation – aide à la décision²,
- à travers les programmes d'évaluations mis en place : l'annexe I récapitule les principales évaluations nationales et internationales auxquelles participa et/ou participe la France³. Parallèlement au développement des enquêtes internationales depuis les années 2000, cette annexe met en exergue une diversification de nature des évaluations nationales exhaustives depuis 1987 (diagnostiques, mi-année, bilan) et une multiplication des enquêtes nationales sur échantillon en France depuis 2003, au point de questionner les acquis des élèves en tant que « pierre de touche de la valeur de l'école » (Bardi et al., 2005). Une des missions principales du conseil d'évaluation de l'école, créé par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (art. 40), est la mise en cohérence de toutes les évaluations de l'enseignement scolaire (acquis des élèves, dispositifs éducatifs et établissements).

¹ Soit une augmentation de 437% en moins de trente ans.

² Rapport annexé à la loi n°89-486 d'orientation pour l'éducation du 10 juillet 1989 : « l'évaluation « contribue à l'amélioration du système éducatif en vérifiant [...], en adaptant aux différents publics [...] et en opérant une régulation permanente ».

Rapport annexé à la loi n°2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 : « le pilotage du système suppose un dispositif d'évaluation qui permette, à chaque échelon, d'apprécier la pertinence des objectifs retenus, l'adéquation des moyens mis en œuvre et la qualité des résultats obtenus ».

Rapport annexé à la loi n°2013-595 d'orientation et de programmations pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 : « le pilotage des politiques éducatives nécessite d'avoir une vision globale du fonctionnement et de l'efficacité du système éducatif. L'évaluation doit être scientifique, indépendante et apporter une aide à la décision politique et à la mise en œuvre des réformes ».

³ Un point sur les grandes évaluations standardisées nationales ou internationales accompagné de quelques analyses fut réalisé par l'inspection générale de l'éducation nationale en 2012 : voir (Mégard et al., 2012).

L'évolution des modes de pilotage et de régulation des EPLE

L'évolution des modes de pilotage et de régulation des EPLE constitue un quatrième exemple de l'intégration progressive de la notion de performance au sein du système éducatif. En effet, au-delà même de la fixation d'objectifs pédagogiques et d'obligations de résultats¹ dès la loi d'orientation de 1989, l'introduction d'outils de pilotage en fut un élément fort.

La mise en place des projets d'établissement et du processus de contractualisation sur des objectifs définis², synthétisée dans le tableau II suivant, en fut un révélateur éloquent.

Loi n°89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989	Loi n°2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005
Institution de l'élaboration d'un projet ³ d'établissement tenant compte à la fois des objectifs assignés à l'École par la Nation et des spécificités du contexte local (art. 18). Le projet d'établissement, expression de trois volontés en articulation : - « volonté collective d'une communauté particulière », - « volonté d'adaptation de l'établissement », - « volonté locale ».	Réaffirmation du projet d'établissement (art. 34). Institution de nouveaux outils du projet d'établissement : - possibilité, pour le projet d'établissement, de prévoir la réalisation d'expérimentations sur autorisation (art. 34), - institution d'un conseil pédagogique, présidé par le chef d'établissement, ayant pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs et préparant la partie pédagogique du projet d'établissement (art. 38).
	Institution d'un contrat d'objectifs conclu entre l'autorité académique et l'EPLE, établi en cohérence avec le projet d'établissement et venant le compléter (art. 36).

Tableau II : projets d'établissement et processus de contractualisation dans les lois de 1989 et 2005

Cette mise en place fut accompagnée par un essor d'outils d'aide à la décision et au pilotage, et par un déploiement d'évaluations d'unités éducatives (Maroy, 2013a) :

- des indicateurs *via* des tableaux de bord des établissements⁴ furent conçus par l'administration centrale au cours des années 1970, puis ils connurent une évolution dans leur objectifs et leur conception au début des années 1990, « liée aux évolutions de la politique de gestion des établissements, à la forte demande d'indicateurs

¹ Éducation vue comme un droit, avec l'élève placé au centre du système : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (art. 1).

Objectif formulé de « conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat » (art. 3).

² La mise en place des projets d'établissement concerne à la fois les écoles, les collèges et les lycées, tandis que celle du processus de contractualisation ne concerne que les établissements scolaires du second degré.

³ Dans la mouvance des « projets de service » institués par la circulaire Rocard du 23 février 1989 relative au renouveau du service public.

⁴ « Il s'agissait cependant d'un outil complexe et lourd à gérer étant donné la difficulté à disposer de l'information » (Alt, 2010, p. 79).

d'évaluation permettant de mesurer leur « efficacité », ainsi qu'à l'évolution des systèmes d'information » (Alt, 2010, p. 79). Furent ainsi mis à disposition des EPLE des indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires (IPES) de 1994 à 2010, puis des indicateurs d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements (APAE) depuis 2010, enrichi à la rentrée 2020 au bénéfice des évaluations des établissements scolaires. Il convient de souligner l'apparition explicite du terme « performance » en 2010 dans le titre d'une des catégories d'indicateurs APAE,

- les années 1990 furent la décennie d'un déploiement d'évaluations d'unités éducatives¹ à l'initiative des académies², selon des pratiques d'évaluations très disparates dans les académies, en appui sur des protocoles et démarches contrastés³. À partir de la rentrée 2020 sont mises en place des évaluations des EPLE sur la base du cadre⁴ arrêté par le conseil d'évaluation de l'école⁵. L'évaluation, qualifiée d'« intégrative » (CEE, 2021, p. 5), prend appui sur un principe essentiel d'articulation étroite de deux démarches, auto-évaluation et évaluation externe, qui se complètent et s'enrichissent mutuellement. Elle a vocation à se substituer à la démarche de construction du projet d'établissement et à la préparation du contrat d'objectifs (CEE, 2020a, p. 2-3).

Dans le prolongement des éléments susmentionnés, un glissement de vision de l'autonomie de l'EPLE fut constaté à la lumière de la logique de performance : « Les années 1970, l'autonomie c'est l'adaptation aux réalités locales, les années 1980, l'autonomie, c'est le

¹ Au sein d'un système éducatif marqué par une tradition d'évaluation des individus, élèves et personnels.

² Pour un état des lieux de l'évaluation des établissements à l'initiative des académies : voir (Bossard, Goyheneix et Pelletier, 2017).

³ L'évaluation de l'ensemble des EPLE de l'académie de Lille entre 1990 et 1996, appelée les audits de Lille en fut l'exemple le plus marquant. Ils se signalèrent par leur caractère systématique mais aussi par la lourdeur, la complexité et la chronophagie de la procédure mise en œuvre, par la mobilisation forte en ressources humaines ainsi que par l'absence de suivi et d'accompagnement (Buisson-Fenet et Pons, 2011, p. 114-116 ; Pair, 2001, p. 24-25).

D'autres démarches académiques, souvent inspirées de l'expérience lilloise mais concernant un nombre d'établissements plus restreint, furent mises en place sous des dénominations diverses (inspections croisées, inspections globales, audits à visée participative, évaluations d'établissement, etc.) et selon des démarches variées. Toutefois fut constaté un glissement de l'évaluation d'EPLE vers un suivi des contrats d'objectifs (Ayada et al., 2012, p. 5-8 ; Buisson-Fenet et Pons, 2011, p. 119-131).

⁴ Ce cadre se fonde sur l'analyse et le bilan à la fois des expériences susmentionnées, d'une expérimentation mise en œuvre à la rentrée 2018 dans deux académies et de son extension à 5% des établissements de chaque académie à la rentrée 2019.

⁵ Créé par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (art. 40).

corréla de la décentralisation, aujourd'hui, [...] l'autonomie est présentée et pensée comme la meilleure condition de la réussite, de la performance et des résultats de l'établissement jugés à l'aune des résultats des élèves » (Bossard, 2010a, p. 25). Aujourd'hui, « l'établissement se trouve à l'articulation d'une conception « descendante » de l'autonomie, qu'on lui enjoint de manière très significative de « mettre en œuvre », et d'une conception que l'on pourrait qualifier d'« ascendante », dans laquelle il est appelé à définir ses besoins, objectifs et moyens d'action dans le respect du cadre national » (Franchi, Mioche et Tournier, 2019, p. 17).

En effet, l'accroissement progressif de l'autonomie de l'EPLÉ depuis les années 1990¹ fut perçu de manière diverse :

- modification du rôle de l'État : « d'abord bureaucrate et garant de l'ordre universel, puis régulateur des régulations et compositeur de la diversité locale et individuelle » (Barroso, 2005, p. 170),
- risque d'« entériner les inégalités existant entre [établissements] » : « le droit à la différence, donc le respect de la liberté de conception de projets locaux, s'accommode difficilement du principe d'égalité de fait » (Solaux, 2005, p. 20),
- « sorte d'autonomie dans l'interdépendance (Chatzis et *alii*, 1999²) », venant modifier « les manières d'être au métier » des chefs d'établissement, entre « autonomie prescrite et initiative obligée » (Lang, 2005, p. 96) et conduisant au développement d'une figure de « proviseur-chef d'entreprise » (Compère et Savoie, 2001, p. 8).

Plus particulièrement concernant les chefs d'établissement, leurs rôles évoluèrent dans les années 1980 à la suite des différentes dispositions susmentionnées, notamment à travers l'affirmation de leur « rôle managérial de dynamisation des équipes mais aussi de restitution des résultats au regard des moyens accordés » (Condette, 2015, p. 53). Ces évolutions conduisirent à la création de deux corps de personnels de direction d'établissements

¹ L'affirmation et le renforcement de l'autonomie de l'EPLÉ constituent une thématique de modifications du « décret de 1985 modifié » entre 1990 et 2010. Cet accroissement progressif poursuivit son chemin dans les années 2010, par exemple dans le domaine pédagogique à travers des mesures relatives à l'organisation pédagogique (modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé au lycée et en classe de 6^e par circulaires des 29 janvier 2010 et 27 juillet 2011, modalités d'organisation des épreuves communes de contrôle continu des baccalauréats général et technologique par arrêté du 16 juillet 2018) ou relatives à l'autonomie horaire dans le cadre des réformes du collège (2015) et du lycée général et technologique (2018).

² Chatzis K., Mounier C., Veltz P., Zarifian P., 1999, *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?*, Paris, L'Harmattan.

d'enseignement et de formation en 1988¹ établis selon le corps d'origine des candidats, complétée par des dispositions relatives au recrutement² et à la formation³. Toutefois, malgré ces mesures, les bouleversements furent tels pour les chefs d'établissement qu'ils les amenèrent à organiser de grandes manifestations à Paris en 1994, rassemblant près de 6000 chefs d'établissement sur les 12600 de l'époque⁴. Suite au rapport Blanchet de 1999⁵ et à de nouvelles manifestations au début des années 2000, un protocole d'accord relatif aux personnels de direction de l'éducation nationale fut signé entre le syndicat majoritaire⁶ et le ministre de tutelle. Ce protocole fut traduit juridiquement par le décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction⁷, qui fusionna les deux corps en un seul corps (art. 1)⁸ et qui fixa leurs missions, toujours en vigueur.

L'objet établissement scolaire prit ainsi une importance nouvelle dans l'histoire du système éducatif français : « espace privilégié de régulation des systèmes éducatifs » (Malet, 2013, p. 36), il devint « l'unité par laquelle se conçoivent les changements et l'amélioration de

¹ Le décret n°88-343 du 11 avril 1988 créa deux corps de personnels de direction d'établissements d'enseignement et de formation (art. 1), de 1^{ère} et de 2^e catégories, chacun d'eux comprenant deux classes (art. 2). Ainsi, le censeur devint adjoint, ce qui ne vint pas toujours faciliter le fonctionnement de l'équipe de direction, l'adjoint étant « un futur chef en pénitence » qui ronge son frein » (Condette, 2015, p. 54).

² Recrutement par voie de concours ou après inscription sur une liste d'aptitude (décret n°88-343 du 11 avril 1988, art. 4). Deux concours de recrutement furent ainsi créés (art. 5) : un pour les professeurs agrégés et assimilés et les professeurs de chaires supérieures (art. 7) [corps de 1^{ère} catégorie] ; un pour les fonctionnaires de catégorie A appartenant à un corps de personnels enseignants du 1^{er} ou du 2nd degré, à un corps de personnels d'éducation ou à un corps de personnels d'orientation (art. 8) [corps de 2^e catégorie]. Un troisième concours fut créé par décret n°2020-1030 du 11 août 2020, ouvert aux candidats justifiant de l'exercice, durant au moins huit ans, d'un ou plusieurs mandats ou activités définis (art. 3).

³ Formation organisée pour les candidats recrutés qui alterne l'exercice effectif des fonctions de personnel de direction, des sessions de formation à l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) et par les académies, ainsi qu'un stage d'ouverture en entreprise ou au sein d'une entité externe au Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ou la participation à une action de mobilité internationale.

⁴ Afin d'y exprimer à la fois « leur colère (d'être condamné au pénal à la suite de la chute d'un panneau de basket), leur mécontentement (des lourdeurs administratives croissantes), leur impuissance (à influencer davantage sur les comportements des personnels), leur isolement et leur inquiétude (de ne pas être suffisamment soutenus par la hiérarchie en cas de difficultés), leur amertume (de ne pas voir les responsabilités prises convenablement rétribuées) et leur regret (de voir le nombre de candidats au recrutement insuffisant) » (Pélage, 2003, p. 21).

⁵ Ce rapport mit en avant l'accumulation des contraintes, l'insuffisance des moyens d'action et une insatisfaction de la condition comme « raisons du mal-être » (Blanchet, Wiener et Isambert, 1999, p. 3-9).

⁶ Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN).

⁷ Jusqu'en 2001, le chef d'établissement était un *primus inter pares*.

⁸ Ce corps comprenait trois grades : personne de direction de 2^e classe ; personnel de direction de 1^{ère} classe ; personne de direction hors classe (art. 1). Le décret n°2017-955 du 10 mai 2017 le modifia par restructuration en deux grades, les grades de 2^e classe et 1^{ère} classe étant fusionnés en un seul grade, dans le cadre du protocole parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR), afin de maintenir l'attractivité du corps, au regard de la revalorisation dont bénéficient les corps d'origine des lauréats du concours d'accès.

l'école » (Dupriez et Malet, 2013, p. 64), l'« échelon majeur pour accroître la qualité d'enseignement » (Bossard, Goyheneix et Pelletier, 2017, p. 47). Et il revint au chef d'établissement d'occuper « une position stratégique dans le maillage scolaire et dans la pyramide institutionnelle » (Condette, 2015, p. 13).



Cette quatrième et dernière section du préliminaire avait pour objet de présenter l'évolution de la structuration de l'organisation scolaire à partir des années 1980 dans une logique de responsabilisation des acteurs locaux. Le schéma VI en précise les grandes dates.

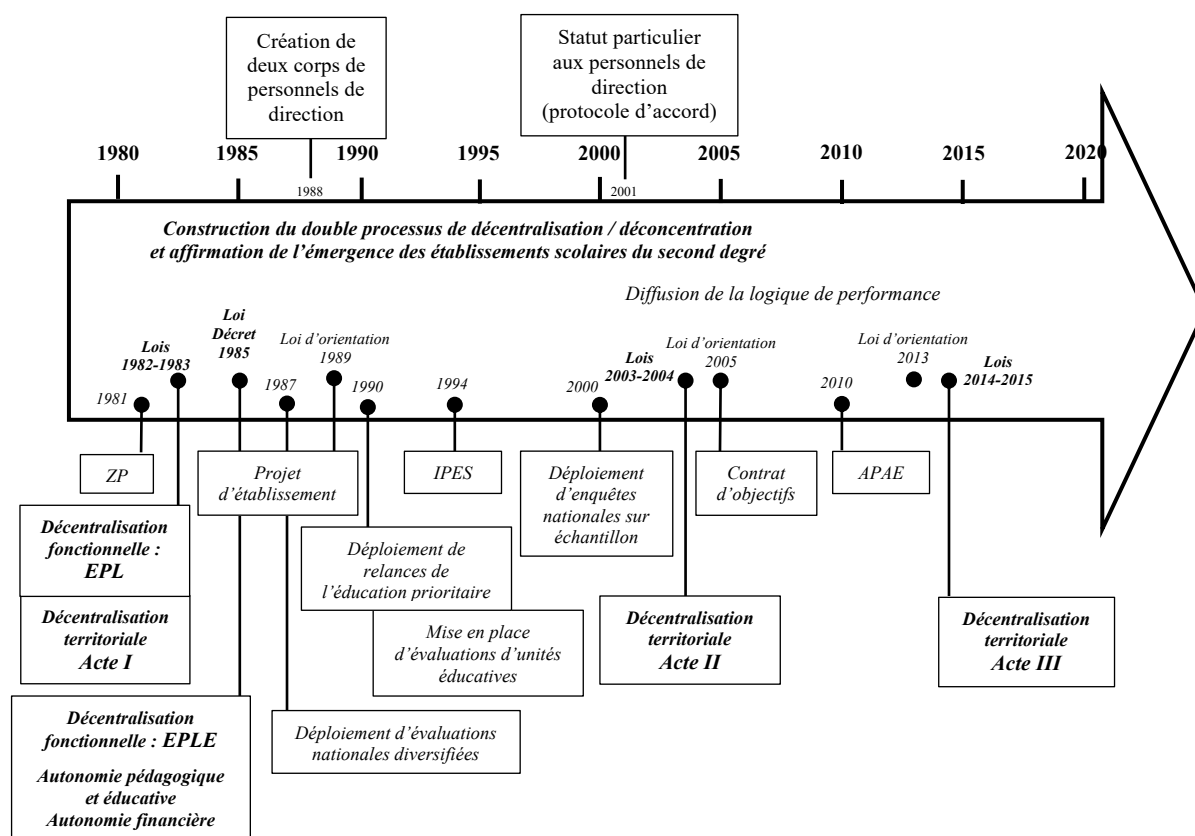


Schéma VI : l'évolution de la structuration de l'organisation scolaire à partir des années 1980



La présentation chronologique de l'évolution historique du système éducatif français de ce préliminaire a permis de saisir les différentes mutations que les établissements scolaires du second degré et plus particulièrement leurs chefs d'établissement ont connues, de mettre en exergue les valeurs et les principes fondateurs du système éducatif français et de mettre en relief les facteurs géographiques, sociologiques, politiques et économiques qui sont intervenus dans les processus de transformation des établissements scolaires. Toutefois, la progressivité historique de ces mutations, qui peut sembler linéaire au regard du choix de présentation chronologique, est faite de continuités et de ruptures. En effet, les facteurs susmentionnés ont constamment eu une influence sur l'histoire du système éducatif, mais cette influence fut relativement variable dans le temps, voire contraire.

Ainsi, de ce préliminaire émergent des enseignements qui éclairent la présente recherche en trame de fond :

- le premier enseignement est relatif aux valeurs et principes fondateurs du système éducatif français mis en exergue, – obligation d'instruction, gratuité, liberté d'enseignement, laïcité, égalité, mais aussi administration publique centralisée et corporation publique –, permettant de saisir la spécificité du système scolaire et la prégnance historique de la rationalité axiologique,
- le second enseignement porte sur le concept de performance qui recouvre des significations et dimensions multiples et connexes à mettre en exergue pour progresser dans son appréhension. Ce concept sera abordé de façon spécifique dans le chapitre I,
- le troisième enseignement concerne la mise en perspective de l'histoire des établissements scolaires et de la montée en puissance de l'État puis des collectivités locales,
- le quatrième enseignement réside dans une tension entre l'intégration à un système éducatif unifié et une différenciation locale.

À travers l'analyse des transformations du système éducatif français, le présent préliminaire a par ailleurs retracé les conditions historiques, tant d'évolution des établissements scolaires que d'émergence et de développement de la logique de performance. Il a ainsi permis

d'expliquer le rôle de l'établissement scolaire comme unité de base du système scolaire, au confluent de l'État et des collectivités territoriales. Il a en outre apporté de premiers éléments de réflexion relatifs aux déterminants de la performance d'un établissement scolaire.

À la suite de ce préliminaire, la première partie tentera d'élaborer un cadre d'intelligibilité de la performance d'un établissement scolaire du second degré, puis apportera des éclairages quant au leadership du chef d'établissement comme déterminant de la performance d'un établissement scolaire.

PREMIÈRE PARTIE
..
PRÉSENTATION ET ANALYSE
DE LA PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE
SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 6

PRÉLIMINAIRE

LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS 20

✓ *PREMIÈRE PARTIE*

PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 85

DEUXIÈME PARTIE

LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE 250

CONCLUSION GÉNÉRALE

APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE 377

L'approche diachronique du préliminaire a permis d'appréhender l'établissement scolaire en mettant en lumière les transformations successives du système éducatif français, particulièrement marqué par son histoire. Cependant, pour saisir toute la complexité du terrain d'investigation de la présente recherche, cette perspective historique s'avère insuffisante et se doit d'être complétée par une approche synchronique qui met en évidence les particularités du système éducatif français actuel, décrit les spécificités de la performance des établissements scolaires français du second degré et permet de préciser la définition de sa performance (chapitre I).

À cette présentation de la performance des établissements scolaires français succède une analyse théorique de l'émergence et de la diffusion de la logique de performance dans le secteur éducatif français en général et dans les établissements scolaires du second degré en particulier. Cette analyse, fondée sur une juxtaposition de cadres d'analyse, permet d'approfondir la connaissance de l'objet en multipliant les éclairages (chapitre II).

Tant les descriptions diachronique et synchronique de la performance des établissements scolaires français que les différentes approches néo-institutionnalistes de la diffusion de la logique de performance dans les EPLE mettent en exergue les rôles joués par les chefs d'établissement dans leurs modes d'exercice du pouvoir, conduisant à s'intéresser au leadership qu'ils exercent au sein des établissements scolaires. Une exploration de la littérature empirique internationale relative aux relations entre leadership des chefs d'établissement et performance des établissements scolaires telle que définie au chapitre I permet d'apporter un éclairage issu des recherches antérieures en ce qui concerne le leadership des chefs d'établissement comme déterminant de la performance des établissements scolaires (chapitre III).

CHAPITRE I

..

LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS : DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	6
<i>PRÉLIMINAIRE</i>	
LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	20
<i>PREMIÈRE PARTIE</i>	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE	
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
✓ <i>CHAPITRE I</i>	
LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS : DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES	87
<i>CHAPITRE II</i>	
EXPLICATIONS THÉORIQUES DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS	156
<i>CHAPITRE III</i>	
LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	199
<i>DEUXIÈME PARTIE</i>	
LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE	
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE	250
<i>CHAPITRE IV</i>	
PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE DE L'INFLUENCE DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE	252
<i>CHAPITRE V</i>	
LES EFFETS DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE	286
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	377

SOMMAIRE DU CHAPITRE I

Introduction du chapitre I	88
Section I. Les caractéristiques du système éducatif français	90
1. Le caractère « extraordinaire » du système éducatif français actuel	90
2. La remise en question du système éducatif français actuel	99
Section II. Description des pratiques de performance des EPLE français	110
1. Le caractère polymorphe de la performance des établissements scolaires	110
2. La performance des établissements scolaires, une notion indissociable de sa mesure	126
3. Performance et management des établissements scolaires	133
4. La richesse fonctionnelle de la performance des établissements scolaires, au-delà de l'atteinte des objectifs	138
Section III. Formulation d'une définition approfondie et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires	144
1. Le concept de performance des établissements scolaires : une approche sémantique.....	144
2. Proposition d'une définition et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires ...	151
Conclusion du chapitre I	155

À la suite du préliminaire qui a resitué historiquement l'émergence de la préoccupation de performance dans le système éducatif français et circonscrit le signifié du concept de performance des établissements scolaires, est posée la définition provisoire¹ suivante de la performance d'un établissement scolaire : *capacité de l'établissement scolaire à atteindre des objectifs préalablement fixés, exprimés en matière d'efficacité, d'efficience et de qualité.*

La démarche adoptée dans ce chapitre consiste à poser une définition provisoire du concept étudié, à décrire ce que recouvre cette définition provisoire, puis à circonscrire cet objet décrit afin d'aboutir à une formulation plus précise de la définition. L'adoption de cette démarche conduit à s'interroger sur l'utilité d'une définition provisoire. En suivant Alexandre Kojève dans sa réflexion autour du phénomène de Droit² et Émile Durkheim dans sa réflexion autour de la méthode sociologique citée par Pierre Bourdieu *et al.*³, il est considéré dans la présente recherche qu'une définition provisoire permet de « savoir de quoi on parle et délimiter le

¹ Inspirée de la définition de la performance énoncée dans le rapport d'information de l'Assemblée nationale n°4098 présenté par Michel Heinrich et Régis Juanico en décembre 2011 concernant l'évaluation des performances des politiques sociales en Europe : « La définition de la performance fondée sur les critères de qualité, d'efficacité socio-économique et d'efficience.

Dans l'esprit de la loi organique du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances (Lof), la performance peut être définie comme « *la capacité à atteindre des objectifs préalablement fixés, exprimés en termes d'efficacité socio-économique, d'efficience de la gestion et de qualité de service* » (p.31-32).

² « Le phénomène du Droit n'a pas encore trouvé une définition universellement acceptée et vraiment satisfaisante. [...] Or, parler d'une chose sans pouvoir la définir, c'est au fond parler sans savoir de quoi on parle. Et dans ces conditions, le discours a peu de chances d'être convaincant, voire conforme à la chose dont on parle. Il faut dire cependant qu'on se trouve dans une situation analogue chaque fois qu'on a affaire à un phénomène spécifiquement humain : que ce soit le Droit, l'État, la Religion, l'Art, etc., une définition satisfaisante fait généralement défaut. Mais cette remarque ne dispense nullement de la recherche d'une définition correcte du Droit. Au contraire » (Kojève, 2007, p. 9).

³ « Au moment où un ordre nouveau de phénomènes devient objet de science, ils se trouvent déjà représentés dans l'esprit, non seulement par des images sensibles, mais par des sortes de concepts grossièrement formés. [...] C'est que, en effet, la réflexion est antérieure à la science et ne fait que s'en servir avec plus de méthode. L'homme ne peut pas vivre au milieu des choses sans s'en faire des idées d'après lesquelles il règle sa conduite » (Durkheim, 2010) cité dans (Bourdieu et al., 2005, p. 126-129).

périmètre de la recherche », de « rompre avec les « prénotions » » et constitue un « véritable instrument de clarification »¹.

Avant cela, une approche synchronique du système éducatif français, conçue comme ancrage macro-contextuel spécifique, apparaît fondamentale pour saisir le terrain d'investigation de la présente recherche et le contexte structurel dans lequel exercent les chefs d'établissements secondaires.

Aussi, ce chapitre débute avec une présentation de la structure actuelle du système éducatif français et de ses spécificités dans une approche comparée (section I). Il se poursuit avec une description des pratiques de performance des EPLE français (section II) et se termine avec la formulation d'une définition approfondie et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires (section III).

¹ RUIZ E. (2011), *De l'utilité des définitions provisoires*, <https://devhist.hypotheses.org/407>

SECTION I. LES CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Comme l'a montré le préliminaire, le système éducatif français actuel est issu d'une histoire singulière faite de ruptures et de continuités. Il est « le reflet et le vecteur de transmission de la culture et des valeurs » (Fournier, Lefresne et Rakocevic, 2018, p. 18) de la nation française et possède des particularités déterminantes. Nombreuses sont les particularités propres au système éducatif français qui pourraient être évoquées : le choix se porte dans cette section sur celles qui permettent de mieux comprendre l'environnement systémique d'un établissement scolaire du second degré et son management.

La présente section n'a pas vocation à rendre compte de la situation éducative de la France comparée à celles d'autres pays de l'Union européenne ou de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)¹, mais de mettre en exergue certaines particularités déterminantes du système éducatif français actuel en prenant appui, lorsque cela s'avère pertinent, sur des éléments de comparaisons internationales.

Aussi, le caractère « extraordinaire » du système éducatif français actuel est mis en évidence à travers des particularités déterminantes : taille, dualités culturelles, rapport particulier à l'État et organisation qui reste encore bureaucratique (1.). À cela s'ajoute sa remise en question en matière d'efficacité, d'efficience et d'équité (2.).

1. Le caractère « extraordinaire » du système éducatif français actuel

Le système éducatif français actuel hérite de son histoire de nombreuses particularités qui conduisent à le qualifier d'« extraordinaire ». Ce paragraphe ancre dans l'actualité certaines de ces particularités permettant de mieux comprendre l'objet de la présente recherche : ampleur et dualités culturelles (a.), rapport particulier à l'État (b.) et organisation encore bureaucratique (c.).

¹ Claude Sauvageot et Nadine Dalsheimer mettent en exergue certaines spécificités du système éducatif français, ses points forts et ses points faibles, en prenant appui sur une sélection d'indicateurs issus de trois publications, à savoir *Regards sur l'éducation*, publié par l'OCDE, divers *Chiffres clés*, publiés par Eurydice et Eurostat, et le rapport annuel sur le suivi du processus de Lisbonne (Sauvageot et Dalsheimer, 2008).

a. Une ampleur et des dualités culturelles

Le système éducatif français est un système « extraordinaire » par son ampleur et ses sous-systèmes enchevêtrés marqués par des dualités culturelles historiques, dont la lourdeur de gestion et la complexité ont conduit Olivier Guichard à le qualifier de « dinosaure » dès 1978 et Claude Allègre de « mammoth » en 1997 (Lelièvre, 2008, p. 47).

D'une part, l'ampleur de son administration est une des spécificités de l'Éducation nationale tant en matière d'effectifs qu'en matière de dépenses.

Le nombre de personnes concernées est considérable : près de 12 781 800 élèves et apprentis¹, et près de 1,2 million de personnels affectés à l'Éducation nationale, parmi lesquels 859 000 enseignants² toutes disciplines confondues (dont 83,6% relèvent du secteur public), et ce dans 48 580 écoles, 6 960 collèges et 3 720 lycées^{3 4},

La dépense intérieure d'éducation (DIE)⁵ atteint 168,8 milliards d'euros en 2020⁶, ce qui correspond à 6,8% de la richesse nationale définie par le produit intérieur brut (PIB). « Avec une part de 5,2% de dépenses d'éducation dans le PIB en 2019, dernière année disponible pour les comparaisons internationales, la France se situe un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (4,9%) » (DEPP, 2022c, p. 28-29)⁷. Le second degré représente le niveau d'enseignement pour lequel le pays consacre la plus grande part de la DIE, avec 64,5 milliards d'euros en 2021, soit 38,2% de la DIE. L'État est le principal financeur de

¹ En 2021-2022, 12 781 800 élèves des 1^{er} et 2nd degrés (6 481 500 écoliers, 3 407 500 collégiens et Segpa, 2 247 300 lycéens) dont 86,6% dans le secteur public pour le 1^{er} degré et 78,9% dans le 2nd degré, 290 300 élèves des 1^{er} et 2nd degrés du privé hors contrat et des ministères en charge de l'agriculture et de la santé, 354 400 apprentis du 2nd degré (DEPP, 2022a, p. 4).

² En 2021-2022, 859 008 enseignants dont 485 432 dans le 2nd degré (388 931 dans le secteur public et 96 501 dans le secteur privé) (DEPP, 2022b, p. 269).

³ Lycées généraux et technologiques, lycées professionnels et établissements régionaux d'enseignement adapté.

⁴ En 2021-2022, 4 687 écoles privées sous contrat et 2 879 établissements du second degré privés sous contrat (DEPP, 2022b, p. 33).

⁵ La DIE est l'agrégat représentant le total des dépenses effectuées pour les activités d'éducation et pour l'achat de biens et de services liés à l'éducation : enseignement, administration générale, orientation, documentation pédagogique, recherche sur l'éducation, restauration, hébergement, médecine scolaire, transports et dépenses demandées par les institutions (fournitures, livres, habillement).

⁶ « Soit une hausse de 5,2%, la plus marquée depuis 1992 » (DEPP, 2022c, p. 28).

⁷ « L'indicateur utilisé dans les comparaisons internationales diffère de l'indicateur national puisqu'il ne prend en compte que les dépenses consacrées à la seule formation initiale et est hors préélémentaire. De plus, il inclut des dépenses de recherche et développement » (DEPP, 2022c, p. 29).

l'éducation : en 2021, sa contribution à la DIE s'élève à 66,8% tous ministères confondus. Le reste est financé par les collectivités territoriales (20,8%), les ménages (6,2%), les entreprises (4,4%) et les autres administrations publiques (1,9%). Tous financeurs confondus, les dépenses de personnel représentent 73,9% de la dépense pour les établissements en 2021 (54,5% pour les enseignants et 19,3% pour les non-enseignants)¹.

Ainsi, tous niveaux confondus, chaque élève représente une dépense moyenne de 9 360 euros en 2021² : la dépense moyenne pour la scolarisation d'un élève s'élève à 7 440 euros dans le premier degré et à 10 380 euros dans le second degré³. Une scolarité débutée à l'âge de trois ans⁴ et conduisant à un baccalauréat général ou technologique sans redoublement ni raccourcissement de cycle en quinze ans⁵ peut être estimée à 130 830 euros en 2021. Comparativement aux autres pays membres de l'OCDE⁶, la France dépense dans l'enseignement élémentaire moins que la moyenne des pays de l'OCDE⁷, mais bien plus dans l'enseignement secondaire⁸. La dépense par élève dans l'enseignement élémentaire en France est ainsi inférieure à celles de la Finlande et de l'Allemagne⁹, tandis que, dans l'enseignement secondaire, la dépense par élève en France est supérieure à celle de la Finlande et inférieure à celle de l'Allemagne¹⁰.

¹ Données issues de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (DEPP, 2022c, p. 32-33).

² Données issues de la DEPP (DEPP, 2022c, p. 28-29).

³ 9 150 euros pour un collégien, 11 570 euros pour un lycéen en voie générale ou technologique et 13 220 euros pour un lycéen en voie professionnelle (DEPP, 2022c, p. 32).

⁴ L'âge de début d'instruction obligatoire en France est 3 ans depuis la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Auparavant, cet âge était 6 ans, comme plus de la moitié des pays de l'Union européenne (Fournier, Lefresne et Rakocevic, 2018, p. 24), mais plus de 97% des enfants de 3 ans y étaient scolarisés.

⁵ La fin de la scolarité obligatoire est certes fixée à 16 ans en France, comme plus de la moitié des pays de l'Union européenne (Fournier, Lefresne et Rakocevic, 2018, p. 24), mais le cursus scolaire maternelle – élémentaire – collège – lycée général ou technologique est, pour un élève « à l'heure » (sans redoublement ou raccourcissement de cycle), de 15 années scolaires.

⁶ L'utilisation des équivalents dollars est privilégiée lors des comparaisons internationales en matière de dépenses. Il s'agit de « dollars américains convertis en utilisant les parités de pouvoir d'achat, qui dont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies » (DEPP, 2022c, p. 33).

⁷ En 2019 (dernière année disponible pour les comparaisons internationales), le coût pour un élève de l'école élémentaire s'élève à 9 310 équivalents dollars en France et à 9 920 équivalents dollars en moyenne dans les pays de l'OCDE (DEPP, 2022c, p. 31).

⁸ En 2019, le coût pour un élève dans le secondaire s'élève à 13 480 équivalents dollars en France et à 11 400 équivalents dollars en moyenne dans les pays de l'OCDE (DEPP, 2022c, p. 33).

⁹ 10 580 équivalents dollars en Finlande et 10 620 équivalents dollars en Allemagne.

¹⁰ 11 900 équivalents dollars en Finlande et 14 390 équivalents dollars en Allemagne.

D'autre part, les sous-systèmes enchevêtrés marqués par deux dualismes issues de l'histoire correspondent à « des fractures non totalement résorbées », à des « cicatrices encore profondes » (OCDE, 2007, p. 15-16) :

- le dualisme enseignement public / privé : il est certes toujours présent, mais il s'avère aujourd'hui tempéré, l'enseignement privé étant « fortement dépendant de l'État » (Bouvier, 2014, p. 6) : en 2021-2022, l'enseignement privé sous contrat¹, dont la part est très variable selon les départements², accueille 867 700 élèves dans le premier degré dans 4 673 écoles, et 1 191 400 élèves dans le second degré dans 2 879 établissements scolaires³ (DEPP, 2022b). Les directeurs et chefs des établissements sous contrat ne possèdent pas les mêmes dispositions que leurs homologues du public⁴,
- le dualisme premier / second degrés : issu historiquement des deux « ordres » d'enseignement exposés en préliminaire, il s'avère toujours d'actualité⁵ malgré les impulsions institutionnelles successives de liaison des enseignants des deux degrés. En effet, « la difficile conciliation de deux cultures » (Vibert et al., 2014, p. 34) s'établit

¹ Selon la loi n°59-1557 du 31 décembre 1959, une école ou un établissement privé(e) sous contrat est lié(e) à l'Éducation nationale : application des programmes nationaux, préparation des diplômes d'État, rémunération et inspection des enseignants par l'État. Une école ou un établissement hors contrat n'est pas lié(e) à l'État par un contrat mais est soumis(e) à un contrôle de l'État, renforcé par la loi n°98-1165 du 18 décembre 1998 et la loi n°2021-1109 du 24 août 2021.

« À la rentrée 2021, plus de 1 800 écoles et établissements privés hors contrat scolarisent des élèves. Dans le premier degré, le nombre d'écoles privées hors contrat a doublé entre 2015 et 2021. Elles représentent désormais 2,2% de l'ensemble des écoles publiques et privées. Dans le second degré, la part du privé hors contrat augmente également de manière continue depuis les années 2000, pour atteindre 6,4% de l'ensemble des établissements en 2021 » (DEPP, 2022b, p. 56).

² Dans le 1^{er} degré, la part du privé à la rentrée 2021 varie de moins de 5% en Creuse, Seine-et-Marne, Val d'Oise et Moselle à plus de 50% en Vendée (DEPP, 2022b, p. 63). Dans le 2nd degré, elle varie de moins de 7% en Creuse, Corse-du-Sud, Haute-Corse, dans les Alpes-de-Haute-Provence, à Mayotte et à la Réunion à plus de 50% en Vendée et dans le Morbihan (DEPP, 2022c, p. 81).

³ Il convient de constater que, dans le 2nd degré, « les établissements privés sous contrat scolarisent davantage d'élèves appartenant aux catégories sociales très favorisées (41,4% d'enfants de chefs d'entreprise, de cadres et professions intellectuellement supérieures et de professeurs des écoles, contre 21,3% dans le public) et beaucoup moins d'enfants appartenant aux catégories sociales défavorisées (16,3% contre 39,0% dans le secteur public) » (DEPP, 2022b, p. 82).

⁴ À l'instar du statut de chefs d'établissement des directeurs d'écoles primaires privées sous contrat.

⁵ Malgré l'émergence d'une nouvelle architecture du système éducatif : « un premier niveau du système éducatif, correspondant à la scolarité obligatoire, rassemble école primaire et collège autour de l'objectif du socle commun. Ensuite les lycées et le premier cycle du supérieur dessinent un nouvel ensemble [...] qui va de bac-3 à bac+3. Enfin les préparations au master et au doctorat correspondent à ce temps du supérieur où enseignement et recherche se fécondent mutuellement » (Boissinot, 2018, p. 16).

comme un frein majeur à la mise en place des conseils école-collège institués par le décret n°2013-683 du 24 juillet 2013. À cette dualité culturelle s'ajoute une dualité gestionnaire en matière de ressources humaines : alors que le recrutement et le mouvement des professeurs des écoles s'opèrent respectivement aux niveaux académique et départemental, ceux des professeurs de collèges et lycées s'effectuent quant à eux aux niveaux national et académique.

À ces dualismes s'ajoute le triptyque enseignement général / technologique / professionnel : peu abordé dans le préliminaire, il s'établit au regard des baccalauréats préparés et des corps de professeurs distincts, les types d'établissements révélant une nouvelle dualité, lycée d'enseignement général et technologique / lycée professionnel.

b. Un rapport très particulier à l'État

Le système éducatif français est également un système « extraordinaire » par son rapport très particulier à l'État. Certes, convient-il de préciser, la France n'est pas dans une situation singulièrement « extraordinaire » en matière d'organisation du système éducatif.

En effet, selon la typologie d'organisation des systèmes éducatifs établie par Nathalie Mons¹, la France s'inscrit dans le modèle de la « décentralisation minimale », qui concerne 28% des

¹ Nathalie Mons, professeure des universités en sociologie à l'université de Cergy-Pontoise, est rectrice de l'académie de Martinique depuis le 16 mars 2022.

Elle distingue trois familles de systèmes éducatifs eu égard à leurs décentralisations, aux côtés du schéma fédéral en vigueur dans des États fédéraux tels que le Canada, les États-Unis, le Brésil, la Suisse et l'Allemagne, représentant 21% des pays de l'OCDE en 2004 (Mons, 2006, p. 110-111) :

- le modèle de la « décentralisation minimale » dans lequel s'inscrit la France,
- le modèle de la « décentralisation collaborative » qui concerne 29% des pays de l'OCDE en 2004, notamment les pays scandinaves : l'État central se voit « conserver un rôle prépondérant, aux côtés de pouvoirs locaux intervenant sur l'ensemble de ses compétences traditionnelles. [...] les pouvoirs locaux et les écoles se voient reconnaître des pouvoirs décisionnaires dans tous les domaines »,
- le modèle de la « décentralisation volontariste » qui représente 22% des pays de l'OCDE en 2004, par exemple la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et l'Espagne : les compétences de l'État central « se limitent à la régulation et au contrôle » et « l'ensemble des tâches de gestion est délégué aux acteurs locaux, le plus souvent aux écoles qui bénéficient d'un large statut d'autonomie » (conception des programmes, gestion des ressources humaines -recrutement, licenciement, plus rarement détermination partielle des salaires des enseignants-, définition du budget).

pays de l'OCDE en 2004 (tels que le Portugal, la Grèce, le Luxembourg, le Japon et la Corée)¹, dont les caractéristiques sont les suivantes :

- un État central « à la fois le concepteur, l'opérateur et le contrôleur du système éducatif » (Mons, 2006, p. 109), dans les domaines de la pédagogie, de la gestion des ressources humaines et des finances,
- une décentralisation qualifiée de « limitée » au regard des transferts de compétences limités à la gestion des équipements et aux crédits de fonctionnement et au regard du mouvement de déconcentration fréquemment réalisé de façon simultanée,
- « un décalage important entre la légalité, souvent plus favorable à la décentralisation, et la réalité des usages » (Mons, 2006, p. 110).

Bien que la France « ne se situe pas sur une trajectoire solitaire » (Mons, 2006, p. 109), elle présente des spécificités dans son rapport très particulier à l'État.

D'une part, le système éducatif français s'est « tout entier construit sur l'idée que l'État est le représentant légitime et le garant de l'intérêt général » (Luigi et al., 2016, p. 9), dans une « conception hégélienne de l'État » (van Zanten, 2011, p. 25) caractéristique de l'Éducation nationale, lui attribuant un caractère quasi surnaturel².

D'autre part, malgré les transformations successives de l'organisation des services de l'État, les spécificités du système éducatif sont préservées :

- par circulaire n°5285/SG du 19 mars 2008, la réforme de l'administration territoriale de l'État (RéATE), entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2010, définit une organisation qui repose sur huit directions régionales, dont le rectorat, préservant ainsi la spécificité de l'Éducation nationale à l'échelle régionale,
- l'alinéa 1 de l'article 20 du décret n°2010-146 du 16 février 2010, modifiant le décret n°2004-374 du 29 avril 2004 relatif aux pouvoirs des préfets, à l'organisation et à l'action des services de l'État dans les régions et départements, stipule que les dispositions du statut des préfets excluent de leur autorité « l'exercice des missions

¹ « Pays dans lesquels les forces centripètes l'emportent encore sur les forces décentralisatrices » (Mons, 2006, p. 109).

² « Cette conception, incarnée concrètement en France dans la figure de l'État républicain, dote ce dernier [le système éducatif français] d'une capacité quasi magique à construire l'universel et à affirmer l'intérêt général en transcendant les intérêts particuliers » (van Zanten, 2011, p. 25).

relatives au contenu et à l'organisation de l'action éducatrice ainsi qu'à la gestion des personnels et des établissements qui y concourent », préservant ainsi la spécificité de l'Éducation nationale des prérogatives préfectorales.

Nathalie Mons cite ainsi Yves Dutercq¹ : « en France, l'éducation s'est toujours construite comme un monde à part, en dehors des règles et de la loi communes² » (Mons, 2008, p. 6).

c. Une organisation encore bureaucratique

Le système éducatif français est un système « extraordinaire » par son organisation qui reste encore bureaucratique, tant dans les pratiques que dans les textes.

D'une part, différents auteurs mettent en évidence ce caractère « extraordinaire » dans les pratiques à travers :

- « la persistance des pratiques bureaucratiques » par habitude des personnels, renforcée avec le processus de déconcentration (Troger et Ruano-Borbalan, 2010, p. 70-71),
- le « maintien de routines bureaucratiques » à travers l'analyse de l'attribution des moyens pédagogiques aux collèges publics par les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN),
- le poids de son organisation, qualifiée de « quintessence de la bureaucratie » en reprenant l'expression de Michel Crozier (1963), au regard de la prédominance de la rationalité juridique faite de règles et de procédures (van Zanten, 2011, p. 25).

D'autre part, le décret n°2012-16 du 5 janvier 2012 institue une ligne hiérarchique claire pour une nouvelle gouvernance, consolide le rôle du recteur³ et réaffirme le positionnement des chefs d'établissement dans la chaîne hiérarchique, comme le montre le schéma VII⁴.

¹ Yves Dutercq était un sociologue de l'éducation et professeur à l'université de Nantes.

² Dutercq (2007), communication personnelle sur le thème : « Pourquoi la science politique a peu investigué le champ de l'éducation comparativement à d'autres secteurs sociaux ? ».

³ Il convient de rappeler que le recteur est le responsable du budget opérationnel de programme (RBop) dans le cadre de la Lolf.

⁴ Schéma issu de http://www4.ac-nancy-metz.fr/cadres/cadres/24012013/nouvelle_organisation.pdf

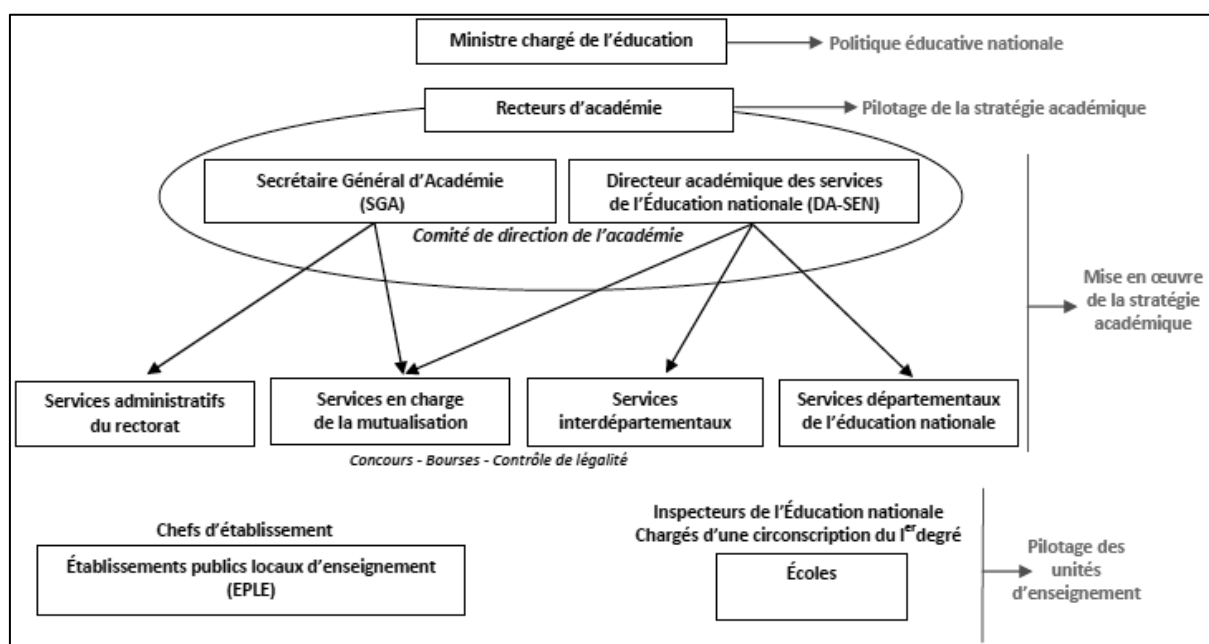


Schéma VII : ligne hiérarchique et mise en œuvre – décret n°2012-16 du 5 janvier 2012

Malgré la prégnance de ces logiques bureaucratiques, des modes de régulation à différents niveaux sont mis en œuvre (Barroso, 2005) :

- une régulation transnationale s'établit à travers les normes, discours et procédures établis et véhiculés par l'Union européenne¹ ou par différents organismes internationaux (OCDE, Unesco, etc.), permettant de « pallier, dans les arguments politiques, l'insuffisance ou la défaillance des exemples nationaux (traditions, croyances, modes d'organisation) » (Barroso, 2005, p. 154),
- une régulation nationale s'établit sous tension permanente de deux modes de régulation aux rationalités distinctes² :
 - « l'administration bureaucratique » à la « rationalité administrative », en tant que « régulation étatique de type bureaucratique et administratif, où l'école est vue comme « un service de l'État » soumis à un réseau complexe de normes »,

¹ L'éducation n'est pas une compétence communautaire, chaque État membre définissant et conduisant sa politique en matière d'éducation selon le principe de subsidiarité. Toutefois, « la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité » (art. 149 du traité de Maastricht de 1992). L'Union européenne a ainsi adopté la stratégie de Lisbonne en mai 2000, puis le cadre stratégique « éducation et formation 2020 ». En 2021, elle s'est fixée sept objectifs à l'horizon 2030 en matière d'éducation et de formation.

² Cette tension, étudiée au Portugal par Joao Barroso, est également constatée en France.

- « le professionnalisme » à la « rationalité pédagogique », en tant que « régulation corporative de type professionnel et pédagogique, où l'école est vue comme « une organisation professionnelle » (Barroso, 2005, p. 159),
- une microrégulation locale, entendue comme « un processus de coordination de l'action des acteurs sur le terrain » (Barroso, 2005, p. 163), s'établit pour les EPLE par exemple au sein des bassins d'éducation et de formation¹, mais aussi au sein même des établissements, en intra-organisationnel, l'établissement scolaire² occupant une place stratégique dans la chaîne hiérarchique réaffirmée par décret du 5 janvier 2012.

Plus particulièrement concernant les EPLE, se dessine en filigrane l'autonomie des établissements scolaires, qui « est un levier et non une fin en soi » (Boisson-Cohen, 2016, p. 1). Dans les pays de l'OCDE, cette autonomie peut s'exercer dans trois domaines : la gestion des ressources financières³, la gestion des ressources humaines⁴ et la pédagogie⁵, tous trois étant considérés comme essentiels pour créer de la performance (Boisson-Cohen, 2016, p. 2). En France, par rapport à la majorité des pays de l'OCDE, l'autonomie des établissements scolaires du second degré reste plutôt limitée⁶.

¹ Créés par circulaire du 20 juin 2001 et conçus comme un « espace de concertation et d'animation pédagogique, une sorte d'« écosystème pédagogique » » (Luigi et al., 2016, p. 20).

² Il convient de préciser que l'expression « établissement scolaire » regroupe ceux des 1^{er} et 2nd degrés, qui sont des entités très différentes : les établissements du premier degré, appelées écoles primaires (maternelles et élémentaires), ne possèdent pas la personnalité morale et juridique comme les établissements du second degré en tant qu'EPLE et ne bénéficient d'aucune autonomie administrative et financière. Cette « coupure profonde [...] entre les organisations administratives et pédagogiques des premier et second degrés » (OCDE, 2007, p. 26) constitue d'ailleurs un autre élément du dualisme premier / second degrés susmentionné.

³ Autonomie de gestion des ressources financières - exemples : « acquisition de biens immobiliers (capital) et dépenses d'équipement informatique, planification et préparation du budget (dépenses de fonctionnement), collecte de fonds (recherche de donations et parrainages) et emprunts, fixation des droits d'inscription, location de locaux pour des prestations de services à la communauté, utilisation pour l'acquisition de biens immobiliers et mobiliers et pour l'emploi de personnel » (Cusset et Sauneron, 2013, p. 3).

⁴ Autonomie de gestion des ressources humaines - exemples : « sélection pour les postes vacants et le remplacement des personnels absents, fixation des salaires, octroi de suppléments salariaux, définition des missions et responsabilités, détermination de mesures disciplinaires » (Cusset et Sauneron, 2013, p. 3).

⁵ Autonomie pédagogique - exemples : « définition du programme scolaire et élaboration de la grille horaire, sélection des manuels et des autres matériels didactiques, mise en œuvre d'expérimentations pédagogiques, notation des élèves et décisions de redoublement, conception des examens certificatifs, formulation du plan annuel et des objectifs de l'établissement, sélection des élèves, fixation des horaires d'ouverture de l'établissement, détermination de la taille des classes et des critères de regroupement des élèves » (Cusset et Sauneron, 2013, p. 3).

⁶ L'autonomie des EPLE sera plus particulièrement abordée dans la section I du chapitre IV.

2. La remise en question du système éducatif français actuel

Le système éducatif français fait l'objet d'une triple remise en question depuis les années 2000, tant en matière d'efficacité, d'efficience que d'équité. Ce paragraphe n'a pas vocation à réaliser un état des lieux de la situation de la France en listant les multiples indicateurs mis en exergue à différents niveaux tant international¹ qu'europpéen² ou national³. Aussi, sont utilisés essentiellement les résultats des performances scolaires des élèves aux enquêtes internationales.

a. La remise en question du système éducatif français en matière d'efficacité

L'efficacité d'un système éducatif mesure sa capacité à atteindre les objectifs qui lui sont assignés, c'est-à-dire, globalement pour les premier et second degrés, atteindre une performance scolaire moyenne des élèves élevée tout en limitant l'échec scolaire⁴. Elle traduit le rapport entre résultats obtenus et objectifs visés, et peut s'intéresser à des indicateurs très divers : taux de diplômés, taux de redoublement, taux de sorties scolaires et niveaux de maîtrise de compétences en sont quelques exemples.

La France a certes atteint, et même dépassé en 2016, quatre objectifs de la stratégie « éducation et formation 2020 »⁵, ce qui la positionne dans les sept premiers pays sur vingt-huit à avoir atteint ou dépassé quatre objectifs ou plus sur les six concernés par une mesure dans le cadre de la stratégie. Mais le faible niveau de compétences en compréhension de

¹ *Regards sur l'éducation*, enquêtes réalisées par l'OCDE ou l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) (cf. annexe I : panorama des enquêtes).

² Commission européenne, Eurydice.

³ Enquêtes nationales sur échantillon et évaluations exhaustives (cf. annexe I : panorama des enquêtes).

⁴ En se référant à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire les élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale.

⁵ La stratégie « éducation et formation 2020 » mise en place en 2009, commune aux pays de l'Union européenne et pilotée par la Commission européenne, définissait sept critères de référence et fixait des cibles à l'horizon 2020 : sorties précoces (cible : < 10%), diplômés de l'enseignement supérieur (> 40%), scolarisation précoce (> 95%), faible niveau de maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences mesuré par PISA (< 15%), apprentissage tout au long de la vie (> 15%), mobilité à des fins d'apprentissage (cibles non mesurées par Eurostat), employabilité des jeunes diplômés (> 82%).

La France a atteint et même dépassé en 2016 les objectifs des sorties précoces, de la part de diplômés du supérieur, de la participation à l'enseignement préélémentaire et de la formation des adultes.

l'écrit, en mathématiques et en sciences est préoccupant, comme le montre le tableau III¹ : la proportion de jeunes ayant une maîtrise insuffisante dans ces trois domaines en 2015 est supérieure à la moyenne des pays de l'Union européenne, bien loin des objectifs cibles de la stratégie à l'horizon 2020 (15%), et s'avère en augmentation par rapport à 2012.

Proportion de jeunes ayant une maîtrise insuffisante en :	Compréhension de l'écrit	Mathématiques	Sciences
France			
2015	21.5%	23.5%	22.1%
2012	18.9%	22.4%	18.7%
Moyenne de l'Union européenne			
2015	19.7%	22.2%	20.6%
2012	17.8%	22.1%	16.6%

Tableau III : proportion de jeunes de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante

Ces résultats sont d'autant plus préoccupants que la mesure des acquis des élèves aux moments-clés du cursus scolaire est primordiale pour « juger » l'efficacité du système éducatif (HCÉ, 2011, p. 1). Les résultats aux enquêtes PISA, TIMSS et PIRLS² fournissent un éclairage essentiel quant à l'efficacité du système éducatif français.

Tout d'abord, les évaluations PISA³, réalisées par l'OCDE tous les trois ans depuis 2000, portent sur les compétences des élèves de quinze ans⁴ dans les trois domaines de la littératie que sont la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, avec un domaine majeur et deux mineurs à chaque édition. Sont révélatrices les performances des élèves français dans chaque domaine majeur dans une approche comparée, tant au niveau international lors des éditions récentes qu'au niveau temporel lors de cycle de neuf ans, comme le montrent les tableaux de l'annexe II.

D'une part, les scores moyens des élèves aux dernières évaluations PISA (2009, 2012, 2015 et 2018⁵) situent la France au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE dans les trois

¹ Données issues de la Commission européenne et de la DEPP (Commission européenne, 2017, p. 5 ; Fournier, Lefresne et Rakocevic, 2018, p. 48-49).

² PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
TIMSS : Trends in international mathematics and science study.
PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire.

³ Pour des informations sur les choix méthodologiques des enquêtes PISA : voir (Le Donné, 2013).

⁴ L'enquête PISA concerne les élèves de quinze ans révolus, car il s'agit de la classe d'âge qui arrive en fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, quel que soit son parcours scolaire (passé et futur).

⁵ La publication des résultats PISA 2022 est prévue en décembre 2023.

domaines, avec des résultats très légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (cf. tableau I¹ de l'annexe II). La dispersion des résultats en matière de niveaux de compétence est aussi particulièrement éclairante : les distributions des scores situent la France dans la moyenne des pays de l'OCDE, tant pour la proportion d'élèves dans les bas niveaux de performance que pour la proportion d'élèves situés dans les hauts niveaux, dans les trois domaines, avec des taux légèrement supérieurs à la moyenne de l'OCDE² (cf. tableau II³ de l'annexe II).

D'autre part, des comparaisons dans le temps par domaine majeur par cycle de neuf ans conduisent à affirmer que le système éducatif français s'est dégradé, et ce principalement par le bas, en compréhension de l'écrit, plus particulièrement entre 2000 et 2009, et en culture mathématique entre 2003 et 2012 (cf. tableau III⁴ de l'annexe II) :

- les comparaisons des scores moyens des élèves français traduisent des baisses non statistiquement significatives⁵ mais non négligeables, puisque la France passe en neuf ans du groupe des pays à la performance supérieure à la moyenne de l'OCDE à celui à la performance dans la moyenne de l'OCDE, pour les deux domaines,
- les baisses des scores moyens des élèves français semblent être dues à l'augmentation des proportions d'élèves en difficulté dans les deux domaines, alors que les moyennes de l'OCDE restent relativement stables. Plus particulièrement, parmi les élèves en difficulté, la proportion des élèves les plus faibles augmente⁶,

¹ Données issues de la DEPP (Chabanon, Durand de Monestrol et Verlet, 2019 ; DEPP, 2011, p. 46-47, 2014, p. 54-55, 2017, p. 60-61).

² À l'exception de la culture mathématique en 2012.

³ Données issues de la DEPP (Chabanon, Durand de Monestrol et Verlet, 2019, p. 1 ; DEPP, 2011, p. 46-47, 2014, p. 54-55, 2017, p. 60-61 ; Fumel, Keskpaik et Girard, 2010, p. 4 ; Ramos, Schleicher, Santiago, et al., 2016, p. 3 ; Schleicher, Charbonnier et Vaysettes, 2013, p. 23).

⁴ Données issues de la DEPP (Chabanon, Durand de Monestrol et Verlet, 2019 ; DEPP, 2011, p. 46-47, 2014, p. 54-55, 2017, p. 60-61 ; Fumel, Keskpaik et Girard, 2010 ; Keskpaik et Salles, 2013 ; Ramos, Schleicher, Santiago, et al., 2016 ; Ramos, Schleicher, Vaysettes, et al., 2016 ; Schleicher, Charbonnier et Vaysettes, 2013).

⁵ (Fumel et al., 2016 ; Fumel, Keskpaik et Girard, 2010).

⁶ En compréhension de l'écrit, la proportion des élèves les plus faibles est passée de 4,2% en 2000 (groupe inférieur au niveau 1) à 7,9% en 2009 (groupes inférieurs au niveau 1a*).

En culture mathématique, la proportion d'élèves les plus faibles (niveaux inférieurs à 1) est passée de 5,6% en 2003 à 8,7% en 2012.

Ces évolutions ont conduit la France à se situer au-dessus de la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit en proportion d'élèves les plus faibles, et à faire partie des pays affichant la plus forte augmentation de cette proportion d'élèves en culture mathématique

* En 2009, le niveau 1 est devenu le niveau 1a et le niveau inférieur à 1 a été scindé en niveau 1b et niveau inférieur à 1b.

- la proportion d'élèves très performants est en légère hausse en compréhension et en baisse en mathématiques, ces évolutions n'étant pas statistiquement significatives¹.

Une tendance plus modérée s'établit en culture scientifique².

Les enquêtes TIMSS³, réalisées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) depuis 1995, mesurent les performances des élèves en mathématiques et en sciences. Les résultats de la France à TIMSS8 2019 (cf. tableau I⁴ de l'annexe III) sont « inquiétants » en mathématiques et « en retrait à l'échelle internationale » en sciences (Bret et Roussel, 2020 ; Salles et Le Cam, 2020) :

- le score moyen des élèves situe la France en dessous des différentes moyennes, tant des pays de l'OCDE qu'euro-péenne ou internationale, en mathématiques et sciences,
- entre 1995 et 2019, les résultats des élèves ont baissé de façon significative en mathématiques, tandis qu'ils n'ont pas évolué de façon significative en sciences.

Par ailleurs, l'enquête TIMSS *advanced* vient renforcer la tendance de ces enseignements pour la fin du secondaire en mathématiques et physique en terminale scientifique (cf. tableau II⁵ de l'annexe III) : les scores moyens des élèves sont en baisse sur la période 1995-2015, la France étant le pays qui accuse la plus forte baisse en mathématiques, ainsi qu'une baisse significative en sciences.

¹ (Fumel, Keskaik et Girard, 2010 ; Keskaik et Salles, 2013).

² Le score moyen des élèves français est stable entre 2006 et 2015 alors que le score moyen de l'OCDE baisse sur la période ; la proportion d'élèves en difficulté augmente très légèrement et reste supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE ; la proportion d'élèves très performants est stable sur la période alors que la moyenne de l'OCDE baisse légèrement.

³ TIMSS4 se tient tous les quatre ans depuis 1995 et s'intéresse aux élèves scolarisés en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). La première participation de la France date de 2015.

TIMSS8 se tient tous les quatre ans depuis 1995 et s'intéresse aux élèves scolarisés en fin de huitième année de scolarité obligatoire (4^e en France). Les deux participations de la France datent de 1995 et 2019.

TIMSS *advanced*, à la périodicité irrégulière (évaluation en 1995, 2008 et 2015), s'intéresse aux élèves en fin de terminale scientifique. Les deux participations de la France datent de 1995 et 2015.

⁴ Données issues de la DEPP (Bret et Roussel, 2020 ; Salles et Le Cam, 2020).

⁵ Données issues de la DEPP (Edouard et Le Cam, 2016 ; Le Cam et Salles, 2016).

Enfin, les enquêtes PIRLS et TIMSS4, toutes deux organisées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), viennent corroborer la tendance de ces enseignements pour l'enseignement primaire, comme le montrent les annexes III et IV.

D'une part, les résultats de la France à TIMSS4 2015 (cf. tableau III¹ de l'annexe III) sont qualifiés de « contre-performance » par le Cnesco², avec notamment un score moyen des élèves situant la France en dessous des différentes moyennes, tant des pays de l'OCDE qu'europpéenne ou internationale, et le score moyen le plus faible des vingt-six pays de l'OCDE participant à l'enquête³. Les performances des élèves français à TIMSS4 2019 (cf. tableau IV⁴ de l'annexe III) montrent quant à elles une très grande stabilité par rapport à 2015 (Colmant et Le Cam, 2020).

D'autre part, les enquêtes PIRLS, réalisées tous les cinq ans depuis 2001, portent sur les performances en compréhension de l'écrit en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). En 2016⁵, la France se situe au-dessus de la moyenne internationale, mais en dessous des moyennes des pays de l'Union européenne et de l'OCDE, avec une dispersion dans la moyenne des pays européens (cf. tableau I⁶ de l'annexe IV). Le score moyen des élèves français baisse tendanciellement à chaque édition (cf. tableau II⁷ de l'annexe IV), ce qui conduit la France à faire partie des deux pays sur vingt ayant participé à PIRLS 2001 et 2016 à voir leurs scores baisser et à être celui qui accuse la plus forte baisse de scores, baisse qui semble être due à la diminution d'élèves très performants⁸.

Par conséquent, comme en témoigne le tableau IV qui synthétise quelques résultats précédents, le système éducatif français s'avère moyennement efficace de façon globale, plutôt efficace pour les élèves très performants et peu efficace pour les élèves en difficulté. Il

¹ Données issues de la DEPP (Colmant et Le Cam, 2016).

² Cnesco : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

³ En outre, la proportion d'élèves français en difficulté est 2,6 fois plus élevée en mathématiques et 2,4 fois plus élevée en sciences qu'au niveau européen, et les proportions d'élèves très performants sont 4,5 fois plus faible en mathématiques et 3,5 fois plus faible en sciences qu'au niveau européen (Cnesco, 2016a, p. 3).

⁴ Données issues de la DEPP (Colmant et Le Cam, 2020).

⁵ La publication des résultats PIRLS 2021 est prévue en mai 2023.

⁶ Données issues de la DEPP (Colmant et Le Cam, 2017).

⁷ Données issues de la DEPP (Colmant et Le Cam, 2017).

⁸ Il convient de souligner qu'en 2016, la proportion d'élèves très performants s'avère trois fois plus élevée au niveau européen (12%) qu'en France.

est également de moins en moins efficace au regard de l'évolution des performances des élèves français dans le temps dans certains domaines de compétence.

	Scores moyens des élèves		Proportion d'élèves en difficulté		Proportion d'élèves très performants	
	Comparaison UE et/ou OCDE	Évolution temporelle	Comparaison UE et/ou OCDE	Évolution temporelle	Comparaison UE et/ou OCDE	Évolution temporelle
PISA compréhension de l'écrit	>≈	↘	≈	↗	≈	↗
PISA culture mathématique	>≈	↘	< ≈	↗	≈	↘
PISA culture scientifique	≈	→	≈	↗	≈	→
TIMSS8 mathématiques	<	↘	≈		<	
TIMSS8 sciences	<	↘	≈		<	
TIMSS advanced mathématiques		↘				
TIMSS advanced sciences		↘				
TIMSS4 mathématiques	<	→	>	→	<	→
TIMSS4 sciences	<	→	>	→	<	→
PIRLS	<	↘				

>≈ [$< \approx$] : tantôt données légèrement supérieures [inférieures] tantôt données proches (écarts de ± 3 points) ; ≈ : données proches.

Tableau IV : synthèse de quelques résultats relatifs aux enquêtes PISA, TIMSS et PIRLS

La France constitue « le pays du grand écart avec une école efficace pour une grande majorité de ses élèves mais qui ne parvient pas à faire réussir 20 à 30% d'entre eux » (Vallaud-Belkacem, 2016, p. 2). Ce constat est particulièrement préoccupant, il l'est d'autant plus que la France accorde une grande importance à l'apprentissage des fondamentaux¹.

Enfin, il convient de rappeler l'intensité de l'effort financier public pour le secteur d'éducation, spécificité susmentionnée. En 2021, « la dépense intérieure d'éducation (DIE) est estimée à 168,8 milliards, après 160,5 en 2020 en euros courants, soit une hausse de 5,2%, la plus marquée depuis 1992 » (DEPP, 2022c, p. 28). Elle « a doublé depuis 1980 à prix constants, ce qui correspond à un taux de croissance annuel moyen de 1,7%, taux globalement identique à celui du produit intérieur brut (PIB) » (DEPP, 2022b, p. 328). Elle s'accroît donc tendanciellement dans le temps dans les deux degrés : tandis que la DIE consacrée au premier degré s'accroît dans le temps² pour s'élever en 2021 à 49,6 milliards d'euros, la DIE pour le second degré est en augmentation depuis 2016, après une hausse de 2000 à 2010 et une baisse de 2010 à 2015, et s'établit à 64,5 milliards d'euros (DEPP, 2022c, p. 30-32).

Aussi, il n'est pas possible d'incriminer une baisse des ressources mobilisées dans ces deux degrés pour expliquer le déclin des performances des élèves aux évaluations internationales.

¹ 46% du temps d'instruction en élémentaire et au collège est consacré aux apprentissages fondamentaux qui sont la lecture, l'écriture, la littérature et les mathématiques (Fournier, Lefresne et Rakocevic, 2018, p. 24).

² Elle s'accroît de 4,5% en euros courants en 2021.

b. La remise en question du système éducatif français en matière d'efficience

« L'indicateur idéal de l'efficience [...] de l'ensemble d'un système scolaire comparerait les ressources et la réalisation des divers objectifs fixés pour le système éducatif. [...] Il n'est malheureusement pas possible de mesurer l'efficience d'après cette large définition » (OCDE, 2008, p. 81). Aussi, trois indicateurs d'efficience sont exposés dans ce paragraphe.

Tout d'abord, l'étude de la relation entre l'espérance de vie scolaire¹ et le niveau de développement économique² des pays, réalisée en 2008 par Elisaveta Bydanova, Alain Mingat et Bruno Suchaut, conduit à affirmer que « la situation de la France est médiocre dans la mesure où l'efficience maximum suggère une espérance de vie scolaire supérieure à 20 années compte tenu de son niveau de mobilisation des ressources » (Bydanova, Mingat et Suchaut, 2008, p. 15), l'espérance de vie scolaire en France étant de 16,8 années en 2004³.

Par ailleurs, cette même étude met en relation les coûts unitaires dans le premier degré exprimés en pourcentage de PIB par habitant et les résultats des élèves aux enquêtes *Reading Literacy* de 1990, PIRLS 2001 et PIRLS 2006, ce qui permet d'observer l'efficience du système éducatif et son évolution dans le temps : la France peut être considérée comme efficiente pour l'année 1990, obtenant de bons résultats compte tenu des ressources mobilisées pour l'école primaire, mais s'éloigne de la frontière d'efficience sur la période 1990-2006 (Bydanova, Mingat et Suchaut, 2008, p. 16-17).

Enfin, une étude de l'OCDE en 2008 met en relation la dépense d'éducation par élève par rapport au revenu national brut (RNB) par habitant et les résultats scolaires à PISA 2006 (dans les trois domaines de compétence). D'une part, les résultats scolaires de la France à PISA 2006 sont plus faibles que pour la majorité des autres pays de l'étude. D'autre part, la France fait partie des pays aux dépenses d'éducation les plus élevées.

Par conséquent, le système éducatif français s'avère particulièrement inefficent.

¹ L'espérance de vie scolaire est l'estimation du nombre d'années de scolarisation et de formation continue (à partir des programmes pour enfants de 5 ans). En 2004, elle est de 16,8 années en France et de 17,7 années en moyenne dans les pays de l'Union européenne (Bydanova, Mingat et Suchaut, 2008, p. 13).

² Exprimé en PIB par habitant en dollars et en parité de pouvoir d'achat.

³ L'étude définit « une pseudo-frontière d'efficience, c'est-à-dire le niveau maximum de l'Espérance de vie scolaire pour chacun des niveaux de PIB par habitant » (Bydanova, Mingat et Suchaut, 2008, p. 14).

c. La remise en question du système éducatif français en matière d'équité

L'équité d'un système éducatif « se mesure à partir des éventuelles disparités dans les performances des élèves en fonction de caractéristiques sociodémographiques (sexe, catégorie sociale, zone d'habitation...) ou scolaires (redoublement, type d'établissement...) » (HCÉ, 2011, p. 2). Tout d'abord, le manque d'équité du système éducatif français se traduit par une augmentation des élèves en difficulté¹ mise en évidence précédemment et par des inégalités qui se creusent, comme en témoigne l'écart interquartile² élevé de la France à l'enquête PISA, globalement en hausse sur les cycles dans les trois domaines de compétence (à l'exception du cycle 2009-2018 en compréhension de l'écrit), et majoritairement plus élevé que la moyenne des pays de l'OCDE (cf. tableau IV³ de l'annexe II).

Aussi, quatre indicateurs sont particulièrement éclairants quant à l'origine sociale des élèves :

- les variances expliquées par le milieu socio-économique, évaluées sur la base de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (indice SESC)⁴, dans les résultats à PISA (cf. tableau V⁵ de l'annexe II), s'avèrent bien plus élevées que dans la moyenne des pays de l'OCDE, alors que la France se situe dans la moyenne de

¹ « Le score des élèves les plus faibles à quinze ans à PISA est une bonne estimation des compétences avec lesquelles ils affronteront la vie, compte tenu à la fois de la nature des épreuves de PISA et du fait que ces élèves-là vont probablement quitter le système scolaire peu après cet âge » (Meuret et Lambert, 2011, p. 86-87). Il « repose sur l'idée qu'une société doit tenir un engagement vis-à-vis des jeunes générations : doter tous ses enfants de la capacité d'affronter le degré de complexité qui la caractérise » (Meuret, 2012, p. 66).

² L'écart interquartile est un indicateur de dispersion des scores témoignant de l'écart entre les scores les plus faibles et les plus élevés. « Plus cet écart est grand [...], plus on est loin d'une distribution juste » (Meuret et Lambert, 2011, p. 87).

³ Données issues de l'OCDE et de la DEPP (Bret et al., 2016 ; Fumel, Keskpaik et Girard, 2010 ; Keskpaik et Salles, 2013 ; OCDE, 2010, 2014, 2019).

⁴ « Afin de mesurer l'influence du milieu socio-économique de l'élève sur ses scores aux tests PISA, l'OCDE construit un indice de statut économique, social et culturel (SESC) à partir d'un ensemble d'éléments sur la situation des parents de l'élève (niveau d'éducation, statut professionnel du père et de la mère, entre autres) et sur l'accès de l'élève à certains biens ou conditions d'études (chambre individuelle, bureau pour travailler, connexion Internet, quantité de livres présents dans le foyer...). Les élèves sont ainsi classés en quatre groupes d'effectifs égaux, les « très défavorisés » regroupant 25% d'élèves ayant l'indice SESC le plus faible et les « très favorisés » les 25% d'élèves présentant l'indice SESC le plus élevé » (Fournier, Lefresne et Rakocevic, 2018, p. 56).

⁵ Données des tableaux V, VI, VII et VIII de l'annexe II issues de la DEPP et de l'OCDE (Chabanon, Durand de Monestrol et Verlet, 2019 ; DEPP, 2011, p. 46-47, 2014, p. 54-55, 2017, p. 60-61 ; Fumel, Keskpaik et Girard, 2010 ; Givord et Schwabe, 2019 ; Keskpaik et Salles, 2013 ; OCDE, 2010, 2011 ; Ramos, Schleicher, Santiago, et al., 2016 ; Schleicher, 2016 ; Schleicher, Charbonnier et Vaysettes, 2013).

l'OCDE en matière de scores moyens obtenus à cette enquête. L'influence du milieu social sur la performance des élèves, « indice de l'inégalité sociale des chances devant l'école » (Meuret et Lambert, 2011, p. 87)¹, est donc forte en France,

- l'augmentation d'une unité de l'indice SESC engendre une amélioration telle des scores que la France enregistre en 2012 et en 2015 les valeurs les plus élevées de l'indicateur des pays de l'OCDE, respectivement en culture mathématique et en culture scientifique (cf. tableau VI de l'annexe II),
- la proportion d'élèves résiliants² en France (cf. tableau VII de l'annexe II), en augmentation entre 2009 et 2018, est inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE,
- l'écart de scores entre élèves français issus de l'immigration et élèves autochtones est plus élevé que la moyenne des pays de l'OCDE dans les domaines de compétence majeurs à chaque édition (cf. tableau VIII de l'annexe II), même après contrôle du milieu socio-économique (à l'exception de la compréhension de l'écrit en 2018)³.

Ce paragraphe a ciblé les inégalités sur le plan de l'origine sociale des élèves. En observant la nature des inégalités en fonction d'autres caractéristiques des élèves⁴ dans l'enquête PISA, un même constat peut être formulé : le système scolaire français est peu équitable et s'avère moins équitable que par le passé⁵.

Est-ce un résultat propre à PISA ? Quid des évaluations nationales CEDRE⁶ ?

Les résultats aux enquêtes nationales CEDRE menées au niveau national dans différentes disciplines en fin d'école primaire⁷ et en fin de collège⁸ viennent corroborer le manque

¹ « Plus cette influence est forte, plus les chances de réussite sont inégales » (Meuret et Lambert, 2011, p. 87).

² L'expression « élèves résiliants » définit les élèves les plus défavorisés (dernier quartile sur l'indice SESC) qui se classent dans le groupe d'élèves qui obtiennent les meilleurs scores.

³ Il convient de souligner la réduction de cet écart sur le cycle 2009-2018 en compréhension de l'écrit (-8 points), plus particulièrement après contrôle du milieu socio-économique (-17 points). Toutefois, une tendance contraire était constatée en culture mathématique sur le cycle 2003-2012 (+ 24 points).

⁴ Sexe, parcours scolaire en termes de redoublement, etc.

⁵ Pour un bilan global de la « longue chaîne des inégalités à l'école » en France : voir (Cnesco, 2016b).

⁶ CEDRE : Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon.

⁷ Les disciplines évaluées en fin d'école primaire sont : maîtrise de la langue, mathématiques, sciences, anglais, allemand et histoire-géographie-enseignement moral et civique (Andreu, Dalibard et Étève, 2016 ; Andreu, Étève et Garcia, 2014 ; Augé, Étève et Ninnin, 2019 ; Dalibard et Marchois, 2017 ; Dalibard et Pastor, 2015 ; Ninnin et Pastor, 2020 ; Pastor et Ninnin, 2018).

⁸ Les disciplines évaluées en fin de collège sont : littérature, mathématiques, sciences, anglais, allemand, espagnol et histoire-géographie-enseignement moral et civique (Arzoumanian et Dalibard, 2015 ; Berton et

d'équité du système éducatif mis en évidence dans les évaluations PISA : ils confirment la corrélation généralement observée entre origine sociale et performances scolaires dans les différentes disciplines testées tant en fin d'école primaire qu'en fin de collège ; ils mettent également en exergue un accroissement des inégalités sociales dans le temps en mathématiques et en anglais en fin d'école primaire et en fin de collège. Par ailleurs, une contribution publiée par le Cnesco dans le cadre de son rapport scientifique met en évidence une augmentation des inégalités sociales en fin de collège en français à partir de l'évolution des pourcentages de maîtrise des compétences de base entre 2007 et 2012, ce qui interroge « possiblement fortement le rôle du collège dans la création des inégalités sociales », et ce d'autant plus qu'une étude longitudinale de 2015 (Ben Ali et Vourc'h, 2015) montre « l'effet amplificateur des années de collège sur les inégalités sociales sur les mathématiques et la maîtrise du vocabulaire scolaire » (Rocher, 2015, p. 15)¹.

Ainsi, le système éducatif français s'avère à la fois fortement inégalitaire et plus inégalitaire que par le passé², la France étant « le pays de la reproduction sociale, dans lequel une bonne part du destin scolaire est liée à l'origine sociale » (Vallaud-Belkacem, 2016, p. 2). En 2012, George Felouzis³ qualifie ce constat d'« alarmant » : « il donne à voir un système éducatif qui accentue les inégalités scolaires et tend à ne plus jouer son rôle compensatoire des inégalités sociales. Cette situation est d'autant plus alarmante que le système éducatif français se présente comme égalitaire, unifié et proposant un enseignement commun jusqu'à 16 ans » (Felouzis, 2012, p. 12). La situation de la France révèle notamment « un décalage grandissant entre d'une part les missions affichées d'égalité des chances et de promotion sociale, et d'autre part la réalité d'une école ségrégative et reproductrice » (Felouzis, 2012, p. 15) :

- d'un côté, le principe d'égalité est érigé comme étendard de l'école de la République, la devise républicaine « liberté-égalité-fraternité » étant obligatoirement apposée sur le

Ninnin, 2018 ; Beuzon et Dalibard, 2017 ; Boucé, Dalibard et Marchois, 2017 ; Bret et al., 2019 ; Bret, Garcia et Roussel, 2014 ; Dalibard, Fumel et Lima, 2016 ; Ninnin et Salles, 2020).

¹ Ces constats viennent renforcer la qualification souvent faite du collège comme maillon « le plus sensible » (MENESR, 2004a, p. 21), « problématique » (AFAE, 2011, p. 25) du système éducatif.

² Même si les résultats PISA 2018 en compréhension de l'écrit semblent dessiner une tendance contraire sur plusieurs indicateurs.

³ George Felouzis est un sociologue et professeur à l'université de Genève.

fronton de tous les établissements scolaires publics et privés sous contrat des premier et second degrés (art. L.111-1 du Code de l'éducation),

- de l'autre côté, la réalité des inégalités au sein du système français est toute autre.

Le système semble tiraillé entre l'égalité de réussites et de résultats scolaires, c'est-à-dire l'équité et l'égalité de traitement, principe républicain historique.



Cette première section du premier chapitre s'est attachée à mettre en relief le caractère « extraordinaire » du système éducatif actuel, ainsi que sa remise en question en matière d'efficacité, d'efficience et d'équité¹ dans une approche comparée. Ces particularités déterminantes du système éducatif français conduisent à se tourner vers l'établissement scolaire, « unité de base du système éducatif » (Auduc, 2008, p. 151) qui s'affirme comme le « niveau essentiel de mise en œuvre des politiques éducatives et d'évaluation de leur efficacité, mais aussi le carrefour d'exercice des pouvoirs entre l'État et les collectivités territoriales » (Delahaye et al., 2006, p. 53).

¹ Dont la politique d'éducation prioritaire semble être le reflet, « le miroir grossissant des forces et des failles » du système (Armand et al., 2006, p. 44).

« Sur son efficacité et ses résultats, tous, chercheurs, autorités ministérielles, s'accordent à dire que « ni son efficacité globale, ni sa capacité à corriger l'inégalité des chances n'ont été clairement établies (Économie et statistique n°380, 2004, p. 31). [...] L'efficience de la politique, c'est-à-dire le lien entre les moyens octroyés et les résultats, a fait l'objet de travaux. Mais les constats ont débouché plus sur une superposition et un empilement de mesures (de carte et budgétaires) que sur des modifications substantielles » (Armand et al., 2006, p. 43-44).

SECTION II. DESCRIPTION DES PRATIQUES DE PERFORMANCE DES EPLE FRANÇAIS

Les caractéristiques du système éducatif français mises en exergue dans la précédente section permettent de poser le cadre d'évolution des EPLE et de leurs pratiques de performance. Même si la performance des établissements scolaires n'est définie que provisoirement¹, il s'agit dans cette section de décrire les formes de performance dans son contexte d'utilisation et d'en faire émerger le sens donné dans les écrits et les discours institutionnels de la politique éducative française, notamment à travers les circulaires de rentrée de 2000 à 2022².

La performance des établissements scolaires désigne ainsi une notion polymorphe (1.), indissociable de sa mesure (2.) et sous-jacente au management des établissements scolaires (3.). Dans ce contexte, elle nécessite un approfondissement combinant objectifs, stratégie, tactique et légitimité (4.).

1. Le caractère polymorphe de la performance des établissements scolaires

La performance d'une organisation « possède autant de significations qu'il existe d'individus ou de groupes qui l'utilisent » (Saulquin et Schier, 2007, p. 60). Cette subjectivité justifie les multiples visions de la performance d'un EPLE (a.). Parmi ces multiples visions, trois points de vue jouent des rôles privilégiés dans la LOLF et correspondent à des objectifs d'efficacité, d'efficience et de qualité, parfois non consensuels, voire même contradictoires (b.). L'efficacité constitue toutefois une forme dominante dans les EPLE (c.), et la réussite des élèves une finalité centrale (d.).

¹ Définition provisoire de performance d'un établissement scolaire posée en introduction à cette première partie : *capacité de l'établissement scolaire à atteindre des objectifs préalablement fixés, exprimés en termes d'efficacité, d'efficience et de qualité.*

² Les circulaires de rentrée, signées par le directeur général de l'enseignement scolaire pour le ministre et par délégation jusqu'en 2012 puis signées par le ministre à partir de 2013, paraissent au Bulletin officiel chaque année, à l'exception de la rentrée 2018, rentrée pour laquelle n'est publiée aucune circulaire de rentrée mais pour laquelle est parue une lettre aux personnels signée par le ministre de l'Éducation nationale. Cette lettre aux personnels est considérée dans ce chapitre comme circulaire de rentrée 2018, le téléchargement de celle-ci sur le site www.education.gouv.fr indiquant « 2018_circulaire_rentree_991180 » comme titre automatique de téléchargement du document.

a. Une diversité des visions de la performance d'un EPLE

Seules deux circulaires de rentrée depuis 2000 mentionnent explicitement la performance de l'EPLE¹, celles de 2011 et de 2012, sans faire l'objet d'une définition précise. La notion de performance est systématiquement pluralisée dans les emplois de ces deux textes, ce qui, d'une certaine manière, reflète les différentes visions de la performance d'un EPLE.

Qualifié par les chercheurs de « mot-valise » (Salgado, 2013a, p. 2 ; Saulquin et Schier, 2007, p. 59), le mot performance fait montre d'un usage partagé par de nombreuses parties prenantes², chaque acteur la percevant et l'interprétant différemment en fonction de ses attentes. Il remplit ce rôle de « valise » de façon particulièrement éloquente lorsqu'il concerne un EPLE, au regard de la spécificité du contexte que constitue le système éducatif français : tout le monde a un avis sur l'École, de par son vécu scolaire, son rôle de parent, ses croyances, etc. La performance est ainsi rendue protéiforme par la multiplicité des acteurs et la disparité de leurs attentes, et s'apprécie à trois niveaux (Grandjean, 2015a, p. 26) :

- au niveau environnemental, au regard de sa capacité à répondre aux besoins du territoire,
- au niveau organisationnel, au regard de sa capacité à mobiliser différents acteurs au profit d'objectifs préalablement définis,
- au niveau productif, au regard de sa capacité à rendre effectifs les projets et à mettre en œuvre les plans d'action déterminés.

Concernant plus particulièrement un établissement scolaire, cette multiplicité des visions de la performance révèlent différentes dimensions, au cœur desquelles se trouve l'équité : les besoins d'instruction et d'éducation et les services, au regard des valeurs, des attentes et des compétences des élèves ; les structures organisationnelles et les ressources financières, humaines et matérielles ; les processus, en matière de qualité de service et de satisfaction ; et les résultats, en matière d'acquis des élèves.

¹ Est considérée ici uniquement la mention explicite de la performance d'un EPLE.

² Pour un EPLE, les parties prenantes sont : le chef d'établissement, les membres de la direction, les différents personnels de l'établissement, les élèves, les parents d'élèves, les pouvoirs publics, la collectivité territoriale de rattachement, la commune d'implantation de l'établissement, la chambre régionale des comptes, les associations, les entreprises locales, les riverains et les établissements scolaires partenaires, etc.

Cette diversité des regards sur la performance a été prise en compte dans le déploiement de la LOLF, la performance y étant approchée par trois points de vue¹, qui sont autant de parties prenantes destinataires de l'action publique² : le citoyen, attentif à l'effectivité des politiques publiques ; le contribuable³, attentif au caractère économe de l'État dans les moyens confiés ; et l'utilisateur, attentif à l'adéquation entre les prestations et ses besoins propres. Concernant les établissements scolaires, le citoyen s'intéresse à la manière dont l'EPL remplit sa mission de service public d'éducation, le contribuable à la consommation des ressources par l'établissement scolaire, et l'utilisateur à la qualité de ses prestations éducatives.

Il convient de préciser qu'au sens strictement budgétaire, les EPLE ne sont pas concernés par la LOLF⁴. En effet, ils ne sont ni des « opérateurs » de l'État comme le sont les universités, ni des « unités opérationnelles » comme le sont les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN). Toutefois, « la LOLF, par l'esprit qu'elle introduit, ne peut pas ne pas avoir de conséquences sur l'EPLE » (Bossard, 2010, p. 25), et les établissements scolaires « ne sauraient se situer néanmoins hors du champ d'application de la LOLF et des concepts de modernisation du management public qu'elle promeut » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 47). Les EPLE s'inscrivent dans la chaîne de responsabilités⁵ liées à la LOLF, allant

¹ Il convient de préciser que, malgré le rôle de pivot paradigmatique joué par la LOLF, la performance, notion centrale de cette loi organique, n'y est pourtant pas définie et que ni le site gouvernemental dénommé « Forum de la performance », ni la plateforme des finances publiques, du budget de l'État et de la performance qui lui a succédé en 2020, n'en donnent une définition.

² Les dimensions citoyen et contribuable possèdent un caractère collectif, tandis que la dimension usager est essentiellement individuelle.

³ En tant que personne qui paie des prélèvements obligatoires, tels que les impôts directs, les impôts indirects et/ou les cotisations sociales.

⁴ « S'agissant des établissements scolaires, il est certain que l'État, depuis l'entrée en vigueur des lois de décentralisation en 1986, n'est pas le seul financeur : les collectivités territoriales apportent une contribution non négligeable au fonctionnement des établissements [...]. Il est vrai également que, si l'on exclut les crédits de rémunération des personnels enseignants et administratifs qui n'entrent pas en ligne de compte dans le budget des EPLE, la part des crédits d'État allouée aux établissements scolaires est minime. On pourrait en déduire qu'ils n'entrent pas dans le champ couvert par la LOLF [...]. Soutenir ce point de vue aboutirait à méconnaître deux éléments essentiels et évidents, ainsi que l'a souligné le chef de service de l'IGAENR, Thierry Bossard, lors du colloque organisé le 15 octobre 2009 à la Sorbonne sur le thème « Gouvernance et performances des EPLE » :

- la contribution du budget de l'État dans la rémunération des personnels enseignants et administratifs : l'engagement financier de l'État demeure prépondérant dans le fonctionnement quotidien des établissements scolaires ;
- le fait, d'autre part, que les EPLE comme les écoles appartiennent pleinement au service public de l'État, l'Éducation nationale ; comment pourraient-ils à bon droit s'affranchir des attentes fortes exprimées par le Parlement à travers la LOLF ? » (Louis, 2010, p. 6).

⁵ Confortée par la réaffirmation du positionnement des chefs d'établissement dans la chaîne hiérarchique par le décret n°2012-16 du 5 janvier 2012.

du ministre concerné et du responsable de programmes aux EPLE pour la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation et la réalisation des objectifs fixés.

b. Des objectifs combinant efficacité, efficience et qualité, parfois non consensuels, parfois même contradictoires

Dans la démarche stratégie – objectifs – indicateurs¹ mise en exergue dans le *Guide méthodologique pour l'application de la LOLF au 1^{er} août 2001* paru en juin 2004, les trois points de vue sur l'action publique susmentionnés correspondent à trois axes de performance et expriment des objectifs stratégiques :

- le point de vue du citoyen, qui exprime des objectifs d'efficacité socio-économique,
- le point de vue du contribuable, qui exprime des objectifs d'efficience de la gestion,
- le point de vue de l'utilisateur, qui exprime des objectifs de qualité de service.

L'efficacité, l'efficience et la qualité correspondent ainsi à trois angles d'approche de la démarche de performance :

- l'efficacité, « caractère de ce qui est efficace » c'est-à-dire « qui produit, dans de bonnes conditions et sans autre aide, l'effet attendu » d'après le *Trésor de la langue française*, se définit comme le rapport entre les réalisations ou les résultats obtenus et les objectifs fixés. Les objectifs d'efficacité indiquent l'impact de l'action de l'administration en tant que service public² et traduisent plus particulièrement la recherche de l'intérêt général³,

¹ « La stratégie de performance identifie [...] les orientations prioritaires traduites par les objectifs de performance et mesurées par les indicateurs de performance » (Arthuis, 2005, p. 9).

² L'acception usuelle de l'expression « service public » est « aussi bien une activité destinée à satisfaire un besoin d'intérêt général que l'organisme administratif chargé de la gestion d'une telle activité » (Cornu et al., 2013, p. 807). Il s'agit de « l'un des concepts fondamentaux du droit administratif dont il contribue à justifier la spécificité et à déterminer le champ d'application » (Cornu et al., 2013, p. 807).

³ Il n'existe pas de définition rigoureuse de l'intérêt général en droit français. Gérard Cornu *et al.* le définissent comme « ce qui est pour le bien public, à l'avantage de tous » (Cornu et al., 2013, p. 472). Il désigne à la fois les intérêts des individus et un intérêt propre à la collectivité venant transcender celui de ses membres. Malgré l'absence de définition juridique de l'intérêt général, cette notion est au fondement de la spécificité du droit administratif : le principe d'indépendance du droit administratif, posé par l'arrêt Blanco du Tribunal des conflits du 8 février 1873, a pour fondement l'intérêt général. Ainsi, le caractère dualiste du régime juridique applicable à l'administration s'établit à travers les règles de droit commun et les règles exorbitantes du droit commun (règles spécifiques à l'administration), qui ont pour fondement l'intérêt général.

- l'efficacité, « aptitude à fournir le meilleur rendement » d'après le *Trésor de la langue française*, se définit comme le rapport entre les moyens mis en œuvre et les réalisations ou résultats obtenus. Il s'agit soit d'améliorer (quantitativement ou qualitativement) les résultats à moyens constants, soit de maintenir les mêmes résultats en diminuant les ressources, l'éducation n'ayant certes pas de prix mais ayant un coût,
- la qualité, « caractéristique de nature, bonne ou mauvaise, d'une chose ou d'une personne » (A.) ou « valeur bonne ou mauvaise d'une chose » (B.) d'après le *Trésor de la langue française*, peut « de manière générique [...] être définie comme « l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites » (extrait de la norme Iso 8042-2.1.) » (Calmette, 2006, p. 54). La qualité s'avère complexe dans son appréhension : tantôt considérée comme combinaison d'efficacité et d'équité¹, tantôt envisagée sous l'angle unique d'équité². Un élément commun réside dans l'équité³, qui peut aussi être considérée comme un aspect de la qualité de l'école publique et ne peut être ignorée.

Dans les projets de loi de finances (PLF) 2006 et 2007, chaque objectif des programmes 141, 230 et 214 de la mission « Enseignement scolaire » était directement associé au point de vue sur l'action publique correspondant (cf. tableau I⁴ de l'annexe V). Pour ces trois programmes apparaissent des doubles voire des triples points de vue : sur 15 objectifs, plus de la moitié sont multiples (double ou triple), et 40% de ceux-ci concernent le point de vue du contribuable, 47% celui de l'utilisateur et 93% celui du citoyen.

Depuis le PLF 2008, ce sont les indicateurs qui sont assortis du point de vue sur l'action publique correspondant, afin de gagner en précision (cf. tableau II⁵ de l'annexe V). Dans le PLF 2023, pour les programmes 141, 230 et 214 est constatée une prépondérance globale du point de vue du citoyen (51,7% des indicateurs), les points de vue du contribuable et de l'utilisateur ne représentant respectivement que 37,9% et 10,3% des indicateurs, bien que la

¹ « La recherche de la qualité : plus grande efficacité et plus grande équité » (MENESR, 2004b, p. 50).

² « L'équité apparaît [...] comme le complément naturel de l'efficacité et de l'efficacité » (Nacuzon Sall et De Ketele, 1997, p. 130).

³ Déjà mise en exergue dans la section I du présent chapitre concernant le système éducatif français.

⁴ Extraits du bleu budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » - PLF 2006.

⁵ Extraits du bleu budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » - PLF 2023.

situation soit fort différente selon le programme¹. Aussi, la performance dans ce cadre ne rend compte que de manière très partielle de la qualité de l'enseignement du second degré, avec seulement deux indicateurs du point de vue de l'utilisateur. Les objectifs et les indicateurs sont davantage centrés sur l'efficacité du point de vue du citoyen et sur l'efficience du point de vue du contribuable, avec une prégnance forte de la première qui sera développée dans le prochain paragraphe.

Une analyse des circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 vient renforcer l'idée d'une émergence de ces trois objectifs depuis la LOLF :

- l'efficacité² concerne autant le système éducatif en général que les services, les processus et les projets de l'établissement scolaire : elle porte sur le service final (apprentissage, enseignement), les processus (pratiques pédagogiques, dispositifs, accompagnements, suivi) et les actes intermédiaires (accueil, actions, activités, innovations, instances, ressources),
- l'efficience³ concerne le système éducatif en général, ainsi que des démarches et aménagements pédagogiques en particulier,
- la qualité⁴ concerne autant les services que les processus et les projets de l'établissement scolaire : elle porte sur le service final (apprentissage, enseignement, éducation, formation, parcours), les processus (travail des élèves, pratiques pédagogiques, dispositifs scolaires, accompagnements, démarches, évaluations,

¹ Programme 141 : 77% des indicateurs relèvent du point de vue du citoyen ; les trois indicateurs des points de vue du contribuable (deux indicateurs) et de l'utilisateur (un indicateur) sont relatifs à l'objectif 3 du programme.

Programme 230 : 83% des indicateurs relèvent du point de vue du citoyen ; un seul indicateur relève du point de vue de l'utilisateur.

Programme 214 : 82% des indicateurs relèvent du point de vue du contribuable ; un seul indicateur relève du point de vue du citoyen et un seul du point de vue de l'utilisateur.

² Le nombre d'occurrences du terme « efficac* » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 apparaît en moyenne 5.3 fois par circulaire, et oscille entre 1 occurrence (circulaires de rentrée 2006, 2018, 2020 et 2021) et 19 occurrences (circulaire de rentrée 2014). Il est supérieur à 10 uniquement pour celle de 2014.

³ Le terme « efficien* » n'apparaît explicitement dans les circulaires de rentrée depuis 2000 qu'à quatre reprises avec une seule occurrence (circulaires de rentrée 2010, 2011, 2016 et 2019). Il convient toutefois de préciser que la notion d'efficience est prégnante dans l'encart liminaire du ministre dans la circulaire de rentrée 2007 sans être explicitement mentionnée.

⁴ Le nombre d'occurrences du terme « qualité » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 apparaît en moyenne 5.5 fois par circulaire, et oscille entre 0 occurrence (circulaire de rentrée 2000) et 20 occurrences (circulaire de rentrée 2014). Il est supérieur à 10 pour seulement deux circulaires de rentrée, 2013 et 2014.

formation des personnels), les actes intermédiaires (accueil, information, encadrement, partenariats, projets, actions), les relations professionnelles (entre professeurs et élèves, entre école et parents d'élèves, entre parents d'élèves et acteurs de la réussite éducative). Concernant le terme « équité », il apparaît pour la première fois dans une circulaire de rentrée en 2007, et même dès la première phrase de la circulaire de rentrée 2008¹ : l'équité concerne tant le système éducatif en général que le niveau territorial, la répartition des moyens et les parcours des élèves ; elle est explicitement associée à la notion de justice dans les circulaires de rentrée 2008 et 2009². La notion d'égalité des chances, corollaire de l'équité scolaire, est mentionnée quant à elle dès la troisième phrase de l'encart liminaire³ de la circulaire de rentrée de 2007⁴.

En termes de nombre d'occurrences, de 2000 à 2011, l'efficacité prédomine dans les circulaires de rentrée⁵ et un changement est opéré en 2012 avec une prégnance de la qualité.

L'importance de l'efficacité et de la qualité est confirmée par les occurrences⁶ dans le cadre méthodologique d'évaluation des EPLE, dont l'extrait suivant, particulièrement révélateur, est repris dans la charte des pratiques de pilotage en EPLE d'août 2021⁷ : l'évaluation « a vocation à aider les établissements à remplir la mission confiée par l'État en matière de qualité et d'efficacité de l'éducation et de la formation dispensées [...] » (CEE, 2020a, p. 2). La prégnance de la qualité, au-delà du nombre d'occurrences, s'établit dans la formulation de la finalité du processus d'évaluation d'un établissement : « amélioration de la qualité du service public d'éducation et de la vie dans l'établissement » (CEE, 2021, p. 3). Il convient de

¹ Entre 2007 et 2019, le terme « équité* » apparaît quasiment dans chaque circulaire de rentrée, à l'exception de celles de 2011 et 2015. En revanche, il n'apparaît pas dans les circulaires de rentrée de 2020, 2021 et 2022.

² « L'institution scolaire continue à s'organiser pour garantir plus de justice et d'équité entre les élèves ».

³ Cet encart liminaire encadré spécifique signé du ministre (Gilles de Robien) rappelle le sens de la circulaire de rentrée et celui du contexte de cohabitation des rationalités axiologique et managériale avec la mise en place de la LOLF.

⁴ « L'égalité des chances, pour tous les enfants de France, quels que soit le lieu où ils apprennent, en constitue le fil rouge ».

⁵ À l'exception des circulaires de rentrée 2005 (même nombre d'occurrences du terme « efficacité* » et du terme « qualité »), 2006 et 2009 (prédominance du terme « qualité »).

⁶ Les termes « efficacité* » et « qualité » apparaissent respectivement 13 et 31 fois dans le cadre d'évaluation des EPLE, tandis que le terme « efficace* » n'est recensé qu'une seule fois.

⁷ Publiée au BO n°31 du 26 août 2021.

constater que, bien que le terme performance soit défini dans le glossaire des 50 mots de l'évaluation¹, il n'apparaît pas dans le cadre d'évaluation.

En outre, en appui sur la logique lolfienne, les objectifs des projets d'établissement et des contrats d'objectifs des EPLE sont essentiellement des objectifs d'efficacité, parfois de qualité mais jamais d'efficience. Cela s'avère en cohérence avec la nature des indicateurs fournis dans APAE², principale source d'analyse stratégique (mais non exclusive) pour les chefs d'établissement, qui possède une rubrique appelée « performance » correspondants aux catégories d'indicateurs suivants (pour un collège) : réussite au diplôme national du brevet (DNB), notes au DNB, parcours, résultats, ainsi que vie scolaire et attractivité. Ces éléments sont relatifs à l'efficacité et à la qualité du service public d'éducation au sein de l'EPLE, à l'instar du code de l'éducation, dont le premier article de loi de la partie législative, l'article L111-1, définit les principaux objectifs de l'enseignement scolaire (sans les hiérarchiser) : « contribution à l'égalité des chances », « inclusion scolaire », « transmission des connaissances », « partage des valeurs républicaines », « maîtrise de la langue française », « insertion dans la vie sociale et professionnelle », « exercice de la citoyenneté », etc.

Par conséquent, les trois objectifs susmentionnés, d'efficacité, d'efficience et de qualité, cohabitent institutionnellement, mais sont parfois non consensuels, voire contradictoires :

- les trois visions de citoyen, contribuable et usager peuvent être contradictoires les unes avec les autres, par exemple :
 - la proximité des services publics peut être satisfaisante du point de l'utilisateur, *via* la présence d'EPLE de petite taille en zone rurale, mais ne pas l'être du point de vue du contribuable, puisqu'elle génère des coûts supplémentaires³,
 - l'effectivité des politiques publiques, *via* la mise en place de l'accompagnement personnalisé des élèves, peut être satisfaisante du point de

¹ Performance : « mesure selon laquelle une action, ou un partenaire, opère selon des critères, des normes, des orientations spécifiques, ou obtient des résultats conformes aux objectifs affichés ou planifiés. La performance désigne à la fois la capacité d'une organisation à atteindre les résultats fixés avec les moyens alloués et sa capacité à maîtriser la chaîne (ressources, activités, réalisations) qui mène aux résultats et aux impacts » (CEE, 2020b, p. 12).

² APAE : aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements.

³ Seulement s'il est fait référence uniquement aux dépenses relatives au personnel enseignant, de façon bien moins nette si les coûts de coordination sont intégrés (Afsa, 2014, p. 64).

vue du citoyen, mais ne pas l'être du point de vue du contribuable, eu égard à l'augmentation des moyens enseignants consacrés qu'elle nécessite,

- la prise en compte du besoin ou du choix de l'utilisateur, à l'image du refus d'une prise en charge spécialisée par une famille, qui peut parfois entrer en contradiction avec les objectifs d'efficacité du point de vue du citoyen,
- l'objectif de qualité entretient un lien particulier avec l'objectif d'efficacité, « car la qualité a un coût, et l'on peut se demander légitimement si la hausse de la qualité d'un service peut vraiment aller de concert avec une baisse de moyens » (Calmette, 2006, p. 54) : « la difficulté est qu'en pratique, la qualité – notion éminemment subjective – revêt des objectifs parfois antinomiques » (Calmette, 2006, p. 54). Par exemple, le souci de qualité du service rendu en matière d'enseignements conduit à la mise en œuvre de formation continue à destination des enseignants, parfois sans remplacement, le remplacement faisant également parti de ce même souci¹,
- les objectifs d'efficacité peuvent être parfois en tension dans les établissements scolaires : par exemple, l'objectif historique installé de favoriser l'orientation des élèves en fin de collège vers la seconde générale peut entrer en tension avec l'objectif de promouvoir la voie professionnelle.

Ces contradictions et ces tensions liées à la disparité des parties prenantes ne doivent pas amener à exclure un axe de la performance : il s'agit à la fois d'enseigner efficacement, de rechercher l'efficacité et de garantir la qualité de service. Cette non-exclusivité de la performance donne lieu à des choix et à une priorisation. Dans cette perspective, les objectifs d'efficacité, qui traduisent la recherche de l'intérêt général, prennent le pas sur les objectifs d'efficacité et de qualité.

c. Une prédominance de l'efficacité des établissements scolaires

Dans le cadre de l'analyse du système éducatif français menée en section I, la remise en question de ce dernier est prégnante en matière d'efficacité. Dans le cadre de la LOLF, les

¹ De plus, la notion même de remplacement peut être envisagée dans deux approches différentes : remplacement dans la discipline, ou remplacement quelle que soit la discipline concernée (pour les remplacements de courte durée). La seconde forme de remplacement n'est pas toujours considérée comme telle pour certains usagers (parents d'élèves et élèves).

objectifs et les indicateurs d'efficacité du point de vue du citoyen qui incombent aux établissements scolaires du second degré sont prépondérants, comme le montre l'annexe V :

- tous les objectifs des deux programmes 141 et 230 du PLF 2023 expriment des objectifs du point de vue du citoyen, parfois associés à ceux du contribuable et de l'utilisateur,
- le programme 141 du PLF 2023 fait montre de 77% d'indicateurs du point de vue du citoyen¹.

Cette prépondérance des objectifs d'efficacité dans des programmes relatifs au service public d'éducation s'avère en cohérence avec la finalité des établissements scolaires du second degré, dans le sens où les objectifs d'efficacité socio-économique² « traduisent plus particulièrement la recherche de l'intérêt général » (Arthuis, 2005, p. 12), et dans le sens où les indicateurs d'efficacité mesurent « le degré d'atteinte d'un objectif d'intérêt général » et « se heurtent [...] à la difficulté de la mesure objective de l'intérêt général »³ (Arthuis, 2005, p. 12). Des domaines d'intérêt général variés y apparaissent : acquis des élèves, insertion professionnelle future des élèves, réduction des inégalités, mais aussi qualité pédagogique des enseignants, qualité de vie des élèves, santé des élèves, climat scolaire, etc.

Les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 quant à elles font progressivement obligation d'efficacité aux EPLE : les circulaires de rentrée 2005⁴, 2007⁵ et 2011⁶ en témoignent tout particulièrement à travers les projets d'établissement et leurs rapports annuels, ainsi que les

¹ Une réelle faiblesse numérique des indicateurs des points de vue du contribuable et de l'utilisateur est constatée (trois indicateurs).

² Les objectifs d'efficacité socio-économique « visent à modifier l'environnement économique, social, écologique, sanitaire, culturel, etc. Ils indiquent non pas ce que fait l'administration (ses produits) mais l'impact de ce qu'elle fait (ses résultats socio-économiques) » (Sarkozy et al., 2004, p. 20).

³ « Ces difficultés ne condamnent cependant pas les indicateurs de cette catégorie qui doivent être complétés par d'autres types d'indicateurs » (Arthuis, 2005, p. 12).

⁴ Circulaire de rentrée 2005 : « Les projets d'établissement et les perspectives d'utilisation des moyens dont disposent les EPLE devront explicitement soutenir l'atteinte d'objectifs identifiés, cohérents avec les objectifs académiques et nationaux. Leurs rapports annuels rendront compte de l'utilisation effective de ces moyens et des résultats obtenus au regard des objectifs initiaux ».

⁵ Circulaire de rentrée 2007 : « Le conseil pédagogique, le projet d'établissement, les expérimentations et la contractualisation [...] constituent [...] le cadre de l'évaluation des résultats atteints par l'établissement au regard des objectifs fixés ».

⁶ Circulaire de rentrée 2011 : « L'échéance des contrats constitue un temps fort qui doit être l'occasion d'une véritable évaluation des performances de l'établissement, conduite conjointement par l'établissement et l'autorité académique ».

contrats d'objectifs et leurs échéances. Les catégories constitutives de la rubrique « performance » dans APAE ¹ positionnent aussi clairement la performance d'un établissement scolaire dans sa dimension efficacité².

Il convient de distinguer efficacité interne et efficacité externe :

- l'efficacité interne « se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires » (Nacuzon Sall et De Ketele, 1997, p. 124) et se réfère aux acquis des élèves en matière de résultats scolaires ou de mesures des flux des élèves (taux de passage, taux de redoublement, taux d'abandon),
- l'efficacité externe correspond aux effets observés en dehors de l'établissement scolaire et tient compte des besoins du marché du travail et des objectifs sociétaux.

Le taux de réussite au diplôme national du brevet et le taux de passage en seconde générale et technologique font écho à la fois à l'efficacité interne et à l'efficacité externe, dans le sens soit d'une réponse ou d'une adaptation aux besoins du marché du travail et du monde économique³, soit d'une adaptabilité au lycée dans l'enseignement.

Au sein même des EPLE, des critères propres à l'établissement sont parfois déterminés par le chef d'établissement et peuvent concerner par exemple le climat scolaire ou les choix d'orientation⁴, qui n'apparaissent pas dans APAE, même dans la version enrichie d'APAE au bénéfice des évaluations d'établissements scolaires depuis 2020. Des suivis de cohorte, avec analyse individualisée, sont parfois menés dans une volonté de mesurer la valeur ajoutée élève par élève. Une telle volonté peut se justifier par le fait qu'APAE fournit des données calculées globalement à l'échelle de l'établissement, alors que, selon les enquêtes internationales évoquées en section I, la France apporte une forte plus-value aux élèves en réussite scolaire et n'en apporte que très peu aux élèves fragiles, voire apporte de la moins-value à ces élèves. Cela fait écho à l'efficacité différentielle, dans le sens où des établissements « seraient plus efficaces pour certains élèves que pour d'autres » (Duru-Bellat, 2003, p. 192).

¹ Pour un collège : parcours, indicateurs de valeurs ajoutée des collèges, résultats ainsi que vie scolaire et attractivité.

² À l'exception de « vie scolaire et attractivité » davantage orientée qualité (la dimension efficacité y est tout de même sous-jacente).

³ Volet moins prégnant pour le collège au regard du positionnement du collège dans le système éducatif.

⁴ Via les IEVD (intentions, estimations, vœux et décisions d'orientation).

Cette prédominance de l'efficacité de l'établissement dépasse le terrain des établissements scolaires français et se retrouve dans la sphère académique au niveau international, à travers l'émergence et le développement de la *school effectiveness research*¹, la recherche sur l'efficacité scolaire, à partir du milieu des années 1960, et à travers une caractérisation multidimensionnelle² et plurielle de l'efficacité, qui, à titre d'illustration, peut être relative :

- au « développement scolaire, social et physique des élèves » (Snyder et Ebmeier, 1992, p. 85),
- à la « productivité scolaire » (*via* les résultats des élèves aux tests standardisés), ainsi qu'à « l'efficacité organisationnelle » perçue et au « pouvoir de maintien scolaire » (*via* le taux de présence et de décrochage scolaire) » (Brown, Claudet et Olivarez, 2003, p. 3-4), dans une conception relative au service public et à l'aspect organisationnel,
- à l'« efficacité organisationnelle perçue », aux « résultats des élèves », à l'« absentéisme des élèves » et au « taux de rotation du personnel » (Pounder, Ogawa et Adams, 1995, p. 567), dans une conception à la fois liée au service public, à l'aspect organisationnel et aux ressources humaines,
- à la « satisfaction des élèves à l'égard de l'éducation », aux « résultats des élèves », aux « compétences professionnelles des enseignants et du personnel administratif », à la « disponibilité des ressources communautaires », à l'« environnement sécuritaire » et aux « installations »³ (Chen, Cheng et Sato, 2016, p. 159), dans une conception plurielle liée au service public, à l'aspect organisationnel, aux ressources humaines, mais aussi au territoire.

¹ L'influence de la *school effectiveness research* sera développée dans le chapitre II.

² « L'efficacité n'est pas unidimensionnelle, mais plutôt une construction complexe qui dépend des critères utilisés » (Snyder et Ebmeier, 1992, p. 79).

La littérature de la *school effectiveness research* caractérise l'efficacité au regard des résultats des élèves à des tests standardisés, alors que d'autres chercheurs privilégient la socialisation des élèves (Snyder et Ebmeier, 1992, p. 78-79).

³ La satisfaction des élèves à l'égard de l'éducation fait référence à la satisfaction des élèves à l'égard de leur expérience actuelle de l'éducation. Les résultats des élèves font référence aux résultats scolaires des élèves et à la situation de croissance personnelle ascendante. Les compétences professionnelles des enseignants et du personnel administratif désignent le niveau professionnel et les licences des enseignants et du personnel administratif. La disponibilité des ressources communautaires fait référence à la situation des ressources disponibles de l'environnement extérieur pour une école. La sécurité de l'environnement et des installations signifie que l'environnement fourni par une école permet aux personnes de se sentir en sécurité » (Chen, Cheng et Sato, 2016, p. 159).

Ces différentes conceptions mettent en exergue la pluralité des dimensions possibles de l'efficacité des établissements scolaires : service public, organisationnelle, ressources humaines et territoriale.

Cependant, « sous l'angle de l'efficacité », un aspect est privilégié dans les discours institutionnels en France : « la qualité des apprentissages des élèves et donc une analyse des résultats des élèves non pas de manière absolue, mais de façon relative, par comparaison dans l'espace et dans le temps, en référence à des standards pertinents » (Louis, 2010, p. 13). En effet, « la préoccupation doit être clairement affichée de faire progresser les élèves dans l'acquisition des connaissances et des compétences même s'il est primordial, tout autant, de pouvoir apprécier des éléments aussi importants que le climat de l'établissement et le bien-être des élèves » (Louis, 2010, p. 13).

d. Une finalité consensuelle et centrale, en France et ailleurs : la réussite de tous les élèves

L'analyse diachronique du préliminaire a mis en exergue tant la réussite de la massification que l'échec de la démocratisation : le caractère peu efficace et particulièrement inégalitaire du système éducatif français est pointé notamment par les évaluations internationales évoquées en section I du présent chapitre. Si la performance se définit au regard de trois objectifs d'efficacité, d'efficience et de qualité, une finalité centrale du système éducatif réside dans la réussite de tous les élèves¹, comme en témoignent les écrits et les discours institutionnels tels que les bleus budgétaires² de la mission « Enseignement scolaire » des projets de loi de finances (PLF) et les circulaires de rentrée de l'Éducation nationale.

¹ « Dans le cas de l'éducation, l'objectif est d'une nature [...] complexe. On peut certes le résumer en établissant que le but de toute l'organisation est d'arriver à la « réussite des élèves » » (Blanquer, 2009, p. 95).

² Un bleu budgétaire, appelé ainsi en raison de la couleur de sa couverture, est une annexe explicative au projet de loi de finances concernant une mission. Il présente la programmation pluriannuelle et récapitule les crédits relatifs à la mission, puis, pour chaque programme de la mission, le projet annuel de performances, les crédits et dépenses fiscales, le programme et les actions, les objectifs et indicateurs de performance, la justification au premier euro et l'analyse des coûts du programme et des actions.

D'une part, le paragraphe de chaque présentation stratégique du projet annuel de performances des programmes 141, 230 et 214, extraite du bleu budgétaire de la mission « Enseignement scolaire » du PLF 2023, en témoigne :

- programme 141 : « dans le second degré, l'ambition du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse est de permettre à chaque élève de développer l'ensemble de ses potentialités, d'atteindre l'excellence tout au long de son parcours de formation et d'acquérir les prérequis nécessaires à la réussite de ses études et à son insertion professionnelle » (Geffray, 2022a, p. 4), et ce dès la première phrase,
- programme 230 : « l'École a pour ambition la réussite de tous les élèves et leur épanouissement » (Geffray, 2022b, p. 4),
- programme 214 : « les ressources du programme 214 ont pour finalité d'améliorer les résultats de notre système éducatif au service de la réussite de tous et de l'excellence de chacun des élèves » (Levêque, 2022, p. 4).

D'autre part, cette finalité apparaît dans les circulaires de rentrée 2005, 2006 et 2007 de façon concomitante¹ à l'émergence de la culture de performance dans de tels écrits institutionnels² :

- circulaire de rentrée 2005³ : « la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école assigne au système éducatif des missions renouvelées autour d'un objectif central : assurer la réussite de tous les élèves »,
- circulaire de rentrée 2006 : « le pilotage de et par la performance, au cœur de la réforme introduite par la LOLF, doit être perçu et utilisé comme un levier puissant au service de la réussite des élèves »,
- circulaire de rentrée 2007 : la réussite y est érigée comme un « droit » pour chaque élève⁴, droit présenté comme un « impératif absolu » qui « n'exclut nullement la

¹ Cette mise en dialogue de la finalité de réussite des élèves et de la culture de performance est-elle une stratégie politique pour désenclaver le concept de performance de sa connotation liée au management privé et en faciliter l'appropriation par les acteurs publics ? Cette question sera appréhendée dans le chapitre II.

² Bien que la circulaire de rentrée 2004 mentionne déjà la LOLF et évoque des « indicateurs de performance ».

³ La circulaire de rentrée 2005 débute par la mise en exergue de l'inscription de la présentation de la rentrée 2005 dans les orientations de la loi d'orientation et de programme et dans la mise en œuvre de la LOLF.

⁴ « Les moyens que la Nation nous octroie se justifient par la détermination à instruire et à éduquer sur tout le territoire avec les mêmes ambitions : c'est cela qui fait l'éducation nationale. Les différents dispositifs

rigueur de la gestion », et la culture de performance est « d'abord celle de la responsabilité de chaque acteur du service public d'éducation. Sa finalité n'est autre que celle de garantir à chaque jeune les moyens nécessaires à sa réussite ».

À partir de la circulaire de rentrée 2007, cette finalité de réussite des élèves est régulièrement avancée comme argument venant justifier les politiques éducatives menées¹ et comme but de leviers à actionner, tels que l'autonomie des EPLE², l'éducation prioritaire³ et la mobilisation des acteurs de l'École⁴. « Incrire notre École au cœur de la société, c'est travailler à la réussite de tous les élèves, en luttant contre les déterminismes de toute nature », peut-on lire dans la circulaire de rentrée de 2018, ou « ensemble, c'est notre École que nous rebâtissons, au service de la réussite des élèves et de l'unité de notre société » dans celle de 2021.

Toutefois, tout en rappelant l'impératif de « la lutte pour la réussite de tous les élèves » (Cour des comptes, 2010, p. 3) jusque dans le titre de son rapport, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, la Cour des comptes met en avant l'absence de consistance juridique⁵ à laquelle se heurte cette finalité : certes, l'objectif relatif aux connaissances et aux compétences que tout élève doit acquérir au terme de la scolarité obligatoire est inscrit dans le code de l'éducation (art. L122-1-1), mais les objectifs que la Nation fixe au système éducatif en matière de qualification et d'accès à un diplôme n'y

pédagogiques et réseaux éducatifs sont des outils que l'institution conçoit pour soulager des difficultés afin de garantir à chaque enfant qui lui est confié la réussite à laquelle il a droit ».

- ¹ Exemple – circulaire de rentrée 2010 : « les politiques éducatives menées en France visent à donner à chaque élève les moyens de la réussite au service d'une société juste ».
- ² Exemple – circulaire de rentrée 2011 : « l'autonomie dont disposent les EPLE constitue un levier effectif pour améliorer leurs performances et doit leur permettre de mieux répondre aux objectifs de réussite de tous les élèves ».
- ³ Exemple – circulaire de rentrée 2008 : « l'objectif de performance de l'éducation prioritaire implique la réussite de chaque élève, individuellement ».
- ⁴ Exemple – circulaire de rentrée 2020 (propos conclusifs) : « la réussite de nos élèves dépend de la mobilisation individuelle et collective ».
Exemple – circulaire de rentrée 2022 (propos conclusifs) : « parce qu'ils sont au fondement de nos vies et de nos réussites, l'École et ses personnels doivent être reconnus, promus et respectés ».
- ⁵ « L'objectif essentiel de réussite de tous les élèves est dépourvu de base juridique : le texte aux termes duquel « la Nation fixe au système éducatif l'objectif de garantir que 100% des élèves aient acquis au terme de leur formation scolaire un diplôme ou une qualification reconnue, d'assurer que 80% d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat, de conduire 50% de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur », qui devait initialement être inscrit dans la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, a dû en être retiré à la suite d'un vice de procédure, et ne figure pas dans le code de l'éducation (Ces objectifs figuraient dans une annexe au projet de loi qui n'a finalement pas été maintenue, à la suite d'une décision du Conseil constitutionnel qui avait relevé l'absence de consultation du Conseil économique et social) » (Cour des comptes, 2010, p. 10).

figurent pas. La Cour des comptes propose, dans son rapport de 2017, d'« arrêter une cible centrale : évaluer les acquis des élèves durant la scolarité obligatoire », dans le sens de « mesure du degré de maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui clôt la scolarité obligatoire », et de généraliser les tests standardisés déjà mis en place¹ : « centrée sur un tel objectif, conforme au code de l'éducation, la mesure de la performance correspond alors à celle des niveaux d'enseignement » (Cour des comptes, 2017b, p. 11). Cette proposition est renforcée en 2018 par la première proposition du rapport d'information de l'Assemblée nationale *Évaluer l'école pour la réussite de tous*, qui consiste à « évaluer de manière contextualisée la maîtrise des principaux domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à des étapes clés de la scolarité obligatoire » (Juanico et Tamarelle-Verhaeghe, 2018, p. 25). Ces propositions de généralisation de tests standardisés font écho à la culture de l'évaluation qui s'impose depuis plusieurs décennies dans un contexte marqué par les comparaisons européenne et internationale, les résultats des élèves constituant « le « miroir » du système éducatif » (Cuculou, 2009, p. 47).

Il convient de souligner que « « la réussite des élèves » est un critère aussi incontestable que problématique », en référence à « la « théorie de la justice » de John Rawls² et à toute sa réflexion sur la bonne allocation des moyens, matérielles et immatérielles » (Blanquer, 2009, p. 95), dans une mise en tension excellence / équité. Ainsi, il s'agit de prendre en compte les différents facteurs de réussite à l'intérieur même de l'établissement scolaire, mais aussi le poids de l'environnement social et culturel qui vient conditionner les parcours scolaires des élèves. « La mission essentielle des établissements est alors d'organiser ces parcours dont la finalité est de permettre au plus grand nombre d'atteindre les objectifs fixés par le système » (Rebaud, 2009, p. 111), et la performance d'un établissement scolaire « se définit de façon éthique comme la meilleure manière d'employer toutes [les] énergies et d'allouer [les] ressources au service des élèves » (Blanquer, 2009, p. 100).

¹ Et ce d'autant plus facilement qu'un tel déploiement est possible à moindre coût : « le déploiement actuel des technologies numériques dans les établissements scolaires et les progrès réalisés par les tests standardisés, rendent possible la généralisation de contrôles réguliers des connaissances et compétences acquises, pour un coût raisonnable car fortement dégressif » (Cour des comptes, 2017b, p. 12).

² La « théorie de la justice » (Rawls, 2009) s'appuie sur le principe d'égalité de liberté et les principes de différence et d'égalité des chances » (Roussel, 2010, p. 68).

Par conséquent, la question de la performance des établissements scolaires et de sa mesure, déjà mentionnée en filigrane dans ce premier paragraphe, est devenue une thématique principale de réflexion pour les gouvernements successifs et les acteurs de l'École.

2. La performance des établissements scolaires, une notion indissociable de sa mesure

La mesure est une condition nécessaire du management et son expression est l'indicateur. Les indicateurs de performance des EPLE se sont développés quantitativement et qualitativement depuis plusieurs décennies, et ce malgré certaines faiblesses encore constatées (a.). Toutefois, la performance d'un EPLE est difficilement imputable à l'établissement scolaire (b.).

a. Un développement quantitatif et qualitatif des indicateurs de performance des EPLE malgré certaines faiblesses constatées

Les indicateurs associés aux objectifs des programmes dans le cadre de la LOLF ne sont certes pas fournis à l'échelle de l'établissement, mais ils témoignent d'une volonté institutionnelle d'amélioration au regard de la prise en compte de certaines critiques de rapports¹. « L'absence de certains indicateurs de qualité – qui seraient pourtant indispensables – pour [...] la satisfaction des usagers (élèves et parents) » et la nécessité de construire des « indicateurs au sujet des surnombres disciplinaires » (Arthuis, 2005, p. 17) ont été pris en considération et ces éléments apparaissent à présent dans les PLF.

Au niveau des indicateurs de performance fournis aux EPLE par la DEPP, un développement tant quantitatif que qualitatif est constaté depuis plusieurs décennies. En effet, la préoccupation de mettre des indicateurs à la disposition des établissements date certes des années 1970, mais ce n'est qu'au début des années 1990 que la situation évolue², avec la mise

¹ Toute critique n'a toutefois pas fait l'objet d'une modification. Par exemple, le rapport du Haut Conseil de l'éducation (HCE) comporte une partie complète intitulée « les indicateurs annuels fournis au Parlement ne sont pas satisfaisants » : « les indicateurs concernant « les compétences de base » en français et en mathématiques sont partiels, peu exigeants, et donc trompeurs quant à la maîtrise du socle commun » et « les indicateurs tirés des évaluations nationales des trois paliers du socle commun ne sont pas fiables pour des raisons de méthode » (HCE, 2011, p. 3-4). Malgré cela, les seconds existent toujours relativement à la maîtrise des principales composantes du domaine 1 du socle commun (PLF 2023 – programme 141).

² Évoquée dans le paragraphe 3. de la section IV du préliminaire.

à disposition des établissements scolaires des IPES (indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires)¹ de 1994 à 2010, puis des indicateurs APAE (aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements)² depuis 2010. Indicateurs de réussite³, indicateurs de parcours⁴, indicateurs de résultats⁵, ainsi qu'indicateurs de vie scolaire et attractivité⁶ constituent les indicateurs de la rubrique « performance » d'APAE. Ces données portent sur cinq années scolaires et permettent de situer l'établissement par rapport à différents niveaux – départemental, académique et national –, voire de le situer par rapport à d'autres EPLE et à des niveaux agrégés selon un paramétrage personnalisé possible.

Plus particulièrement, les indicateurs de valeur ajoutée⁷, qui seront évoqués plus en détails dans le paragraphe suivant, sont « des indicateurs qui se sont enrichis et affinés depuis quelques années » (Bajou, Bossard et Paulin-Moulard, 2015, p. 6). Le principe de calcul de la valeur ajoutée est certes resté identique, mais « la méthodologie mise en œuvre a fait l'objet de plusieurs améliorations » depuis 2008 (Evain et Évrard, 2017, p. 92)⁸ :

- en 1994, le calcul retient deux variables, l'âge des élèves⁹ et leur origine sociale,

¹ Les IPES portaient sur la structure de l'établissement, les caractéristiques des élèves, leur origine scolaire, les enseignants, les résultats et le devenir des élèves, ainsi que l'environnement de l'établissement.

² Les indicateurs APAE sont répertoriés en quatre rubriques : identification de l'établissement, population scolaire, personnels et moyens, ainsi que performance.

³ Pour les collèges, concernant le diplôme national du brevet (DNB) :

- réussite au DNB : taux de réussite au DNB et valeurs ajoutées, taux d'accès de la 3^e au DNB et valeurs ajoutées, écart entre taux de réussite au DNB et taux de réussite des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisées,
- notes au DNB : note moyenne à l'écrit au DNB et valeurs ajoutées, notes à l'écrit au DNB selon le sexe, note à l'écrit au DNB selon la PCS, distribution de la note à l'écrit au DNB, note à l'écrit au DNB en français / mathématiques, nombre moyen de points au socle commun, note moyenne en contrôle continu au DNB.

⁴ Taux d'accès (avec taux brut et valeurs ajoutées pour le taux d'accès de la 6^e à la 3^e), taux de redoublement, taux de passage et établissements de destination des sortants.

⁵ Taux de retard et devenir des élèves.

⁶ Taux de demandes de départs par rapport au nombre de titulaires.

⁷ La valeur ajoutée est définie comme la différence entre le taux brut et le taux de réussite attendu. Le taux attendu est le taux que présenterait un établissement si ses élèves se comportaient de la même façon que les élèves de la population de référence de mêmes âge et origine sociale. Il y a deux populations de référence : académique ou nationale.

⁸ Pour plus de détails concernant la méthodologie et le mode de calcul employés : voir (Evain et Évrard, 2017).

⁹ « Le critère de l'âge se substituait à un critère scolaire difficilement mesurable, à savoir les connaissances des élèves à l'entrée en 2nde ; on savait par ailleurs que le retard scolaire était une caractéristique qui reflétait la difficulté scolaire » (Alt, 2010, p. 82).

- en 2008 sont intégrés le sexe des élèves et leur niveau à l'entrée en lycée apprécié par la moyenne des notes aux épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB),
- en 2015, des modifications¹ « impactent à la fois les sources de données utilisées, les méthodes de calcul et les modalités de diffusion » (Evain et Évrard, 2017, p. 92).

Ces modifications ne concernent toutefois que les lycées : pour les collèges, le calcul de la valeur ajoutée ne retient que le retard scolaire et l'origine sociale des élèves, comme cela était le cas pour les lycées jusqu'en 2008.

Par ailleurs, les indicateurs fournis par la DEPP ne prétendent pas « couvrir tous les domaines permettant une connaissance parfaite de l'établissement et d'une évaluation de tous ses aspects » : ils proposent « une approche des éléments fondamentaux permettant une première lecture de la situation de l'établissement » (Alt, 2010, p. 80). Aussi, d'une part, des indicateurs sont proposés par différents échelons, tels que l'académie, le département et le bassin d'éducation et de formation, et d'autre part, les chefs d'établissement développent parfois leurs propres indicateurs de façon complémentaire². L'usage et la conception de ces indicateurs localement construits sont en dialogue, la conception de l'outil étant « consubstantielle à son usage » : il s'agit d'une « conception à l'usage » et d'un usage dans la conception (De Vaujany, 2006, p. 118).

Par conséquent, un tel développement quantitatif et qualitatif des indicateurs de performance permet à la fois aux autorités hiérarchiques de disposer d'outils d'information et de contrôle, et aux chefs d'établissement et aux autres professionnels de l'établissement d'adapter les moyens, les démarches et les méthodes selon les spécificités locales. Toutefois, deux faiblesses sont constatées :

- le souci de temporalité des indicateurs³, la date de disponibilité de certains indicateurs APAE rendus disponibles aux EPLE, ne permettant pas toujours une

¹ À titre d'illustrations, l'exploitation d'une nouvelle source de données conduit à des données plus fiables, et l'ajout de la note au DNB de chaque élève permet un calcul de taux d'accès plus précis.

² Évoqué dans le paragraphe 1. c. de la présente section.

³ Mis en exergue dans différents rapports (Bajou, Bossard et Paulin-Moulard, 2015 ; Etienne et Wicker, 2005 ; Karsten et Visscher, 2001).

opérationnalisation immédiate et conduisant à une utilisation restreinte dans le pilotage de l'établissement, par exemple¹ pour les collèges :

- les quatre indicateurs de valeur ajoutée : pour une année scolaire n donnée, le taux d'accès de 6^{ème} en 3^{ème} est disponible en avril n+1 ; les taux de réussite au DNB, taux d'accès de la 3^{ème} au DNB et note moyenne à l'écrit au DNB le sont en avril n+2,
 - certains indicateurs de réussite ou de résultats : le devenir des élèves de 3^{ème} est disponible en avril n+1 ; la note moyenne en contrôle continu au DNB et l'écart entre taux de réussite au DNB et taux de réussite des PCS défavorisées le sont respectivement en avril et juin n+2,
- le souci de nature des indicateurs, qui prend plusieurs formes :
- les indicateurs dits « de performance », c'est-à-dire ceux issus de la LOLF² et ceux de la rubrique « performance » d'APAE, ne sont pas toujours des indicateurs de performance en tant que tels : par exemple, l'indicateur 3.2 du PLF 2023 du programme 141 qui mesure l'écart des taux d'encadrement en collège entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire et la proportion des enseignants de plus de 5 ans d'ancienneté en éducation prioritaire n'est pas un indicateur de performance, mais un indicateur de moyen³,
 - les indicateurs d'efficacité socio-économique, qui mesurent le degré d'un objectif d'intérêt général, se heurtent à « la difficulté de la mesure objective de l'intérêt général » et à « un problème d'imputation » (Arthuis, 2005, p. 12-14).

¹ Il en est de même pour les lycées.

Par ailleurs, les sept indicateurs caractéristiques des personnels sont disponibles en janvier ou février n+1. Un indicateur de caractéristiques des élèves, le pourcentage de titulaires d'une bourse de collège l'est en juin n+1, tandis que trois indicateurs de moyens de fonctionnement le sont en mars n+1 (la DGH – dotation globale horaire, l'E/S – nombre d'élèves par structure, et le H/E – nombre d'heures d'enseignement devant élèves, par élève).

² Au-delà même du souci relatif à la quantité d'indicateurs associés à un objectif, comme le soulignent différents rapports (Arthuis, 2005 ; Lepetit et al., 2007).

Selon le PLF 2023, le programme 141 et le programme 214 se caractérisent par une moyenne d'indicateurs assortis à chaque objectif respectivement de 4,9 et 5,5 indicateurs. L'objectif 1 du programme 141 ne comporte pas moins de 15 indicateurs.

³ Concernant l'écart de taux d'encadrement, il s'agit de « rendre compte de l'effort de compensation fait en direction de l'éducation prioritaire, afin que ceux-ci bénéficient de conditions d'enseignement améliorées » (Geffray, 2022a, p. 37).

La question suivante peut ainsi se poser : l'action publique et, plus précisément, celle des services placés sous l'autorité du responsable de programme est-elle réellement – dans quelle mesure – susceptible de provoquer une évolution sensible du résultat ? » (Arthuis, 2005, p. 12). C'est toute la question de l'imputabilité de la performance à l'établissement scolaire.

b. La difficile imputabilité de la performance à l'établissement scolaire

La question de l'imputabilité de la performance à l'établissement scolaire prend deux formes distinctes, le constat de non-imputabilité de certains indicateurs à l'établissement d'une part, et la légitimité et la justice de la mesure de la performance d'autre part :

- certains indicateurs ne sont pas imputables à l'établissement scolaire, relevant davantage du contexte national ou d'autres acteurs, par exemple :
 - une baisse des redoublements ne signifie pas nécessairement que les élèves rencontrent moins de difficultés dans les apprentissages, mais peut être la conséquence de l'application du décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014 qui rend le redoublement exceptionnel¹,
 - l'indicateur du programme 141 relatif au taux d'emploi six mois après la sortie de formation est fortement dépendant du développement économique du marché du travail,
 - le taux de poursuite d'études des bacheliers technologiques est largement dépendant des politiques de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur,
- la performance d'un établissement scolaire se mesure dans un contexte de multiplicité de déterminants et d'imputabilités. « Pour être légitime, la mesure de la performance doit aussi être juste, c'est-à-dire comparer des situations qui soient vraiment comparables [...] C'est pourquoi la publication de palmarès reposant sur les seuls taux bruts de réussite ne répond pas aux critères d'une évaluation équitable [...]. Il faut donc les accompagner de la publication des valeurs ajoutées de façon à tenir compte de tous les paramètres qui ne sont pas sous le contrôle direct des établissements » (Étienne, 2009, p. 39).

¹ Décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014 : « À titre exceptionnel, le redoublement peut être décidé pour pallier une période importante de rupture des apprentissages scolaires ». Le décret n°2018-119 du 20 février 2018 relatif au redoublement en modifie certaines dispositions.

Estimer la valeur ajoutée¹ d'un établissement scolaire consiste à neutraliser, autant que faire se peut, l'effet des facteurs de réussite scolaire extérieurs à l'établissement pour ne conserver que ce qui relève de son action propre. Comme évoqué dans le paragraphe précédent, le calcul du taux attendu dans les indicateurs de valeur ajoutée prend en compte des facteurs extérieurs à l'établissement et sur lesquels ce dernier n'a pas d'incidence : âge, origine sociale, sexe et niveau scolaire initial des élèves pour les lycées, et âge et origine sociale des élèves pour les collèges. Il convient de préciser que « la notion de taux attendu ne doit évidemment pas s'entendre au sens d'un taux que le ministère ou les autorités académiques exigeraient du lycée. Ce n'est pas la prescription d'un objectif à atteindre. Il s'agit du taux auquel on pourrait statistiquement s'attendre compte tenu de la composition » de l'établissement (Bajou, Bossard et Paulin-Moulard, 2015, p. 5). La valeur ajoutée correspond donc à la différence entre les résultats réels obtenus par l'établissement et ses taux attendus calculés² : « en tout état de cause, il s'agit là d'une mesure relative puisqu'elle compare la réussite réelle [...] à une réussite attendue, fictive, par rapport aux résultats que l'établissement aurait obtenu si les élèves qu'il accueille avaient connu les mêmes résultats que ceux observés dans un établissement « moyen », de l'académie et de la France offrant les mêmes formations et accueillant le même type de population » (Alt, 2010, p. 83-84).

Cependant, ces indicateurs de valeur ajoutée « ne sauraient donner à voir *comment* les résultats sont produits » (Bajou, Bossard, Paulin-Moulard, 2015), ils « n'informent pas sur les processus qui ont abouti aux résultats observés »³ (Cour des comptes, 2010, p. 35).

¹ La mesure de la valeur ajoutée des lycées a fait l'objet de travaux dans les années 1980 (Liensolet Meuret, 1987). Il convient de constater que le titre de l'article susmentionné utilise l'expression « performances des lycées », et ce au pluriel et en 1987, bien avant l'instauration de la LOLF.

² Exemples pour les lycées : « les valeurs ajoutées positives caractérisent les lycées qui obtiennent des résultats supérieurs à ceux auxquels on pourrait statistiquement s'attendre compte tenu des facteurs extérieurs et des élèves accueillis. Ce sont ceux qui apportent la plus forte contribution par leur action propre à la réussite de leurs élèves, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'ils aient les taux bruts, notamment de succès au baccalauréat, les plus élevés. Une valeur ajoutée neutre est la marque d'un lycée qui obtient des résultats conformes à ce que l'on peut attendre compte tenu des élèves qu'il scolarise. Une valeur ajoutée négative correspond à un lycée qui ne parvient pas à faire réussir ses élèves aussi bien que l'on pourrait s'y attendre et dont l'action propre pourrait gagner en efficacité » (Bajou, Bossard et Paulin-Moulard, 2015, p. 5-6).

³ « Dans un exemple observé par la Cour, un lycée qui obtient des indicateurs de valeur ajoutée élevés pour le taux de réussite au baccalauréat et le taux d'accès de la 2nde au baccalauréat, peut avoir obtenu ces résultats, non par une efficacité particulière, mais en exigeant une moyenne élevée pour entrer en 2nde et en pratiquant un taux de redoublement important en 2nde et en 1^{ère} : ce lycée, apparemment très efficace en valeur absolue (100% de succès au baccalauréat) est en fait médiocre du point de vue de la progression des élèves par rapport à leur niveau de départ, compte tenu du caractère très sélectif de son recrutement » (Cour des comptes, 2010, p. 35).

Ainsi s'articulent deux familles d'indicateurs complémentaires :

- les taux de réussite, au baccalauréat pour les lycées et au DNB pour les collèges, en tant que pourcentages d'élèves obtenant leur diplôme parmi ceux qui ont passé les épreuves : ils ne portent que sur les élèves présentés aux épreuves et ne permettent donc pas d'apprécier la totalité du parcours scolaire en lycée ou en collège,
- les taux d'accès, qui mesurent la probabilité qu'un élève accède au niveau indiqué au sein du même établissement, quel que soit le nombre d'années nécessaires, prennent en compte le parcours des élèves et permettent de juger de la capacité d'un établissement à accompagner l'élève avec succès au niveau indiqué¹. Ils² permettent de distinguer les établissements qui conservent leurs élèves de ceux « qui n'ont pas su, pas voulu, ou pas pu les conduire » jusqu'au diplôme. Ils ne dépendent « pas uniquement de la politique de l'établissement, mais aussi de son offre de formation et de la mobilité résidentielle des ménages dans sa zone d'implantation » (Evain et Évrard, 2017, p. 92).

Il s'avère donc important de réaliser une « lecture croisée » de ces indicateurs afin de « mesurer » – prudemment – la réussite de l'établissement eu égard à l'objectif d'obtention du diplôme, en faisant apparaître si l'établissement a mené une politique sélective en amont visant à écarter des élèves en difficulté ou non » (Louis, 2010, p. 13-14).

Ainsi, la prudence dans l'analyse est de mise, la réussite d'un EPLE étant « une construction complexe » (Bajou, Bossard et Paulin-Moulard, 2015, p. 23), influencée par divers facteurs :

- des facteurs contextuels : architecture, situation géographique, ancrage local, ouverture culturelle et internationale, lien avec les entreprises locales, sécurité, histoire et image de l'établissement, formations spécifiques, concurrence entre établissements,
- des facteurs internes : équipe de direction, travail en commun des professeurs, place et fonction du pôle vie scolaire, élèves, vie des élèves dans l'établissement, travail scolaire des élèves, rites instaurés, cohésion des équipes.

¹ Taux d'accès de la 2nde au baccalauréat, de la 1^{ère} au baccalauréat et de la terminale au baccalauréat pour les lycées, taux d'accès de la 6^e à la 3^e et de la 3^e au DNB pour les collèges.

² Il convient de préciser que les taux d'accès de la terminale au baccalauréat et de la 3^e au DNB traduisent le comportement de l'établissement face aux élèves qui échouent à l'examen.

Toutefois, « un trait dominant se dégage : la valeur ajoutée, positive ou négative, ne peut jamais être imputée à un seul élément déterminant » : « c'est toujours une conjonction de facteurs qui s'allient, se renforcent mutuellement, qui peut expliquer la valeur ajoutée d'un établissement » (Bajou, Bossard et Paulin-Moulard, 2015, p. 44). Certains facteurs s'avèrent particulièrement déterminants selon les inspecteurs généraux auteurs de ce rapport, notamment la direction, mentionnée en premier parmi ces facteurs. Cela conduit à s'interroger sur la performance et le management des établissements scolaires.

3. Performance et management des établissements scolaires

Au-delà de la mesure de la performance, conçue comme outil d'évaluation et d'aide à la décision, il s'agit de manager l'EPLÉ dans le sens administrer dans un souci de performance : « administrer, c'est prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler : prévoir, c'est-à-dire scruter l'avenir et dresser le programme d'action ; organiser, c'est-à-dire constituer le double organisme, matériel et social, de l'entreprise ; commander, c'est-à-dire faire fonctionner le personnel ; coordonner, c'est-à-dire relier, unir, harmoniser tous les actes et tous les efforts ; contrôler, c'est-à-dire veiller à ce que tout se passe conformément aux règles établies et aux ordres donnés » (Fayol, 1918, p. 8). Dans le prolongement de l'évolution des modes de pilotage et de régulation des EPLÉ abordée dans le paragraphe 3. de la section IV du préliminaire, seront abordés dans le présent paragraphe les projets d'établissement (1.), le processus de contractualisation (2.) et le cycle de dialogue de gestion (3.), dans une logique de management de la performance.

a. Une priorité donnée à l'instrumentation des projets d'établissement, adossée à une approche managériale

Au-delà de la mesure de la performance abordée dans le paragraphe précédent, il s'agit de piloter la performance de l'EPLÉ, ce qui conduit à questionner le projet d'établissement comme outil de management de la performance de celui-ci.

Temporellement, le passage d'un usage des indicateurs pour mesurer à une utilisation de ceux-ci pour manager la performance s'est avéré difficile dans les EPLE : les inspections générales ont fait le constat de « débuts difficiles », relevant que les projets d'établissement¹ se présentaient généralement « comme des catalogues d'actions aux visées vagues et générales, intégrant peu d'indicateurs, sans protocole d'évaluation, ni échéancier » et que « l'absence de rapport d'activité annuel évit[ait] d'établir des bilans et de faire émerger une notion de performance » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 41-42). N'a été constatée aucune réelle émergence de la notion de performance en tant qu'outil de mesure, encore moins en tant qu'outil de management. Par la suite, les inspections générales ont établi un « début d'une évolution positive dans l'approche du projet d'établissement » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 42) :

- dans une conception de la performance comme outil de mesure, *via* une « adéquation avec les priorités académiques plus marquée » et des « objectifs des actions mieux articulés et déclinés en programmes opérationnels, [...] parfois associés à des indicateurs de résultats ou de performance »,
- dans une conception de la performance comme outil de management, *via* une « implication des enseignants dans son élaboration [...] plus significative », « un effort de réflexion et d'action pour développer la communication, tant interne qu'externe » et un glissement « du « conglomérat d'actions pédagogiques » [...] vers un embryon de stratégie de l'EPLE ».

Ce début d'évolution en 2007² coïncide avec l'année pour laquelle les occurrences du terme « performan* » dans les circulaires de rentrée de l'éducation nationale sont les plus élevées sur la période 2000-2022, avec 16 occurrences, et correspond à la quatrième année consécutive de mention de la LOLF dans une circulaire de rentrée. Est-ce une conséquence du rôle accru donné au projet d'établissement dans les orientations de la loi d'orientation et de programme de 2005 et dans la prise en compte de la mise en application de la LOLF ? Toujours est-il que la performance comme outil de management se développe dans les EPLE, le projet d'établissement devenant « un outil de management des orientations de l'établissement public local d'enseignement » (Delahaye et al., 2011, p. 266). Ainsi est

¹ Il convient de rappeler que les projets d'établissement furent institués par la loi d'orientation de 1989.

² Date du rapport annuel des inspections générales susmentionné.

constatée une orientation vers une instrumentation des projets d'établissement, de surcroît adossée à une approche managériale, dans une démarche participative permettant d'impliquer chaque partie prenante¹ : « outil de management participatif et de dialogue entre les parties prenantes » (Pupion, Leroux et Latouille, 2007, p. 98), le projet d'établissement constitue « un référentiel – politique et pédagogique – partagé » (Attarça et Chomienne, 2012, p. 227).

Toutefois, le constat établi en 2021 dans l'atelier « autonomie et déconcentration » du Grenelle de l'éducation contraste et s'établit en les termes suivants : « le projet d'établissement est fortement démonétisé dans sa forme et dans son contenu. Il est peu collectif, peu connu des parties prenantes, peu incitatif pour les équipes » (MENJS, 2021, p. 37). Aussi, l'engagement des évaluations des EPLE à la rentrée 2020, renforcé par la charte des pratiques de pilotage en EPLE, publiée au bulletin officiel n°31 du 26 août 2021², constitue l'occasion d'instrumenter le projet d'établissement dans une double perspective, organiser le pilotage stratégique autour des orientations définies et justifier les moyens mobilisés et/ou à mobiliser, et ce dans une approche managériale prégnante.

En effet, d'une part, l'évaluation aboutit à la formalisation du projet d'établissement (actualisation ou renouvellement), eu égard aux axes stratégiques et au plan d'actions et de formation proposés dans la démarche d'auto-évaluation et d'évaluation externe, « le dispositif d'évaluation [devant] se substituer à toute démarche similaire au sein de l'EPLE »³. Le cadre d'évaluation repositionne clairement le projet d'établissement comme « le projet qu'un établissement se donne sur ses compétences propres, c'est-à-dire sur toutes les actions et les décisions qui sont opérées au sein de l'établissement »⁴.

¹ Le projet d'établissement peut « représenter l'occasion de discuter des choix et orientations de l'établissement, associant les partenaires institutionnels (représentants du personnel, élèves, parents d'élèves, représentant des collectivités) » (Attarça et Chomienne, 2012, p. 227).

² Charte des pratiques de pilotage en EPLE, BO n°31 du 26 août 2021 : « Si l'ampleur de ces missions [éducatives] atteste aujourd'hui l'importance de l'EPLE pour la formation globale des élèves, des étudiants, des apprentis, des stagiaires de la formation continue, il convient de souligner qu'elles doivent être prioritaires et mises en cohérence – à l'aune des orientations fixées au niveau national et après un diagnostic partagé avec les autorités académiques – dans le cadre du projet d'établissement par lequel l'EPLE définit ses objectifs propres et les moyens qu'il se donne pour y parvenir »

³ Charte des pratiques de pilotage en EPLE, BO n°31 du 26 août 2021.

⁴ GILLE Béatrice, Présidente du conseil d'évaluation de l'école, conférence *Les enjeux de l'évaluation des établissements scolaires*, 29 mars 2021, IH2EF.

D'autre part, l'évaluation est une « occasion d'examen de sa gouvernance par les acteurs de l'établissement », ce qui signifie que « des évolutions sont attendues dans la gouvernance et le management » :

- « une dynamique collective mais aussi l'identification par chaque acteur de son rôle et sa responsabilité dans la réussite collective,
- un accroissement du pouvoir d'agir de tous les acteurs, en particulier les enseignants,
- une construction collective du projet d'établissement,
- des capacités stratégiques renforcées,
- un plan de formation et de développement professionnel dont le centre de gravité se rapproche de l'établissement,
- un rééquilibrage de la part du pilotage par les tutelles et de l'action propre de l'établissement »¹.

b. La contractualisation comme accélérateur de la performance

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École de 2005, qui a permis de revivifier le projet d'établissement dans une logique de performance, est aussi la loi qui instaura le contrat d'objectifs, qui « apparaît comme l'une des conséquences directes de la mise en œuvre, à compter de 2006, des dispositions de la LOLF » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 43). La culture de la performance souhaitée lors de l'instauration des contrats d'objectifs fut confrontée à des débuts parfois ardues en raison de contraintes temporelles pour entrer dans la démarche engendrant une certaine « pauvreté et faiblesse des contrats » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 24)², qui affichaient des « objectifs sans grande originalité » (Vogler et Matringue, 2009, p. 63)³.

¹ *Ibid.*

² « Certains recteurs ont demandé aux établissements d'entrer au plus tôt et massivement dans la démarche, presque « à marche forcée », d'autres recteurs se sont donnés du temps et ont choisi la conviction plus que la contrainte. La contrainte permet certainement une entrée accélérée dans les contrats, mais la rapidité de la mise en œuvre et l'affichage de pourcentages élevés de contrats signés masquent parfois la pauvreté et la faiblesse des contrats. Elle se fait le plus souvent au détriment de la concertation en interne est d'une réelle mobilisation et adhésion des acteurs de l'établissement » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 24).

³ « Les établissements ont souvent fait preuve de peu d'originalité et d'une certaine prudence dans le choix des objectifs. Les objectifs sont alors vagues et très généraux – on retrouve souvent la même formulation d'objectifs quels que soient les établissements : « faire réussir tous les élèves », « éduquer à la citoyenneté » » (Vogler et Matringue, 2009, p. 63).

Toutefois, la démarche de contractualisation accéléra le développement de la logique de performance dans les établissements, à travers l'émergence progressive de la nécessité de prioriser les objectifs et de faire des choix, dans une démarche participative et une logique managériale de plus en plus prégnante, *via* la suscitation d'une « réflexion partagée », d'un « travail en équipe » et d'une « adhésion collective » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 44). En témoigne l'apparition du terme « management » dans la circulaire de rentrée 2011 pour qualifier le contrat d'objectifs : « véritable outil de dialogue avec la communauté éducative et avec les autorités académiques, le contrat d'objectifs est un instrument de management et de pilotage de l'établissement », mais « sans qu'il s'agisse là, bien évidemment, d'un instrument-miracle » (Bossard, 2010, p. 18).

Le cadre méthodologique d'évaluation des EPLE repositionne clairement le contrat d'objectifs comme « un support de pilotage par les autorités de rattachement des EPLE »¹, « la démarche diagnostique ainsi que les conclusions de l'évaluation [pouvant et devant] être exploitées lors des opérations de contractualisation avec les autorités académiques, voire de rattachement »². L'évaluation débouche ainsi sur la formalisation du projet d'établissement, comme évoqué dans le paragraphe précédent, et alimente le contrat d'objectifs, initiative de la tutelle où « l'établissement est vu dans sa globalité, avec une compétence État et une compétence territoriale » (MENJS, 2021, p. 240).

c. La notion de cycle, base de la stabilité et de la pérennité du système

Les paragraphes précédents ont montré une tendance à la prééminence de la dimension instrumentale, la dimension managériale se développant peu à peu. Un véritable enjeu réside dans un ancrage de la démarche dans une dimension managériale, ancrage permettant de fonder à la fois sa stabilité, sa crédibilité et sa pérennité. La notion de cycle apparaît répondre à cet enjeu, à travers les notions de cycle du dialogue de gestion et de performance et de cycle d'évaluation.

¹ GILLE Béatrice, Présidente du conseil d'évaluation de l'école, conférence *Les enjeux de l'évaluation des établissements scolaires*, 29 mars 2021, IH2EF.

² Charte des pratiques de pilotage en EPLE, BO n°31 du 26 août 2021.

Le dialogue de gestion et de performance se définit comme « un échange institutionnalisé, entre un ou des représentants de l'autorité académique et un ou des représentants de l'établissement, portant sur le fonctionnement et l'évolution de l'établissement » (Doriath et Hédoïn, 2012, p. 10), et peut recouvrir des réalités et des fonctions diverses¹. Il s'agit d'un échange institutionnalisé permettant d'ancrer la démarche de performance de façon durable au sein de l'établissement scolaire. La notion de cycle de dialogue de gestion et de performance permet ainsi d'assurer des espaces consacrés aux échanges et à la réflexion stratégique au sein des EPLE. Toutefois, la quasi-inexistence de post-évaluation² constatée constitue une véritable faiblesse (Lepetit et al., 2007).

Aussi, le cadre méthodologique de l'évaluation de l'EPLE envisage un cycle d'évaluation tous les cinq ans³ qui s'établit en quatre étapes : auto-évaluation et rapport d'auto-évaluation ; évaluation externe et rapport d'évaluation externe ; axes stratégiques et plan d'actions et de formation ; mise en œuvre, accompagnement et suivi (CEE, 2021, p. 14). La notion de cycle d'évaluation permet ainsi d'assurer un rythme et une dynamique dans le management de l'établissement scolaire.

4. La richesse fonctionnelle de la performance des établissements scolaires, au-delà de l'atteinte des objectifs

Si la fonction d'atteinte des buts, relative à la capacité de l'établissement scolaire à réaliser sa mission et à atteindre les objectifs qu'il s'est fixé, s'avère prédominante dans les pratiques de performance des EPLE exposées précédemment, d'autres fonctions de la performance des

¹ Telles que « préparer, chaque année, sur la base d'un examen conjoint de la situation de l'établissement, une allocation des moyens qui soit la plus juste et la plus adaptée possible aux contraintes et ambitions de l'unité », « suivre régulièrement, chaque année, la dynamique de l'établissement, ses choix et leurs effets sur le parcours et la réussite des élèves, en dissociant cette discussion de la question de l'attribution des moyens pour la rentrée suivante, mais en l'inscrivant dans une perspective d'analyse conjointe, globale et pluriannuelle », « organiser des échanges portant sur la conduite à moyen terme de l'établissement et de sa dynamique (objectifs prioritaires, mobilisation des leviers, évaluation de la démarche suivie...) et débouchant le plus souvent sur une formalisation de type contractuelle », « développer entre les établissements du même espace la mise en œuvre de projets communs, de coopérations, d'échanges de services, voire de mutualisation de ressources », « mettre en place une démarche de pilotage spécifiquement concentrée sur certains établissements partageant une situation semblable » (Doriath et Hédoïn, 2012, p. 11-12).

² L'échéance des contrats participe certes à une « forme d'évaluation des établissements » (Bossard et al., 2017, p. 1), mais reste incomplète.

³ Compte tenu de l'obligation faite par la loi d'évaluer l'ensemble des établissements scolaires.

établissements scolaires apparaissent dans les discours et écrits administratifs, notamment l'adaptation, la production et le maintien des valeurs¹. Ainsi sont abordés dans ce paragraphe sa fonction adaptative (a.), sa fonction intégrative (b.) et sa fonction culturelle (c.).

a. La fonction adaptative de la performance des établissements scolaires

Dès le décret n°85-924 du 30 août 1985 (art.16) apparaît l'interaction entre l'établissement scolaire et son environnement à travers les prérogatives du conseil d'administration qui « peut définir un plan d'actions particulières qui seront entreprises pour permettre [...] une bonne adaptation à son environnement ». Cette adaptation recouvre différentes réalités révélées par les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022² : adaptation des pratiques pédagogiques et des dispositifs aux besoins des élèves, adaptation des réponses à la diversité des élèves accueillis, adaptation de l'organisation des enseignements aux contraintes locales et adaptation de l'offre pédagogique et éducative aux réalités locales³. Cette adaptation s'inscrit dans les marges de manœuvre laissées aux établissements dans le cadre de leur autonomie⁴.

Une telle capacité d'adaptation à l'environnement fait certes partie intégrante, de façon sous-jacente, de sa dénomination même, avec le L de local, mais elle s'établit dans la déclinaison des objectifs nationaux et académiques au niveau de l'établissement : la politique pédagogique et éducative de l'établissement, impulsée et conduite par le chef d'établissement, constitue l'« expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement » (décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001)⁵. Les circulaires de rentrée de 2003 et 2004 en témoignent tout particulièrement à travers « la part d'initiative

¹ Ces quatre fonctions correspondent à un modèle mettant en exergue les différents aspects de la performance, principalement appliqué aux établissements de santé ou médico-sociaux dans la littérature : le modèle de « l'évaluation globale et intégrée de la performance des systèmes de services de santé (Egipps) (Grandjean, 2015b, p. 54-58). Il s'agit d'une application de la théorie de l'action sociale de Parsons (1951).

² Le nombre d'occurrences du terme « adapt* » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 apparaît en moyenne 12,8 fois par circulaire et oscille entre 0 occurrence (lettre de rentrée 2008) et 33 occurrences (circulaire de rentrée 2004). Il est supérieur à 20 pour 4 circulaires de rentrée (2002, 2004, 2012 et 2014).

³ Le projet de loi de finances (PLF) 2023 du programme 141 met également en évidence ces adaptations.

⁴ L'autonomie « doit leur permettre d'adapter ce service aux conditions sociales, économiques et territoriales de leur environnement » (circulaire de rentrée 2012).

⁵ La définition de l'autonomie des EPLE dans le décret n°85-924 du 30 août 1985 (art. 2) en est également révélatrice : les EPLE « disposent en matière pédagogique et éducative d'une autonomie qui s'exerce dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur ainsi que des objectifs pédagogiques et éducatifs fixés par le ministre de l'Éducation nationale et les autorités académiques ».

qui revient aux établissements et aux équipes pédagogiques pour adapter des objectifs nationaux aux caractéristiques locales » (2003) et le renforcement du pilotage stratégique de la politique éducative à tous les niveaux du système (2004)¹.

Par ailleurs, cette fonction adaptative encourage l'innovation et la mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative, comme le révèlent certaines circulaires de rentrée :

- « la démarche d'innovation et d'expérimentation doit être mobilisée pour mieux tenir compte de la diversité des élèves et de leurs besoins spécifiques » (2011), « l'innovation pédagogique est l'occasion de trouver des réponses aux besoins et aux difficultés des élèves » (2012),
- « le travail en équipe est le corollaire obligé de la mise en œuvre de l'autonomie » (2004), « l'exercice de l'autonomie suppose de mobiliser l'ensemble des acteurs » (2011), « développer les partenariats² avec tous les acteurs de la communauté éducative » (2014).

b. La fonction intégrative de la performance des établissements scolaires

Les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 révèlent le caractère intégratif³ des processus de production de service au sein des établissements scolaires : intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, tels que les élèves en situation de handicap⁴ et les élèves allophones nouvellement arrivés, intégration d'actions éducatives dans les apprentissages et les parcours des élèves en matière de solidarité et d'éducation à la citoyenneté par exemple,

¹ Circulaire de rentrée 2004 : « le pilotage stratégique de la politique éducative doit être renforcé, à tous les niveaux du système :

- au niveau national, il appartient de définir les objectifs prioritaires [...],
- au niveau académique, il revient de décliner les objectifs nationaux en fonction des caractéristiques locales,
- au niveau local, il incombe [...] aux établissements de mettre en œuvre ces objectifs en utilisant pleinement l'autonomie dont ils bénéficient ».

² Circulaire de rentrée 2014 : « partenaires » : « autres ministères, collectivités locales, organismes culturels ou scientifiques, monde économique, associations, etc. ».

³ Le nombre d'occurrences du terme « intégr* » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 apparaît en moyenne 10,2 fois par circulaire et oscille entre 0 occurrence (lettre de rentrée 2008 et circulaire de rentrée 2021) et 34 occurrences (circulaire de rentrée 2002). Il est supérieur à 20 pour 3 circulaires de rentrée (2002, 2003 et 2004).

⁴ Un changement de paradigme, de l'intégration à l'inclusion, s'est opéré avec la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015 : « La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de

mais aussi intégration d'enjeux forts, l'instar de la formation, du monde professionnel et du développement durable.

Ces circulaires mettent en évidence certains aspects plus particulièrement :

- la qualité¹, tant des services que des processus ou des projets²,
- la continuité³ en matière d'enseignements et d'apprentissages⁴, d'accompagnement, de parcours scolaires, de formation, de pédagogie et d'éducation,
- l'accessibilité⁵ des usagers (élèves, familles) à un service, à des activités, à un diplôme ou une qualification et à des informations ou des ressources, dans ses dimensions géographique, culturelle, économique et organisationnelle.

c. La fonction culturelle de la performance des établissements scolaires

L'apparition et l'évolution du terme « valeur* » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 témoignent de sa place de plus en plus importante dans les établissements scolaires et du consensus sur les valeurs du système éducatif :

- le terme apparaît pour la première fois dans la circulaire de rentrée 2003 à travers les « valeurs civiques et morales »,
- une des trois grandes priorités de la circulaire de rentrée 2004 est d'« affirmer les valeurs de l'école », dans le sens où « des règles spécifiques en organisent l'activité » à travers la prévention de la violence et la réduction de l'absentéisme,

l'école de la République a introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap ».

¹ Nombre d'occurrences du terme « qualité » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 : Cf. paragraphe 1.b. de de la section précédente.

² Cf. paragraphe 1.b. de la présente section.

³ Le nombre d'occurrences du terme « continuité » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 apparaît en moyenne 6,6 fois par circulaire et oscille entre 0 occurrence (lettre de rentrée 2018) et 17 occurrences (circulaire de rentrée 2004). Il est supérieur à 10 pour 3 circulaires de rentrée (2004, 2014 et 2016).

⁴ Le projet de loi de finances (PLF) 2023 du programme 141 met en évidence tant la question du remplacement des enseignants, « l'enjeu étant la continuité et à la qualité du service public », que celles de l'attractivité des postes implantés dans les réseaux de l'éducation prioritaire et de la stabilité des personnels, constituant « l'un des principaux déterminants de la réussite des élèves » (Geffray, 2022a, p. 35-37).

⁵ Le nombre d'occurrences du terme « acce* » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 apparaît en moyenne 8,2 fois par circulaire et oscille entre 0 occurrence (lettre de rentrée 2018) et 19 occurrences (circulaire de rentrée 2014). Il est supérieur à 15 pour 4 circulaires de rentrée (2010, 2014, 2016 et 2017).

- l'expression « valeurs de la République » fait son apparition dans la circulaire de rentrée 2006 à travers leur respect, aux côtés de celui « des autres » et « des règles »,
- depuis 2011, le terme « valeur » apparaît dans chaque circulaire de rentrée¹ à travers des expressions telles que « valeurs fondamentales portées par l'École » (2011), « valeurs de fraternité et de respect » (2013), « valeurs partagées » (2014), « valeurs d'égalité et de solidarité » (2016), « valeurs qui fondent l'école et la société » (2017), « valeurs essentielles pour la vie collective » (2018), « valeurs essentielles pour vivre en société » (2019), « valeurs civiques » (2020), et plus particulièrement à travers l'expression « valeurs de la République »² (ou « valeurs républicaines ») qui apparaît chaque année dans la circulaire de rentrée depuis 2009³, « la politique globale de l'établissement [étant] au centre de l'assimilation des valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité » (circulaire de rentrée 2011).

L'appropriation de ces valeurs implique le développement d'une culture⁴ commune multiple qui transparaît dans les circulaires de rentrée depuis 2000, et ce au-delà du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et du parcours d'éducation artistique et culturelle⁵ : « culture de l'engagement » (2015, 2016, 2020), « culture de prévention du risque » (2010, 2016), « culture du respect » (2014, 2015), « culture de l'égalité » (2015, 2016), « culture humaniste » (2021) et « culture de l'évaluation »⁶ (2022).

¹ Le nombre d'occurrences de l'expression « valeur » dans les circulaires de rentrée entre 2011 et 2022 apparaît en moyenne 7,4 fois par circulaire et oscille entre 2 occurrences (circulaire de rentrée 2013) et 19 occurrences (circulaire de rentrée 2016). Il est supérieur à 10 pour 3 circulaires de rentrée (2015, 2016 et 2017).

² Circulaire de rentrée 2011 : « les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ». La circulaire de rentrée 2010 n'utilise pas explicitement l'expression « valeurs de la République » ou « républicaines », mais « symboles républicains » et « repères fondamentaux de la République française ».

³ Le nombre d'occurrences de l'expression « républi* » dans les circulaires de rentrée entre 2009 et 2022 apparaît en moyenne 10,5 fois par circulaire et oscille entre 1 occurrence (circulaire de rentrée 2009) et 29 occurrences (circulaire de rentrée 2014). Il est supérieur à 20 pour 2 circulaires de rentrée (2014 et 2016).

⁴ Le nombre d'occurrences de l'expression « cultur* » dans les circulaires de rentrée entre 2000 et 2022 apparaît en moyenne 15 fois par circulaire et oscille entre 0 occurrence (lettre de rentrée 2018) et 44 occurrences (circulaire de rentrée 2010). Il est supérieur à 30 pour 2 circulaires de rentrée (2010 et 2016).

⁵ Qui implique culture scientifique, culture numérique, culture du développement durable, ...

⁶ Circulaire de rentrée 2022 : « entrer dans la culture de l'évaluation pour mieux répondre aux besoins des élèves ».

Par ailleurs, cette fonction culturelle s'établit plus particulièrement pour les personnels de l'établissement dans les circulaires de rentrée de 2013 à 2022 à travers :

- une pluralité culturelle : « culture du travail collectif » (2014), « culture de l'engagement » (2015) et « culture pédagogique commune » (2017) en sont quelques exemples extraits des circulaires de rentrée,
- la mise en évidence de certains aspects de la qualité de vie au travail, tels que l'environnement de travail et le climat organisationnel *via* « un cadre protecteur et citoyen pour les élèves et les personnels » (2013) et « un cadre de vie apaisé et respectueux qui met en confiance les élèves et les personnels (2017), et le bien-être des agents *via* le « bien-être des élèves et des personnels » (2013), le « bien-être au travail de l'ensemble des acteurs » (2019) et le « bien-être des élèves et des adultes » (2016 et 2017) qui apparaît également en ces termes dans les bleus budgétaires du programme 230 du PLF 2016 au PLF 2023 (p. 4).



Cette section consacrée aux pratiques de performance des EPLE constitue un premier éclairage sur la performance des établissements scolaires. Elle a permis d'en dégager certaines caractéristiques : son caractère polymorphe, son indissociabilité de sa mesure, sa place dans le management des établissements scolaires, et sa richesse fonctionnelle allant au-delà de l'atteinte des objectifs. Toutefois, des difficultés pour saisir la performance persistent : « mot-valise » (Bourguignon, 1997, p. 91 ; Salgado, 2013b, p. 2 ; Saulquin et Schier, 2007, p. 59), « notion fourre-tout » (Sanni Yaya, 2003, p. 3), la performance n'est pas définie dans les textes institutionnels de l'Éducation nationale¹, ni même dans les textes institutionnels français, à l'instar de la LOLF, pourtant hautement positionnée dans la hiérarchie des normes. Cette section constitue un appel à approfondissement sémantique du terme performance et à élaboration d'une définition plus précise du signifié de ce concept.

¹ La performance est définie dans le glossaire des 50 mots de l'évaluation produit par le conseil de l'évaluation de l'école (CEE, 2020b, p. 12).

SECTION III. FORMULATION D'UNE DÉFINITION APPROFONDIE ET D'UNE CARACTÉRISATION DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

La définition provisoire de la performance d'un établissement scolaire posée en début de chapitre, *capacité de l'établissement scolaire à atteindre des objectifs préalablement fixés, exprimés en matière d'efficacité, d'efficience et de qualité*, a guidé l'approche synchronique du système éducatif français et la description des pratiques de performance des EPLE des sections précédentes. Elle a contribué à un premier éclairage sur l'objet en question, mais elle a également mis en exergue certaines limites, notamment sa complexité et sa richesse fonctionnelle, au-delà de l'atteinte des objectifs fixés.

Un approfondissement de la réflexion nécessite donc une approche sémantique du concept de performance des établissements scolaires (1.), en vue ensuite de proposer une définition plus précise du signifié de ce concept (2.).

1. Le concept de performance des établissements scolaires : une approche sémantique

Approcher sémantiquement le concept de performance des établissements scolaires conduit d'une part à réfléchir sur le concept subjectif et multidimensionnel de performance (a.), et d'autre part à mettre à exergue les spécificités du concept de performance dans le secteur public local (b.).

a. Réflexions sur le concept polysémique, subjectif et multidimensionnel de performance

Une ambiguïté sémantique originelle toujours actuelle

Le concept de performance porte dans son étymologie la passion de son ambiguïté et de ses usages actuels : issu de l'ancien français *parformer*, il y revient au XIX^e siècle après adoption et modification par l'anglais (Bourguignon, 1995). En effet, d'après le *Trésor de la langue française*, le terme performance est emprunté à l'anglais *performance* « accomplissement,

réalisation, résultats réels », dont l'usage est attesté depuis la fin du XV^e siècle et employé dans un champ très vaste : il est soit dérivé du terme anglais *to perform* « réaliser, accomplir » issu, en moyen anglais, de l'ancien français *parformer*, verbe d'action dérivé de *former* qui a une valeur voisine de *parfaire* ; soit emprunté au moyen français *parformance* de même origine. *Parformer* remonte au XIII^e siècle et apparaît en 1200 dans l'ouvrage de morale pratique *Les enseignements de Robert de Ho*, tandis que l'usage de *parformance* est attesté en 1571-1572 dans une lettre de Marie Stuart, Reine d'Écosse. Le terme est donc originellement issu du domaine littéraire, à orientations morales et politiques. Cette distinction étymologique permet d'appréhender le concept selon deux acceptions (Guenoun, 2009, p. 183) :

- « processus de la perfection en train de se faire, de s'accomplir » (Aubert, 2006, p. 341), dans le sens où « per » est le préfixe partagé par les deux termes per-formance et per-fection, et « formance » renvoie à l'idée de « processus en cours de formation »,
- réalisation d'un acte, conduite d'une action (Lorino, 2003).

Au cours du XIX^e siècle, le terme performance est réemprunté à l'anglais pour s'appliquer, dans la langue française, au domaine du sport en premier lieu, puis à plusieurs autres domaines : il désigne, au pluriel, les résultats obtenus par un cheval de course¹ avant de s'étendre à un athlète ou à une équipe², désignations rapidement suivies d'usages au singulier³, puis aux machines⁴. En outre, par extension, le terme performance désigne, en français, la notion de résultat exceptionnel, d'exploit : en premier lieu dans le domaine sportif⁵, puis dans tout autre domaine⁶. Le *Trésor de la langue française* précise les différents champs d'usage de cette extension : « succès remporté dans une course », « exploit sportif », « succès remporté par une personne ; action, exhibition, interprétation demandant des qualités exceptionnelles » (et par analogie « manifestation publique de ses capacités »), « rendement, fiabilité très élevé ou exceptionnel d'une machine, d'un objet, d'un matériau ». Aubert y voit une mutation de son acception initiale (perfection en train de s'accomplir) vers l'idée d'un

¹ « Résultats, actions accomplies par un cheval de course » dans *Journal des Haras* en 1839, p. 105.

² « Résultats, actions accomplies par un athlète ou une équipe » dans *La Revue des Sports* le 23/12/1876.

³ Respectivement en 1872 et en 1877.

⁴ « Ensemble des possibilités optimales d'un appareil » dans *Précis de construction, calcul et essais des avions et hydravions*, de Guillemin en 1929, p. 417.

⁵ « Résultat (sportif) remarquable, exploit » dans *Le Sport* le 29/05/1867.

⁶ Dans *Le Cabaret de la belle femme* de Dorgelès en 1928, p. 161.

« dépassement exceptionnel des résultats, aussi bien par rapport à soi-même que par rapport aux autres », « d'une conquête sans fin d'un record toujours plus extrême » (Aubert, 2006, p. 341). De façon spécifique, le terme performance est également d'usage en psychologie¹ et en linguistique². Ainsi, le terme performance désigne, dans la langue française³, le résultat d'une action et le succès. L'étude de l'évolution sémantique du mot performance et de ses usages fait écho aux évolutions sociétales, économiques et scientifiques liées à l'histoire du XIX^e siècle : l'entrée de ce mot dans la langue française, qui remonte à cette époque, est une conséquence de la montée en puissance de la rationalité instrumentale (Weber, 2008). En effet, la modernité est l'avènement de la société où prédomine cette rationalité en finalité, ce qui conduit les termes gestion et performance à devenir intrinsèquement liés.

Pour résumer, au XIX^e siècle, le terme performance, désigne, dans la langue française, à la fois les résultats obtenus par un cheval de course et le succès remporté dans une course, puis il se prolonge aux résultats et à l'exploit sportif d'un athlète, d'une équipe. Son sens évolue au cours du XX^e siècle par une extension du terme aux machines, mais aussi aux entreprises, comme en témoignent les analyses lexicométriques des discours portés par les dirigeants de ces dernières (Boltanski et Chiapello, 1999 ; Heilbrunn, 2004).

Il convient de constater que les définitions française et anglaise permettent déjà d'appréhender la polysémie du terme performance :

- dans sa définition française, la performance est fortement liée au résultat d'une action et à l'exploit,
- dans sa définition anglaise⁴, le terme « contient à la fois l'action, son résultat et éventuellement son exceptionnel succès » (Bourguignon, 1995, p. 62) : la définition anglaise recouvre les deux éléments de la définition française, ainsi que le processus d'accomplissement de cette action.

¹ Relativement aux « épreuves de performance » dans *Psychologie médicale* de Delay en 1953, p. 112.

² Dans *Langages* en décembre 1966.

³ Ce que confirme l'étude de l'évolution sémantique du mot dans le *Dictionnaire de l'Académie française* : en 1935 apparaissent les significations relatives au domaine sportif, puis un élargissement de l'utilisation du terme transparait en 1986 avec les aspects rendement et exploit dans tous les domaines ainsi qu'avec deux focales dans les domaines artistique et linguistique.

⁴ Le terme signifie « ouvrage, action, exploit » d'après le *Trésor de la langue française*, « ouvrage » étant entendu comme « ce qui résulte d'un travail, de la mise en œuvre de quelque chose ».

Des éléments de convergence caractéristiques

En plus de son ambiguïté originelle, le concept de performance, malgré un usage du terme à la fois fort et grandissant¹, plus particulièrement au singulier², ne donne pas lieu à une définition qui fasse l'unanimité en sciences de gestion³, et fait l'objet d'un grand nombre de définitions dont il semble hors de portée de proposer une synthèse exhaustive. Il convient donc de repérer des caractéristiques qui s'avèrent partagées dans le milieu académique :

- la polysémie du concept de performance : qualifié de « plastique » (Bourguignon, 2004, p. 661), le terme « recouvre des notions dont le sens est très largement contextuel et autorise des interprétations nombreuses » (Gilbert et Charpentier, 2004, p. 2). Cette polysémie conduit à un « flou sémantique » (Bourguignon, 1997, p. 89) et à des difficultés de définition⁴. Yvon Pesqueux en propose une définition articulée autour de trois sens, particulièrement intéressante au regard de la mise en exergue de sa polysémie (Pesqueux, 2010, p. 17) :
 - o la performance est « succès » : construction sociale qui tient compte « du caractère plus ou moins ambitieux de l'objectif fixé et des conditions sociales d'appréciation d'un succès », fonction des représentations de la réussite, qui sont variables selon les organisations et les acteurs,

¹ L'usage du terme performance est de plus en plus fréquent dans les sociétés contemporaines, au point qu'une thèse de doctorat en Sociologie soit consacrée au « culte de la performance » (Ehrenberg, 1991), et que la performance soit considérée comme une « nouvelle idéologie » structurant la vie sociale (Heilbrunn, 2004).

À travers l'exploration de la base de données Électre entre 1979 et 1998, Dominique Bessire met en évidence un « engouement pour le mot performance » (Bessire, 1999, p. 128), : le nombre moyen annuel d'ouvrages parus en France en économie et gestion comportant le mot performance dans le titre passe de 0,6 ouvrage sur la période 1979-1989 à 6 ouvrages sur la période 1995-1998. Une exploration actualisée au 13 février 2017 de cette même base de données met en exergue l'ampleur de la croissance de cet « engouement », avec en moyenne annuelle 28,8 ouvrages sur la période 2000-2009 et 49 ouvrages sur la période 2010-2017.

² « Même si l'usage primaire de la notion de performance semble à l'origine plurielle [...], il faut avouer aujourd'hui que dans la littérature actuelle, ses emplois demeurent plutôt singuliers » (Sanni Yaya, 2003, p. 6). L'exploration de la base de données Électre menée le 13 février 2017 conduit à un recensement de 452 titres avec le mot performance au pluriel dans le titre, et 1 187 titres avec le mot au singulier (72%).

³ Aujourd'hui encore, il n'existe pas de définition commune et partagée de la performance. La présentation dialogale de deux articles successifs dans la *Revue française de comptabilité* en est le reflet : à l'interrogation d'Annick Bourguignon « Peut-on définir la performance ? » (Bourguignon, 1995), Michel Lebas répond « Oui, il faut définir la performance » (Lebas, 1995a). D'autres auteurs, à l'instar de Peter M. Jackson, considèrent la performance comme indéfinissable (Jackson, 1993).

⁴ (Arena et Solle, 2008, p. 83 ; Bourguignon, 1995, p. 64, 1997, p. 90-91 ; Gavrea, Ilies et Stegorean, 2011, p. 287 ; de La Villarmois, 2001, p. 10 ; Otley, 1999, p. 363).

- la performance est « résultat de l'action » : niveau de réalisation des objectifs, sans jugement de valeur,
 - la performance est « action » : processus qui contient la performance comme résultat, mais y inclut les activités et les tâches.
- la subjectivité¹ de la performance : « construit subjectif » (Saulquin et Schier, 2007, p. 61), la performance appelle « un jugement et une interprétation » (Gavrea, Ilies et Stegorean, 2011, p. 287 ; Lebas, 1995a, p. 71) et « reste une affaire de perception » (Saulquin et Schier, 2007, p. 61). « Il est en effet possible, en prolongeant la théorie des *stakeholders* (Freeman, 2010), d'interpréter la performance selon les enjeux des différents acteurs qui composent l'organisation ou qui y détiennent un intérêt » (Gilbert et Charpentier, 2004, p. 3),
- la multidimensionnalité² du concept de performance : longtemps considéré comme unidimensionnel et réduit à la performance financière, le concept a évolué vers une multidimensionnalité intégrant des indicateurs divers tels que la mobilisation des personnels, le climat de travail et la satisfaction des parties prenantes. Estelle Morin *et al.* distinguent ainsi quatre dimensions (Morin, Savoie et Beaudin, 1994, p. 82) :
- « valeur ressources humaines » : climat de travail, mobilisation, rendement et développement des personnels,
 - « efficience économique » : économie des ressources et productivité,
 - « légitimité de l'organisation » : satisfaction des différentes parties prenantes,
 - « pérennité de l'organisation » : qualité des services, rentabilité financière et compétitivité.

Par conséquent, la performance est un « concept à géométrie variable » (Bourguignon, 1997, p. 98), polysémique, subjectif et multidimensionnel. Mais qu'en est-il dans le secteur public local ? Quelles sont ses spécificités ?

¹ Mise en exergue par de nombreux chercheurs (Bessire, 1999 ; Bourguignon, 1995, 1997 ; Gavrea, Ilies et Stegorean, 2011 ; Gilbert et Charpentier, 2004 ; Lebas, 1995b, 1995a ; Lorino, 1995 ; Salgado, 2013b ; Saulquin et Schier, 2007).

Évoquée dans le paragraphe 1. de la section précédente.

² (Bourguignon, 1995, 1997 ; Gilbert et Charpentier, 2004 ; Jacquet, 2011 ; de La Villarmois, 2001 ; Renaud et Berland, 2007 ; Salgado, 2013b ; Sanni Yaya, 2003 ; Saulquin et Schier, 2007).

b. Spécificités du concept de performance dans le secteur public local

L'approche multidimensionnelle de la performance évoquée dans le paragraphe précédent référant plus particulièrement au secteur privé, certaines adaptations sont nécessaires au regard des spécificités du secteur public¹. En effet, secteur privé et secteur public présentent certes diverses similitudes : inscription dans une logique de résultats et dans une rationalité en finalité, convergence d'outils et de modes d'organisation, rôles des managers², etc. Toutefois, émergent deux types de différences qui sont autant de spécificités du secteur public :

- la différence de nature des finalités : intérêt particulier poursuivi dans le secteur privé et intérêt général dans le secteur public, et ce d'autant plus que cette différence se heurte à la difficulté d'absence de définition juridique de l'intérêt général³,
- la différence de contexte et de contraintes juridiques : dans le secteur public, la primauté du droit, le statut de la fonction publique dans le domaine de la gestion des ressources humaines qui définit un droit à la carrière, et la force de la valeur justice sociale⁴ eu égard aux principes d'équité et d'égalité de traitement des citoyens⁵.

Ces différences conduisent à forger les spécificités du concept de performance dans le secteur public, qui n'est « pas aisé à cerner avec précision ni à légitimer » (Bartoli et al., 2011, p. 632). Les dimensions susmentionnées, à savoir « valeur ressources humaines », « efficacité économique », « légitimité de l'organisation » et « pérennité de l'organisation », sont certes présentes dans le concept de performance publique, en tant que dimensions universelles, mais les spécificités du secteur public conduisent à adapter certaines dimensions, voire à en ajouter une. En effet, les spécificités politico-environnementales du secteur public (Smith, Bolton et Wagner, 1999) sont à prendre en compte⁶, tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle locale :

¹ « La performance dans le secteur public doit obligatoirement être considérée comme une notion multidimensionnelle » (Emery et al., 2008, p. 331).

² « Le rapprochement du management public et du management privé semble être une réalité, y compris en France. Les rôles des managers publics et privés ont de nombreux points de convergence et les représentations des managers paraissent très proches » (Desmarais et Abord de Châtillon, 2008, p. 781).

³ Évoquée au paragraphe 1.b. de la section précédente.

⁴ Dans le secteur privé, l'emploi n'est pas sécurisé, mais les rémunérations s'effectuent davantage au mérite et prennent en considération l'implication et l'engagement organisationnels des personnels.

⁵ Dans le secteur privé, une entreprise peut faire le choix stratégique de sélectionner un segment de la clientèle.

⁶ Tout en ayant à l'esprit que « si l'ignorance des spécificités administratives conduit à l'échec, leur survalorisation conduit à l'immobilisme » (Barilari, 2007, p. 232).

- la prégnance de la rationalité politique et l'importance des concepts d'intérêt général et de justice sociale, respectivement finalité et valeur forte du service public, conduisent à faire émerger une dimension service public, à l'instar du cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques (CAF)¹,
- la prise en compte de la multiplicité des parties prenantes (usagers, citoyens, contribuables, agents, partenaires, etc.), qui ont diverses visions de la performance², conduit à compléter les dimensions précédentes avec une composante territoriale contingente au secteur public, à l'image du *public sector scorecard* (PSS)³.

Aussi, à la suite de l'analyse croisée de six modèles de gestion⁴ qui offrent des visions partielles de la performance publique, Christophe Maurel, David Carassus *et al.* proposent une grille d'analyse des caractéristiques de la performance publique locale selon cinq dimensions (Carassus *et al.*, 2011, p. 14-15 ; Maurel *et al.*, 2014) :

- dimension organisationnelle : « adaptation des moyens humains, financiers et techniques [...] ainsi que de la culture et de la structure de l'organisation à son activité d'offre de services publics »,
- dimension ressources humaines : « engagement, motivation, mobilisation du personnel autour de la stratégie [...] et réponse aux aspirations de bien-être et de développement personnel »,
- dimension financière : « maîtrise des dépenses définies et engagées de manière adéquate, économe et conforme, [...] optimisation des recettes et respect de la réglementation »,
- dimension service public : « adaptation de la quantité et de la qualité d'offre de services publics locaux aux besoins des usagers »,

¹ Modèle partenarial de gestion de la performance publique développé par l'*European foundation for management quality* (EFQM) et l'*European institute of public administration* (EIPA) : il définit la performance comme une combinaison de « résultats obtenus auprès des citoyens/clients, du personnel, de la société, en rapport avec les performances-clés, estimés par des mesures de perception » et « met en évidence les enjeux internes de la performance publique, ainsi que les mesures spécifiques au secteur public local » (Carassus *et al.*, 2011, p. 12).

² La diversité des visions de la performance, dans le cas des EPLE, a été abordée dans le paragraphe 1.a. de la section précédente.

³ Modèle partenarial de gestion de la performance publique proposé par Moullin (2006) qui adapte le *balanced scorecard* (BSC) aux valeurs du secteur public, *via* l'ajout d'une dimension relative aux parties prenantes / usagers (Moullin, 2006). « L'objectif est d'aligner stratégie, processus et mesure de la performance sur les besoins et attentes des usagers directs des autres parties prenantes » (Carassus *et al.*, 2011, p. 9).

⁴ (Boyne, 2002 ; EIPA, 2013 ; Hood, 1995 ; Moullin, 2006 ; Pollitt *et* Bouckaert, 2004 ; Talbot, 1999).

- dimension territoriale : « communication fiable, accessible et transparente avec ses parties prenantes sur les actions et les moyens mobilisés », et réponse « aux besoins et degrés de satisfaction des citoyens et de l'environnement local ».

Les trois premières dimensions, organisationnelle, ressources humaines et financière, sont plutôt de nature endogène et applicables à tous les types d'organisations, tandis que les deux autres dimensions, service public et territoriale, sont plutôt de nature exogène et contingentes au secteur public.

Ces réflexions sur le concept de performance et sur ses spécificités dans le secteur public local ouvrent la voie à la formulation d'une définition et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires.

2. Proposition d'une définition et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires

Les réflexions menées dans le paragraphe précédent conduisent dans un premier temps à proposer une définition de la performance des établissements scolaires (a.), puis dans un second temps à en proposer une caractérisation (b.).

a. Proposition d'une définition de la performance des établissements scolaires

Puisqu'un établissement scolaire est une organisation publique locale assurant un service public d'État¹, la définition de sa performance révèle sa multidimensionnalité, sa subjectivité, les spécificités politico-environnementales, la finalité et les valeurs du secteur public, ainsi que l'ancrage local de l'établissement. Aussi, il est possible, par analogie, de retenir la définition de la performance d'une organisation publique œuvrant au niveau local qu'en donne Damien Gardey, cité par Christophe Maurel, David Carassus *et al.* : « la capacité d'une organisation publique à maîtriser ses ressources humaines, financières et organisationnelles, afin de produire une offre de services publics adaptée, en qualité et en quantité, répondant aux besoins de ses parties prenantes et générant des effets durables vis-à-vis de son territoire » (Carassus et al., 2011, p. 17-18; Gardey, 2011; Maurel et al., 2014, p. 40).

¹ Il s'agit d'un établissement public local organismes divers d'administration locale (ODAL). Les ODAL composent, avec les collectivités territoriales, les administrations publiques locales (APUL) dans une approche du système européen de comptabilité (SEC).

Par rapport à la définition de la performance d'un établissement scolaire exposée en début de chapitre, cette nouvelle définition présente l'intérêt de l'appréhender *via* différentes fonctions complémentaires à l'atteinte des objectifs, et ce dans une prise en compte globale des spécificités du secteur public local.

b. Proposition d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires

En prolongeant l'analogie et en se fondant sur la grille d'analyse des caractéristiques de la performance publique locale susmentionnée (Carassus et al., 2011 ; Maurel et al., 2014), cinq dimensions de la performance des établissements scolaires peuvent être mises en exergue : organisationnelle, ressources humaines, financière, service public et territoriale.

Cette caractérisation de la performance publique locale n'est certes confirmée dans le contexte local français qu'auprès des collectivités territoriales (Carassus et al., 2011 ; Maurel et al., 2014), et non auprès d'organisations publiques étatiques. Toutefois, elle est retenue dans la présente recherche au regard du statut d'établissements publics locaux des établissements scolaires du second degré français, et nécessite une opérationnalisation des dimensions appliquée à la performance de ces établissements, présentée dans le tableau V.

Dimension organisationnelle		
Sous-dimensions	Précisions éventuelles	Quelques auteurs ¹
Vision partagée et objectifs	Unité de but Cohérence des pratiques Collégialité Cohésion Collaboration Innovation	(Bryk, Camburn et Louis, 1999, 1999 ; DiPaola et Hoy, 2005 ; Grisay, 1993, 1997 ; Hoy, Smith et Sweetland, 2002 ; Miskel, Bloom et McDonald, 1982 ; Miskel, Fevurly et Stewart, 1979)
Allocation des moyens		(Louis, 1998)
Structure de l'établissement	Formalisation des règles et normes Participation Adaptation	(Bryk, Camburn et Louis, 1999 ; Grisay, 1993, 1997 ; Hoy et Sweetland, 2001 ; Miskel, Fevurly et Stewart, 1979)
Qualité de vie	Climat de l'établissement Environnement matériel Confiance	(Grisay, 1993, 1997 ; Hoy, Smith et Sweetland, 2002 ; Ma et Willms, 2004 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989 ; Tschannen-Moran, 2004 ; Tschannen-Moran, Parish et DiPaola, 2006 ; Uline et Tschannen-Moran, 2008)
Organisation pédagogique	Organisation du soutien Modalités de répartition des élèves	(Grisay, 1993, 1997)
Attentes de réussites	Attentes du corps enseignant Centration sur la réussite	(Bryk, Camburn et Louis, 1999 ; Grisay, 1993, 1997 ; Hoy, Hannum et Tschannen-Moran, 1998 ; Hoy, Smith et Sweetland, 2002)

¹ Quelques auteurs définissant ou caractérisant la sous-dimension dans le domaine de l'éducation sont mentionnés à titre d'illustrations.

Dimension ressources humaines		
Mobilisation des enseignants	Temps investi Participation à des innovations Participation à des formations	(Bryk, Camburn et Louis, 1999 ; Grisay, 1993, 1997 ; Kurland, Peretz et Hertz-Lazarowitz, 2010 ; Short et Rinehart, 1992)
Motivation des enseignants		(Rowan, 1996)
Satisfaction au travail des enseignants		(Hoy et Williams, 1971 ; Menon et Christou, 2002 ; Zembylas et Papanastasiou, 2004)
Sentiment de maîtrise et d'efficacité personnelle des enseignants	Individuelle Collective	(Goddard, 2002 ; Goddard, Hoy et Hoy, 2000 ; McGuigan et Hoy, 2006 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989 ; Short et Rinehart, 1992 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001 ; Tschannen-Moran, Hoy et Hoy, 1998)
Implication des enseignants	Perspective affective Perspective normative Perspective calculée Altruisme	(Bryk, Camburn et Louis, 1999 ; Hoy et Miskel, 1982 ; Ross et Gray, 2006 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989)
Professionalisme des enseignants	Implication face aux élèves Respect des compétences des collègues	(Hoy, Hannum et Tschannen-Moran, 1998 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989 ; Tschannen-Moran, Parish et Dipaola, 2006)
Rotation des enseignants	Mutations ou démissions de personnels titulaires sur une période	
Dimension financière		
Niveau de consommation des moyens engagés		(Hanushek, 1997)
Rejets des actes administratifs financiers	Volume de rejets des actes administratifs financiers par les contrôles de légalité	
Nombre de mises en responsabilité légale		
Dimension service public		
Résultats cognitifs des élèves en niveau	Résultats des élèves mesurés à un temps <i>t</i> Évaluations standardisées, <i>ad hoc</i>	(Dutta et Sahney, 2016 ; Griffith, 2004a ; Heck et Marcoulides, 1996a ; Mora-Whitehurst, 2013 ; Reardon, 2011)
Résultats cognitifs des élèves en évolution	Résultats des élèves mesurés par leur évolution dans le temps Évaluations standardisées, <i>ad hoc</i>	(Bamburg et Andrews, 1991 ; Eberts et Stone, 1988 ; Grissom, Loeb et Master, 2013 ; Leithwood, Jantzi et McElheron-Hopkins, 2006)
Comportements et attitudes scolaires des élèves	Motivation Sentiment de maîtrise Mobilisation	Stratégies de travail Assiduité
Culture civique et relations à autrui	Suivi des règles Sociabilité	Coopération Bien-être
Qualité de service centré sur l'élève	Pratiques centrées sur les besoins des élèves Qualité des relations entre élèves et enseignants	(Fredricks et al., 2005 ; Grisay, 1993, 1997 ; Ma et Willms, 2004 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989) (Fredricks et al., 2005 ; Grisay, 1993, 1997 ; Leithwood, Aitken et Jantzi, 2001) (Grisay, 1993, 1997 ; Tschannen-Moran, Parish et Dipaola, 2006)
Dimension territoriale		
Niveau de satisfaction des citoyens / usagers / contribuables		(Brookover et al., 1979)
Efficacité organisationnelle perçue		(Hoy et Ferguson, 1985 ; Miskel, Fevurly et Stewart, 1979)
Implication des parties prenantes	Parents d'élèves Communauté éducative	(Hoy et Tschannen-Moran, 2003 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989)
Qualité de service perçue	Partenariats Action vers la communauté éducative Liens école - travail	(Epstein, 2010 ; Sheldon, 2007)

Tableau V : les dimensions de la performance d'un établissement scolaire



Cette dernière section a permis de dégager des caractéristiques de la performance partagées dans le milieu académique et ses spécificités dans le secteur public local, ouvrant la voie à l'élaboration d'une définition et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires.



Dans une visée principalement descriptive, ce premier chapitre a tenté tout d'abord de contextualiser le terrain d'investigation de la présente recherche dans un ancrage macro, puis d'exposer les pratiques de performance des EPLE français, et enfin de délimiter conceptuellement la performance des établissements scolaires.

En partant d'une définition provisoire de la performance d'un établissement scolaire en tant que *capacité de l'établissement à atteindre des objectifs préalablement fixés, exprimés en matière d'efficacité, d'efficience et de qualité*, la description des pratiques de performance des EPLE français a permis de mettre en relief les éléments constitutifs de la performance d'un établissement scolaire et a abouti à la formulation plus précise de sa définition et à la proposition d'une caractérisation. La nouvelle définition adoptée s'exprime en les termes suivants : *capacité d'un établissement scolaire à maîtriser ses ressources humaines, financières et organisationnelles, afin de produire une offre d'éducation et de formation adaptée, en qualité et en quantité, répondant aux besoins de ses parties prenantes et générant des effets durables vis-à-vis de son territoire*.

Ce premier chapitre révèle trois enseignements qui permettent une avancée dans la présente recherche quant à la performance des établissements scolaires :

- le premier enseignement réside dans le premier bilan qu'il dresse du management de la politique de développement des pratiques de performance au sein de l'Éducation nationale, plus particulièrement au sein des EPLE, menée au niveau national,
- le second enseignement se situe dans la multidimensionnalité, la subjectivité et les spécificités politico-environnementales de la définition de la performance des établissements scolaires, ainsi que la finalité et les valeurs du secteur public, et l'ancrage local de l'établissement,
- le troisième enseignement est relatif à la question de la performance des établissements scolaires qu'il replace, en filigrane, dans une problématique plus générale de diffusion de la logique de performance dans le secteur éducatif français et dans les EPLE.

La définition ainsi formulée va servir d'assise à l'analyse de la performance des établissements scolaires au sein de différents cadres théoriques.

CHAPITRE II

..

EXPLICATIONS THÉORIQUES DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	6
<i>PRÉLIMINAIRE</i>	
LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	20
<i>PREMIÈRE PARTIE</i>	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
<i>CHAPITRE I</i>	
LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS : DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES.....	87
✓ <i>CHAPITRE II</i>	
EXPLICATIONS THÉORIQUES DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS	156
<i>CHAPITRE III</i>	
LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	199
<i>DEUXIÈME PARTIE</i>	
LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE	250
<i>CHAPITRE IV</i>	
PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE DE L'INFLUENCE DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE	252
<i>CHAPITRE V</i>	
LES EFFETS DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE	286
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	377

SOMMAIRE DU CHAPITRE II

Introduction du chapitre II	157
Section I. La construction de théories de la rationalité expliquant le développement de la logique de performance au sein de l'Éducation nationale	158
1. Le modèle général de la rationalité pour une meilleure compréhension du comportement des individus	158
2. Le développement de la logique de performance comme conséquence de la prédominance de la rationalité en finalité	163
3. La mise en relief de la logique de performance dans le modèle de la rationalité managériale	169
Section II. Diffusion et légitimation de la logique de performance	177
1. La logique de performance comme conséquence de pressions institutionnelles	178
2. La logique de performance, entre mythe institutionnalisé et utopie mobilisatrice	188
3. La logique de performance appréhendée comme mode spécifique d'exercice du pouvoir par les chefs d'établissement	192
Conclusion du chapitre II	198

Le préliminaire historique et la présentation de la performance des établissements scolaires du premier chapitre ont permis d'avancer quelques explications relatives à l'émergence et à la diffusion de la logique de performance au sein du service public d'éducation, explications qui sont toutefois restées fragmentaires. En effet, il manquait, en trame de fond, un modèle théorique de l'émergence¹ et de la diffusion² de la performance dans le service public, qui permette d'articuler ces différentes explications. Aussi est-il question, dans ce chapitre, de s'intéresser à ce phénomène d'émergence et de diffusion, inscrit en filigrane dans une problématique plus générale sur l'émergence et la diffusion des idées.

Ce chapitre tentera ainsi d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : Pourquoi la logique de performance émerge-t-elle et se développe-t-elle au sein du service public d'éducation français ? Comment cette logique se diffuse-t-elle ? Plusieurs réponses peuvent être apportées à ces questions. La prédominance progressive de la rationalité en finalité permet d'expliquer l'émergence et le développement de la logique de performance au sein de la sphère publique, et du service public d'éducation en particulier (section I). L'approche néo-institutionnelle explique quant à elle la diffusion de la logique de performance dans les organisations publiques, notamment dans les EPLE, et légitime le recours à cette logique (section II).

¹ D'après le *Trésor de la langue française* : « apparition, généralement soudaine, d'un fait, d'un état de fait d'ordre social ou historique » (C.-2.b.).

² D'après le *Trésor de la langue française* : « action de propager une idée, des connaissances, des techniques ou de distribuer un bien dans un large public et résultat de cette action » (B.- 1.).

La diffusion est donc un processus qui concerne à la fois la connaissance et la communication de l'objet de diffusion à travers divers canaux parmi les membres d'un système social donné, mais aussi son adoption par ceux-ci, en tant que mise en œuvre et utilisation.

Elle désigne par ailleurs « la dispersion et la propagation d'idées ou de pratiques à partir d'une source ou d'un point d'origine commun » (Stone, 2004, p. 547), ce qui suppose l'existence d'un centre de production et d'émission, qui sera l'administration centrale française dans le présent chapitre.

SECTION I. LA CONSTRUCTION DE THEORIES DE LA RATIONALITE EXPLIQUANT LE DEVELOPPEMENT DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE AU SEIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE

En introduction à la présente recherche, le terme rationalité a été défini en suivant Thibault Le Texier : « une rationalité [...] est un schème mental particulier tissant en un tout cohérent une multiplicité de représentations et de principes de jugement et d'action » (Le Texier, 2016, p. 113).

La genèse de la logique de performance est généralement située à la fin du XIX^e siècle, lorsque le mot performance entra dans la langue française et s'établit dès son origine au cœur de la notion de rationalité. Aussi, plusieurs modèles virent le jour et jouèrent un rôle dans la conceptualisation de la logique de performance : le modèle général de la rationalité permettant de mieux comprendre le comportement des individus (1.), les différentes approches mettant en évidence la prédominance de la rationalité en finalité (2.) et le modèle de la rationalité managériale (3.).

1. Le modèle général de la rationalité pour une meilleure compréhension du comportement des individus

Après une approche sémantique du concept de rationalité (a.), sont présentés le modèle rationnel général de l'individualisme méthodologique (b.) et l'élément essentiel que constitue le critère de choix (c.).

a. Une approche sémantique du concept de rationalité

D'après le *Trésor de la langue française*, le terme rationalité signifie d'une part « caractère de ce qui est rationnel, logique » (A.), d'autre part « caractère de ce qui relève de la raison, appartient à la raison » (B.). Il est dérivé du terme rationnel, lui-même emprunté au latin *rationalis* « doué de raison, où l'on emploie le raisonnement, fondé sur le raisonnement » et dérivé de *ratio* « raison ». Le terme rationnel apparut dans la première moitié du XII^e siècle au sens de « doué de raison » en parlant de l'âme dans *Psautier Oxford*, puis au milieu du

XVI^e siècle au sens de « qui emploie le raisonnement » en parlant d'un homme dans *Tiers livre* de Rabelais. Le terme rationalité quant à lui « plonge ses racines dans les tentatives qui se développent à partir surtout du XVII^e et du XVIII^e siècles pour étudier la logique du comportement humain dans un esprit scientifique » (Boudon, 2012, p. 11).

Le terme de rationalité renvoie avant tout à la notion de raison¹ qui se définit, selon le *Trésor de la langue française*, autour d'un sens subjectif, toujours au singulier, et autour d'un sens objectif, souvent au pluriel. D'une part, le mot raison, dans son sens subjectif (I.), désigne « principe pensant ; mode de pensée » (A.) ainsi que « ce qui s'accorde avec ce mode de pensée » (B.). Il s'agit donc d'utiliser la raison pour former des idées. D'autre part, dans son sens objectif (II.), le mot raison désigne notamment « ce qui rend compte d'un fait, d'un phénomène » (A. 1.), « ce qui légitime, justifie une manière d'être, d'agir ou de penser » (A. 2.). Il s'avère également synonyme de *compte* (B.). C'est le sens II. A. 2., « ce qui légitime, justifie une manière d'être, d'agir ou de penser », qui correspond au sens utilisé dans la présente recherche, en tant que cheminement d'un raisonnement.

La notion de rationalité est mobilisée pour mieux comprendre l'approche d'un comportement rationnel, pourquoi les individus font ce qu'ils font : « *les hommes agissent suivant des raisons* », ces raisons appartenant, « suivant la distinction ordinaire de la philosophie anglo-saxonne, à deux ordres distincts, les désirs et les croyances », autrement dit « *les hommes agissent d'une manière qui s'accorde à leurs désirs et à leurs croyances* » (Mongin, 2002, p. 302).

b. La rationalité comme concept fondamental du paradigme de l'individualisme méthodologique

Raymond Boudon met en évidence trois postulats fondamentaux (Boudon, 2003) de l'« individualisme méthodologique »² :

¹ La notion de raison fait l'objet d'un grand nombre d'écrits dont il semble hors de portée de proposer une synthèse exhaustive dans la présente recherche.

² L'expression « individualisme méthodologique » fut proposée par Joseph Schumpeter sur la base d'une indication de Max Weber (Boudon, 2012, p. 36).

- le *postulat de l'individualisme* (P1) : « tout phénomène social résulte de comportements individuels » (actions, croyances, attitudes)¹,
- le *postulat de la compréhension* (P2) : « comprendre le comportement d'un individu, c'est en reconstruire le sens qu'il a pour lui »,
- le *postulat de la rationalité* (P3) : « l'individu adopte un comportement parce qu'il a des *raisons* de le faire » (Boudon, 2012, p. 35)². Autrement dit, « l'acteur adhère à une croyance ou entreprend une action parce qu'elle fait sens pour lui, en d'autres termes, la cause principale des actions, croyances, etc., du sujet réside dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter » (Boudon, 2004, p. 281).

Ces trois postulats mettent en évidence l'idée que, pour de nombreux auteurs, « les acteurs font ce qu'ils font ou croient ce qu'ils croient parce qu'ils ont des raisons de faire ce qu'ils font ou de croire ce qu'ils croient, mais ils admettent que ces raisons sont de nature diverse selon les circonstances et qu'il est impossible de les réduire à un type unique » (Boudon, 2004, p. 282).

Dans cette perspective, Raymond Boudon développe la théorie cognitive de la rationalité ordinaire, ou théorie de la rationalité ordinaire (Boudon, 2010), ainsi définie : « Soit X un objectif, une valeur, une représentation, une préférence, une croyance ou une opinion. On dira que X s'explique par la rationalité ordinaire (RO) si X est aux yeux de l'individu qui adhère à X la conséquence d'un système de raisons S dont tous les éléments lui sont acceptables et s'il n'existe pas pour lui à portée de vue un système de raisons S' préférable qui l'amènerait à souscrire à X' plutôt qu'à X » (Boudon, 2012, p. 54).

¹ « Il s'ensuit qu'un moment essentiel de toute analyse consiste à *comprendre* le pourquoi des comportements individuels responsables du phénomène social qu'on cherche à expliquer » (Boudon, 2012, p. 35).

² « Ce postulat pose donc que la *cause* du comportement de l'individu réside dans ces *raisons*. Il n'implique pas que l'individu soit *clairement* conscient du sens de son comportement. Il reconnaît d'autre part que les raisons de l'individu dépendent de données s'imposant à lui, telles que ses ressources cognitives et sociales » (Boudon, 2012, p. 35).

c. Le critère de choix comme élément essentiel

Les deux paragraphes précédents montrent à la fois la place de la notion de rationalité et, de façon sous-jacente, l'importance de l'angle d'approche des raisons.

Cet angle d'approche est source de sélection d'actions, mais conduit aussi à des classifications permettant de donner du sens à l'action et d'orienter celle-ci. Dans une classification¹, « c'est la notion de critère qui prime » et « le choix pour l'un ou l'autre critère entraînera la préférence pour certaines actions et l'exclusion pour d'autres » (Giard, 1998, p. 46). Ces critères sont sujets à des variations dans l'espace et dans le temps : ce caractère évolutif est lié au mécanisme de « l'évolution morale, sociale, politique et juridique des sociétés ouvertes », à savoir « *innovation*, puis *sélection rationnelle* des idées ou des institutions nouvelles » (Boudon, 2012, p. 88).

La construction de classifications « favorise l'élaboration de justification, d'un ordre, d'un repère des actions dans le temps et dans l'espace » (Giard, 1998, p. 47), à l'instar des conventions² qui permettent aux individus de donner un sens à l'action. Coexistent ainsi plusieurs conventions et plusieurs référents normatifs, ou principes supérieurs communs, qui y sont afférents, en fonction desquels les individus peuvent justifier leurs actes (ou en opposition avec ceux-ci). Dans la sociologie pragmatique, la théorie des conventions (Boltanski et Thévenot, 1987, 2008) identifie ainsi six mondes qui s'appuient sur des principes supérieurs communs appelés « ordres de justification »³ :

- le monde de l'inspiration (le jaillissement de l'inspiration),
- le monde domestique (la conformité aux règles et le respect de la hiérarchie),
- le monde de l'opinion (les réactions de l'opinion publique),
- le monde civique (la prééminence de la conscience collective et de l'intérêt général),
- le monde marchand (la concurrence),
- le monde industriel (la performance de l'organisation).

¹ Selon deux démarches : la métaphore et la métonymie (Tort, 1989).

² Une convention est « un ensemble de critères, implicites ou explicites, sur lesquels un agent se fonde avant d'agir » (Roussel, 2010, p. 52), tels une coutume, une habitude, une règle, un usage, etc. : stable mais pas immobile, elle est « dynamique », c'est-à-dire qu'elle est susceptible « de se modifier, voire de disparaître » (Roussel, 2010, p. 70).

³ Les principes supérieurs sont mentionnés entre parenthèses.

Une application de ces mondes au monde scolaire met notamment en évidence trois modèles de justifications¹ (Derouet, 1988) :

- le modèle de l'intérêt général, issu du monde civique, qui « sous-tend l'idée républicaine d'école » (liberté, équité, justice sociale, solidarité),
- le modèle communautaire, issu du monde domestique, qui repose sur un « enracinement dans le local »,
- le modèle de l'efficacité, issu du monde industriel, qui « se traduit en particulier par une exigence croissante d'évaluation des performances (des élèves, des enseignants, des établissements) » (Forquin et Ballion, 1993, p. 110-112).

De ces mondes et modèles sont issues de multiples logiques qui peuvent entrer en incohérence ou en contradiction² : logique juridique, logique politique³, logique de responsabilité⁴ et logique de performance en sont quelques exemples. Le pilotage par les résultats dans les EPLE, ancré dans le monde industriel au regard de l'usage d'indicateurs de performance, peut s'articuler avec le monde civique lorsque ce pilotage conduit à orienter une attention particulière aux élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages qui vient impacter la performance de l'établissement (Baluteau, 2011). Le projet d'établissement, « projet collectif fédérateur et ouvert sur son environnement » (Vogler et Matringue, 2009, p. 10), peut ainsi être qualifié d'« objet-frontière »⁵ (Star et Griesemer, 1989), car « il incarne les représentations de deux mondes : celui des enseignants (qui n'est pas un bloc

¹ L'auteur évoque également le modèle de créativité issue du monde de l'inspiration et le modèle marchand liée aux attitudes consuméristes des familles.

² À l'intérieur même d'un monde, peuvent éclater des conflits, appelés « controverses » (Boltanski et Thévenot, 1987, 2008) : par exemple, au sein du monde industriel, les dimensions efficacité, efficience et qualité de la performance entrent parfois en contradiction, comme l'a souligné le chapitre précédent.

³ La logique politique « privilégie le court terme et les investissements visibles », eu égard à la contrainte du cycle électoral qui « pousse les décideurs publics à n'envisager que les stratégies qui produiront des résultats assez rapidement » (Favoreu, 1997, p. 12).

⁴ La logique de responsabilité est relative à ce que les anglo-saxons appellent *l'accountability*, en tant que « systèmes ou dispositifs qui fournissent au grand public, ainsi qu'aux écoliers, des informations précises sur les résultats scolaires - scores aux tests et autres données qui montrent dans quelle mesure les groupes d'enfants apprennent bien à l'école » (Wynne, 1972, p. IX) » (Maroy, 2013, p. 16).

⁵ L'objet frontière est « un concept analytique de ces objets scientifiques qui d'une part sont présents dans plusieurs mondes sociaux s'entrecoupant [...] et qui satisfont les besoins d'information de chacun d'entre eux. Les objets frontières sont des objets qui sont suffisamment plastiques pour s'adapter aux besoins locaux et aux contraintes des parties les employant, mais cependant assez robustes pour maintenir une identité commune d'un lieu à un autre » (Gibert et Verrier, 2016, p. 176).

monolithique) et celui des managers et du management en général (qui incarne le changement) » (Hasrouri, 2021, p. 101).

L'existence de multiples conventions implique la présence de différents processus de rationalisation, que les individus valident, ou ne valident pas, par sélection parmi les conventions selon le critère de conviction choisi. En effet, une convention sert de cadre de référence à l'individu, lui permettant d'exercer sa rationalité, mais elle n'est pas imposée : « elle existe dans la mesure où elle est acceptée par les individus qui la valident [...] elle s'impose parce qu'elle donne le sentiment qu'elle est normale, c'est-à-dire acceptée par autrui » (Roussel, 2010, p. 52). Le critère de pérennisation d'une convention réside dans sa capacité de conviction auprès des individus : « ce n'est pas le caractère *vrai* ou *faux* de la convention qui permet aux agents de la valider ou au contraire de la rejeter, mais son caractère convaincant ou non. C'est la dynamique de l'adhésion des agents aux conventions qui entraîne la dynamique des conventions : la convention la plus efficace sera la plus convaincante » (Roussel, 2010, p. 70-71).

2. Le développement de la logique de performance comme conséquence de la prédominance de la rationalité en finalité

La logique de performance¹ comme logique d'actions s'est peu à peu développée comme conséquence de la prééminence de la rationalité en finalité pour expliquer le comportement des individus dans l'évolution des sociétés occidentales.

La compréhension de la rationalité en finalité requiert une connaissance du système de pensée qui la fonde. Après la mise en évidence de la nécessité d'élaborer deux grands types de rationalités (a.) sont mis en relief différents modèles expliquant la prédominance de la rationalité en finalité : le modèle wébérien (b.) et plusieurs modèles instrumentaux dans une approche calcul coûts-avantages (c.).

¹ « Élément permettant d'obtenir une justification raisonnée de l'action » (Townley, Cooper et Oakes, 2003, p. 1046).

a. Les deux grands types de rationalités

Inscrivant ses recherches dans le paradigme de l'individualisme méthodologique, Max Weber construit en 1922 une théorie de l'action sociale en s'inspirant de travaux antérieurs¹. Il distingue quatre idéaux-types² d'action sociale (Weber, 2008) :

- l'action rationnelle en finalité³ ou rationalité en finalité (*Zweckrationalität*) : l'action est guidée par l'adéquation entre moyens et fins,
- l'action rationnelle en valeur, ou rationalité en valeur, ou rationalité axiologique (*Wertrationalität*) : l'action se fonde sur une adéquation entre moyens et valeurs auxquelles adhère l'individu,
- l'action traditionnelle : l'action est guidée par les coutumes et la tradition,
- l'action « affectuelle » ou affective : l'action se fonde sur les émotions, les passions et les sentiments.

Max Weber dégage ainsi deux idéaux-types de rationalité : la rationalité en finalité et la rationalité en valeur. Il précise qu'« il arrive très rarement que l'activité, tout particulièrement l'activité sociale, s'oriente uniquement d'après l'une ou l'autre de ces sortes d'activités [...]. Elles ne sont que de purs types, construits pour servir les fins de la recherche sociologique. L'activité réelle s'en rapproche plus ou moins, et – plus souvent encore – elle les combine.

¹ Par exemple, David Hume qui « instaure une séparation entre moyens et fins, la « raison » des individus permettant d'apprécier les moyens mobilisés pour atteindre des fins mais non les fins elles-mêmes », et Vilfredo Pareto qui « définit les actions logiques à l'aune de cette question des moyens : une action est dite logique si les moyens sont adaptés au but que se donne l'individu, et ce indépendamment du but lui-même » (Mien, 2018, p. 46).

² L'idéaltype « n'est pas une description de la réalité mais un instrument pour la comprendre, un système pensé de relations abstraites, un « tableau pensé » » (Schnapper, 2012, p. 19).

Pour en savoir plus : voir (Coenen-Huther, 2003).

Remarque : L'*idéaltypus* de Max Weber peut être traduit tant par type idéal que par idéaltype. Il est traduit dans la présente recherche par idéaltype afin de limiter le risque de « confondre l'idée au sens intellectuel ou logique du terme avec l'idée au sens de l'idéal ou de la norme » (Schnapper, 2012, p. 17).

³ Selon Édouard Mien, l'action rationnelle en finalité de Weber se distingue de l'action « logique » de Pareto sur un point essentiel : « alors que Pareto se place du point de vue d'un observateur extérieur, Weber se place du point de vue de l'acteur qui effectue l'action. Pour Pareto, l'action ne peut être dite logique que si les moyens utilisés sont objectivement et subjectivement en accord avec le but poursuivi. [...] Weber définit la rationalité d'après le sens que l'acteur donne lui-même à son action : l'action est téléologiquement rationnelle si les moyens sont subjectivement en adéquation avec les fins visées » (Mien, 2018, p. 47).

C'est leur fécondité qui [...] impose la nécessité de les construire » (*Économie et société*) » (Dortier, 2009, p. 44).

Il convient de préciser que l'ajout, aux trois postulats P1, P2 et P3 susmentionnés, d'un quatrième postulat, le *postulat du conséquentialisme* (P4) défini par « la restriction que le sens de son action réside toujours pour l'individu dans ses conséquences », conduit à des modèles instrumentaux de la rationalité. Aussi, la rationalité en finalité est également appelée rationalité instrumentale.

b. La prédominance de la rationalité en finalité depuis l'avènement de la modernité

L'essor de l'industrie au XIX^e siècle se caractérise par le passage de l'ère de l'outil à la machine, par la création de nouvelles organisations en tant que lieux de production, les fabriques, et conduit à un accroissement des techniques et de l'utilisation des méthodes scientifiques dans le travail et à une modification des représentations de l'action.

Pour Max Weber, la modernité se caractérise par un processus de rationalisation¹ de la vie sociale².

Tout d'abord, la rationalisation, définie comme « notion d'intellectualisation, [...] résultat de la spécialisation scientifique et de la différenciation technique propre à la civilisation occidentale (Freund, 1969, p.15) » (Giard, 1998, p. 35), révèle une « généralisation de la démarche scientifique et technique dans toutes les sphères d'activités (la politique, l'économie, le droit, l'art, ...) » (Quilliou-Rioual et Quilliou-Rioual, 2020, p. 8). L'accroissement de cette intellectualisation dans les différentes sphères de la vie sociale conduit à modérer les actions « affectuelles » ou affectives.

¹ Max Weber utilise le concept de rationalisation « dans deux significations distinctes, d'un côté pour indiquer la direction d'ensemble du développement des sociétés humaines, de l'autre pour caractériser le processus historique spécifique à l'Occident moderne. [...] Ce qui distingue l'Occident moderne est l'orientation spécifique de son processus de rationalisation, défini par un modèle particulier de rationalité et par la tendance à se répandre dans toutes les sphères de la vie » (Rossi, 1995, p. 81-82).

² La rationalisation de la vie sociale constitue même le « trait le plus significatif des sociétés modernes » (Dortier, 2009, p. 43).

Par ailleurs, le processus de rationalisation des sociétés modernes industrialisées est associé à l'idée de « désenchantement du monde » développée par Max Weber : désenchantement entendu par détachement du sacré et de la magie d'une part et détachement de la religion d'autre part. En effet, le progrès de la science et de la technique conduit l'homme à l'« abandon de la croyance dans les esprits et la magie, c'est-à-dire de la confiance dans la possibilité d'influencer les phénomènes naturels en recourant à des pouvoirs surnaturels », mais aussi au « détachement de la religion ou, au moins, [...] l'abandon d'une réglementation de la vie fondée sur des préceptes religieux » (Rossi, 1995, p. 82)¹. Ce « désenchantement du monde » vient limiter les actions traditionnelles.

Enfin, la bureaucratie² est emblématique de la rationalisation des actions sociales selon Max Weber, dans le sens où elle est « caractérisée par un mode de gestion et d'organisation fondée sur la rationalisation des tâches » (Dortier, 2009, p. 45). Le développement de bureaucratie tend quant à elle à réduire les actions rationnelles en valeur.

Par conséquent, les actions rationnelles en finalité prennent le pas sur les autres types d'actions³ et le processus de rationalisation se traduit par une prépondérance de la rationalité en finalité⁴ dans toutes les sphères de la vie sociale. L'avènement de la rationalité en finalité dans la vie sociale est tel qu'il est qualifié de « phénomène irréversible » (Rossi, 1995, p. 92) et que Max Weber parle de « cage de fer » (ou « cage d'acier ») auquel l'homme ne peut se soustraire. Ainsi, la logique de performance, dont le développement est lié à la rationalisation de l'action sociale, s'impose comme critère de jugement, apparaissant mieux adaptée aux mutations sociétales.

À titre d'illustrations peuvent être soulignées les étapes de « modernisation »⁵ des services publics français depuis 1984¹ : « foisonnement managérial » de 1984 à 1988, « qualité

¹ Respectivement en lien avec les deux significations du concept de rationalisation : « rationalisation comme processus universel et comme processus particulier à l'Occident moderne » (Rossi, 1995, p. 81).

² Elle est également à la base de la domination rationnelle-légale qui sera abordée dans le paragraphe 3. de la section II de ce chapitre.

³ Pour autant, la rationalité en valeur par exemple est présente, mais dans des proportions moins importantes.

⁴ Comme en témoigne sa place dans la classification énoncée par Max Weber : citée en premier, elle « constitue l'étalon en fonction duquel est appréciée l'« irrationalité » relative des trois autres » (Colliot-Thélène, 2011, p. 23).

⁵ La modernisation est entendue comme l'« adaptation aux besoins, aux idées, aux progrès de l'époque actuelle » selon le *Trésor de la langue française*. La modernisation est au cœur des projets énoncés, même ceux ne contenant pas le terme dans sa dénomination première.

administrative » de 1986 à 1988, « renouveau du service public » de 1989 à 1991, réforme de l'État de 1995 à 1996, modernisation de l'État de 1997 à 2002, LOLF votée en 2001 et mise en œuvre en 2006, « révision générale des politiques publiques » (RGPP) de 2007 à 2012, « modernisation de l'action publique » (MAP) de 2012 à 2017 et « action publique 2022 » depuis 2017. Par ailleurs, concernant l'institution scolaire, la logique de performance peut être citée comme réponse à la difficulté de l'institution scolaire à gérer la demande. En effet, face aux attentes fortes de l'opinion publique vis-à-vis de l'École (IGEN, IGAENR et ESEN, 2010), à une demande croissante d'éducation par les usagers, à un allongement de la durée des études², ainsi qu'à une demande accrue de transparence en matière de fonctionnement face à la « boîte noire » que constitue l'École, la logique de performance apparaît, dans les circulaires de rentrée³, comme réponse aux difficultés d'équité et aux attentes de la Nation et des parents en tant qu'usagers, citoyens et contribuables.

c. La rationalité en finalité dans une approche calcul coûts-avantages selon certains modèles instrumentaux de la rationalité

Une approche calcul coûts-avantages constitue un cas particulier des modèles instrumentaux (postulats P1 à P4)⁴ susmentionnés par ajout de deux postulats P5 et P6 :

- le *postulat de l'égoïsme* (P5) : « parmi les conséquences de son action, intéressent l'individu en priorité celles qui le concernent personnellement »,
- le *postulat du calcul coûts – avantages CCA* (P6)⁵ : « toute action comporte des coûts et des avantages et que l'acteur social se décide toujours pour la ligne d'action maximisant la différence entre les deux » (Boudon, 2012, p. 36-37).

¹ Entre 1984 et 2002 : voir (Bartoli et Chomienne, 2011, p. 28).

² En raison de l'accroissement du niveau de formation requis par les employeurs sur le marché du travail et en raison de l'indispensable adaptation à une société en mutation.

³ Comme en atteste la circulaire de rentrée 2007 : « cette culture de la performance est d'abord celle de la responsabilité de chaque acteur du service public d'éducation. Sa finalité n'est autre que celle de garantir à chaque jeune les moyens nécessaires à sa réussite. C'est d'abord cela assurer l'égalité des chances. À ce titre, 2007-2008 constituera une étape nouvelle dans le progrès vers plus d'équité et vers l'adéquation de notre École avec les besoins éducatifs exprimés par les parents et par la Nation ».

⁴ Aussi, la rationalité en finalité dans une approche calcul coûts-avantages devient prépondérante du fait de la modernité.

⁵ Ce postulat est également appelé « maximisation » (Brunel, 2019, p. 524).

À titre d'illustrations de l'approche calcul coûts-avantages peuvent être évoqués le comité central d'enquête sur le coût et le rendement des services publics¹, créé par décret n°46-1786 du 9 août 1946², et la méthode de la rationalisation des choix budgétaires (RCB), basée sur le *planning programming budgeting system* (PPBS) américain, lancée par arrêté ministériel du 13 mai 1968 et abandonnée³ au début des années 1980⁴.

Parmi les modèles instrumentaux par approche calcul coûts-avantages, la théorie du choix rationnel (TCR) « occupe une place de choix » (Boudon, 2012, p. 37) et s'avère particulièrement attrayante pour deux raisons :

- « il s'agit d'une conception de l'action qui rend inutile toute question supplémentaire. [...] Il est vrai que, dès lors qu'on a expliqué que le sujet X a fait Y plutôt que Y' parce qu'il lui paraissait plus avantageux du point de vue de ses objectifs de faire Y, l'explication est complète » (Boudon, 2004, p. 283-284),
- le postulat du CCA (P6) « la rend accessible au formalisme mathématique » (Boudon, 2004, p. 284).

La TCR, au centre de laquelle se trouve l'utilitarisme⁵, prend appui sur trois processus :

- *un processus synoptique* : l'individu peut « balayer toutes les solutions envisageables de consommation ou de production susceptibles de satisfaire ses objectifs »,
- *un processus d'optimisation* : l'individu « peut affecter à chaque option un coût, un avantage (utilité marginale) et une probabilité de réalisation »,
- *un processus de coordination* : l'individu « exerce son choix sur les marchés, face à une contrepartie agissant en sens inverse » (Amblard, 2010a, p. 75).

¹ Cette institution, dont la dénomination a perdu son adjectif « central », existe toujours, rattachée à la Cour des comptes depuis 2010.

² Chargé de rechercher et de proposer « les mesures propres à réduire les coûts et à améliorer la qualité et le rendement des services des ministères, des établissements publics, des collectivités territoriales et des organismes de toute nature chargés d'assurer un service public » (Art. D.320-1 du code des juridictions financières).

³ La RCB fut abandonnée en raison de sa lourdeur et de la faiblesse des systèmes d'information de l'époque.

⁴ Elle consistait à définir et planifier des objectifs et des moyens précis et à contrôler les réalisations financières.

⁵ « L'individu agit à partir de calculs fondés sur la maximisation de son bien-être économique » (Amblard, 2010b, p. 73).

Un autre modèle instrumental dans une approche calcul coûts-avantages réside dans la théorie de la rationalité limitée développée par Herbert A. Simon. Cette théorie s'appuie sur la TCR mais selon un processus moins *synoptique* et dans une visée de satisfaction et non plus de maximisation¹. Selon cette théorie, la rationalité d'un individu est limitée par trois facteurs : l'information incomplète, les motivations individuelles et les capacités limitées de l'individu (Simon, 1955). Une « bonne décision » aboutit alors à « un choix d'alternatives susceptibles de mener au résultat escompté (critère d'efficacité) et de produire le meilleur résultat pour un effort donné (critère d'efficacité) » (Godowski et Méric, 2010, p. 203).

3. La mise en relief de la logique de performance dans le modèle de rationalité managériale

Thibault Le Texier met en exergue l'existence de deux rationalités managériales, sans pour autant que « l'antériorité chronologique de la première rationalité managériale par rapport à la seconde » ne soit « une antériorité causale » (Le Texier, 2011, p. 6)². La première fait référence au « management domestique » qui désigne un mode d'organisation notamment associé à la sphère domestique, aux hôpitaux, aux écoles et aux fermes. La seconde, quant à elle, fait référence au « management moderne » qui émerge au début du XX^e siècle avec la naissance du l'organisation scientifique du travail selon Frederick Taylor.

Cette rationalité managériale s'avère structurée en grands principes au cœur desquels se trouve l'efficacité (a.), au point de se construire progressivement comme une rationalité à part entière (b.) et d'ériger la logique de performance en principe qui conduit à interroger sa nature juridique (c.).

¹ Dans le sens où l'individu ne maximise pas son profit mais se contente d'un niveau satisfaisant.

² « Il existerait cependant une continuité suffisamment forte de la première à la seconde rationalité managériale pour que l'on considère les premiers usages savants du terme « management » à la fin du XVIII^e siècle et au cours du XIX^e siècle, comme partie intégrante de notre histoire de la pensée managériale » (Le Texier, 2011, p. 6).

a. Une rationalité managériale structurée en grands principes au cœur desquels se trouve l'efficacité, distincte de la rationalité marchande

Selon Thibault Le Texier, le management moderne s'est progressivement structuré en « quatre principes cardinaux » que sont l'efficacité, l'organisation, le contrôle et la rationalisation : « l'efficacité à travers la mise en exergue de la production d'effets, l'organisation structurée par la recherche des résultats attendus, le contrôle sous forme d'« influence », prescription et injonction centrées sur la soumission à des normes objectivées, et finalement le savoir¹ remontant par la collecte d'informations et son traitement et s'imposant par la standardisation, par la planification et par la formation technique des individus » (Gibert et Verrier, 2016, p. 170).

Parmi ces principes « cardinaux », l'efficacité occupe une place de choix². En effet, Thibault Le Texier postule que, valorisé par la société américaine³, le principe d'efficacité devient un « critère de jugement primordial » pour une proportion croissante de la population, et la rationalité managériale devient prépondérante dans toutes les sphères de la vie sociale (Le Texier, 2016, p. 28). Le phénomène sociétal du développement de la logique de performance s'établit ainsi tant dans la sphère personnelle que dans la sphère professionnelle, qu'il s'agisse du secteur privé ou du secteur public, et ce dans tous les domaines, éducation comprise.

Il convient de préciser que cette rationalité managériale, « art de l'efficacité, non du profit » (Le Texier, 2016, p. 144), diffère de la rationalité marchande : « cette efficacité tant valorisée par l'axiomatique managériale n'est pas réductible à la logique capitaliste du profit. Introniser la performance comme but et unité de mesure de l'action publique, ce n'est pas la soumettre à la rationalité marchande, mais bien plutôt à la logique technique propre à l'ingénieur » (Le Texier, 2012, p. 54). But et unité de mesure, la performance s'érige ainsi en principe, un

¹ Le principe que constitue la rationalisation passe par une réappropriation des outils statistiques de mesure, de collecte et de traitement des informations. Les savoirs ainsi objectivés permettent de constituer des standards chiffrés conduisant au déploiement de la mesure et de l'évaluation, de développer la planification et la prise de décision stratégique, et de diffuser ces savoirs par la formation.

² « Manager, ce n'est pas seulement rendre efficace, c'est postuler que l'efficacité est le parangon universel » (Le Texier, 2016, p. 257).

³ « Dans les années 1900, les managers scientifiques ont beau promouvoir l'efficacité, c'est le mouvement progressiste, dont ce principe devient l'étendard qui en fait une valeur socialement acceptable » (Le Texier, 2016, p. 28).

principe étant entendu comme une « norme constituant une référence fondée sur des considérations théoriques, des valeurs sur lesquelles il convient de régler une action ou sa conduite » (IV.A.) ou une « notion considérée comme fondamentale dans la vie sociale et politique » (IV.B.) d'après le *Trésor de la langue française*.

Cette structuration a contribué à faire émerger cette rationalité managériale comme une rationalité à part entière, distincte de la rationalité marchande.

b. Une rationalité managériale construite progressivement comme une rationalité à part entière

Le caractère indispensable de certaines « matrices symboliques » pour le développement des deux rationalités managériales susmentionnées est souligné par Thibault Le Texier : « Le culte de l'action efficace, la compréhension en termes de fins et de moyens, l'utilitarisme, la rationalité instrumentale, la quantification généralisée, la réduction de l'humain et de la nature au rang de matériaux malléables, la conception de l'action civilisatrice comme production d'un environnement artificiel, la valorisation sociale du travail au détriment du loisir, le découpage uniforme du temps : le management, ancien comme moderne, n'aurait pu s'épanouir hors de ces matrices symboliques » (Le Texier, 2016, p. 114).

Selon cet auteur, le management est, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, une rationalité de type instrumentale : centration sur l'arrangement des machines et des espaces de travail et « gouvernement des hommes » géré par le patronage ou le paternalisme le caractérisent. À partir du XX^e siècle, « notamment sous l'influence des facteurs conjoncturels (pénurie de main d'œuvre, revendications salariales, chute des prix, etc.), la rationalisation des arrangements matériels est mise explicitement au service du « contrôle des hommes » » (Parisse, 2016, p. 3). Le management moderne peut alors se définir « comme l'application de la rationalité instrumentale au maniement des êtres humains » (Le Texier, 2016, p. 174) : il « organise, contrôle et optimise des ressources humaines à l'aide d'un savoir rationnel » (Le Texier, 2016, p. 257). La rationalité managériale se distingue donc de la rationalité

instrumentale¹ par l'application sur les personnes d'« un entendement technique jusqu'alors confiné aux choses » (Le Texier, 2016, p. 10).

Le management moderne s'est ainsi construit progressivement comme une rationalité à part entière : « Parce qu'il déborde le champ d'application essentiellement matériel du geste technique pour appréhender des individus, des collectifs, des représentations, des croyances, des désirs et des interactions, il ne constitue pas une simple transformation de la rationalité instrumentale, mais une rationalité à part entière » (Le Texier, 2016, p. 174). Toutefois, cette rationalité managériale s'articule avec la rationalité instrumentale et ne se conçoit pas comme rationalité venant subdivisée la rationalité instrumentale².

Cette rationalité à part entière se caractérise par une attention à différents éléments, notamment la gestion du personnel (ou « gouvernement des hommes »), les outils de gestion et aux performances, comme le souligne Cécile Vigour en résumant la pensée de Philippe Bezes : « la mise en œuvre d'une rationalité de type managérial se caractérise par l'attention aux outils de gestion, à la mesure des performances (grâce à la création d'indicateurs), à l'évaluation de l'action (par la mise en place de contrôles ex post), à l'efficacité, à la maîtrise des coûts de l'action publique (impliquant un raisonnement fondé sur le calcul coûts / bénéfiques), à la relation à l'utilisateur et à la gestion du personnel » (Vigour, 2006, p. 428).

C'est ainsi l'attention progressivement portée aux outils de gestion et de performance, à l'évaluation et à la gestion du personnel, éléments qui ont été mis en évidence dans le préliminaire, qui explique, selon Thibaut le Texier, le développement de la logique de performance au sein de la sphère publique en général et du service public d'éducation en particulier.

¹ « Si le management plaque sur les personnes un entendement technique jusqu'alors confiné aux choses, ce glissement de l'*objet* au *sujet* induit de telles transformations de la rationalité instrumentale qu'il ne nous semble pas illégitime d'abandonner ce concept pour lui préférer celui de *rationalité managériale* » (Le Texier, 2016, p. 10).

² « La rationalité instrumentale s'articule à la rationalité managériale davantage qu'elle ne la subsume. Le management domestique était profondément organique : il s'agissait de mesurer, d'arranger, de faire travailler, de prendre soin d'êtres vivants dépendants, de les maintenir en bonne santé et de les faire progresser dans leur être. Grossièrement dit, la technique était au service de la vie. La gestion moderne, au contraire, plie l'être vivant au paradigme technique. Concevant l'individu comme un rouage à engrener sur des arrangements de toutes sortes, le pouvoir managérial est parfaitement adapté à un monde technicisé de bout en bout » (Le Texier, 2016, p. 173-174).

Il convient de souligner que, dans le système éducatif français, cette rationalité managériale s'est déployée au sein d'un cadre à la forte rationalité juridique. En France, la nature de l'interaction entre ces deux rationalités fait débat, entre affrontement (Chevalier et Lochak, 1982) et fusion (Parenteau et al., 1992), la « tension qui les oppose » étant parfois considérée comme « l'essence même du management public » (Parenteau et al., 1992, p. 8).

Actuellement, les rapprochements dans les EPLE entre ces deux rationalités non nécessairement convergentes consistent davantage en une coexistence qu'en une conciliation. En effet, un rapprochement entre rationalité managériale et rationalité juridique reposant sur la reconnaissance mutuelle des concepts au sein du système éducatif se traduit par :

- un rapprochement par le droit, *via* l'intégration de la rationalité managériale dans les textes réglementaires relatifs à l'action publique,
- un rapprochement de fait, à travers les marges de manœuvre accordées aux EPLE, leur permettant de déployer une stratégie locale.

Un nouveau principe ne se dévoilerait-il pas dans le régime juridique traditionnel du service public français avec le principe de performance mis en évidence ? Autrement dit : le principe de performance est-il une loi de service public en devenir ?

c. Le principe de performance, une loi de service public en devenir ?

Renvoyant à « des *dimensions à la fois politiques et socio-culturelles* » (Bartoli et Blatrix, 2015, p. 58), la notion de service public¹ se fonde traditionnellement sur celle d'intérêt général et sur les trois principes du service public conçus par Louis Rolland en 1938 : la continuité, l'égalité et la mutabilité. Or, l'émergence de la logique de performance dans les transformations de l'action publique est telle que la performance mue en nouveau principe régissant le fonctionnement du service public. Ce nouveau principe de performance constitue-t-il une nouvelle loi du service public ? Devrait-il être érigé au rang de loi du service public ? Ou est-ce une loi en devenir ? Ou est-ce simplement une règle de bonne gestion, un principe directeur qui oriente le service public ?

¹ « La France en particulier se prévaut d'une conceptualisation du service public particulièrement riche et d'un attachement singulier des fonctionnaires à cette notion. La notion de service public y est considérée comme spécifique et particulièrement ancrée. On parle volontiers de service public à la « française » [...] ou de conception française du service public » (Desmarais et Edey-Gamassou, 2012, p. 395).

Virginie Donier (2006) définit la notion de loi du service public en établissant les critères communs aux lois de Rolland, « critères auxquels doivent satisfaire les nouvelles règles de fonctionnement pour appartenir aux lois du service public » (Donier, 2006, p. 2) :

- la généralité, dans le sens applicable à l'ensemble des services publics,
- la qualification juridique de principe général du droit ¹,
- sa valeur juridique au regard de la jurisprudence administrative et constitutionnelle.

Premièrement, sa généralité semble avérée, la performance étant applicable à l'ensemble des services publics eu égard à sa place centrale dans la LOLF.

Deuxièmement, sa portée juridique était certes limitée jusqu'aux années 2000, car le principe de performance était alors énoncé par des circulaires, mais un véritable déploiement de sa portée juridique s'est opéré à partir des années 2000, eu égard à la place de la LOLF dans la hiérarchie des normes.

Troisièmement, aucune trace de l'utilisation du principe de performance n'est toutefois relevée par le juge. Cette absence de traces de la performance dans la jurisprudence administrative et constitutionnelle conduit à affirmer que le principe de performance ne revêt pas de qualification juridique, bien que la performance ait fait l'objet d'une consécration lolfienne. À l'aune de ces critères, le principe de performance ne peut donc être considéré comme une loi de service public.

Deux autres éléments invitent également à exclure le principe de performance des lois du service public.

D'une part, la LOLF a certes imposé le principe de performance à l'administration, mais la performance est dépourvue de sanction et n'a donc pas de véritable force contraignante. À titre d'illustration, les engagements pris par les EPLE dans le cadre des contrats d'objectifs ne présentent aucun caractère contraignant : ils ne sont assortis d'aucune sanction et les usagers ne peuvent invoquer un droit à la performance lors d'un recours contentieux.

¹ « Les principes généraux du droit « constituent des normes découvertes par le juge administratif et plus rarement par les juges de l'ordre judiciaire. [...] Le juge administratif ne crée pas les principes généraux du droit mais les découvre « à partir des conceptions idéologiques de la conscience nationale et/ou d'une masse de textes constitutionnels internationaux ou législatifs (P.-L. Frier, J. Petit, précis de droit administratif, coll. Domat, Montchrestien 8^{ème} éd. 2013, p. 108) » (Tifine, 2018).
<https://www.revuegeneraledudroit.eu/blog/2013/08/18/droit-administratif-francais-deuxieme-partie-chapitre-1-section-iv/>.

D'autre part, en tant que principe récemment juridicisé, sa pérennité¹ n'est pas avérée, même si sa longévité est supposée élevée au regard de sa consécration dans une loi organique.

Cela rejoint la conclusion d'exclusion de deux composantes du principe de performance selon la LOLF que sont les principes d'efficacité et de qualité, réalisée « en raison de leur imprécision et de leur inconsistance » (Donier, 2006, p. 8)².

Toutefois, deux éléments conduisent à nuancer cette conclusion.

D'une part, l'argumentation fournie par Virginie Donier (2006) pour justifier la place du principe de mutabilité dans les lois du service public conduit à nuancer la conclusion. En effet, alors que « certains auteurs lui dénie toute qualification de principe général de droit », le principe de mutabilité semble constituer un principe général du droit « en raison des conséquences attachées à ce principe à l'égard des agents de service, des usagers et des cocontractants de l'administration » (Donier, 2006, p. 2). Un tel argument peut tout à fait être avancé en ce qui concerne le principe de performance : peuvent ainsi être invoquées les conséquences attachées à la performance à l'égard des agents du service, mais aussi des citoyens, contribuables et usagers, et bien évidemment les partenaires de l'administration.

D'autre part, le principe de qualité, la qualité étant une composante de la performance selon la LOLF, « peut être vu comme un « grand principe en puissance » distincts des autres principes parce que répondant à une problématique nouvelle » (Cluzel-Métayer, 2006, p. 569). Ce raisonnement pourrait s'étendre au principe de performance.

Par conséquent, le principe de performance semble demeurer un principe directeur qui oriente le service public, mais pourrait constituer une loi en devenir au regard des derniers éléments évoqués.

¹ La pérennité du principe étudié ne constitue pas un critère mentionné par Virginie Donier (2006), mais l'auteur utilise cet argument pour avancer que le principe de neutralité est un principe général de droit : « on peut considérer que le principe de neutralité est un principe général du droit compte tenu de l'enracinement dans la tradition française et républicaine du principe de neutralité de l'État et de l'administration » (Donier, 2006, p. 5).

² « Dans la mesure où les implications juridiques des principes de qualité et d'efficacité semblent aléatoires et dans la mesure où ces deux notions sont difficilement quantifiables » (Donier, 2006, p. 11).



La lecture croisée de ces modèles, qui s'appuient sur les conceptions de la rationalité, permet une progression de la compréhension de l'émergence et de la diffusion de la logique de performance dans l'action publique, plus particulièrement dans le service public d'éducation. Comme l'a montré le préliminaire historique, le contexte d'apparition de la notion de performance dans le système éducatif français s'avère primordial. L'environnement institutionnel – la « cage de fer » selon l'expression utilisée par Max Weber – influence la diffusion de la logique de performance. Cela invite à mobiliser plus particulièrement la théorie néo-institutionnelle comme grille d'analyse du processus.

SECTION II. DIFFUSION ET LEGITIMATION DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE

La présente section propose d'étudier le contexte de diffusion et de légitimation de la logique de performance au sein de l'Éducation nationale selon une approche néo-institutionnaliste ainsi que les conséquences pour les chefs d'établissement. La théorie néo-institutionnelle¹, qui « contribue à l'exploration des cadres institutionnels qui conditionnent, voire engendrent, les modalités de déploiement de la rationalité instrumentale » (Desreumaux, 2004, p. 47), est ainsi mobilisée.

La théorie néo-institutionnelle, « théorie de l'environnement des organisations » (Ben Slimane, 2019, p. 131) née à la fin des années 1970, place au cœur de ses préoccupations la question de la diffusion des pratiques dans les organisations. Elle souligne le phénomène d'homogénéisation des organisations ainsi que l'influence de l'environnement institutionnel² sur celles-ci (DiMaggio et Powell, 1983 ; Meyer et Rowan, 1977 ; Zucker, 1987). En effet, « les organisations ne brillent pas par leur originalité. Partout, on retrouve les mêmes outils, processus, méthodes, mis en œuvre par des organisations partageant toutes les mêmes préoccupations. [...] Si les organisations se ressemblent, ce n'est pas parce que le calcul rationnel les amène à prendre des décisions similaires et à adopter les mêmes pratiques adaptées au contexte. C'est bien plus la recherche de légitimité, acquise par la conformité et le respect des normes instituées, que la recherche d'efficacité qui explique l'adoption des pratiques managériales et leur diffusion » (Noël, 2021, p. 67-68).

Aussi, la logique de performance apparaît comme une conséquence de pressions institutionnelles (1.), puis plus particulièrement comme un mythe institutionnalisé, une utopie mobilisatrice (2.). Enfin, la logique de performance peut être appréhendée comme un mode spécifique d'exercice du pouvoir par les chefs d'établissement (3.).

¹ Le préfixe « néo » fait référence au renouvellement de l'ancien institutionnalisme des années 1940 qui se focalisait sur les institutions du gouvernement et de l'État, notamment en Grande-Bretagne et aux États-Unis.

² L'environnement institutionnel est composé d'institutions, dont les différentes formes peuvent être répertoriées en trois piliers (Scott, 1995) :

- le pilier régulateur qui comprend les lois et les règles,
- le pilier normatif qui comprend un ensemble de valeurs, de normes et de croyances,
- le pilier culturel-cognitif qui comprend un ensemble de connaissances sociales collectivement partagées, ainsi que des éléments cognitifs (schémas, stéréotypes).

1. La logique de performance comme conséquence de pressions institutionnelles

La théorie néo-institutionnelle met l'accent sur la « cage de fer » qui fait pressions sur les organisations : les institutions qui composent l'environnement institutionnel façonnent le comportement organisationnel et légitiment les organisations, ces dernières étant tenues de s'y conformer (Rizza, 2008, p. 8). L'environnement institutionnel exerce de telles pressions sur les structures et les formes organisationnelles que les organisations, en quête constante de légitimité, ont tendance à adopter des formes similaires. Ces pressions institutionnelles peuvent être de différentes natures, formelles ou informelles, et s'exprimer de façon diverse, par exemple la force, la persuasion ou l'invitation (DiMaggio et Powell, 1983, p. 150).

Le phénomène d'homogénéisation¹ des organisations, par conformité aux pressions institutionnelles, se révèle à travers le concept d'isomorphisme² institutionnel (DiMaggio et Powell, 1983), et semble être « essentiellement expliqué par les relations de dépendance qu'entretiennent les organisations et leur environnement et par la proximité entre acteurs d'un même champ : les acteurs partagent la même rationalité, les mêmes valeurs et les mêmes croyances et c'est pour cela qu'ils adoptent les mêmes pratiques, les mêmes rôles, les mêmes modèles organisationnels, qui finissent par être institutionnalisés (Powell et DiMaggio, 1991) » (Reverdy, 2013, p. 136).

Ainsi peuvent être mis en évidence trois mécanismes d'isomorphismes institutionnels découlant de la conformité à différents types de pressions institutionnelles : l'isomorphisme coercitif (a.), l'isomorphisme mimétique (b.) et l'isomorphisme normatif (c.).

¹ Au-delà du fait que « la bureaucratisation représente un vecteur important de l'homogénéisation » des organisations (Huault, 2009, p. 2).

² L'isomorphisme est « un processus contraignant qui force une unité d'une population à ressembler à d'autres unités qui font face à un même ensemble de conditions environnementales » (DiMaggio et Powell, 1983, p. 149).

a. L'isomorphisme coercitif et la diffusion de la logique de performance

L'isomorphisme coercitif est le résultat des pressions, tant formelles qu'informelles, exercées sur une organisation par les attentes culturelles de la société et par des organisations dont elle dépend.

L'État constitue la principale source d'isomorphisme coercitif pour les organisations publiques, eu égard aux dispositions législatives et réglementaires qu'il impose. La logique de performance constitue un véritable pan des réformes de l'État, en tant qu'expression d'une exigence juridicisée. En effet, face à l'« évolution des consommateurs et de leurs attentes » (Chemla-Lafay et Chol, 2006, p. 5-6) et aux reproches de « gaspillage » et d'« inhumanité » faits à l'administration (Laufer et al., 1980, p. 23), un objectif commun des différents projets modernisateurs mis en place depuis la rationalisation des choix budgétaires (RCB) : « améliorer la performance et/ou la qualité des organisations publiques » (Bartoli et Chomienne, 2011, p. 28-29). Alors que l'efficacité et l'efficience sont avancées systématiquement dans les discours de réformes de modernisation de l'État depuis la RCB, la qualité est invoquée à partir de 1986 dans les discours de réformes de l'État (Cluzel-Métayer et Sauviat, 2016, p. 676). Cela conduit la performance à devenir la principale « promesse » du secteur public¹ (Van Dooren, 2006, p. 16).

La LOLF, véritable pivot paradigmatique, constitue un marqueur fort d'un phénomène de juridicisation de l'exigence de performance dans le secteur public en général et dans le secteur public d'éducation en particulier². En témoigne l'instauration des projets annuels de performances (PAP) et des rapports annuels de performances (RAP) pour chaque programme. D'une part, l'article 51-5 de la LOLF exige de joindre au projet de loi de finances de l'année des « annexes » qui sont « accompagnées du projet annuel de performances de chaque programme » contenant notamment « la présentation des actions, des coûts associés, des objectifs poursuivis, des résultats obtenus et attendus pour les années à venir mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est justifié ».

¹ Même si, en ce qui concerne l'institution scolaire, « d'après Françoise Cros, « la rénovation du système éducatif ne change pas les objectifs mais aide à mieux les atteindre » » (Pair, 1998, p. 8).

² L'Éducation nationale occupe une place de choix dans les changements qui affectent l'ensemble de l'État, en raison de la taille de son ministère, de son rôle dans le service public et du symbole qu'elle représente (Attarça et Chomienne, 2013).

D'autre part, de façon symétrique, son article 54-4 indique que sont à joindre au projet de loi de règlement (qui vise à obtenir l'approbation du Parlement pour les comptes d'une année) « les rapports annuels de performances, faisant connaître, par programme, en mettant en évidence les écarts avec les prévisions des lois de finances de l'année considérée, ainsi qu'avec les réalisations constatées dans la dernière loi de règlement : a) les objectifs, les résultats attendus et obtenus, les indicateurs et les coûts associés, ... ». Ces projets annuels de performances (PAP) et rapports annuels de performances (RAP) définissent des indicateurs de performance qui s'imposent à l'administration de l'Éducation nationale et conduisent à une « extrême normalisation » (Benzerafa-Alilat et Gibert, 2017, p. 1045)¹.

Plus particulièrement au sein de l'Éducation nationale, le terme performance apparaît pour la première fois dans la circulaire de rentrée 2004, concomitamment à la mention de la LOLF, et ce dans quatre circulaires de rentrée successives. Les inspections générales (Vogler et Matringue, 2009) soulignent les pressions coercitives exercées par l'État sur les EPLE, plus particulièrement dans le cadre des pratiques de contractualisation². Ces pressions s'établissent tant en matière de démarche et de procédure imposées aux établissements, qu'en matière de contraintes concernant le choix des objectifs, entre inscription dans les orientations du projet académique et conservation de cohérence avec les axes du projet d'établissement. Elles conduisent à une homogénéité dans le choix d'objectifs, avec « la même formulation d'objectifs quels que soient les établissements » (Vogler et Matringue, 2009, p. 63).

b. L'isomorphisme mimétique et la diffusion de la logique de performance

L'isomorphisme mimétique est le résultat des pressions institutionnelles provenant de contextes d'incertitude, dans le sens où il s'agit d'imiter ou de s'inspirer de pratiques déjà mises en place dans d'autres organisations et considérées comme efficaces et légitimes.

¹ « Tous les programmes sont conviés à une forme unique de compte rendu imposée par le centre indépendamment de l'environnement, de l'organisation et de l'instrumentation d'action publique qui leur sont propres » (Benzerafa-Alilat et Gibert, 2017, p. 1045).

² « Le contrat d'objectifs est toujours présenté comme une obligation qui devra être réalisée à l'issue d'un calendrier défini par l'académie. [...] Même s'il existe quelques petites variantes et après quelques tâtonnements, on observe une grande similitude dans les instructions données aux établissements dans le respect des termes de la circulaire du 30 septembre 2005. [...] À partir des mêmes éléments, le cadre donné par l'académie peut être plus ou moins contraignant. De façon schématique, les contrats doivent découler du projet d'établissement et être en cohérence avec le projet académique. Cette dernière cohérence peut aboutir à des choix très contraints pour l'établissement avec le risque de voir se développer des objectifs vagues et généraux, passe partout, comme « faire réussir tous les élèves », « éduquer à la citoyenneté » dans tous les établissements, quelles que soient leurs caractéristiques » (Vogler et Matringue, 2009, p. 25).

L'exigence de performance au sein du service public français semble liée à des situations d'incertitude, symboles d'une crise de légitimité¹ de l'action publique, entre « crise économique, poids de la dette publique » et « crise de confiance entre l'État et les citoyens » (Chemla-Lafay et Chol, 2006, p. 5-6). Eu égard à sa « quête difficile d'une légitimité perdue » (Canário, 2007, p. 19), l'institution scolaire ne fait pas exception.

En référence aux principes qui fondent la légitimité de l'action publique en France depuis le XIX^e siècle² mis en exergue par Romain Laufer et al. (1980), l'action publique ne peut plus se légitimer par la nature du pouvoir ni par la finalité poursuivie³, elle se doit de fonder sa légitimité sur ses méthodes, cette dernière n'étant « plus acquise » mais devant « être conquise » (Vigour, 2006, p. 435), à travers l'implantation de techniques et de méthodes au cœur desquelles se trouve la logique de performance⁴. Ainsi, un ancrage fort des réformes de la gestion publique se situe dans le *new public management* (NPM), l'émergence de ce dernier pouvant être analysée comme « le symptôme de la crise de légitimité des organisations publiques » (Guenoun, 2009, p. 23).

Le courant du NPM est né dans les années 1980 dans les pays anglo-saxons engagés dans des réformes, soit suite à la crise économique (Galdemar, Gilles et Simon, 2012), soit suite à une

¹ « Conformité de quelque chose avec l'équité, le droit, la raison, la morale » d'après le *Trésor de la Langue Française*, la légitimité est définie en sciences de gestion comme une « perception générale sur les actions d'une entité quant à son caractère désirable ou approprié au sein d'un système socialement construit de normes, valeurs, croyances et définitions » (Suchman, 1995, p. 174).

² Les évolutions temporelles de ces principes depuis le XIX^e siècle, en lien avec les transformations du critère de l'acte administratif en droit public*, sont les suivantes (Laufer et al., 1980, p. 20-22) :

- « légitimité fondée sur la nature du pouvoir » (« critère de puissance publique » de l'acte administratif) durant le XIX^e siècle,
- « légitimité fondée sur la nature des finalités poursuivies » (« critère du service public » de l'acte administratif) sous la III^e République,
- « légitimité fondée sur les méthodes utilisées » (« crise du critère ») depuis 1945.

* : « La règle qui attribue un conflit à la juridiction administrative définit l'extension de la légitimité de l'action de l'administration. Suivre l'évolution de cette règle est donc une façon particulièrement commode de suivre l'évolution de cette légitimité » (Laufer et al., 1980, p. 20).

³ Même si le thème de l'intérêt général sert encore « de légitimation destinée à renforcer le consensus autour de l'État et à renouveler en permanence la croyance dans le bien-fondé de son autorité » (Blatrix, 2015).

⁴ « Performance de l'action publique et légitimité de l'État apparaissent étroitement imbriquées » (Holcman, 2014, p. 168).

volonté idéologique¹ (Pollitt et Bouckaert, 2000). Il a connu une « diffusion capillaire » (Allegretti, 2019, p. 164) dans de nombreux pays du monde à partir des années 1990 : en promouvant certaines pratiques, les organisations internationales², notamment la Banque mondiale et l'OCDE, les ont modélisées « de manière plus abstraite, facilitant ainsi leur récupération dans d'autres contextes administratifs » (Guenoun et Matyjasik, 2019, p. 14) et ont participé activement « à la « certification » de plusieurs outils principaux du NPM » (Hadjiisky, 2019, p. 35).

Bien qu'il n'existe pas de définition unique du NPM³ (Melnik, 2010, p. 8), un point commun réside dans la transposition des méthodes et des outils de gestion du secteur privé vers le secteur public⁴, par « hégémonie du modèle de l'entreprise et de la pensée managériale comme moyen le plus efficace de conduire des organisations » (Emery et Martin, 2008, p. 560). Toutefois, le NPM n'a « rencontré qu'un écho partiel » en France : « les gouvernements successifs semblent avoir préféré engager une « modernisation » prudente et progressive des services publics » (Bartoli et Chomienne, 2011, p. 25). Cette prudence peut être considérée comme une « « nouvelle » exception française » (Bartoli et Chomienne, 2011, p. 25), dans le sens où la LOLF constitue certes la « manifestation la plus immédiatement visible de ce mouvement dans le contexte français » (Bezes, 2005, p. 26), mais les discours de l'État apparaissent davantage « comme un art du compromis entre la confirmation de valeurs étatiques et traditionnelles et la conformation précautionneuse au NPM » (Guenoun, 2009, p. 134). En témoignent les deux circulaires de rentrée de l'Éducation nationale qui ont suivi

¹ Qui allie « des politiciens ayant trouvé un nouveau discours global de légitimation, une nouvelle génération de hauts fonctionnaires de profil économiste et une opinion publique facile à mobiliser contre l'impéritie et la fainéantise des fonctionnaires » (Trosa, 2000, p. 185).

² Elles jouèrent le rôle « d'instance extérieure légitime » (Guenoun et Matyjasik, 2019, p. 14) de validation, et l'OCDE plus particulièrement celui de « caisses de résonance » (Hadjiisky, 2019, p. 2).

³ Le NPM réside dans « un ensemble hétérogène d'axiomes » et constitue « un puzzle doctrinal à vocation générique » (Bezes, 2005, p. 28), ce qui conduit à une multiplicité de variantes dans les expériences mises en œuvre dans les différents pays, les systèmes nationaux sélectionnant et traduisant ses impératifs en fonction de leurs contextes (politiques, historiques, culturels) et en fonction des problématiques rencontrées.

Concernant les systèmes éducatifs français et québécois : voir (Maroy et Pons, 2016).

⁴ À titre d'illustration, une des composantes doctrinales du NPM mises en exergue par Christopher Hood s'exprime sous la forme « *mettre l'accent sur les styles de pratiques de management du secteur privé* », les six autres composantes s'énonçant en les termes suivants : « *management professionnel pragmatique* dans le secteur public », « *standards et mesures de performance explicites* », « *accent accru sur le contrôle des réalisations* », « *passage à la désagrégation des unités du secteur public* », « *vers une concurrence accrue dans le secteur public* » et « *mettre l'accent sur une plus grande discipline et une plus grande parcimonie dans l'utilisation des ressources* » (Hood, 1991, p. 4-5).

l'entrée en vigueur de la LOLF¹, aux rentrées 2016 et 2017 : cet « art du compromis » y prend la forme d'une mise en dialogue de la notion de performance et de la finalité première et traditionnelle de l'Éducation nationale constituée par la réussite des élèves².

Dans le domaine de l'éducation, tant les mouvements d'élaboration de projet et de contractualisation au sein des EPLE que le processus de diffusion des contrats d'objectifs au sein des EPLE illustrent ces pressions mimétiques :

- le mouvement de contractualisation des EPLE est largement inspiré de celui de l'action publique né dans les années 1970 dans les entreprises publiques à travers des contrats de programme, et déployé par imitation des rapports entre État et collectivités territoriales *via* des contrats de plan État-région et des rapports entre ses services *via* des contrats intra-ministériels,
- le processus de diffusion des contrats d'objectifs dans les EPLE s'est réalisé de manière progressive dans les académies : les premiers EPLE à adopter les contrats d'objectifs étaient volontaires, motivés à la fois par la loi et par les besoins de performance, alors que les EPLE qui les ont adoptés plus tardivement, n'étaient pas volontaires (Vogler et Matringue, 2009, p. 22-23), et ont eu tendance à imiter³ les modèles implémentés dans les autres EPLE déjà engagés.

¹ La circulaire de rentrée 2004 voit certes apparaître la notion de performance pour la première fois, en lien avec la LOLF, mais elle ne témoigne pas particulièrement de cet « art du compromis ». Il en est de même pour la circulaire de rentrée 2005.

² Circulaire de rentrée 2006 : « le pilotage de et par la performance, au cœur de la réforme introduite par la LOLF, doit être perçu et utilisé comme un levier puissant au service de la réussite des élèves ».

Circulaire de rentrée 2007 : « Les moyens que la Nation nous octroie se justifient par la détermination à instruire et à éduquer sur tout le territoire avec les mêmes ambitions : c'est cela qui fait l'éducation nationale. Les différents dispositifs pédagogiques et réseaux éducatifs sont des outils que l'institution conçoit pour soulager des difficultés afin de garantir à chaque enfant qui lui est confié la réussite à laquelle il a droit. Cet impératif absolu n'exclut nullement la rigueur de la gestion, ainsi la dépense en matière d'enseignement scolaire [...] doit permettre à chaque jeune de bénéficier d'une école la plus performante possible » ; « Cette culture de la performance est d'abord celle de la responsabilité de chaque acteur du service public d'éducation. Sa finalité n'est autre que celle de garantir à chaque jeune les moyens nécessaires à sa réussite ».

³ « Le mimétisme devient ainsi la seule conduite rationnelle : s'il ne sait pas comment agir, les autres le savent peut-être ; dans ce cas, l'individu en tirera alors profit, et s'ils ne savent pas, il pourra toujours justifier son action par celle des autres » (Amblard, 2010b, p. 88).

c. L'isomorphisme normatif et la diffusion de la logique de performance

L'isomorphisme normatif est le résultat des pressions institutionnelles exercées par des communautés professionnelles considérées comme sources de professionnalisation. Ces pressions normatives assurent la diffusion de pratiques communes, qui conduisent à une certaine homogénéité dans les comportements des individus, dans le sens où « de tels mécanismes produisent des individus quasi-interchangeables qui réagissent de façon quasi-identique, quels que soient les contextes et les situations » (Huault, 2009, p. 4-5). Quatre sources d'isomorphisme normatif sont plus particulièrement mises en exergue dans ce paragraphe : les standards internationaux, la formation, les réseaux professionnels et la recherche.

L'influence des standards internationaux constitue une première source d'isomorphisme normatif. En effet, les deux types de standards scolaires¹ définis par l'OCDE, à savoir les « standards de contenus » et les « standards de performance » (De Ketele, 2009, p. 70)², ont une influence telle que certains ont été reconnus comme standards à l'échelle européenne, comme la maîtrise insuffisante des compétences de base à l'âge de 15 ans, critère de référence des programmes de travail « éducation et formation 2010 », « éducation et formation 2020 » et « éducation et formation 2030 », adoptés respectivement en 2002 (stratégie de Lisbonne), en 2010 (stratégie Europe 2020) et en 2021 (stratégie Europe 2030)³. La source de ces données étant l'enquête PISA de l'OCDE⁴, PISA est ainsi « reconnu de fait comme un standard européen » (Cytermann et Demeuse, 2005, p. 14). Il s'agit même de l'unique

¹ Les standards scolaires désignent « des objectifs relatifs aux savoirs que les enseignants visent à faire atteindre à leurs élèves » (van Zanten, 2008, p. 634), « des niveaux de performance que doivent atteindre les élèves et les enseignants » (Normand, 2005, p. 69).

² Par exemple, dans l'évaluation internationale PISA sont définis trois grands types de standards de contenus, la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, tandis que les standards de performance sont déterminés selon six niveaux et nécessitent des « formules complexes au point de nécessiter un glossaire et un mode opératoire détaillé » (De Ketele, 2009, p. 74).

³ Critère en 2002 : « d'ici 2010, le pourcentage de personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture devrait être réduit d'au moins 20% par rapport à 2000 ».

Critère en 2010 : « d'ici 2020, la proportion des personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences, devrait descendre sous le niveau des 15% ».

Critère en 2021 : « d'ici 2030, la part des jeunes de 15 ans ayant un faible niveau dans les compétences de base (lecture, mathématiques et sciences) devrait être inférieure à 15% ».

⁴ <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/education-and-training/eu-benchmarks>

standard européen de la stratégie Europe 2030¹ concernant l'enseignement secondaire. Par voie de conséquence, ce standard est devenu un standard national pour la France, le cadre établi par ces stratégies fixant des objectifs stratégiques communs aux États membres. Toutefois, il n'apparaît explicitement ni dans les lois d'orientation de 2005 et de 2013², ni dans les projets de lois de finances du programme 141 relatif à l'enseignement scolaire public du second degré. En revanche, les circulaires de rentrée effleurent le sujet des standards européens, évoqué à une seule reprise, en 2004³.

Une seconde source d'isomorphisme normatif réside dans la formation dont bénéficient les personnels de direction. D'une part, les lauréats du concours de recrutement des personnels de direction bénéficient d'une formation statutaire qui s'articule entre formation nationale à l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) et formations en académie, le management des organisations scolaires faisant l'objet d'une unité d'enseignement forte dans la maquette pédagogique de la formation statutaire des personnels de direction. D'autre part, des formations continues sont ensuite proposées aux personnels d'encadrement. Certaines sont diplômantes, centrées sur le management et développées dans le cadre de partenariats académie / université⁴ ou IH2EF / universités⁵. Bénéficiant de formations similaires au sein desquelles sont développées et diffusées des valeurs et des normes professionnelles, les personnels de direction finissent par adopter et transposer ces dernières dans leurs EPLE d'exercice.

¹ Les critères de référence relatifs à la participation à l'accueil et à l'éducation des jeunes enfants, à l'apprentissage en milieu professionnel, à la formation des adultes, aux diplômés de l'enseignement supérieur et aux sorties précoces de l'éducation et de la formation ont pour source de données les enquêtes Eurostat respectivement collecte UOE et enquêtes sur les forces de travail (EU-LFS). Celui relatif au faible niveau en littératie numérique a pour source de données l'IEA (enquête Icils).

² Seule l'inscription des objectifs des lois « dans le cadre des engagements européens » étant évoquée dans leurs rapports annexés respectifs.

³ Circulaire de rentrée 2004 : « ces objectifs s'inscrivent dans le contexte d'une démarche européenne visant à renforcer la coopération éducative entre États membres depuis le sommet tenu à Lisbonne en 2000. C'est ainsi qu'à Copenhague en mai 2003 ont été adoptés par les gouvernements de l'Union européenne des objectifs communs désignant des performances à atteindre au niveau de l'ensemble de l'Union européenne d'ici 2010, qui constituent par-là même autant de références pour notre politique éducative ».

⁴ Par exemple le Master Management public, parcours Management des organisations publiques (MOP), proposé par l'académie de Nancy-Metz et l'IAE Nancy / université de Lorraine.

⁵ Par exemple le Master à distance Management des organisations scolaires (M@dos) proposé par l'IH2EF et un consortium d'universités (Angers, Cergy-Pontoise, Lille, Limoges, Poitiers, Versailles-Saint-Quentin).

Les réseaux professionnels constituent une troisième source d'isomorphisme normatif : ils contribuent à diffuser des normes professionnelles entre personnels de direction, à travers la consultation de revues spécifiques¹, des échanges d'informations et des interactions.

Enfin, une quatrième et dernière source d'isomorphisme normatif s'établit autour de l'influence de courants universitaires du domaine d'action. L'influence de la *school effectiveness research*, la recherche sur l'efficacité scolaire, en constitue une belle illustration. En effet, ce courant a émergé à la suite du rapport Coleman (1966)² sur l'égalité des chances dans le système scolaire américain³ (Coleman et al., 1966), qui mettait en exergue l'impuissance des établissements scolaires à corriger l'influence de l'origine sociale et familiale des élèves sur leurs résultats scolaires à travers l'expression « *schools make no difference* ». Ne faisant pas l'unanimité auprès des chercheurs, cette conclusion a été le point de départ d'études visant à l'infirmier, tout d'abord aux États-Unis, puis dans d'autres pays, notamment au Royaume-Uni, aux Pays-Bas et en Australie : « il existe maintenant une hypothèse généralisée à l'échelle internationale selon laquelle les écoles affectent le développement des enfants, il y a des régularités observables dans les écoles qui « ajoutent de la valeur » » (Reynolds et al., 2000, p. 3). Des titres tels que « *schools do make a difference* » (Reynolds, Jones et St Leger, 1976), et « *schools can make a difference* » (Brookover et al., 1979) ont ainsi été énoncés en écho oppositionnel à la formule de Coleman.

La *school effectiveness research* s'établit autour de trois axes de recherche (Reynolds et al., 2000, p. 3) :

- *school effects research* : la recherche sur les effets scolaires concerne tant des études *Input-Output* que des études utilisant des modèles multi-niveaux,

¹ Il convient de souligner la présence de quatre revues liant management et éducation dans le *Journal citation reports* de 2016 (Thomson Reuters), à savoir *Academy of management learning & education*, *Educational administration quarterly*, *Educational management administration & leadership* et *Educational leadership*.

En France sont à noter la revue *Administration et éducation* de l'Association française des acteurs de l'éducation (AFAE) depuis 1978, et la revue *Éducation & management*, fondée en 1989 par le CRDP de Créteil mais dont la publication s'est achevée en novembre 2009.

² Ainsi que d'autres travaux qui minimisaient également l'impact des établissements scolaires sur les résultats des élèves (Jencks et Smith, 1972).

³ Sur la base d'une étude de plus de 4 000 écoles élémentaires et secondaires aux États-Unis, mobilisant près de 650 000 élèves.

- *effective schools research* : la recherche sur les écoles efficaces¹ porte sur les processus de scolarisation efficaces et concerne des études de cas mais aussi des études combinant des méthodes qualitatives et quantitatives,
- *school improvement research* : la recherche sur l'amélioration scolaire² porte sur l'examen des processus par lesquels les écoles peuvent être améliorées.

Au tournant du XX^e siècle, un état des connaissances des recherches dans le domaine a fait montre d'une grande convergence des travaux relatifs à l'identification des caractéristiques des facteurs de performance, malgré des différences constatées entre pays (Scheerens et Bosker, 1997 ; Teddlie et Reynolds, 2000). Le rapport de l'Unesco de 2006 récapitule ainsi les travaux convergents en proposant neuf groupes de facteurs déterminants de la performance scolaire³ et fait le constat que la plupart d'entre eux sont « étroitement associées à l'organisation et à la politique mise en œuvre au niveau de l'établissement » (Unesco, 2006, p. 12). L'importance d'un leadership fort de la direction « qui favorise le développement professionnel des enseignants et coordonne l'activité enseignante » (Dumay, 2009a, p. 104) a été mise en exergue dans plusieurs études pionnières de ce courant (Brookover et al., 1978 ; Rutter et al., 1979 ; Teddlie et Stringfield, 1985). En France, les travaux, « plus modestes et circonspects quant à l'ampleur réelle de l'effet établissement » (Rey, 2007, p. 113) par rapport aux pays susmentionnés, portent notamment sur deux axes d'étude depuis les années 1980 :

¹ En général, les écoles efficaces sont identifiées sur la base des résultats des élèves obtenus lors d'épreuves standardisées.

² Sa méthodologie « serait une variante de la recherche-action, et plus particulièrement de la recherche participante qui prend appui sur un dysfonctionnement de l'établissement pour parvenir à changer des conditions vécues par les acteurs (enseignants, parents, élèves) comme insatisfaisantes » (Berger et al., 2004, p. 122).

³ Ces groupes de facteurs déterminants de la performance scolaire sont les suivants (Unesco, 2006, p. 12) :

- « un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats et définition d'orientations claires,
- une organisation de l'enseignement, constitution des groupes, soutien, coordination des programmes et des méthodes,
- un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux,
- un climat de l'établissement, cohésion des enseignants, concertation sur les décisions, approche pragmatique des problèmes,
- une culture d'établissement, vision claire de la mission, accent mis sur l'amélioration des résultats,
- un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, stimulation intellectuelle,
- un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement,
- une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels,
- des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école ».

- l'étude de l'établissement comme « organisation sociale » (Cousin, 1993, p. 407), à travers par exemple son image, sa structure, son identité sociale et sa mobilisation (Ballion, 1982 ; Derouet, 1988 ; Dubet, Cousin et Guillemet, 1989 ; Paty, 1980),
- l'étude de l'effet établissement, en analysant l'effet de différentes caractéristiques de l'établissement sur les résultats des élèves ou sur leur orientation scolaire, telles que sa taille¹, son public scolaire, son climat scolaire, ses attentes de réussite, le leadership pédagogique du chef, le rôle du contexte familial, etc. (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Grisay, 1990, 1993).

L'influence de ces courants de recherche se traduit notamment par un relais des travaux dans les formations statutaires et continues.

Par conséquent, les trois mécanismes isomorphiques susmentionnés peuvent être mobilisés pour expliquer et légitimer l'émergence et la diffusion de la logique de performance dans l'action publique en France, notamment au sein de l'Éducation nationale et des EPLE.

2. La logique de performance, entre mythe institutionnalisé et utopie mobilisatrice

La théorie néo-institutionnelle s'établit selon deux perspectives théoriques complémentaires : une perspective dite classique qui met en évidence le rôle central des institutions (normes, croyances, pratiques, etc.), et une perspective dite étendue où les organisations sont considérées « comme des agents disposant d'une véritable autonomie d'action stratégique bien qu'institutionnellement encastrés » (Leca, 2006, p. 68). Dans ce paragraphe, la logique de performance est appréhendée selon ces deux perspectives : d'une part comme un mythe rationnel selon une perspective néo-institutionnelle classique (a.), d'autre comme une utopie mobilisatrice selon une perspective néo-institutionnelle étendue (b.).

¹ Il convient de préciser qu'en France, « la corrélation entre la taille de l'EPLE et la performance éducative au bénéfice des élèves [...] est souvent discutée, sans d'ailleurs être réglée » (Delahaye et al., 2011, p. 270), comme en témoignent les extraits suivants des rapports des inspections générales : « assurément, l'effet taille sur la performance des élèves reste controversé et mal connu » (Delahaye et al., 2006, p. 43) ; « en collège, il semble bien que la taille de l'établissement ne soit pas le facteur principal de performance des élèves » (Cuisinier et Berthé, 2005, p. 26) tandis qu'au lycée, « l'effet taille existe sans être primordial (Cuisinier et Berthé, 2005, p. 31). L'étude menée par la DEPP conclut à une relation entre la taille et la performance des établissements du secteur public « brouillée par leur composition sociale » (Afsa, 2014, p. 63).

a. La logique de performance, un mythe rationnel selon la théorie néo-institutionnelle classique

Face aux pressions institutionnelles, les organisations tentent de satisfaire les attentes multiples et contradictoires des diverses parties prenantes et mobilisent pour cela le phénomène de découplage entre discours managérial et pratiques (Meyer et Rowan, 1977).

Le découplage est une réponse stratégique qui consiste, pour l'organisation, à adopter la structure formelle attendue et affichée lui permettant d'apparaître comme rationnelle pour les acteurs externes, mais sans réelle modification de ses pratiques effectives. La stratégie de découplage permet de gérer les contradictions : « les structures formelles affichées ont une fonction de « vitrine symbolique » (Carruthers, 1995) qui n'induit pas forcément des pratiques effectives complètement cohérentes avec cet affichage » (Boitier et Riviere, 2008, p. 11). Une forme particulière de découplage réside dans « l'hypocrisie organisationnelle » (Brunsson, 1989), consistant à dire une chose et à faire une autre chose, en tant que découplage entre discours, décisions et actions. Il s'agit alors d'affirmer à chaque catégorie de parties prenantes que leurs préoccupations sont reconnues, « ce qui peut permettre de donner l'illusion de la rationalité aux différentes parties prenantes et servir la recherche de légitimité » (Travaillé et Naro, 2014, p. 63).

Les organisations adoptent alors des mythes rationnels, « prescriptions rationalisées et impersonnelles qui identifient diverses finalités sociales comme des finalités techniques et spécifient de manière réglementaire les moyens appropriés pour poursuivre ces finalités techniques de manière rationnelle » (Meyer et Rowan, 1977, p. 343-344). Les pratiques qui en découlent semblent procéder « davantage des instruments d'un cérémonial, visant à garantir la légitimité de l'organisation dans son champ institutionnel, que comme des pratiques s'inscrivant dans le cadre d'un pilotage efficace des performances ou d'une reddition effective auprès des parties prenantes » (Chauvey et Naro, 2013, p. 15). Elles donnent « l'illusion d'une réponse rationnelle aux sollicitations de l'environnement » et renforcent, « en retour et *via* un isomorphisme institutionnel, la légitimité de l'organisation » (Charreire Petit, 2017, p. 203).

Les pratiques de découplage sont largement répandues dans les EPLE et la logique de performance peut y apparaître comme un mythe¹ rationnel, c'est-à-dire une structure institutionnalisée qui donne l'illusion de la rationalité. En témoigne le passage difficile d'un usage des indicateurs pour mesurer à une utilisation de ceux-ci pour manager la performance dans les EPLE², « adoption en surface » visant « avant tout à mettre l'organisation en phase avec les attentes des autorités publiques et d'un environnement socio-économique dominé par le culte de la raison » (Boiral, 2004, p. 2). Une autre illustration réside dans les pratiques d'évaluation individuelle des personnels, telles que les rendez-vous de carrière des enseignants, à l'image de l'évaluation du travail dans les établissements de santé public (Bertezenne et Dubrion, 2012). Certains membres de l'organisation jouent le jeu de l'évaluation individuelle : sans être convaincus de son efficacité, ils adoptent le vocabulaire et les règles conduisant les pratiques à être considérées comme rationnelles dans l'environnement institutionnel.

b. La logique de performance, une utopie mobilisatrice selon la théorie néo-institutionnaliste étendue

La perspective néo-institutionnelle classique a fait l'objet de nombreuses critiques, notamment au regard de sa tendance à occulter les facteurs d'hétérogénéité et de son insuffisante prise en compte du rôle stratégique des acteurs dans l'organisation (Desreumaux, 2004 ; Lounsbury, 2008). Aussi, une approche renouvelée et étendue a émergé dans les années 1990, avec des travaux menés autour de l'hétérogénéité des pratiques et du rôle stratégique des acteurs.

Dans une perspective néo-institutionnelle étendue, les organisations peuvent adopter, face aux pressions institutionnelles, différentes réponses stratégiques³, répertoriées en cinq catégories¹ (Oliver, 1991, p. 152-159) :

¹ Qui co-existe avec un autre mythe : « le mythe du service public « à la française » ». En effet, « le concept du service public est un attracteur idéologique à usage multiple, un mythe à l'importance non égale ailleurs [...] En France, la notion de service public transcende largement ses fondements juridiques et institutionnels pour devenir une « constellation imaginaire » (Hastings, 1999) » (Desmarais et Edey-Gamassou, 2012, p. 400).

² Mentionné dans le paragraphe 3. a. de la section II du chapitre I.

³ Réponses divergentes, voire mêmes contradictoires (Besharov et Smith, 2014 ; Kraatz et Block, 2008).

- l'acceptation, ou le consentement, qui apparaît lorsque l'organisation accepte les pressions et s'y conforme, à travers diverses tactiques telles que l'imitation des modèles institués et l'obéissance aux règles et aux normes,
- le compromis, qui consiste à « tenter d'adopter des prescriptions institutionnelles sous une forme légèrement altérée » (Pache et Santos, 2013, p. 974-975),
- l'évitement, qui s'assimile au découplage évoqué précédemment,
- la défiance qui consiste à rejeter catégoriquement les normes institutionnelles,
- la manipulation qui consiste à exercer un pouvoir sur les attentes ou les contraintes.

Aussi, au-delà du découplage abordé dans le paragraphe précédent, les EPLE adoptent différentes stratégies de réponses face aux pressions institutionnelles. À titre d'illustration, une stratégie de compromis émerge lorsque l'EPLE est confrontée à des demandes institutionnelles contradictoires : comme évoqué en section II du chapitre précédent, l'objectif historique relatif à la favorisation de l'orientation des élèves en fin de collège vers la seconde générale peut entrer en tension avec l'objectif de promouvoir la voie professionnelle.

Le concept de performance apparaît alors comme une « utopie mobilisatrice » (Capron et Quairel, 2006, p. 15), susceptible de sensibiliser les différents acteurs aux préoccupations de l'École². En effet, la section II du chapitre I fait apparaître le caractère paradoxal de la performance à travers des objectifs parfois non consensuels, parfois contradictoires. La performance peut de ce fait être considérée comme un objectif lointain, voire une utopie. Toutefois, ce paradoxe s'avère géré par une stratégie d'acceptation³, qui consiste à « apprendre à vivre avec sans chercher à le résoudre en le faisant disparaître, et sans le nier » : « une des caractéristiques de cette stratégie est qu'elle ne confronte pas les tensions mais qu'elle les fait coexister en cherchant le moyen de répondre à ces demandes concurrentes et divergentes parallèlement et de façon durable » (Chauvey et Naro, 2013, p. 12). Cette

¹ D'autres typologies sont également mises en exergue, par exemple quatre modalités de couplage / découplage entre discours et pratiques dans le monde scolaire sont proposées : l'accommodation, l'assimilation, la réponse symbolique et le découplage (Coburn, 2004).

² Et ce, sans excès, au risque d'une dérive de la « gouvernance par les nombres » et de la quantification vers une autre « utopie » : « l'autorégulation des sociétés par les nombres et l'harmonisation par le calcul » (Ventolini et Gatignon-Turnau, 2022, p. 400).

³ Une typologie en quatre modalités de traitement des paradoxes est la suivante : l'acceptation, la séparation des niveaux, la séparation temporelle et la synthèse (Poole et van de Ven, 1989).

acceptation du caractère paradoxal de la performance conduit à mettre en exergue le caractère mobilisateur de la performance, notamment à travers l'émergence d'une stratégie appelée « dissociation proactive », entendue comme une dissociation des mesures de performance permettant le maintien d'objectifs multidimensionnels, dans le sens où « dissocier les mesures de performance maintient le mythe de la possibilité de se conformer simultanément à divers intérêts conflictuels en assurant un équilibre entre eux » (Capron et Quairel, 2006, p. 13).

3. La logique de performance appréhendée comme mode spécifique d'exercice du pouvoir par les chefs d'établissement

Appréhendée comme rationalité, la logique de performance constitue un mode particulier d'exercice du pouvoir, c'est-à-dire une manière de concevoir la domination¹, dès lors qu'elle est mobilisée pour orienter les comportements des acteurs de l'organisation. Différents fondements théoriques du pouvoir peuvent être avancés :

- Max Weber distingue trois types idéaux de domination légitime (ou d'autorité) selon la source d'acceptation et de croyance : la domination rationnelle-légale², la domination traditionnelle³ et la domination charismatique⁴ (Weber, 2008),
- Michel Crozier et Erhard Friedberg identifient quatre sources de pouvoir : l'expertise, la maîtrise des relations avec l'environnement, la maîtrise de l'information et de la communication, et l'utilisation des règles organisationnelles (Crozier et Friedberg, 2014).

Dans le présent paragraphe, l'exercice du pouvoir du chef d'établissement est appréhendé plus particulièrement à travers son rôle dans différentes approches néo-institutionnelles : agent encastré (a.), entrepreneur institutionnel (b.), traducteur (c.) et leader institutionnel (d.).

¹ La *Herrschaft* de Max Weber est traduite en français par autorité, pouvoir ou, plus fréquemment domination (Caillé, 2016, p. 306).

La domination est « la chance pour un ordre de rencontrer une obéissance » (Eraly, 2015, p. 15).

² Qui repose « sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives » (Weber, 2008, p. 30).

³ Qui repose sur les coutumes et les traditions.

⁴ Qui repose sur « la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne » (Weber, 2008, p. 222).

a. Les chefs d'établissement, des agents encastrés selon la théorie néo-institutionnelle classique

La théorie néo-institutionnelle classique met en exergue de multiples encastrements qui s'établissent au sein des organisations (Zukin et DiMaggio, 1990, p. 14-20) :

- l'encastrement structurel (ou social), qui désigne les systèmes de relations sociales dans l'organisation,
- l'encastrement politique, qui désigne les éléments du cadre institutionnel, politique, législatif et juridique de l'action de l'organisation,
- l'encastrement culturel, qui « fait référence à une compréhension des croyances, des valeurs et des normes collectives communes » (Ratajczak-Mrozek, 2017, p. 92) dans l'organisation,
- l'encastrement cognitif, qui « fait référence aux régularités partagées des processus mentaux, des modèles et des modes de pensée » (Ratajczak-Mrozek, 2017, p. 92).

Au sein de l'EPLÉ, les comportements, les décisions et les choix des chefs d'établissement s'avèrent dépendants à la fois des processus sociaux, des décisions politiques et des législations en vigueur, mais aussi des valeurs et des principes fondateurs du système éducatif français mis en exergue dans le préliminaire, et des représentations mentales des uns et des autres de la logique de performance. Aussi, les chefs d'établissement, qui jouent des rôles d'interfaces entre priorités étatiques et réalités du contexte local, exercent un pouvoir encastré, tant structurellement, politiquement, culturellement que cognitivement.

b. Les chefs d'établissement comme entrepreneurs institutionnels, acteurs stratégiques du changement institutionnel selon la théorie néo-institutionnelle étendue

La théorie néo-institutionnelle étendue met en évidence le paradoxe de l'agent encastré dans son environnement institutionnel (Leca, 2006 ; Seo et Creed, 2002), dans le sens où cet agent possède un potentiel d'action sur ces mêmes institutions qui conditionnent son comportement et ses décisions. Deux phases de « désencastrement » / « réencastrement » permettent une

approche stratégique du rôle joué par les agents face au changement (Leca, 2006, p. 74) selon cette approche :

- une phase de « désencastrement » au cours de laquelle l'agent « prend du recul », conduisant à une diminution des pressions institutionnelles et à un regain de « capacité de choix stratégiques »,
- une phase de « réencastrement » au cours de laquelle l'agent fait en sorte que les autres acteurs adhèrent aux pratiques et les adoptent.

Cette capacité à prendre du recul et à adopter une posture réflexive afin d'envisager des alternatives d'atteinte des objectifs caractérise le concept d'entrepreneur institutionnel (Hardy et Maguire, 2008). Agissant « comme des agents de changement », les entrepreneurs institutionnels sont des « acteurs qui disposent de ressources suffisantes pour générer de nouvelles institutions » (El Bahri, 2021, p. 52), et qui peuvent « user de [leur] pouvoir, de [leur] légitimité, de [leurs] ressources, ou encore de [leurs] réseaux relationnels » (Attarça et Lassale-De Salains, 2013, p. 5) afin de conduire le changement institutionnel.

Dans le cadre de la diffusion de la logique de performance dans les EPLE, les chefs d'établissement mobilisent les logiques institutionnelles les plus adéquates et les ressources les plus adaptées afin d'identifier les stratégies d'intervention et les leviers d'actions en vue du changement. Ils se trouvent ainsi au cœur de la stratégie du changement institutionnel (Greenwood et Suddaby, 2006 ; Oliver, 1991) et constituent de véritables entrepreneurs institutionnels, « pilote[s] de changement » (Attarça et Chomienne, 2012, p. 221).

c. Les chefs d'établissement comme traducteurs selon une approche scandinave par différentes formes d'imitation active

Dans une approche micro de la théorie néo-institutionnelle (Ben Slimane, 2019), l'institutionnalisme scandinave met en exergue l'hétérogénéité des pratiques organisationnelles engendrée par la dynamique de circulation des idées (Czarniawska et Joerges, 1995 ; Sahlin et Wedlin, 2008), telle que la diffusion de la logique de performance dans les EPLE. En effet, selon les auteurs, le transfert des idées dans un contexte conduit à

une traduction de celles-ci en vue d'une adaptation au contexte local, dans une « critique de la métaphore de la diffusion à l'identique »¹ (Slimane et Leca, 2010, p. 56).

Cette traduction dévoile le « processus actif » (Sahlin et Wedlin, 2008, p. 224) que constitue le concept d'imitation², conduisant à une hétérogénéité des pratiques organisationnelles. L'institutionnalisme scandinave rejoint ainsi la sociologie de la traduction (Waeraas et Nielsen, 2016), quatre phases successives du processus de traduction étant mises en exergue (Callon, 1986) : la problématisation³, l'intéressement⁴, l'enrôlement⁵ et la mobilisation⁶.

Dans cette approche, la diffusion de la logique de performance au sein des EPLE est considérée comme un processus de traduction. À titre d'illustration, Philippe Brest analyse la diffusion de la réforme du cadre budgétaire et comptable (RCBC) des EPLE en utilisant la théorie de la traduction (Brest, 2016). Le chef d'établissement joue ainsi le rôle de traducteur, au cœur même du processus⁷, alignant les traductions des différentes parties prenantes de la communauté éducative, tant l'État et la collectivité territoriale de rattachement que les personnels de l'établissement, les parents d'élèves et les partenaires. « La traduction va bien au-delà du sens commun de reformulation des consignes hiérarchiques, reformulation destinée à faciliter leur compréhension et leur appropriation : elle consiste à articuler des logiques contradictoires, à leur donner du sens, à les intégrer au sein d'un cap flexible et

¹ La métaphore de la diffusion à l'identique « décrit un processus de contagion sociale et suppose que les formes, les pratiques et les idées qui circulent ne sont pas altérées au fur et à mesure de leur adoption » (Slimane et Leca, 2010, p. 56).

² Trois formes d'imitation sont distinguées (Sahlin-Andersson et Sevón, 2003, p. 251-259) :

- « l'imitation-diffusion », conçue comme une copie d'idées ou de pratiques sans modification,
- « l'imitation en chaîne », envisagée comme une transformation successive d'idées ou de pratiques.
- « l'imitation médiée », dans le sens où « certaines organisations font office de médiateurs et transfèrent des idées, des expériences ou des modèles d'un endroit à un autre » (Sahlin-Andersson et Sevón, 2003, p. 259).

³ La problématisation correspond à la formulation du problème et conduit à la définition des acteurs impliqués et des difficultés à résoudre le problème.

⁴ L'intéressement correspond à « l'ensemble des actions par lesquelles une entité s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation » (Callon, 1986, p. 185). « Intéresser, c'est se placer entre (inter-esse), s'interposer » (Callon, 1986, p. 185).

⁵ L'enrôlement correspond au « mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte », à « un intéressement réussi » (Callon, 1986, p. 189). « Décrire l'enrôlement, c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir » (Callon, 1986, p. 189-190).

⁶ La mobilisation consiste à rassembler des alliés et correspond à la désignation de porte-paroles.

⁷ « La problématisation ne peut s'opérer que sous l'effet d'un traducteur » (Amblard et al., 2004, p. 157).

évolutif en fonction des pressions subies et des ressources développées pour résister à ces pressions » (Desmarais et Abord de Chatillon, 2010, p. 77).

d. Les chefs d'établissement comme leaders institutionnels dans une approche par le processus de bricolage

Le terme bricolage est utilisé en sciences de gestion dans une connotation différente de son sens familier actuel¹ afin de « désigner l'ingéniosité et l'improvisation des acteurs impliqués » (Garud et Karnøe, 2003, p. 278). Le bricolage organisationnel est ainsi défini comme « l'acte de se débrouiller avec ce qui est à la portée de main (Lévi-Strauss, 1966) et de combiner avec les « moyens du bord », les ressources disponibles afin de créer de nouvelles opportunités (Baker, 2007) » (Jaouen et Nakara, 2014, p. 227). Il souligne la capacité « à exploiter les opportunités liées à la polyvalence et à la polysémie des ressources à sa disposition tout en mobilisant diverses logiques institutionnelles présentes » (Hmimda, 2009, p. 12). Peuvent se distinguer deux types de bricolage (Desa et Basu, 2013, p. 29) :

- le bricolage par nécessité, qui sous-tend la contrainte de faire avec « les moyens du bord » et les faibles ressources à disposition,
- le bricolage stratégique, qui sous-tend un choix conduisant à de nouvelles combinaisons des ressources afin de créer de la valeur dans une approche stratégique, sur la base d'un diagnostic précis des ressources (humaines, financières et techniques).

Le concept de leadership institutionnel est ainsi mobilisé, quelle que soit la forme de bricolage : le leader institutionnel « instille des valeurs dans l'organisation et s'en fait le protecteur, ces valeurs étant celles de la société dans laquelle évolue l'organisation » (Washington, Boal et Davis, 2008, p. 128). Capables d'incarner la raison d'être de l'organisation, les leaders institutionnels jouent un rôle crucial dans différentes activités,

¹ « Le bricolage a, en son sens commun, mauvaise presse dans l'espace économique actuel. Dès lors qu'est exclu du terme « bricolage » tout ce qui se rapporte au secteur dit du bricolage, les propos médiatiques désignant cette pratique spécifique ou son résultat convergent tous vers une image bien peu reluisante [...]. *A priori*, cette connotation donnée au bricolage n'a pas lieu d'étonner. Si la définition formelle de bricoler désigne étymologiquement un mouvement en zigzag utilisé en équitation ou dans les jeux de balle, elle prend ensuite le sens de « coup indirect », mais aussi de « ruse » et de « tromperie ». Le sens familier actuel saisit le bricolage en tant que « réparation ou travail manuel effectué approximativement » et lui associe fréquemment des synonymes tels que « raccommoder », « rafistoler » ou encore « retaper » qui accentuent encore un peu plus son caractère provisoire et sa fragilité » (Duymedjian et Rüling, 2005, p. 186).

notamment dans la gestion de la cohérence interne de l'organisation, entre valeurs et missions de celle-ci (Selznick, 1957), dans l'élaboration de mécanismes de soutien externes, dans une visée de renforcement de la légitimité de l'organisation, et dans la prise de mesures pour surmonter les difficultés (Washington, Boal et Davis, 2008, p. 722). Ils contribuent ainsi à « donner une résonance téléologique à la combinaison des logiques et des processus bureaucratiques » (Roux et Ayache, 2018, p. 21) de l'organisation.

Dans le cadre du déploiement de la logique de performance au sein des EPLE, le bricolage apparaît comme une voie permettant de concilier les pressions institutionnelles et la nécessité d'adaptation locale, les chefs d'établissement veillant à la compatibilité des contraintes, des stratégies et des valeurs. Cela conduit à appréhender l'exercice du pouvoir des chefs d'établissement sous un versant lié au leadership.



La grille d'analyse mobilisée dans cette seconde section, la théorie néo-institutionnelle permet une nouvelle progression de la compréhension de l'émergence et de la diffusion de la logique de performance, qui apparaît à la fois comme une conséquence de pressions institutionnelles, comme un mythe institutionnalisé, voire une utopie mobilisatrice, et comme un mode spécifique d'exercice du pouvoir.



Dans une visée principalement explicative, ce deuxième chapitre révèle deux enseignements qui permettent une avancée dans la présente recherche quant à la compréhension de l'émergence et de la diffusion de la logique de performance dans l'action publique, plus particulièrement dans le service public d'éducation et les EPLE :

- le premier enseignement réside dans la surdétermination de cette émergence et de cette diffusion, tantôt par l'acteur tantôt par l'environnement selon les modèles mobilisés,
- le second enseignement est relatif à la question du rôle du chef d'établissement qu'il positionne comme prégnant dans ce développement, à travers notamment l'exercice du pouvoir par ce dernier, en tant qu'influence légitimée par les règles.

L'appréhension de la logique de performance comme un mode singulier de l'exercice du pouvoir par les chefs d'établissement conduit à s'intéresser à leur exercice du leadership, *via* la pratique de l'influence, « dénominateur commun » du pouvoir et du leadership (Aubert, 1998, p. 443)¹. Il convient ainsi d'introduire l'exercice du leadership du chef d'établissement dans l'analyse de la performance des établissements scolaires.

¹ Entre le pouvoir et le leadership, « il semble que le dénominateur commun soit celui d'influence : la pratique du pouvoir et celle du leadership impliquent l'exercice d'une certaine forme d'influence sur l'autre (ou les autres) » (Aubert, 1998, p. 443).

CHAPITRE III

..

LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	6
<i>PRÉLIMINAIRE</i>	
LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	20
<i>PREMIÈRE PARTIE</i>	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
<i>CHAPITRE I</i>	
LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS : DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES	87
<i>CHAPITRE II</i>	
EXPLICATIONS THÉORIQUES DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS	156
✓ <i>CHAPITRE III</i>	
LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	199
<i>DEUXIÈME PARTIE</i>	
LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE	250
<i>CHAPITRE IV</i>	
PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE DE L'INFLUENCE DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE	252
<i>CHAPITRE V</i>	
LES EFFETS DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE	286
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	377

SOMMAIRE DU CHAPITRE III

Introduction du chapitre III	200
Section I. Le leadership du chef d'établissement : des éclairages théoriques diversifiés	201
1. La diversité des modèles de leadership dans les courants de recherche	203
2. Le couple leadership / management, entre distinction et complémentarité	211
3. Les spécificités des modèles de leadership en éducation	214
4. Quelques catégories de comportements de leadership scolaire issus d'importants travaux de synthèse sur les écoles efficaces	218
Section II. Leadership du chef d'établissement et performance de l'établissement scolaire : les enseignements de méta-analyses	224
1. Le protocole d'examen systématique	226
2. Premières méta-analyses relatives à l'effet du leadership scolaire	229
3. Méta-analyses de régression de la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves	232
4. Discussion des résultats	240
Conclusion du chapitre III	247
Conclusion de la première partie	248

Après un préliminaire historique ayant apporté de premiers éléments de réflexion relatifs aux déterminants de la performance d'un établissement scolaire, les chapitres I et II ont révélé, dans des visées respectivement descriptive et explicative, différents enseignements quant à la performance des établissements scolaires. A ainsi été mis en exergue le rôle joué par les chefs d'établissement, à travers plus particulièrement leur exercice du pouvoir, ce qui conduit la présente recherche à s'intéresser à leur exercice de l'influence, autrement dit leur leadership, également appelé leadership scolaire (Marzano et al., 2005).

En écho aux mises en relief réalisées dans les chapitres précédents, le questionnement sur la nature et les différentes formes du leadership scolaire s'avère consubstantiel à la problématique relative à la contribution du leadership du chef d'établissement à la performance de l'établissement scolaire qu'il dirige : Quelle est la relation entre le leadership scolaire et la performance de l'établissement scolaire ? Les réponses apportées à cette question dans la littérature internationale existante dépendent notamment du modèle choisi pour appréhender le leadership scolaire.

Aussi, après un approfondissement du concept de leadership scolaire à travers des éclairages théoriques diversifiés (section I), ce chapitre présente plusieurs méta-analyses portant sur la relation entre le leadership scolaire et la performance d'un établissement scolaire, celle-ci étant appréhendée à travers les dimensions définies au chapitre I. La forte hétérogénéité des résultats des études recensées ne permet cependant pas à ces premières méta-analyses de dégager des conclusions significatives (section II). Aussi, des méta-analyses de régression (MRA), se focalisant plus particulièrement sur la performance en matière de résultats des élèves, sont réalisées. Ces MRA permettent d'identifier des variables explicatives de l'hétérogénéité des résultats et apportent un éclairage nuancé sur l'effet du leadership scolaire (section III).

SECTION I. LE LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT : DES ÉCLAIRAGES THÉORIQUES DIVERSIFIÉS

Le concept de leadership porte dans son étymologie le caractère protéiforme de ses usages actuels. Emprunté à l'anglais *leadership* en 1821, le terme leadership est composé du mot *leader*, « conducteur, guide », dérivé de *to lead* « mener, conduite, diriger » issu du vieil anglais, et du suffixe *-ship* « état, condition, fonction de »¹. Il s'applique dans la langue française au domaine politique en premier lieu, tout comme le terme leader qui le compose : bien qu'attesté dans le langage anglais dès le Moyen-Âge par l'*Oxford English Dictionary*, le terme leader apparaît dans le domaine politique en Angleterre en 1822 dans les *Correspondances* de Chateaubriand, en référence au « leader des Communes », puis en France en 1829 en référence au « chef, meneur de la vie politique » d'après D'Herbelot, avant de s'étendre au journalisme politique en 1852 à travers la notion de *leader-article*. Il désigne tant un animal dans *Les enfants du capitaine Grant* de Jules Verne² en 1867 qu'une personne dans *Homme qui rit* de Victor Hugo en 1869, avant de s'étendre aux sports en 1882 en tant que « concurrent en première position » dans *Le sport vélocipédique*. Ces désignations sont confirmées par l'étude de l'évolution sémantique du mot leader dans le *Dictionnaire de l'Académie française*³.

Le concept de leadership renvoie à une pluralité de définitions, parfois divergentes, tant en sciences de gestion (Bennis et Nanus, 1985a), que dans le domaine des sciences de l'éducation (Krüger et Scheerens, 2012 ; Pounder, Ogawa et Adams, 1995 ; Richmon et Allison, 2003). Il est toutefois possible de repérer, parmi ses multiples acceptions⁴, des

¹ Le terme leadership est « apparenté à la vieille racine germanique *skap*, signifiant « créer, façonner », que l'on retrouve dans l'anglais *to shape*, « former, façonner » (Pelletier, 2018, p. 2). Il exprime originellement « à la fois l'art de la conduite et celui de la création des formes » (Pelletier, 2018, p. 2). D'après le *Trésor de la langue française*, le terme leadership désigne la « position d'une nation ou d'un groupe qui place sous sa mouvance, et parfois sous sa tutelle, une autre nation, un autre groupe ». Il apparaît en tant que substantif féminin « fonction de leader aux Communes (Angleterre) » en 1864 dans le *Dictionnaire général de la politique* de M. Block, puis en tant que substantif masculin le 1^{er} juillet 1875 dans la *Revue des deux mondes*, puis dans *Mémoires de guerre* de C. De Gaulle en 1954, en référence au « leadership britannique ».

² Plus particulièrement un « cheval qui mène le train ».

³ Le terme est admis par l'Académie française lors de sa 8^e édition en 1935, dans sa signification dans le domaine politique. Puis un élargissement du terme transparait en 1986 en tant que « personne qui se met à la tête d'un groupe, y occupe la première place », avec à la fois une mention spécifique « surtout dans le vocabulaire politique » et une évocation du domaine sportif et du domaine de l'entreprise.

⁴ Pas moins de 350 définitions différentes du leadership sont identifiées (Bennis et Nanus, 1985b).

invariants dans les définitions académiques¹ de ce « phénomène complexe » (Bolden, 2004, p. 5). Le leadership apparaît ainsi à la fois comme :

- un « phénomène d'influence sociale » (Petit, 2013, p. 131) visant l'atteinte d'un objectif commun : cette caractéristique met en exergue l'indépendance du leadership vis-à-vis de l'autorité hiérarchique², même si, lors de l'introduction du concept de leadership dans la littérature des sciences de gestion dans les années 1930, le leadership est une influence exercée par le dirigeant sur les membres de l'organisation (Mooney et Riley, 1939 ; Reeder, 1931),
- un « phénomène d'attribution » (Petit, 2013, p. 133), sujet à une interprétation subjective³,
- un phénomène dont l'exercice est conditionné à un pouvoir d'action « suffisant et reconnu comme légitime » (Petit, 2013, p. 3).

En tant que processus social, le leadership est conçu plus précisément comme un « processus par lequel un individu exerce une influence sur un groupe de personnes afin d'atteindre un but commun » (Northouse, 1997, p. 3). Cette définition met en exergue quatre composantes du leadership : « le leadership est un processus, implique l'exercice d'une influence, intervient dans un contexte de groupe et entraîne l'atteinte d'objectifs communs à un groupe » (Grandjean Lüthi, 2010, p. 17-18). Toutefois, cette définition est déjà influencée par une certaine position théorique qui considère le leadership comme un processus social, alors que d'autres positions théoriques envisagent le leadership comme la conséquence d'un ensemble de traits de personnalité des leaders.

Puisqu'« une façon d'aborder la question » du leadership consiste à « examiner les différentes théories du leadership en cherchant à circonscrire leurs différences et à expliciter ce qui les

¹ Notamment au sein des *leadership studies* : « les *leadership studies* désignent le champ de recherche pluridisciplinaire (psychologie, science politique, philosophie, éthique, histoire, management, éducation, etc.) qui prend pour objet d'étude le leadership. L'*International Leadership Association* est la principale société savante associée aux *leadership studies* » (Petit, 2013, p. 131).

² « Ce n'est pas parce qu'un individu occupe une fonction élevée dans la hiérarchie qu'il fait montre de leadership » (Petit, 2013, p. 132).

³ Les collaborateurs « attribuent du leadership au leader en fonction de la représentation qu'ils se font de ce qu'est en fait un leader » (Petit, 2013, p. 134).

caractériser » (Brassard et Lapointe, 2018, p. 13), le leadership du chef d'établissement est abordé dans cette section à travers la diversité des modèles de leadership dans les courants de recherche (1.), le couple leadership / management, entre distinction et complémentarité (2.), les spécificités des modèles de leadership en éducation (3.) et l'exposé de quelques catégories de comportements de leadership scolaire issus de travaux de synthèse (4.).

1. La diversité des modèles de leadership dans les courants de recherche

Les travaux de Max Weber et ceux de Kurt Lewin, Ronald Lippitt et Leslie White représentent deux pôles de recherches sur le leadership (Aubert, 1998, p. 466) :

- « un pôle concernant l'essence du leadership (quelles sont les qualités intrinsèques qui différencient un leader d'un non leader ?) », les travaux de Max Weber (1922) sur la domination légitime (ou l'autorité)¹ étant considérés comme précurseurs sur la question du leadership,
- « un pôle, plus managérial, concernant les styles de leadership (quels sont les styles qui donnent les meilleurs résultats et, conséquemment, comment peut-on améliorer son style et devenir un meilleur leader ?) », Kurt Lewin, Ronald Lippitt et Leslie White étant les premiers chercheurs à travailler sur « l'impact rencontré, en matière de comportement, de climat et d'efficacité d'une équipe, par l'exercice de différents styles de leadership » (Aubert, 1998, p. 465) (styles démocratique, autocrate et laisser-faire).

Ces recherches sur le leadership sont exposées dans ce premier paragraphe : de la théorie du « grand homme » aux théories de la contingence dans les courants originels (a.), puis d'une approche transformationnelle à une prise en compte de l'altérité dans les courants contemporains (b.).

¹ Évoqués dans le dernier paragraphe du chapitre précédent.

a. De la théorie du « grand homme » aux théories de la contingence dans les courants originels

Un courant de recherche, émergeant dans les années 1940, s'est focalisé sur l'identification des traits de personnalité et des compétences qui distinguent les leaders des non-leaders et qui font de certaines personnes de grands leaders, appelés « grands hommes », c'est-à-dire les qualités et les caractéristiques innées que seuls ces « grands hommes » possèdent. À titre d'illustrations peuvent être cités :

- l'intelligence, l'agilité intellectuelle, la vision, la responsabilité, le sens de l'initiative, la persévérance, la confiance en soi et la sociabilité (Stogdill, 1948),
- la capacité de vision, la qualité des communications, la confiance et le rapport à soi (Bennis, 1989),
- l'honnêteté et l'intégrité, l'assurance, le dynamisme, le désir de diriger, l'intelligence et la compétence professionnelle (Kirkpatrick et Locke, 1991).

Toutefois, les études de ce courant n'ont pas abouti à l'établissement de traits spécifiques aux leaders de manière solide, dans le sens où « ces traits personnels changent en fonction des groupes, ils varient considérablement d'un groupe à l'autre, l'explication étant qu'ils correspondent, dans chaque cas, aux valeurs, aux attentes et aux objectifs particuliers des membres du groupe concerné » (Aubert, 1998, p. 466).

À ce premier courant de recherche a succédé un courant plus managérial, dans une approche comportementale du leadership. Les théories comportementales du leadership mettent tout particulièrement l'accent sur le style du leader, caractérisé par son comportement. Les recherches mettent notamment en avant l'importance de deux dimensions : la structuration et la considération (Plane, 2015), la structuration faisant référence à une centration sur la clarification du rôle de chacun, et la considération à l'intérêt porté aux relations humaines. Après la proposition de Rensis Likert d'une typologie de quatre styles de leadership¹ (Likert,

¹ Rensis Likert s'avère « probablement le premier auteur de la théorie des organisations à avoir proposé une typologie élaborée des styles de leadership » (Plane, 2015, p. 49). Cette typologie, appelée les quatre systèmes de leadership de Likert, met en avant quatre styles de leadership (Likert, 1974) : le leader autoritaire exploiteur, le leader autoritaire paternaliste, le leader consultatif et le leader participatif.

- les six styles de leadership mis en évidence par Robert J. House et ses collègues¹ dans le cadre du projet de recherche en management interculturel GLOBE² (House et al., 2004): défensif, équipe, humain, charismatique (visionnaire), autonome et participatif.

Le projet GLOBE met également en évidence l'existence de différences culturelles dans le leadership, dans le sens où le style de leadership peut varier en fonction du pays de référence. Ainsi, aux différences acceptionnelles du terme leadership sur le plan sémantique, évoquées en introduction de cette section, s'ajoutent des différences situationnelles et contingentes.

Les travaux des approches contingentes³ concernant le leadership s'établissent vers des comportements situés et visent à davantage prendre en compte la contingence des situations, que celle-ci soit structurelle ou comportementale : « il n'existe pas (dans l'absolu) de bon ou de meilleur leadership mais plutôt des styles adaptés à des situations et inadaptés à d'autres » (Plane, 2015, p. 75). À titre d'illustrations peuvent être mentionnés :

- le modèle de contingence du leadership de Fred E. Fiedler, établi selon deux dimensions (Fiedler, 1967) : l'orientation du leader⁴ et la situation⁵,
- le modèle de leadership situationnel de Paul Hersey et Kenneth Blanchard, qui met en exergue l'adaptation par le leader de ses comportements de leadership selon le degré de compétence et d'implication du collaborateur et selon le niveau de maturité⁶, à travers quatre comportements de leadership (schéma X) (Hersey et Blanchard, 1969).

Pour Jean-Michel Plane, ce dernier modèle est « fondamental car il reconnaît le rôle central dans le leadership des salariés dont un leader a la charge. [...] Le mode de leadership dépend avant tout des caractéristiques des collaborateurs » (Plane, 2015, p. 97-98).

¹ « D'une certaine façon il s'agit d'une actualisation récente de la théorie comportementale du leadership » (Plane, 2015, p. 71).

² GLOBE : *global leadership and organizational behavior effectiveness*.

³ La contingence se définit comme « une situation spécifique et évolutive qui conduit à rejeter des prescriptions uniques et standardisées » (Plane, 2015, p. 74).

⁴ Mesurée par le questionnaire LPC (*least preferred coworker scale*), conçue comme une description, avec une échelle de mesure, du collaborateur le moins apprécié.

⁵ Caractérisée selon trois paramètres : le pouvoir du leader du fait de sa position hiérarchique, la structuration de l'activité et les relations entre le leader et les membres de l'équipe.

⁶ Maturité professionnelle (compétences, techniques, savoir-faire) et/ou psychologique (confiance en soi, équilibre).

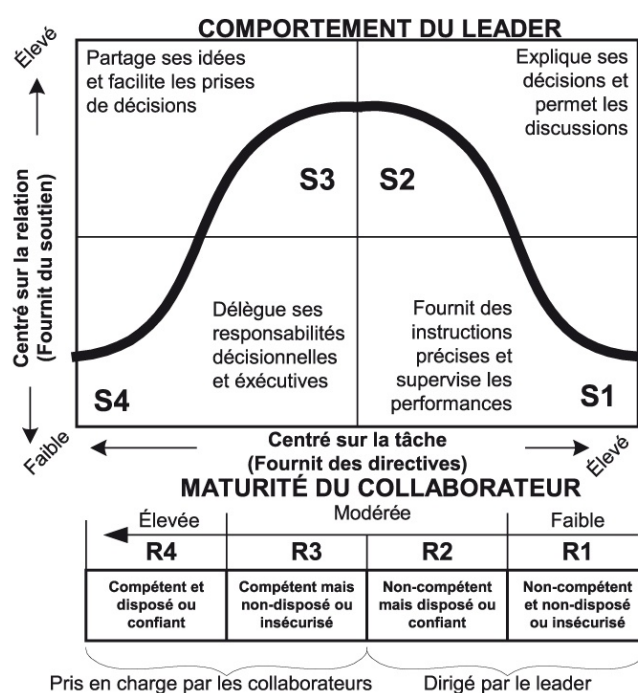


Schéma X : la matrice de Hersey et Blanchard (Plane, 2015, p. 96)

Toutefois, ces approches « restent déterministes en postulant qu'un style de leadership [...] correspond à une situation ou un contexte » (Laviolette, 2011, p. 59). Cela conduit les courants contemporains à se focaliser sur l'interaction entre leader et collaborateurs.

b. D'une approche transformationnelle à une prise en compte de l'altérité dans les courants contemporains

Le contexte de crise économique des années 1970 conduit à la propagation de « la conviction voulant que la survie des entreprises passe par le leadership de ses dirigeants (Yukl et Van Fleet, 1992) et par des changements majeurs » (Brassard et Lapointe, 2018, p. 18). Cette époque est également marquée par l'émergence et la diffusion du courant du *new public management*, qui révèle un nouvel intérêt tant des chercheurs que des professionnels pour « le débat sur le leadership administratif dans le secteur public » (Orazi, Turrini et Valotti, 2013, p. 522). Aussi, depuis plus de quatre décennies, le terme leadership fait l'objet d'un usage grandissant et prolifère dans la littérature à travers des qualificatifs – transactionnel, transformationnel, distribué, serviteur en sont quelques exemples –, attribués selon les approches théoriques.

Le constat de départ des fondateurs du courant transformationnel (Bass, 1985 ; Bass et Avolio, 1990 ; Burns, 1978) réside dans la nécessité de « trouver de nouvelles articulations entre le concept de leadership et les situations auxquelles le leader doit faire face, notamment celles qui nécessitent d'introduire de profonds changements » (Schmauch, 2011, p. 101), eu égard à l'enjeu majeur que constitue la conduite du changement dans les organisations. La capacité du leader à introduire le changement s'avère alors fondamentale. Ainsi, les chercheurs se sont concentrés sur « les formes de leadership qui misent sur l'inspiration, l'appel à des valeurs et des émotions et l'*empowerment* des équipes, des processus de leadership qui transforment aussi bien le leader que ses *followers* et aboutissent à des changements stratégiques, culturels ou sociaux majeurs » (Petit, 2013, p. 150). C'est ainsi que sont apparus deux types de leadership (Burns, 1978) :

- le leadership transactionnel, qui s'appuie que l'échange, la surveillance des collaborateurs, l'action corrective et la transaction, dans le sens où sont fixés à la fois les objectifs à atteindre, les sanctions et récompenses en cas d'échec ou de réussite,
- le leadership transformatif, ou leadership transformationnel¹ (Bass, 1985), qui repose sur le développement d'une inspiration au dépassement et d'un engagement en faveur d'une vision commune, à travers une motivation² fondée sur les valeurs et l'éthique (Burns, 1978).

En 1985, Bernard Bass a développé un modèle centré sur les comportements du leader en reprenant les réflexions de James McGregor Burns et en les enrichissant. Une typologie de trois styles de leadership et leurs dimensions³ est ainsi mise en exergue et présentée dans le tableau VI dans sa version revisitée (Avolio et Bass, 1991).

¹ Cette appellation a été conservée aujourd'hui.

² Cette notion développe « l'idée selon laquelle le leader doit être capable de mobiliser ses collaborateurs, des gens ordinaires, pour qu'ils réalisent des choses extraordinaires » (Schmauch, 2011, p. 101).

³ Initialement, Bernard Bass (1985) met en évidence trois dimensions pour le leadership transformationnel – le charisme, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée –, et deux dimensions pour le leadership transactionnel – la récompense contingente et le management par exception.

Bruce J. Avolio et Bernard Bass (1991) revisitent ensuite les dimensions de ces deux styles de leadership en remplaçant le charisme par l'influence idéalisée (attribuée et comportementale) et en scindant le management par exception en deux modes, actif et passif (Russell, 2017).

Le leadership transformationnel	
L'influence idéalisée	Le leader fait figure de modèle à travers l'exemplarité de ses actions, de son comportement et de son éthique.
<i>Attribuée</i>	Dans son versant dit attribué : le leader est perçu comme déterminé et possédant une conviction éthique. Il suscite la confiance et le respect chez ses collaborateurs.
<i>Comportementale</i>	Dans son versant dit comportemental : le leader est charismatique et s'engage à respecter un ensemble de valeurs et une vision.
La motivation inspirante	Le leader donne le sentiment d'une mission collective à ses collaborateurs et communique une vision commune positive avec force et optimisme. Il suscite l'enthousiasme, la motivation et de dépassement chez ses collaborateurs.
La stimulation intellectuelle	Le leader stimule ses collaborateurs par des sollicitations actives de nouvelles idées ou de nouveaux projets, par des encouragements vers la créativité et l'innovation.
La considération individualisée	Le leader fait preuve de sensibilité à l'égard des préoccupations individuelles de ses collaborateurs et porte une attention particulière aux besoins et au potentiel de développement de chacun. Il établit un climat de soutien où chaque collaborateur se sent considéré comme un membre de l'équipe à part entière.
Le leadership transactionnel	
La récompense contingente (ou conditionnelle)	Le leader appréhende la relation avec ses collaborateurs comme un échange, voire comme une négociation : sont fixés les objectifs à atteindre ainsi que les sanctions et récompenses en cas d'échec ou de réussite des objectifs assignés.
Le management par exception	Le leader s'appuie sur la surveillance et le contrôle des collaborateurs, puis sur l'action corrective.
<i>Mode actif</i>	Ce management peut être actif ou passif.
<i>Mode passif</i>	Le mode actif consiste à mettre en place des dispositifs de contrôle. Le mode passif consiste à attendre qu'un problème se manifeste pour que le leader intervienne.
Le leadership laissez-faire	
	Il s'agit d'une absence de leadership de la part du leader : ce dernier évite de prendre des décisions et s'éclipse quand les problèmes apparaissent.

Tableau VI : les styles de leadership d'Avolio et Bass (1991)

Pour mesurer les différentes composantes a été construit un outil (Avolio et Bass, 1991 ; Avolio, Bass et Jung, 1999) : le *multifactor leadership questionnaire* (MLQ), dans lequel sont répertoriées 141 déclarations administrées aux collaborateurs au regard de la fréquence d'observation de différents comportements du leader. Ainsi a été défini le *full range leadership model* : chaque leader témoigne de chacun des styles transformationnel et transactionnel dans une certaine mesure.

Toutefois, la limite de cette approche réside dans sa centration sur le comportement du leader et non sur les interactions entre le leader et ses collaborateurs (Schmauch, 2011, p. 102). Aussi, des conceptions alternatives du leadership, envisagées dans une prise en compte de l'altérité, sont développées. À titre d'illustrations peuvent être cités :

- le leadership serviteur¹, apparu au début des années 1970 (Greenleaf, 1970) : il repose sur la préoccupation de servir ses collaborateurs et sur une implication active dans leur développement, dans un positionnement au milieu de l'organisation, en contact avec tous ses membres, en appui sur dix caractéristiques (Greenleaf, 2003)²,
- le leadership authentique, développé à partir des années 1980 (Henderson et Hoy, 1982) : il est « décrit comme étant conscient de qui il est et agissant conformément à ses valeurs, ses croyances et ses sentiments » (Desmarais et al., 2017, p. 3) et se décline en quatre dimensions³,
- le leadership distribué, développé à la fin des années 1990 (Yukl, 1999) après une première utilisation du terme dans les années 1950 en psychologie⁴ : il coïncide globalement⁵ avec des concepts connexes tels que le leadership partagé, collaboratif, collectif, collégial, démocratique ou participatif (Harris, 2008, p. 173 ; Leithwood et al., 2004, p. 28). Le point commun des travaux sur ce type de leadership réside dans « l'idée que le leadership n'est pas le monopole ou la responsabilité d'une seule personne, chacun suggérant un besoin de compréhension plus collective et systématique du leadership en tant que processus social » (Bolden, 2011, p. 253). Pour autant, le leadership distribué ne correspond pas seulement à la division des tâches (Crespo, 2008), il « englobe les activités des leaders en interaction avec d'autres dans des situations et autour de tâches spécifiques » (Spillane, Halverson et Diamond, 2008, p. 124)⁶.

¹ Il se révèle « source d'inspiration » dans le sens où « il sert de base au « management agile » tel qu'il est pratiqué au sein des organisations contemporaines » (Plane, 2015, p. 132).

² Les dix caractéristiques d'un leader serviteur (Greenleaf, 2003) sont les suivantes : l'écoute, l'empathie, le soulagement, la conscience, la persuasion, la conceptualisation, la prévoyance, le soutien, le développement des autres et la construction d'une communauté.

³ Les quatre dimensions d'un leader authentique (Desmarais et al., 2017) sont les suivantes : la conscience de soi, la transparence relationnelle, le traitement équilibré des informations et la perspective morale intériorisée.

⁴ Cecil A. Gibb, un psychologue australien, utilise le terme en 1954 pour qualifier une des deux formes de leadership de l'équipe mises en évidence : le leadership distribué (*distributed leadership*), dans le sens où plusieurs personnes partagent les tâches de leadership ; et le leadership ciblé (*focused leadership*) dans le sens où l'activité de leadership est concentrée sur une seule personne (Harris, 2008, p. 174).

⁵ Cela conduit à une « utilisation « attrape tout » du terme » : d'une part une « utilisation abusive du terme pour désigner toute forme de pratiques de leadership partagées » et d'autre part une « idée erronée selon laquelle le leadership distribué signifie que tout le monde dirige » (Harris, 2008, p. 173).

⁶ Cette conception du leadership vise notamment « à rendre compte du leadership comme étant une action située (Spillane, Halverson et Diamond, 2008) » (Poirel et Yvon, 2012, p. 101).

2. Le couple leadership / management, entre distinction et complémentarité

Le leadership en tant que mode d'action de l'exercice de la fonction de dirigeant entretient des relations particulières avec le management selon les auteurs : relations d'inclusion pour certains et relations de distinction pour d'autres (a.), empreintes elles-mêmes tantôt d'incompatibilité, tantôt de complémentarité (b.).

a. Le leadership, entre élément de l'exercice du management parmi d'autres et mode d'action distinct du management

Pour certains auteurs, le leadership est un aspect du management, une dimension de ce dernier parmi d'autres. À titre d'illustration peuvent être cités les dix rôles du manager identifiés par Henry Mintzberg, regroupés en trois sous-ensembles (Mintzberg, 1973, 1984, 1999) : les rôles interpersonnels (symbole / figure de proue, leader et agent de liaison), les rôles liés à l'information (observateur actif, diffuseur et porte-parole) et les rôles décisionnels : entrepreneur, régulateur, répartiteur de ressources et négociateur. L'un des trois rôles interpersonnels est relatif au leadership : le rôle de leader renvoie aux fonctions d'accompagnement, de motivation, de formation, de promotion, d'appréciation et de mise en phase des besoins des personnels et ceux de l'organisation ou de l'unité. Toutefois, selon l'expression consacrée par Henry Mintzberg, ces dix rôles forment « une *gestalt*, un tout intégré » : « on ne peut extraire aucun de ces rôles sans modifier l'ensemble. [...] Dire que les dix rôles forment une *gestalt* ne veut pas dire que tous les managers portent la même attention à chacun d'entre eux » (Mintzberg, 1999, p. 35-36). Le leadership s'avère ainsi « loin d'être séparé et distinct du management » (Bolden, 2004, p. 7).

D'autres auteurs considèrent le leadership comme un mode d'action qui se distingue du management. Indépendamment de la perspective de distinction des deux termes, qu'elle soit d'incompatibilité ou de complémentarité, ils s'accordent pour associer :

- le management au quotidien, au maintien de la stabilité de l'organisation, à la rationalité et au contrôle,
- le leadership à la vision et à l'introduction d'un changement dans l'organisation¹.

¹ La distinction entre leadership transactionnel et transformationnel, établie par James McGregor Burns et mentionnée dans le paragraphe précédent, s'inscrit dans cette distinction entre management et leadership.

L'orientation vers le changement s'avère au cœur de la plupart des distinctions établies. Cet élément de convergence reflète les significations étymologiques respectives des deux termes :

- le terme management est intrinsèquement lié à la maîtrise et au contrôle, eu égard à la particularité de sa double étymologie¹,
- le terme leadership est étymologiquement attaché à la conduite et à la création de formes².

L'utilité de cette distinction entre management et leadership semble notamment résider dans le fait d'« attirer l'attention sur les qualités stratégiques et motivationnelles requises pendant les périodes de changement » (Bolden, 2004, p. 7). Toutefois, dans le cadre de cette distinction, deux perspectives de significations apparaissent : l'une relative à l'incompatibilité des modes d'action que constituent le management et le leadership ; l'autre relative à leur complémentarité.

b. Leadership et management : distinction et incompatibilité vs distinction et complémentarité

Leadership et management : distinction et incompatibilité

Certains auteurs opposent management et leadership et soulignent leur incompatibilité.

Pour Abraham Zaleznik, le manager et le leader « appartiennent à deux catégories bien différentes de personnes » (Zaleznik, 1999, p. 86) et s'opposent tant par ce qu'ils sont que par leur manière d'agir (Zaleznik, 1977) :

- le manager est un résolveur de problèmes qui cherche la stabilité et le contrôle,
- le leader est une source d'inspiration qui propose une vision et tolère le chaos, dans une conception « quasi mystique du leader » (Zaleznik, 1999, p. 88).

¹ Le terme management provient d'une part du terme anglais issu de l'ancien français *ménagement* « comme s'il s'agissait de son propre ménage », et d'autre part du latin *manus* « la main ».

² Voir introduction de la section I du présent chapitre.

Cette opposition rejoint la conception de Warren G. Bennis et Burt Nanus :

- le manager sait ce qu'il doit faire et comment le faire,
- le leader sait ce qu'il faut faire ou cherche à le savoir (Bennis et Nanus, 1985).

Le leader et le manager ont ainsi des valeurs incompatibles et des qualités différentes. Leadership et management ne peuvent donc pas se produire chez la même personne.

Toutefois, pour Richard Bolden, cette conception peut s'avérer « trompeuse et potentiellement nuisible dans la pratique ». En effet, « si l'on croit que les leaders et les managers sont des personnes différentes, on pourrait bien conclure que (a) il est nécessaire de changer régulièrement l'équipe de direction en fonction des circonstances, et (b) il n'est pas possible pour les managers de devenir des leaders (et vice versa) » (Bolden, 2004, p. 7). Richard Bolden propose alors de développer des « leader-managers » (Bolden, 2004, p. 8)¹.

Leadership et management : distinction et complémentarité

Certains auteurs (Katz et Kahn, 1966 ; Kotter, 1999, 2001) mettent en contraste management et leadership tout en soulignant leur complémentarité. Selon John P. Kotter, « le leadership n'a rien de mystique ni de mystérieux. Il n'a rien à avoir avec le « charisme » ou quelque autre caractéristique personnelle exotique. Il n'est pas le privilège d'un petit nombre d'élus. Il n'est ni meilleur ni pire que le management, et il ne saurait pas davantage le remplacer » (Kotter, 1999, p. 57, 2001, p. 85). Il s'agit plutôt de deux modes d'action distincts et complémentaires, avec des fonctions propres (Kotter, 1999, 2001) :

- la gestion de la complexité pour le management, dont les activités résident dans la planification et la budgétisation, dans l'organisation et le recrutement, la délégation étant fondamentale, et dans le contrôle et la résolution de problèmes,
- la gestion du changement pour le leadership, dont les activités consistent en la définition d'une direction et en la construction d'une vision, en l'alignement des troupes en communiquant cette vision, et en la motivation et l'inspiration des collaborateurs en s'appuyant sur les valeurs et les aspirations.

¹ « Cela ne veut pas dire, cependant, que toutes les personnes seront également compétentes dans tous les aspects du leadership et du management, ni qu'il y a un profil qui convient dans toutes les situations » (Bolden, 2004, p. 7-8).

Plus récemment, cette complémentarité est réaffirmée dans le cadre de l'action publique par Olivier Bachelard et Romuald Normand, dans le sens où « le leadership n'exclut pas la composante managériale [...] mais il la complète » (Bachelard et Normand, 2014, p. 163).

Aussi, « acquérir des compétences en leadership dans leurs managers et des compétences de management dans leurs leaders » (Toor et Ofori, 2008, p. 68) s'avère nécessaire dans les organisations contemporaines, de surcroît dans les organisations publiques (Bachelard, 2014), dans le cadre d'un « management équilibré » (Plane, 2015, p. 129).

3. Les spécificités des modèles de leadership en éducation

Dans le domaine de l'éducation, la distinction entre manager et leader « n'est pas évidente tant la frontière reste difficile à définir dans l'exercice de la fonction de chef d'établissement, les deux se conjuguant plus qu'ils ne se distinguent » (Mauny, 2013, p. 50). Ainsi, de nombreux chercheurs se sont intéressés au leadership en éducation et de multiples types de leadership éducatifs sont recensés dans la littérature¹.

Le présent paragraphe s'intéresse au modèle de leadership transformationnel en milieu scolaire (a.), au modèle de leadership distribué en milieu scolaire (b.), et au modèle de leadership pédagogique (c.).

a. Le modèle de leadership transformationnel en milieu scolaire

Le modèle transformationnel de James McGregor Burns a été traduit dans le champ éducatif dans les années 1990 (Leithwood, 1994 ; Leithwood, Tomlinson et Genge, 1996). Le leadership transformationnel appliqué au milieu scolaire insiste sur la responsabilité d'« agent de changement » du chef d'établissement, « en le positionnant comme l'acteur qui relaie les injonctions politiques à l'intérieur des organisations scolaires » (Dumay, 2009a, p. 107).

¹ Selon André Brassard et Pierre Lapointe, les types de leadership éducatif recensés sont au nombre tantôt de dix (Lynch, 2012) tantôt de cinq (Lapointe et Gauthier, 2005), dont seulement deux en commun (Brassard et Lapointe, 2018, p. 21).

Au début des années 2000, un modèle de leadership transformationnel adapté au champ scolaire est conçu en sept dimensions (Leithwood et Jantzi, 2000, p. 114) :

- « construire une vision de l'école et établir des objectifs scolaires,
- fournir une stimulation intellectuelle,
- offrir un soutien individualisé,
- modéliser les pratiques exemplaires et les valeurs organisationnelles importantes,
- démontrer des attentes élevées en matière de résultats,
- créer une culture scolaire productive,
- élaborer des structures pour favoriser la participation aux décisions scolaires ».

Une évolution de ce modèle réside dans la scission de la première dimension mentionnée en deux dimensions, l'une relative à la construction d'une vision et l'autre à la fixation des objectifs, et dans la subdivision de la dimension relative à la création d'une culture scolaire productive en deux dimensions, l'une centrée sur le développement d'une culture scolaire collaborative et l'autre sur la création de relations communautaires productives. C'est ainsi un modèle à neuf dimensions qui est réalisé au milieu des années 2000, présenté à travers trois grandes catégories de pratiques de leadership (Leithwood et Jantzi, 2006, p. 205), et exposé dans le tableau VII.

Catégories	Dimensions
Définition des orientations	<ul style="list-style-type: none"> - Construire la vision de l'école - Développer des objectifs scolaires - Démontrer des attentes élevées en matière de résultats
Développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir une stimulation intellectuelle - Offrir un soutien individualisé - Modéliser les pratiques exemplaires et les valeurs organisationnelles importantes
Redéfinition de l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Développer une culture scolaire collaborative - Élaborer des structures pour favoriser la participation aux décisions scolaires - Créer des relations communautaires productives

Tableau VII : le leadership transformationnel en milieu scolaire de Leithwood et Jantzi (2006)

Ces dimensions du leadership transformationnel, auxquelles s'ajoutent un quatrième ensemble correspondant aux dimensions du leadership transactionnel, constituent un outil de mesure du leadership en milieu scolaire appelé les comportements de leadership transformationnel (*transformational leadership behaviors* - TLBs) (Leithwood et Jantzi, 2005).

b. Le modèle de leadership distribué en milieu scolaire

Le leadership distribué a été mis en évidence dans le champ éducatif dans les années 2000 à travers l'idée d'une cognition socialement distribuée (Spillane, Halverson et Diamond, 2004). Il se focalise notamment sur la répartition formelle des fonctions organisationnelles de leadership parmi les membres de l'établissement, sur la cohésion de l'équipe de direction et sur la participation des enseignants à la prise de décision (Hulpia, Devos et Rosseel, 2009).

Deux « facettes » du leadership distribué, « étroitement articulées », sont mises en évidence (Dutercq, Thurler et Pelletier, 2017, p. 14 ; Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015, p. 97 ; Spillane et Diamond, 2007, p. 7) :

- la manière dont le leader formel « reconnaît et prend en compte le leadership informel » exercé par les membres du personnel,
- la manière dont le leader formel « parvient à instaurer une organisation du travail qui permet de combiner, au mieux, les apports des uns et des autres afin de produire une valeur ajoutée » (Dutercq, Thurler et Pelletier, 2017, p. 14).

c. Le modèle de leadership pédagogique

Le leadership pédagogique trouve ses origines au début des années 1980, avec les politiques de décentralisation et de responsabilisation des établissements aux États-Unis, sous l'appellation *instructional management* (Bossert et al., 1982) puis *instructional leadership* (Hallinger, 2003). Il prend forme dans des études empiriques menées dans des établissements urbains pauvres aux résultats scolaires élevés (Bossert et al., 1982 ; Edmonds, 1979).

À partir des années 1980 se sont développés plusieurs modèles de leadership pédagogique. À titre d'illustrations peuvent être cités :

- le modèle de Richard L. Andrews et Roger Soder, qui met en évidence quatre rôles tenus par le chef d'établissement en tant que leader pédagogique (Andrews et Soder, 1987 ; Smith et Andrews, 1989) : fournisseur de ressources¹, ressource pédagogique², communicateur³ et présence visible¹,

¹ Le chef d'établissement veille à ce que les enseignants aient le matériel et l'équipement dont ils ont besoin.

² Le chef d'établissement soutient activement les activités pédagogiques.

³ Le chef d'établissement établit des objectifs clairs et les communique aux personnels.

- le modèle de Philip Hallinger et Joseph Murphy², le plus utilisé par les chercheurs, qui met en exergue onze dimensions regroupées en trois catégories de pratiques (Hallinger et Murphy, 1985, p. 221-224), présentées dans le tableau VIII,
- le modèle de Philip Hallinger, construit à partir du modèle précédent, avec les mêmes catégories, seule la dimension relative au développement et à l'application des normes académiques étant ôtée (Hallinger, 2003)³.

Catégories	Dimensions
Définir la mission de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les objectifs de l'établissement - Communiquer les objectifs de l'établissement aux enseignants, élèves et parents
Gérer le programme d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Superviser et évaluer l'enseignement - Coordonner les programmes d'enseignement (d'une année à l'autre) - Suivre les progrès des élèves
Promouvoir un climat positif d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Protéger le temps d'apprentissage des élèves - Valoriser le développement professionnel - Maintenir une grande visibilité - Fournir des incitations aux enseignants - Développer et faire appliquer les normes académiques - Fournir des incitations à l'apprentissage

Tableau VIII : le leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (1985)

Chacun de ces modèles de leadership pédagogique est « présenté comme rationnel et directif » (Dumay, 2009a, p. 107), mettant clairement l'accent sur le rôle des chefs d'établissement, comme en témoigne l'échelle de mesure du leadership pédagogique, *principal instructional leadership rating scale* (PIMRS) (Hallinger et Murphy, 1985)⁴. Afin de dépasser cette centration sur les chefs d'établissement, Ronald H. Heck et ses collègues ont pris en compte dans leurs études les chefs d'établissements et leurs adjoints⁵, ou les chefs d'établissements et les personnels qui exercent des postes à responsabilité⁶, même si les chefs d'établissement restent au cœur du leadership pédagogique.

¹ Le chef d'établissement a des contacts et des interactions avec les enseignants, les élèves et les parents, et effectue des visites fréquentes dans les classes.

² Élaboré en appui sur la thèse de doctorat de Philip Hallinger soutenu en 1983.

³ Pour Philip Hallinger, l'idée que « des normes élevées et clairement définies renforcent les attentes élevées nécessaires à l'amélioration de l'apprentissage des élèves » (Hallinger et Murphy, 1985, p. 224), sous-jacente à cette dimension, s'avère en fait caractéristique de l'ensemble de la catégorie relative à la favorisation d'un climat positif d'apprentissage (Hallinger, 2003, p. 332).

⁴ Le PIMRS est conçu pour être complété par les chefs d'établissement eux-mêmes concernant leur comportement en matière de leadership pédagogique, mais aussi par les enseignants et les supérieurs des chefs d'établissement au regard de la fréquence observée de ces comportements.

⁵ (Heck, 1992 ; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990 ; Heck, Marcoulides et Lang, 1991).

⁶ (Heck, 2000 ; Heck et Marcoulides, 1996b).

Par ailleurs, le leadership pédagogique fait l'objet d'intégrations dans des modèles, dans différentes perspectives :

- certains auteurs intègrent différents modèles de leadership et en proposent de nouveaux, à l'instar du leadership « intégré » qui associe leadership transformationnel et pédagogique (Marks et Printy, 2003),
- d'autres auteurs élargissent un modèle établi pour le renouveler et en viennent à faire chevaucher plusieurs modèles parmi lesquels le modèle du leadership pédagogique (Leithwood et Jantzi, 2008a)¹.

4. Quelques catégories de comportements de leadership scolaire issus d'importants travaux de synthèse sur les écoles efficaces

De nombreux chercheurs mettent en avant des comportements de leadership. Après un état du leadership scolaire dans la *school effectiveness research* (a.), le présent paragraphe présente quelques catégories de comportements de leadership scolaire : les 25 catégories de comportements de leadership scolaire de Kathleen Cotton (b.), et les 21 responsabilités de leadership scolaire de Robert J. Marzano, Timothy Waters et Brian A. McNulty (c.).

a. Le leadership scolaire dans la *school effectiveness research*

Des recherches en nombre croissant ont été réalisées sur l'efficacité des établissements scolaires et sur les différents facteurs qui l'influencent. Celles relevant du courant de la *school effectiveness research* ont plus précisément analysé les effets de variables organisationnelles et contextuelles sur l'efficacité scolaire. Parmi les variables organisationnelles, une grande attention a été portée au leadership du chef d'établissement dès les études pionnières de ce

¹ Kenneth Leithwood et Doris Jantzi (2008) ont élargi le modèle présenté dans le tableau VIII en ajoutant une quatrième catégorie de leadership relative à la gestion du programme d'enseignement (pratiques spécifiques : planification et supervision de l'enseignement, soutien pédagogique, suivi des progrès de l'école, et protection des enseignants des distractions externes).

Ainsi, les quatre catégories de leadership transformationnel en milieu scolaire de Kenneth Leithwood et Doris Jantzi (2008), – définition des orientations, développement professionnel, redéfinition de l'organisation et gestion du programme d'enseignement –, chevauchent au moins deux des trois catégories de leadership pédagogique du modèle de Philip Hallinger de 2003, – définition de la mission de l'établissement, gestion du programme d'enseignement et favorisation d'un climat positif d'apprentissage –.

courant de recherche des sciences de l'éducation (Brookover et al., 1978 ; Rutter et al., 1979 ; Teddlie et Stringfield, 1985). Charles Teddlie et David Reynolds affirment d'ailleurs ne pas connaître d'étude « qui n'ait pas montré que le leadership est important dans les écoles efficaces, ce leadership étant presque toujours assuré par le chef d'établissement » (Teddlie et Reynolds, 2000, p. 141). À titre d'illustrations :

- Jaap Scheerens et Bert P.M. Creemers citent ainsi « un solide leadership en matière d'éducation » comme première caractéristique sur les cinq identifiées relatives à la réussite scolaire¹ (Scheerens et Creemers, 1989, p. 692),
- Pam Sammons, Josh Hillman et Peter Mortimore mettent en évidence le « leadership professionnel » comme premier élément parmi les onze caractéristiques clés des écoles efficaces² (Sammons, Hillman et Mortimore, 1995, p. 12)³,
- Thomas J. Sergiovanni soutient par ailleurs que « les leaders qui réussissent sont attentifs à sept principes qui les aident à naviguer dans la structure interne des écoles où le changement réel a lieu » (Sergiovanni, 2001, p. xi)⁴.

La nécessité de prendre en compte le caractère utilitaire que doit avoir la recherche sur le leadership scolaire d'un point de vue pratique (Donmoyer, 1985 ; Wimpelberg, Teddlie et Stringfield, 1989) conduit à s'intéresser aux caractérisations de comportements de leadership scolaire établies dans la littérature.

¹ Les quatre autres caractéristiques mises en évidence sont les suivantes : « des attentes élevées en matière de performance des élèves », « l'accent sur les compétences de base », « un climat sûr et ordonné » et « une évaluation fréquente des progrès des élèves » (Scheerens et Creemers, 1989, p. 692).

² Les dix autres caractéristiques mises en évidence sont les suivantes : « une vision et des objectifs communs », « un environnement d'apprentissage », « une concentration sur l'enseignement et l'apprentissage », « un enseignement adapté », « de grandes attentes », « une amélioration positive », « une supervision des progrès », « des droits et des responsabilités pour les élèves », « un partenariat école-famille » et « une organisation apprenante » (Sammons, Hillman et Mortimore, 1995, p. 12).

³ Il convient de constater que certaines caractéristiques autres que le leadership mises en évidence rejoignent des catégories ou des dimensions du leadership mentionnées dans le paragraphe précédent.

⁴ Les sept principes sont les suivants : « inverser les priorités », « choisir entre les causes et les conséquences », « penser amibe »*, « mettre en valeur le sens et la signification », « dresser un tableau », « faire preuve d'humilité dans la prise de décision » et « se rappeler les aspects moraux du leadership » (Sergiovanni, 2001, p. 5-14).

* : « Diriger une école, c'est comme essayer de faire passer une amibe géante d'un côté à l'autre de la rue. Cela implique de tirer ici, de pousser là, de réparer des trous, de supporter des éléments fragiles et de désamorcer des embûches » (Sergiovanni, 2001, p. 7).

b. Les 25 catégories de comportements de leadership scolaire de Cotton

Kathleen Cotton a réalisé une revue narrative de la littérature, composée de 81 études menées entre 1985 et 2003 (Cotton, 2003, p. 6) :

- 56 études abordent l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves,
- 10 études sur l'attitude des élèves (envers l'école, les apprentissages, eux-mêmes comme apprenants, les enseignants et les pairs),
- 8 sur le comportement des élèves (la discipline et la participation extrascolaire),
- 15 sur l'attitude des enseignants,
- 4 sur le comportement des enseignants,
- 3 sur le décrochage scolaire,
- 3 sur d'autres éléments (attitudes des parents, des membres du conseil, etc.).

Elle a ainsi établi 25 catégories de comportements de leadership qui ont une influence positive sur les résultats des élèves, l'attitude des élèves, le comportement des élèves, l'attitude des enseignants, le comportement des enseignants et le décrochage scolaire, présentées dans le tableau IX (Cotton, 2003, p. 67-72).

<ul style="list-style-type: none"> - Un milieu sûr et ordonné - Une vision et des objectifs favorisant un niveau d'apprentissage élevé - Des attentes élevées sur le plan de l'apprentissage des élèves - La confiance en soi, la responsabilité et la persévérance - La visibilité et l'accessibilité - Un climat positif et favorable - La communication et l'interaction - Le soutien émotionnel et interpersonnel - La sensibilisation et l'implication des parents et de la communauté - Les rituels, les cérémonies et autres actions symboliques - Le partage de leadership et de la prise de décisions, et la responsabilisation du personnel - La collaboration - Le leadership pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - La quête incessante d'un niveau d'apprentissage élevé - Une norme d'amélioration continue - La discussion des enjeux pédagogiques - L'observation en classe et la rétroaction aux enseignants - Le soutien de l'autonomie des enseignants - Le soutien à la prise de risques - Des possibilités de perfectionnement et des ressources - La protection du temps d'enseignement - Un suivi des progrès des élèves et un partage des constatations - L'utilisation des progrès des élèves pour l'amélioration des programmes - La reconnaissance des réalisations des élèves et du personnel - L'offre d'un modèle de comportement
---	--

Tableau IX : les 25 catégories de comportements de leadership scolaire de Cotton (2003)

c. Les 21 responsabilités de leadership scolaire de Marzano, Waters et McNulty

Sur la base d'une méta-analyse de 69 études réalisées de 1978 à 2001, Robert J. Marzano, Timothy Waters et Brian A. McNulty ont appréhendé le leadership scolaire à l'aide de 21 catégories de comportements, appelées « responsabilités »¹ (Marzano, Waters et McNulty, 2005, 2016). Dans leur version en anglais, les auteurs donnent au terme *responsabilities* un « sens élargi qui englobe aussi bien des compétences et des attitudes que des rôles et des actions découlant des fonctions et des pouvoirs dévolus aux directions scolaires », ils en font ainsi « de même en français avec le mot *responsabilité* » (Marzano, Waters et McNulty, 2016, p. 48).

Ces 21 responsabilités, présentées dans le tableau X, « ne sont pas nouvelles dans le domaine du leadership. Chacune a été mentionnée de façon explicite ou implicite par de nombreux chercheurs et théoriciens » (Marzano, Waters et McNulty, 2016, p. 71). Elles « permettent de mieux comprendre la nature du leadership scolaire » (Marzano et al., 2016, p. 48), et prennent appui à la fois sur des travaux de synthèse antérieurs et sur les théories dominantes relatives au leadership en milieu scolaire, telles que les leaderships transactionnel et transformationnel en milieu scolaire, le leadership pédagogique et le leadership distribué en milieu scolaire.

Responsabilité	La mesure dans laquelle le chef d'établissement...
1. Affirmation	Reconnaît et souligne de façon systématique et juste les réalisations des élèves et des enseignants. Admet les échecs de l'école dans son ensemble.
2. Agent de changement	Est disposé à remettre en question le <i>statu quo</i> et le fait activement. Envisage de nouvelles et meilleures façons de faire les choses. S'efforce d'exploiter au maximum les compétences de l'école.
3. Récompenses conditionnelles	Reconnaît et récompense les réalisations individuelles. Utilise le travail acharné, les résultats et le rendement comme principaux critères pour les récompenses et la reconnaissance.
4. Communication	Propose aux enseignants des moyens efficaces de communiquer entre eux. Veille à être facilement accessible pour les enseignants. Entretient une communication ouverte et efficace avec le personnel.
5. Culture	Favorise le développement d'un esprit de communauté et d'entraide. Instaure un sentiment de bien-être au sein du personnel. Favorise la compréhension des objectifs par tous et développe une vision commune de ce que pourrait être l'établissement.

¹ Les auteurs précisent que ces comportements sont qualifiés de responsabilités « parce qu'ils font ou, à tout le moins, devraient faire partie du mode de fonctionnement de tout directeur efficace. Peut-être qu'un aussi vaste éventail de comportements est la raison pour laquelle il est tellement difficile d'être un leader scolaire efficace » (Marzano, Waters et McNulty, 2016, p. 71).

6. Discipline	Protège le temps d'enseignement des dérangements. Protège les enseignants des questions et des influences qui pourraient réduire leur temps d'enseignement ou nuire à leur concentration.
7. Flexibilité	Adapte son style de leadership en fonction des exigences de la situation. Encourage les gens à exprimer des opinions variées et opposées. Est à l'aise avec le fait d'apporter des changements importants à la façon de faire les choses.
8. Focalisation	Établit des objectifs clairs et veille à ce qu'ils restent à l'avant-plan dans l'esprit de tous dans l'école et au sommet des priorités du personnel. Établit des attentes et des objectifs concrets élevés pour tous les élèves.
9. Idéaux et convictions	Possède des convictions bien définies en ce qui concerne l'École, l'enseignement et l'apprentissage, les partage avec le personnel et adopte des comportements conformes à ses convictions.
10. Participation du personnel	Implique les enseignants dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des décisions et des politiques importantes. Fait appel à des équipes de leadership pour la prise de décisions.
11. Stimulation intellectuelle	S'assure que le corps enseignant et le personnel sont au courant des théories et des pratiques les plus récentes, et veille à ce que des discussions régulières à cet égard fassent partie de la culture de l'établissement. Se tient au courant des recherches les plus récentes concernant le fonctionnement efficace des écoles.
12. Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation	S'implique directement dans la conception et la mise en œuvre du curriculum, de l'enseignement et des pratiques d'évaluation. Aide directement les enseignants à concevoir les activités scolaires et à s'occuper des questions liées à l'enseignement.
13. Connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation	Connait les pratiques efficaces en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation des acquis des élèves. Offre une orientation conceptuelle pour les pratiques efficaces en classe.
14. Supervision et évaluation	Surveille de façon continue l'efficacité des pratiques pédagogiques de l'établissement. Demeure toujours conscient de l'impact des pratiques de l'établissement sur l'apprentissage des élèves et leur rendement.
15. Optimisme	Inspire les enseignants à se dépasser. Soutient activement les initiatives importantes. Adopte une attitude positive quant à la capacité du personnel d'accomplir des tâches considérables.
16. Ordre	Établit un ensemble de méthodes et de procédures de fonctionnement normalisées, destinées à assurer le bon fonctionnement de l'école. Instaure des structures, des règles et des procédures claires pour le personnel et les élèves, et veille à les renforcer.
17. Rayonnement	Agit comme le défenseur et le porte-parole de l'établissement auprès des parents, de la hiérarchie et de la communauté dans son ensemble.
18. Relations	Fait preuve de sensibilité à l'égard des préoccupations personnelles des enseignants et entretient avec eux des relations interpersonnelles. Est au courant des aspects importants de la vie personnelle du personnel.
19. Ressources	Veille à ce que les enseignants aient le matériel, l'équipement et les occasions de perfectionnement professionnel nécessaires pour améliorer leur enseignement.
20. Connaissance de la situation	Anticipe les problèmes qui pourraient survenir au quotidien. Est au courant des groupes et des relations informels qui existent au sein du personnel. Est au courant des problèmes qui n'ont pas éclaté au grand jour dans l'établissement, mais qui pourraient susciter des désaccords.
21. Visibilité	A des contacts fréquents avec les enseignants et les élèves. Effectue des visites systématiques et fréquentes dans les classes. Est très visible pour les élèves, les enseignants et les parents.

Tableau X : les 21 responsabilités de leadership scolaire de Marzano, Waters et McNulty (2016, p. 48-71)

Cette catégorisation se rapproche des catégories de comportements de leadership scolaire établies par Kathleen Cotton, comme en témoigne l'annexe VI, mais elle s'avère davantage reconnue que cette dernière par la communauté scientifique au regard de ses citations dans des ouvrages et articles, avec plus de 4 900 citations recensées par Google Scholar.

Aussi, cette caractérisation, qui offre un caractère utilitaire prégnant et reconnue par la communauté scientifique, est retenue dans la suite de ce chapitre.



La lecture croisée des modèles de leadership, plus particulièrement de leadership scolaire, permet une progression de la compréhension d'un des facteurs d'influence de la performance de l'établissements scolaire les plus importants. La recherche sur le leadership d'un responsable d'un établissement scolaire, dans ses dimensions praxéologiques (Donmoyer, 1985; Wimpelberg et al., 1989), s'est notamment efforcée de construire une typologie des leaderships scolaires. Les typologies construites ouvrent également la voie à des recherches relatives à leurs effets sur la performance de l'établissement scolaire. Toutefois, aucun effet empirique tangible du leadership scolaire sur la performance de l'établissement scolaire n'a pu être mis en exergue dans les études scientifiques menées sur ce sujet, alors que les politiques publiques éducatives de nombreux pays continuent de mettre l'accent sur l'importance du leadership des chefs d'établissement scolaire. Ce paradoxe du leadership (Barker, 2007) appelle à un approfondissement des recherches empiriques qui ont été développées.

SECTION II. LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : LES ENSEIGNEMENTS DE MÉTA-ANALYSES

L'importance de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement scolaire¹ est classiquement mise en avant par le courant de la *school effectiveness research*, comme en témoigne la section précédente. Malgré une littérature abondante, il n'existe pas de consensus quant à l'influence du leadership scolaire sur la performance de l'établissement scolaire : quelle que soit la dimension et sous-dimension de la performance de l'établissement scolaire considérée, les indices d'une relation restent fragiles et les résultats empiriques s'avèrent contradictoires. En effet, si certaines recherches concluent que le leadership scolaire n'a qu'un effet faible sur les dimensions et sous-dimensions de la performance de l'établissement scolaire ; pour d'autres, il exerce soit une influence positive modérée voire forte, soit au contraire un effet négatif. De tels résultats empiriques ont conduit les chercheurs à entreprendre des méta-analyses, dont quelques exemples figurent dans le tableau XI.

Auteurs de la méta-analyse	Taille d'effet estimée	Nombre d'études	Période couverte	Pays d'étude
<i>Relation entre leadership scolaire et résultats des élèves</i>				
Witziers, Bosker et Krüger (2003)	0.02	37	de 1986 à 1996	revue internationale
Marzano, Waters et McNulty (2005, 2016)	0.25	69	de 1978 à 2001	États-Unis
Robinson, Lloyd et Rowe (2008)	leadership transformationnel 0.11 leadership pédagogique 0.42	5 12	de 1978 à 2006	revue internationale
Kyriakides, Creemers, Antoniou et Demetriou (2010)	0.07	29	de 1987 à 2008	revue internationale
Hendriks et Scheerens (2013)	0.048	15	de 2005 à 2010	revue internationale
Karadağ, Bektas, Coğalltay et Yalçın (2015)	0.34 leadership transformationnel 0.40 leadership pédagogique 0.24 leadership distribué 0.42	57 15 8 2	de 2008 à 2013	revue internationale
Almarshad (2017)	leadership transformationnel 0.26 leadership pédagogique 0.27 leadership distribué 0.28	6 6 4	de 2007 à 2015	États-Unis Pays-Bas Indonésie
<i>Relation entre leadership scolaire et satisfaction au travail des enseignants</i>				
Aydin, Sarier et Uysal (2013)	leadership transformationnel 0.56	8	de 2005 à 2009	Turquie
Chin (2007)	leadership transformationnel 0.71	21	de 1993 à 2003	Taiwan États-Unis

¹ Telle que définie dans le paragraphe 2. de la section III du chapitre I.

Relation entre leadership scolaire et implication des enseignants				
Aydin, Sarier et Uysal (2013)	leadership transformationnel 0.56	4	de 2005 à 2009	Turquie
Relation entre leadership scolaire et efficacité organisationnelle perçue				
Chin (2007)	leadership transformationnel 0.69	4	de 1997 à 2003	Taiwan États-Unis

Tableau XI : quelques méta-analyses existantes

Des méta-analyses mettent certes en avant une corrélation positive et élevée entre leadership scolaire et performance de l'établissement scolaire dans ses dimensions ressources humaines et territoriale (Aydin, Sarier et Uysal, 2013 ; Chin, 2007). Mais, ce sont les méta-analyses étudiant le lien entre leadership scolaire et résultats des élèves qui s'avèrent le moins consensuelles : alors que certaines méta-analyses dévoilent des tailles d'effet estimées positives modérées du leadership scolaire sur les résultats des élèves (Karadağ et al., 2015 ; Marzano, Waters et McNulty, 2005, 2016), d'autres méta-analyses exposent des grandeurs d'effet faibles (Hendriks et Scheerens, 2013 ; Kyriakides et al., 2010 ; Witziers, Bosker et Krüger, 2003). Enfin, certaines méta-analyses distinguent le leadership scolaire selon le modèle théorique de leadership utilisé, et ne s'accordent pas toujours en matière de tailles d'effet estimées pour un modèle déterminé (Almarshad, 2017 ; Karadağ et al., 2015 ; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).

Cependant, les études sélectionnées diffèrent dans la détermination des variables de contingence (pays d'étude, âge des élèves, ...) et dans les choix méthodologiques (période de conduite des études, définition du concept de leadership utilisée, ...), ce qui peut expliquer des différences de résultats. D'autres différences conceptuelles et méthodologiques peuvent également expliquer de telles variations d'effet du leadership scolaire (Dumay, 2009b) :

- la publication ou non des études dans des revues académiques,
- le type de modélisation mobilisée – modèles d'effets directs, d'effets indirects et d'effets réciproques (Hallinger et Heck, 1996, 1998)¹,
- la procédure de calcul de la taille des effets²,
- la mesure des résultats des élèves, pour les analyses concernant cette composante³.

¹ La méta-analyse de Witziers *et al.* (2003) intègre uniquement des études aux effets directs, celle de Hendriks et Sheerens (2013) uniquement des études aux effets indirects, tandis que celle de Robinson *et al.* (2008) intègre des études aux effets directs et indirects.

² La méta-analyse de Witziers *et al.* (2003) pondère les grandeurs d'effet en fonction de la taille de l'échantillon, tandis que celle de Robinson *et al.* (2008) calcule la moyenne des grandeurs d'effet sans pondération.

³ Aucune distinction résultats des élèves en niveau/en évolution n'est mentionnée dans ces méta-analyses.

Afin de surmonter les contradictions des travaux existants¹ et d'identifier les principaux facteurs sous-jacents à la diversité des résultats, cette section se propose, en s'appuyant sur plusieurs méta-analyses, de réaliser une synthèse des études relatives à l'influence du leadership scolaire sur la performance de l'établissement scolaire, de quantifier l'effet de cette influence et d'évaluer dans quelle mesure les facteurs méthodologiques et de contingence expliquent les différences de résultats constatés dans la littérature académique internationale.

Ainsi, après un exposé du protocole d'examen systématique (1.), cette section présente de premières méta-analyses des études relatives à l'influence du leadership scolaire sur la performance de l'établissement scolaire (2.). Ces premières méta-analyses ne peuvent aboutir à des conclusions significatives, du fait de la forte hétérogénéité des résultats des études sélectionnées. Des méta-analyses de régression (MRA) sont alors mises en œuvre concernant la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves : elles permettent d'identifier les variables explicatives de cette hétérogénéité, et apportent une vision nuancée de l'effet du leadership scolaire (3.). S'en suit une discussion des résultats (4.).

1. Le protocole d'examen systématique

La méta-analyse est « un terme générique désignant un certain nombre de méthodes d'analyse statistique des résumés quantitatifs d'études antérieures d'un même domaine (Muller, 1988) » (Laroche, 2015, p. 18). Il s'agit d'« *une approche statistique qui a pour but de rassembler les résultats empiriques d'études singulières pour en faire une synthèse reproductible et quantifiée* » (Laroche, 2015, p. 7) . Cette approche a été utilisée depuis des décennies dans divers domaines (médecine, psychologie), avant d'être adoptée en sciences de gestion : elle constitue une forme de revue systématique de la littérature qui s'appuie sur des techniques statistiques et une méthodologie rigoureuse et reproductible.

¹ Y compris les méta-analyses existantes concernant les résultats des élèves.

La mise en œuvre du protocole d'examen systématique utilisé, décrit dans l'annexe VII, s'appuie sur une revue systématique d'études internationales quantitatives¹, réalisée autour de la relation entre le leadership scolaire et la performance de l'établissement scolaire.

Ce protocole s'appuie sur une recherche rigoureuse des études existantes et une sélection argumentée des études, puis sur un codage des études et une transformation des statistiques disponibles en une seule et même métrique afin d'en permettre la commensurabilité.

Après présentation des critères de sélection pour l'inclusion (a.), le présent paragraphe expose le corpus global de la revue systématique (b.).

a. Critères de sélection pour l'inclusion

Un « ensemble de critères explicites d'inclusion et d'exclusion des études » (Laroche, 2015, p. 22), détaillé dans l'annexe VII, a été adopté afin de créer un corpus de données adapté à l'application de la méta-analyse.

Pour être incluses dans les données des présentes méta-analyses, les études devaient notamment concerner des établissements scolaires publics du premier ou du second degré, et présenter une ou des estimations pouvant être analysées statistiquement, avec :

- les composantes de la performance de l'établissement scolaire définies dans le chapitre I²,
- un ou des comportements de leadership scolaire au sens de Marzano *et al.* (2016)³.

¹ Dans une volonté de couvrir la période la plus large possible, aucune limite d'ancienneté n'a été définie *a priori* dans la collecte des études.

² Dimensions organisationnelle, ressources humaines, financière, service public et territoriale.

³ La variable indépendante relative au leadership du chef d'établissement a été codée selon les 21 responsabilités du leadership scolaire de Marzano *et al.* (2016).

b. Corpus global de la revue de littérature

172 publications¹ (1673 grandeurs d'effet) composent le corpus global de la revue systématique de littérature :

- 71 études concernent la dimension organisationnelle,
- aucune étude ne concerne la dimension financière,
- 89 études concernent la dimension ressources humaines,
- 108 études concernent la dimension service public,
- 26 études concernent la dimension territoriale.

Ces études sont répertoriées en annexe VIII selon les différentes composantes des dimensions de la performance de l'établissement scolaire. Le nombre de publications collectées et celui de grandeurs d'effet recensées pour chaque composante de chacune des dimensions de la performance de l'établissement scolaire sont présentés dans le tableau XII.

Dimension organisationnelle		71 ²	
Composante	Nombre de publications		Nombre de grandeurs d'effet
Vision partagée et objectif	46		168
Allocation des moyens	3		3
Structure de l'établissement	24		93
Qualité de vie	37		137
Organisation pédagogique	14		35
Attentes de réussites	23		58
Dimension ressources humaines		89	
Composante	Nombre de publications		Nombre de grandeurs d'effet
Mobilisation des enseignants	23		75
Motivation des enseignants	4		20
Satisfaction au travail des enseignants	31		117
Sentiment de maîtrise et d'efficacité personnelle des enseignants	24		83
Implication des enseignants	34		188
Professionalisme des enseignants	20		57
Rotation des enseignants	4		18
Dimension service public		108	
Composante	Nombre de publications		Nombre de grandeurs d'effet
Résultats des élèves exprimés en niveau	63		350
Résultats des élèves exprimés en évolution	26		170
Comportements et attitudes scolaires des élèves	18		67
Culture civique et relations à autrui des élèves	15		36
Qualité de service centré sur l'élève	33		107
Dimension territoriale		26	
Composante	Nombre de publications		Nombre de grandeurs d'effet
Efficacité organisationnelle perçue	12		36
Implication des parties prenantes	11		26
Qualité de service perçue	3		6

Tableau XII : nombres de publications et de grandeurs d'effet collectées dans la revue de littérature

¹ Une publication peut concerner plusieurs dimensions.

² Une publication peut concerner plusieurs composantes.

2. Premières méta-analyses relatives à l'effet du leadership scolaire

À partir des études collectées, plusieurs méta-analyses concernant, de façon générale, l'influence du leadership scolaire sur les différentes composantes précédemment définies des dimensions de la performance de l'établissement scolaire, ont d'abord été menées¹, montrant une hétérogénéité des résultats des différentes études collectées (a.). Puis, l'influence des 21 responsabilités de leadership scolaire sur ces composantes a été estimée, mettant en exergue des effets des responsabilités de leadership scolaire entre stabilité et variation (b.).

a. Une hétérogénéité des résultats des différentes études collectées

Le tableau I de l'annexe IX présente les résultats des méta-analyses relatives aux liens entre le leadership scolaire et les différentes composantes de la performance de l'établissement scolaire. La question de l'influence relative de chaque responsabilité de leadership scolaire est explorée dans le tableau II de cette même annexe, qui présente les méta-analyses stratifiées au regard de ces différentes responsabilités².

Ces deux tableaux mettent en relief une forte hétérogénéité³ à la fois :

- des résultats des études analysant l'influence du leadership scolaire sur toutes les composantes de la performance de l'établissement scolaire sauf celle relative aux comportements et attitudes scolaires des élèves (dimension service public),
- des résultats des études analysant⁴ l'influence de chaque responsabilité de leadership scolaire sur les composantes de la performance de l'établissement scolaire, plus de 95% de ces résultats étant considérés comme hétérogènes.

¹ Comme cela est précisé dans l'annexe VII, l'influence du leadership scolaire est d'abord appréhendée à travers le calcul d'un coefficient de corrélation.

² À l'exception des composantes relatives à l'allocation de moyens (dimension organisationnelle) et à la qualité de service perçue (dimension territoriale) eu égard au nombre total de grandeurs d'effet collectées (respectivement 3 et 6), et à l'exception des composantes relatives à la motivation des enseignants et à la rotation des enseignants (dimension ressources humaines) eu égard au nombre de grandeurs d'effet collectées pour chaque responsabilité (moins de 5).

³ La variance résiduelle autour de la moyenne de l'effet est supérieure à 25% de la variance totale. L'intervalle de confiance autour de la grandeur moyenne inclut la valeur zéro. La significativité du test d'hétérogénéité indique le rejet de l'hypothèse d'homogénéité des études considérées.

⁴ L'analyse ne prend en considération que les responsabilités comptabilisant plus de 10 grandeurs d'effet.

Cette forte hétérogénéité des résultats interdit de conclure et invite à rechercher des variables modératrices qui expliqueraient cette variation des effets observés.

b. Un constat d'effet positif modéré du leadership scolaire sur certaines composantes de performance de l'établissement

Au-delà de la forte hétérogénéité mise en évidence, les résultats des méta-analyses réalisées mettent en évidence deux résultats fondamentaux.

D'une part, est constaté un effet positif modéré¹ (relativement faible) du leadership scolaire sur les comportements et attitudes scolaires des élèves d'après le tableau XIII, qui présente les grandeurs d'effets relatives au groupe d'études portant sur les comportements et attitudes scolaires des élèves.

Nombre d'études	Nombre d'estimations	Taille de l'échantillon total	Moyenne non pondérée (IC à 95%)	Moyenne pondérée (IC à 95%)	Variance résiduelle	Test d'hétérogénéité
Comportements et attitudes scolaires des élèves						
18	67	3 875	0.123 (0.077 à 0.169)	0.135 (0.098 à 0.171)	8%	71.77

Remarques : *** $p < 0.001$. La moyenne non pondérée est la moyenne simple des observations. La moyenne pondérée est calculée en utilisant l'inverse de l'écart-type comme poids. L'intervalle de confiance (IC) à 95% apparaît entre parenthèses. Un test d'hétérogénéité significatif indique le rejet de l'hypothèse d'homogénéité du groupe d'études.

Tableau XIII : méta-analyse – lien entre le leadership scolaire et les comportements et attitudes scolaires des élèves – extrait du tableau I de l'annexe IX

D'autre part, des effets positifs modérés (tantôt relativement faibles tantôt assez élevés) sont constatés entre 13 responsabilités de leadership scolaire² et une composante de la performance de l'établissement scolaire³. Par exemple, le tableau XIV montre que les études s'intéressant au lien entre responsabilité de leadership scolaire relative à la visibilité et implication des enseignants ont tendance à révéler une relation positive d'intensité modérée (moyenne pondérée des coefficients de corrélation égale à 0.332). Quatre responsabilités de leadership scolaire, – agent de changement, culture, focalisation et participation du personnel –, font

¹ Effet faible si $0 < | \text{grandeur d'effet} | \leq 0.10$
 Effet modéré si $0.10 < | \text{grandeur d'effet} | < 0.40$
 Effet fort si $| \text{grandeur d'effet} | \geq 0.40$ (Lipsey et Wilson, 2001).
 Le coefficient de corrélation est utilisé comme indicateur de mesure de la grandeur d'effet.

² Soit 62% des responsabilités de leadership scolaire.

³ Des composantes sur chaque dimension sont concernées, à l'exception de la dimension territoriale.

même état d'une influence positive sur deux composantes de performance, à savoir les attentes de réussites (dimension organisationnelle) et les comportements et attitudes scolaires des élèves (dimension service public).

DIMENSION ORGANISATIONNELLE					
Responsabilité de leadership scolaire	Nombre d'estimations	Moyenne non pondérée (IC à 95%)	Moyenne pondérée (IC à 95%)	Variance résiduelle	Test d'hétérogénéité
Vision partagée et objectif					
Connaissance de la situation	16	0.407 (0.293 à 0.520)	0.343 (0.246 à 0.441)	0.00%	13.98
Structure de l'établissement					
Rayonnement	12	0.426 (0.284 à 0.568)	0.337 (0.221 à 0.454)	0.00%	10.37
Attentes de réussites					
Agent de changement	10	0.312 (0.155 à 0.469)	0.237 (0.120 à 0.354)	6.33%	9.61
Communication	22	0.372 (0.286 à 0.459)	0.297 (0.220 à 0.374)	16.89%	25.27
Culture	17	0.298 (0.201 à 0.396)	0.236 (0.160 à 0.312)	5.26%	16.89
Focalisation	24	0.343 (0.259 à 0.428)	0.267 (0.186 à 0.338)	15.37%	27.18
Participation du personnel	16	0.346 (0.235 à 0.456)	0.268 (0.176 à 0.360)	17.37%	18.15
Supervision et évaluation	13	0.467 (0.306 à 0.628)	0.336 (0.204 à 0.468)	23.81%	15.75
Optimisme	13	0.304 (0.177 à 0.430)	0.227 (0.131 à 0.322)	13.26%	13.84
DIMENSION RESSOURCES HUMAINES					
Mobilisation des enseignants					
Implication dans l'enseignement	11	0.371 (0.250 à 0.491)	0.344 (0.249 à 0.439)	0.00%	5.37
Implication des enseignants					
Visibilité	11	0.382 (0.251 à 0.513)	0.332 (0.209 à 0.454)	0.00%	9.53
DIMENSION SERVICE PUBLIC					
Comportements et attitudes scolaires des élèves					
Agent de changement	11	0.176 (0.079 à 0.272)	0.165 (0.078 à 0.252)	0.00%	9.35
Culture	21	0.107 (0.008 à 0.206)	0.120 (0.052 à 0.188)	23.08%	26.00
Focalisation	23	0.105 (0.005 à 0.206)	0.135 (0.057 à 0.213)	19.57%	27.35
Participation du personnel	14	0.159 (0.070 à 0.247)	0.144 (0.062 à 0.226)	23.25%	16.94
Relations	11	0.156 (0.077 à 0.235)	0.129 (0.062 à 0.197)	16.31%	11.95
Qualité de service centré sur l'élève					
Idéaux et convictions	16	0.191 (0.103 à 0.279)	0.147 (0.084 à 0.209)	24.19%	19.79

Tableau XIV : méta-analyses – liens entre responsabilités de leadership scolaire et composantes de la performance de l'établissement scolaire – extrait du tableau II de l'annexe IX

Ces premiers résultats invitent à envisager de nouvelles méta-analyses stratifiées en croisant responsabilités de leadership scolaire et différents types de variables (mesures du leadership, secteur d'activité, période d'étude, catégories de pays, méthodologie, ...) afin de déterminer les facteurs qui créent l'hétérogénéité dans les estimations collectées. Toutefois, de telles méta-analyses stratifiées conduisent à la réalisation d'une multitude de tests statistiques¹, et ce pour chaque composante de la performance de l'établissement scolaire. Cela accroît le risque d'erreur, une telle multiplication de tests « augment[ant] la probabilité d'obtenir un test significatif [ou non] uniquement par hasard » (Laroche, 2015, p. 42).

Aussi, afin de dépasser ce risque d'erreur et de rechercher les variables modératrices qui expliquent la diversité des effets observés, des méta-analyses de régression (MRA) sont réalisées. Celles-ci portent sur la relation entre le leadership scolaire et les résultats des élèves², puisque cette relation a fait l'objet d'un nombre d'études significatif (82 publications³) et puisque la performance en matière de résultats scolaires des élèves est privilégiée⁴ dans les discours politiques et dans les recherches⁵.

3. Méta-analyses de régression de la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves

Les méta-analyses ont été réalisées en s'appuyant sur les outils méthodologiques qui sont spécifiques à la méta-analyse de régression (a.). Elles mettent en exergue plusieurs enseignements, certains confirmant les résultats des méta-analyses précédentes, d'autres venant les nuancer ou les approfondir. Elles apportent également des éclairages complémentaires concernant d'autres facteurs expliquant l'hétérogénéité des résultats (b.).

¹ Par exemple 126 tests statistiques sont nécessaires juste pour croiser responsabilités de leadership scolaire et catégories de pays.

² La relation entre leadership scolaire et qualité de service centré sur l'élève a été également approfondie : voir (Leininger et Kuhn, 2021).

³ Parmi ces 82 publications, 7 présentent des études portant à la fois sur les résultats des élèves en niveau et sur les résultats des élèves en évolution.

⁴ Les simples saisies de « leadership éducatif » ou « leadership scolaire » dans un moteur de recherche renvoient à la littérature portant sur les résultats des élèves (Dutercq et Pelletier, 2015 ; Marzano, Waters et McNulty, 2016).

⁵ Ce sont les résultats des élèves qui révèlent, aux yeux de l'opinion publique et des chercheurs, la performance d'un système éducatif en général et des établissements scolaires en particulier, eu égard aux objectifs et aux ambitions du service public d'éducation, comme le soulignent les chapitres précédents.

a. Méthodologie de la méta-analyse de régression (MRA)

Des méta-analyses de régression ont été menées pour étudier l'hétérogénéité des résultats collectés, à travers l'examen de « l'effet simultané [des] variables modératrices sur la grandeur de l'effet » (Laroche, 2015, p. 42). Aussi, l'analyse de l'hétérogénéité des résultats des études collectées¹ est réalisée par l'estimation du modèle suivant (Laroche, 2015) :

$$Effet_{ij} = \beta_0 + \beta_1 SE_{ij} + \sum_k \beta_k Z_{kij} + \varepsilon_{ij}$$

où *Effet* est l'effet estimé du leadership scolaire sur les résultats des élèves

SE est l'écart-type de l'effet estimé²

β_0 , β_1 et β_k sont des paramètres à estimer

Z est un vecteur des variables modératrices

ε correspond aux résidus

i et *j* représentent la *i*^{ème} estimation de la *j*^{ème} étude.

Cette équation est utilisée pour déterminer les facteurs qui créent l'hétérogénéité dans les estimations collectées. Cette hétérogénéité peut être le reflet à la fois de véritables modérateurs et des choix effectués dans la conception de la recherche. Différents types de variables sont supposés influencer la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves : variables de mesures du leadership, variables relatives aux caractéristiques des données, variables relatives aux aspects spatiaux, temporels et économétriques, variables de contrôle utilisées dans les études collectées...

Deux variables ont fait l'objet d'appréhensions particulières.

D'une part, le leadership scolaire a été appréhendée à partir de sept dimensions regroupant plusieurs responsabilités, issues d'une analyse factorielle exploratoire (annexe X)¹ et présentées dans le tableau XV.

¹ L'analyse factorielle exploratoire (annexe X) a conduit à retirer la responsabilité discipline de l'analyse. Les MRA sont donc menées à partir de 342 grandeurs d'effet pour les résultats des élèves en niveau et de 163 grandeurs d'effet pour les résultats des élèves en évolution.

² Cette variable est introduite dans l'équation de régression pour tester l'existence d'un biais de publication en faveur des études mettant en exergue une influence significative du leadership scolaire. Si l'écart-type de l'effet est une variable statistiquement significative, alors un biais de publication est établi.

Dimension de leadership scolaire	Responsabilités de leadership scolaire
1. Reconnaissance	Affirmation Récompenses conditionnelles
2. Accompagnement pédagogique	Connaissances en matière d'enseignement Implication dans l'enseignement Supervision et évaluation Ressources
3. Stimulation	Agent de changement Optimisme Stimulation intellectuelle
4. Gestion participative	Participation du personnel Communication
5. Représentation	Rayonnement Visibilité Connaissance de la situation
6. Valeurs	Idéaux et convictions Flexibilité Relations
7. Cohérence	Ordre Culture Focalisation

Tableau XV : les 7 dimensions de leadership scolaire utilisées dans les MRA

D'autre part, les pays des publications collectées ont été étudiés sous le prisme des systèmes éducatifs nationaux appréhendés à partir des pouvoirs dévolus aux établissements scolaires et de la culture de responsabilisation concernant les résultats scolaires. Selon une méthodologie exposée en annexe XI, une typologie des systèmes éducatifs nationaux, présentée dans le tableau XVI, a été constituée.

Catégories de pays	Pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires en matière de ...		Culture de responsabilisation quant aux usages des données sur les résultats scolaires
	... gestion des ressources humaines et budgétaires	... contenus d'enseignement	
Pays 1	majoritaires	majoritaires	forte
Pays 2	diversifiés	majoritaires	forte
Pays 3	diversifiés	majoritaires	faible
Pays 4	minoritaires	diversifiés	faible
Pays 5	diversifiés	diversifiés	assez forte
Pays autres	Pays non inclus dans l'étude des modalités de gestion des établissements menées		

Tableau XVI : typologie des pays des études collectées

Il convient de préciser que, parmi les variables de contrôle, seules sont prises en compte celles qui sont présentes dans plus de 25% des estimations recueillies. Par ailleurs, plusieurs de ces variables étant qualitatives polytomiques, les variables de référence dans les MRA sont identifiées par un Φ dans le tableau XVII qui définit les variables utilisées².

¹ Sur la base de 505 données sur le leadership scolaire, la responsabilité discipline ayant été retirée de l'analyse.

² La dimension 7 « cohérence » contient le plus grand nombre de grandeurs d'effet pour les deux composantes étudiées (résultats des élèves en niveau et en évolution) ; elle est donc choisie comme variable de référence pour les dimensions de leadership scolaire.

Variables	Définitions
SE	Écart-type de l'effet estimé
Dimensions de leadership scolaire	
DIM1	=1 si l'estimation correspond à la dimension « reconnaissance »
DIM2	=1 si l'estimation correspond à la dimension « accompagnement pédagogique »
DIM3	=1 si l'estimation correspond à la dimension « stimulation »
DIM4	=1 si l'estimation correspond à la dimension « gestion participative »
DIM5	=1 si l'estimation correspond à la dimension « représentation »
DIM6	=1 si l'estimation correspond à la dimension « valeurs »
Φ DIM7	=1 si l'estimation correspond à la dimension « cohérence »
Mesures du leadership	
LCHEFETAB	=1 si le leadership scolaire est mesuré par auto-perception du chef d'établissement ou par actions
Φ LENSEIGNANTS	=1 si le leadership scolaire est mesuré par la perception des enseignants
LAUTRESPERS	=1 si le leadership scolaire est mesuré par la perception d'autres personnels que les enseignants
Mesures des résultats des élèves	
Φ LECTUREECRITURE	=1 si les résultats des élèves sont mesurés en lecture ou en écriture
MATHS	=1 si les résultats des élèves sont mesurés en mathématiques
RESULTAUTRES	=1 si les résultats des élèves sont mesurés dans d'autres domaines
Caractéristiques des données	
Secteur d'activité	
Φ ECOLEPRIMAIRE	=1 si l'estimation est issue d'écoles primaires
ECOLESECONDAIRE	=1 si l'estimation est issue d'écoles secondaires
<i>Nature des données (utilisée uniquement pour les résultats des élèves en évolution)</i>	
PANEL	=1 si l'estimation correspond à des données longitudinales
SERIES	=1 si l'estimation correspond à des données transversales en séries
Φ COUPETRANSV	=1 si l'estimation correspond à des données en coupe transversale
Niveau d'analyse	
DONNEESIND	=1 si l'estimation correspond à des données individuelles
DONNEESCLASSE	=1 si l'estimation correspond à des données classe (<i>utilisée uniquement pour les résultats des élèves en évolution</i>)
Φ DONNEESETAB	=1 si l'estimation correspond à des données établissement
Aspects spatiaux, temporels et économétriques	
Période d'étude	
PERIODEAV2000	=1 si l'étude utilise des observations collectées avant 2000
Φ PERIODE2000	=1 si l'étude utilise des observations collectées entre 2000 et 2010
PERIODEAP2010	=1 si l'étude utilise des observations collectées après 2010
Pays d'étude	
Φ PAYS1	=1 si l'étude utilise des données issues de pays où les pouvoirs de décision sont très majoritairement dévolus aux établissements et où la culture de responsabilisation est forte
PAYS2	=1 si l'étude utilise des données issues de pays où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires sont diversifiés en matière de recrutement et de budgets, et majoritaires en matière de contenus d'enseignement, et où la culture de responsabilisation est forte
PAYS3	=1 si l'étude utilise des données issues de pays où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires sont diversifiés en matière de recrutement et de budgets, et majoritaires en matière de contenus d'enseignement, et où la culture de responsabilisation est faible
PAYS4	=1 si l'étude utilise des données issues de pays où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires sont minoritaires en matière de recrutement et de budgets, et diversifiés (voire majoritaires) en matière de contenus d'enseignement, et où la culture de responsabilisation est faible
PAYS5	=1 si l'étude utilise des données issues de pays où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements sont diversifiés et où la culture de responsabilisation est assez forte
PAYSAUTRES	=1 si l'étude utilise des données issues de pays non inclus dans l'étude des modalités de gestion des établissements scolaires menée
Type de publication	
Φ TPUBSCEDUC	=1 si l'estimation provient d'une publication en sciences de l'éducation
TPUBMANAGEMENT	=1 si l'estimation provient d'une publication en management
TPUBAUTRES	=1 si l'estimation provient d'une autre publication
Méthodologie	
Φ OLS	=1 si la méthode des moindres carrés ordinaires est utilisée
EQSTRUCT	=1 si les équations structurelles sont utilisées
REGHIER	=1 si la méthode de régression hiérarchique est utilisée
TECHAUTRES	=1 si une autre méthode est utilisée
Mode de collecte	
Φ RRELEVEDIR	=1 si la grandeur d'effet est relevée directement dans la publication
RESTIME	=1 si la grandeur d'effet est estimée
Variables de contrôle dans les études	
ORIGINESOCELEVES	=1 si l'origine sociale des élèves est utilisée comme variable de contrôle
TAILLECOLE	=1 si la taille de l'école est utilisée comme variable de contrôle
ETHNIEELEVES	=1 si l'ethnie des élèves est utilisée comme variable de contrôle
COMPANTELEVES	=1 si les compétences antérieures des élèves est utilisée comme variable de contrôle (<i>utilisée uniquement pour les résultats des élèves en évolution</i>)

Φ : utilisée comme référence.

Tableau XVII : définition des variables utilisées dans les MRA

Après le codage des études, les résultats sont obtenus en appliquant un algorithme de type *specific FEE-WLS (fixed effect estimator – weighted least square)*, qui consiste à retirer progressivement les variables qui ne sont pas statistiquement significatives pour ne retenir que celles qui le sont au seuil de 10%.

b. Résultats des MRA : entre confirmation, nuance et approfondissement des premiers résultats

Les tableaux XVIII et XIX présentent les résultats des MRA concernant les résultats des élèves respectivement en niveau et en évolution.

	<i>Specific</i> FEE-WLS
SE	0.797*** (5.93)
DIM5	-0.015*** (-2.66)
DIM6	-0.006** (-2.12)
LCHEFETAB	0.037*** (6.11)
PERIODEAV2000	-0.036*** (-6.09)
PERIODEAP2010	0.050*** (9.48)
PAYS4	-0.029*** (-3.24)
PAYSAUTRES	-0.060*** (-10.65)
TPUBAUTRES	-0.053*** (-3.91)
EQSTRUCT	-0.046*** (-6.79)
REGHIER	0.043*** (8.94)
TAILLEECOLE	0.014*** (2.34)
ETHNIEELEVES	-0.049*** (-5.07)
Constante	0.043*** (5.04)
N	342
R ²	0.5275

Remarques : Les éléments entre parenthèses correspondent aux statistiques t.
*** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$.

Tableau XVIII : MRA – lien entre leadership scolaire et résultats des élèves en niveau – extrait du tableau I de l'annexe XII

	<i>Specific</i> FEE-WLS
DIM2	-0.043*** (-3.03)
DIM4	-0.041*** (-3.45)
DIM5	-0.029* (-1.86)
PERIODEAV2000	0.036*** (2.22)
PERIODEAP2010	-0.058*** (-4.94)
PAYS4	-0.258*** (-6.53)
PAYS5	-0.221*** (-5.16)
PAYSAUTRES	0.709*** (56.11)
EQSTRUCT	0.155*** (4.10)
REGHIER	-0.120*** (-5.14)
TECHAUTRES	0.065** (2.02)
ORIGINESOCELEVES	-0.099*** (-3.41)
TAILLEECOLE	0.057*** (6.73)
COMPANTELEVES	0.059*** (5.06)
Constante	0.089*** (2.52)
N	163
R ²	0.7703

Remarques : Les éléments entre parenthèses correspondent aux statistiques t.
*** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$.

Tableau XIX : MRA – lien entre leadership scolaire et résultats des élèves en évolution – extrait du tableau II de l'annexe XII

Avec les variables définies dans le tableau XVII, les modèles relatifs aux liens entre leadership scolaire et résultats des élèves en niveau et en évolution expliquent respectivement environ 53% (tableau XVIII) et 77% (tableau XIX) de la variation des estimations.

Par ailleurs, la valeur de la constante β_0 pour chaque MRA peut être considérée comme une estimation acceptable de la « vraie » valeur de la grandeur d'effet¹, lorsque l'influence des variables modératrices est neutralisée, autrement dit en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs » concernant ces variables modératrices.

Des effets empiriques faibles du leadership scolaire sur les résultats des élèves

Les constantes apparaissent comme positives et statistiquement significatives, mais d'une valeur absolue faible, que les résultats des élèves soient exprimés en niveau (0.043) ou en évolution (0.089). Ce résultat confirme que, toutes choses égales par ailleurs, le leadership scolaire a très peu d'effet empirique sur les résultats des élèves. La faible influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves en évolution est d'autant plus remarquable que les études collectées sont caractérisées par une absence de biais de publication, comme le montre la non-significativité statistique de la variable de l'écart-type dans la MRA.

L'existence d'un biais de publication dans la littérature relative aux résultats des élèves en niveau et le type de publication comme variable modératrice

La significativité statistique de la variable de l'écart-type dans la MRA (tableau XVIII) met en évidence la présence d'un biais de publication dans la littérature relative aux résultats des élèves en niveau, biais de publication illustré graphiquement par *funnel plot* et *Galbraith plot* et confirmé statistiquement par la procédure FAT-PET-PEESE en annexe XIII. L'effet du leadership scolaire sur les résultats des élèves en niveau, corrigé du biais de publication par cette procédure, est statistiquement significatif, mais s'avère très faible (0,035)². Une cohérence et une relative stabilité du terme constant du tableau XVIII et du tableau I de l'annexe XIII est à noter, faisant apparaître à la fois un effet statistique et la quasi-absence d'effet empirique pour les résultats des élèves en niveau.

¹ En d'autres termes, la valeur de la constante β_0 est une estimation acceptable du coefficient de corrélation entre leadership scolaire et résultats des élèves.

² Soit environ la moitié de la moyenne pondérée (0.072).

Par ailleurs, des variations d'effets selon le type de publication sont identifiées : les études issues de publications d'autres domaines que les sciences de l'éducation ou le management tendent à rapporter des effets positifs moindres par rapport à celles en sciences de l'éducation.

Les dimensions de leadership scolaire comme variable modératrice, entre confirmation et approfondissement des résultats

Le tableau XVIII montre que des leaderships scolaires fondés sur la représentation (DIM5) ou sur les valeurs (DIM6) ont tendance à être moins souvent corrélés positivement aux résultats des élèves en niveau qu'un leadership scolaire en appui sur la cohérence (DIM7).

Le tableau XIX met en évidence que les études concernant les dimensions de leadership scolaire relatives à la reconnaissance (DIM1), à l'accompagnement pédagogique (DIM2), à la gestion participative (DIM4) et à la représentation (DIM5) ont tendance à faire état d'effets positifs moins importants sur les résultats des élèves en évolution que ne le font celles relatives à la cohérence (DIM7).

Les types de pays comme variable modératrice

Les MRA mettent en évidence le facteur important que constituent les types de pays relativement aux modalités de gestion des établissements scolaires et aux politiques de responsabilisation.

En effet, les pays où la culture de responsabilisation est faible et où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires en matière de recrutement du personnel et de budget sont minoritaires et ceux en matière de contenus d'enseignement sont diversifiés (PAY5) présentent des effets minorés sur les résultats des élèves en niveau et en évolution par rapport aux pays où la culture de responsabilisation est forte et où les pouvoirs de décision sont majoritairement dévolus aux établissements scolaires (PAY1). En d'autres termes, ils tendent à révéler un effet inférieur du leadership scolaire sur les résultats des élèves dans ces pays. Par ailleurs, dans les pays de culture de responsabilisation assez forte et où les pouvoirs de décision sont diversifiés (PAY5, par rapport à PAY1), l'effet sur les résultats des élèves en évolution apparaît également minoré.

Les choix de conception de la recherche et la spécification du modèle économétrique, autres sources de variations des résultats des études

Il convient de préciser que le secteur d'activité (premier degré / second degré) ne constitue pas un facteur d'hétérogénéité des résultats (coefficients non statistiquement significatifs).

Les MRA indiquent en revanche plusieurs variables liées au choix de conception de la recherche, importants pour expliquer l'hétérogénéité des estimations recensées :

- la mesure du leadership : les études qui mesurent le leadership par auto-perception du chef d'établissement font état, en moyenne, d'effets positifs plus importants sur les résultats des élèves en niveau que les études le mesurant par perception des enseignants,
- la méthodologie utilisée : les études utilisant des équations structurelles montrent des effets sur les résultats des élèves en niveau positifs moins importants que celles utilisant la méthode des moindres carrés ordinaires, tandis que les études utilisant ou des régressions hiérarchiques révèlent des effets positifs supérieurs à celles-ci ; la tendance s'inverse en ce qui concerne les résultats des élèves en évolution¹.

Par ailleurs, la spécification du modèle économétrique apparaît importante dans les MRA, au regard de l'ethnie des élèves, de l'origine sociale des élèves, de la taille de l'établissement et des compétences antérieures des élèves.

Les études qui contrôlent l'ethnie des élèves ou l'origine sociale des élèves font état d'un impact positif moindre du leadership scolaire sur les résultats des élèves exprimés respectivement en niveau et en évolution. L'inclusion d'un contrôle de la taille de l'établissement conduit quant à elle à un effet positif plus important sur les résultats des élèves en niveau et en évolution. Il en est de même pour les études qui contrôlent les compétences antérieures des élèves en ce qui concerne les résultats des élèves en évolution.

¹ Les études utilisant des équations structurelles (ou d'autres techniques) montrent des effets sur les résultats des élèves en évolution positifs plus importants que celles utilisant la méthode des moindres carrés ordinaires, tandis que les études utilisant ou des régressions hiérarchiques révèlent des effets positifs inférieurs à celles-ci.

Une évolution des effets dans le temps du leadership scolaire

Les coefficients statistiquement significatifs, négatif sur la période avant 2000 et positif sur la période après 2010, ont tendance à montrer une évolution positive dans le temps de l'effet du leadership scolaire sur les résultats des élèves en niveau.

En revanche, de la même manière est montrée une évolution tendancielle négative dans le temps de l'effet du leadership scolaire sur les résultats des élèves en évolution.

Ces évolutions temporelles peuvent par ailleurs avoir une origine méthodologique et être imputables à l'amélioration des études et des données au fil du temps, et ce d'autant plus que les choix de conception de la recherche ont été précédemment mis en exergue comme sources de variation des résultats.

4. Discussion des résultats

À l'effet empirique positif faiblement modéré du leadership scolaire sur les comportements et attitudes scolaires des élèves et aux effets empiriques modérés de certaines responsabilités de leadership scolaire sur quelques composantes de la performance de l'établissement, mis en exergue dans les premières méta-analyses, s'ajoutent plusieurs enseignements apportés par les méta-analyses de régression :

- une confirmation nuancée des premiers résultats :
 - o des effets statistiquement significatifs mais sans véritable effet empirique du leadership scolaire sur les résultats des élèves (positif faible pour les résultats des élèves en niveau et en évolution) (a.),
 - o une explication de la diversité des résultats liée aux dimensions de leadership scolaire (b.),
- une explication de la diversité des résultats liée aux types de pays d'étude et aux choix en matière de conception de recherche et de modèle économétrique (c.),
- une présence d'un biais de publication pour les résultats des élèves en niveau (d.),
- une évolution dans le temps des effets du leadership scolaire sur les résultats des élèves en niveau (e.).

a. Des effets empiriques fragiles du leadership scolaire sur les résultats des élèves

Quatre stratégies ont été utilisées pour quantifier la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves en niveau : méta-analyse globale avec pondération (0.072, résultat statistiquement significatif, tableau II de l'annexe IX), méta-analyse stratifiée selon les responsabilités de leadership scolaire (de 0.042 à 0.133, résultats très majoritairement significatifs, tableau III de l'annexe IX), méta-analyse de régression (0.043, résultat statistiquement significatif, tableau XVIII) et procédure FAT-PET-PEESE de correction du biais de publication (0.035, résultat statistiquement significatif, annexe XIII). Ces différentes stratégies ont essentiellement fourni la même réponse : l'effet est empiriquement quasi-inexistant sur les résultats des élèves en niveau.

Quant à la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves en évolution, trois stratégies ont été utilisées pour la quantifier : méta-analyse globale avec pondération (0.068, résultat statistiquement significatif, tableau II de l'annexe IX), méta-analyse stratifiée selon les responsabilités de leadership scolaire (de -0.041 à 0.138, résultats majoritairement significatifs, tableau III de l'annexe IX) et méta-analyse de régression (0.089, résultat statistiquement significatif, tableau XIX). Ces méta-analyses conduisent à un effet (statistiquement significatif) positif faible.

Ce constat global de liens faibles contraste avec l'effet positif modéré estimé par la méta-analyse de Marzano, Waters et Mc Nulty en 2005, qui demeure une référence dans le champ de la recherche sur le leadership scolaire. Cette différence peut notamment s'expliquer par le fait que cette dernière méta-analyse était largement basée sur des études non publiées, toutes menées aux États-Unis. Les tailles d'effet globales rapportées dans la présente méta-analyse sont plus proches des résultats de Witziers, Bosker et Krüger en 2003, mais il convient de rappeler que leur méta-analyse était basée sur des études à effets directs, parfois non publiées, sur une période correspondant au début de l'essor de la logique de performance au sein des institutions scolaires. Aussi, l'effet du leadership scolaire sur les résultats des élèves serait-il une « quête illusoire » selon l'expression consacrée par Witziers, Bosker et Krüger (2003) ? Cette recherche obstinée sans véritable existence (ou preuve d'existence) correspond-elle à

une volonté de conforter l'accent prégnant mis dans de nombreux pays sur le leadership du chef d'établissement par les décideurs politiques ? Serait-ce le reflet de la complexité du management des établissements scolaires dont le leadership du chef d'établissement n'est qu'une composante ? En effet, les chefs d'établissement constituent des acteurs clés des établissements scolaires, au cœur des stratégies locales, des changements organisationnels et des réformes éducatives contemporaines, à l'interface des stratégies, des relations et des territoires.

Par ailleurs, comme mentionné dans la section I de ce chapitre, le leadership apparaît comme un phénomène dont l'exercice est conditionné à un pouvoir d'action « suffisant et reconnu comme légitime » (Petit, 2013, p. 3). Les résultats obtenus seraient-ils le reflet d'un problème de légitimation en actes du chef d'établissement, véritable enjeu du management public des établissements scolaires ? En effet, la légitimité du chef d'établissement, « essentiellement rapportée jusque-là à sa loyauté institutionnelle, se fonde désormais sur une double reconnaissance en actes, de la part des personnels de l'établissement, d'un côté, de la part des partenaires de l'action éducative locale, d'un autre côté » (Dutercq, 2015, p. 40). Les systèmes éducatifs nationaux étant « le produit d'histoires et de philosophies » (West, 2003, p. 200), cette légitimité peut se heurter aux représentations divergentes du rôle de chef d'établissement, comme celles du XIX^e siècle en France évoquées en préliminaire, certes historiques mais toujours d'actualité : l'opinion « voit souvent en lui un « industriel » de l'enseignement » (Lelièvre, 1997, p. 49), l'institution attend de lui d'être un « homme-orchestre [...] dans un véritable sacerdoce éducatif » (Condette, 2015, p. 11), tandis que les représentations dominantes du corps enseignant (Baluteau, 2009) s'établissent autour d'une administration scolaire « perçue comme un refuge pour les chahutés, les ambitieux et les enseignants usés » (Condette, 2015, p. 8) et de chefs d'établissement perçus comme des « fruits secs de l'enseignement » qui trahissent leur métier d'enseignant » (Condette, 2015, p. 7). La question de la légitimité du chef d'établissement ne met-elle pas en lumière à la fois le rôle d'agent encastré du chef d'établissement, et ce dans un quadruple encastrement, - structurel, politique, culturel et cognitif - (Zukin et DiMaggio, 1990), ainsi que son rôle de leader institutionnel, veillant à la compatibilité des contraintes et des valeurs (Washington, Boal et Davis, 2008), mis en exergue dans le chapitre II ?

b. La mise en exergue de l'importance des dimensions de leadership scolaire

Le constat d'hétérogénéité des résultats semble renvoyer à une diversité d'effets selon les dimensions de leadership scolaire. En effet, pour l'effet du leadership scolaire sur les résultats des élèves en niveau, selon la dimension considérée, la valeur de la constante β_0 ¹ peut diminuer de 35% (DIM5) par rapport à la valeur calculée avec une vision du leadership appréhendé comme mettant l'accent sur la cohérence (DIM7). Pour l'effet du leadership scolaire sur les résultats des élèves en évolution, plusieurs dimensions (DIM2 et DIM4) peuvent réduire la valeur de la constante β_0 de plus de 45%. Ces tendances sont récapitulées dans le tableau XX.

	Dimensions de leadership – Effet positif significatif moins important que DIM7 sur...	Dimensions de leadership – Pas d'effet significatif sur la grandeur d'effet	Dimensions de leadership – Effet positif significatif plus important que DIM7 sur ...
... les résultats des élèves en niveau	Représentation (DIM5) Valeurs (DIM6)	Reconnaissance (DIM1) Accompagnement pédagogique (DIM2) Stimulation (DIM3) Gestion participative (DIM4)	
... les résultats des élèves en évolution	Accompagnement pédagogique (DIM2) Gestion participative (DIM4) Représentation (DIM5)	Reconnaissance (DIM1) Stimulation (DIM3) Valeurs (DIM6)	

Tableau XX : résultats des MRA – tendances des effets des dimensions de leadership scolaire par rapport à la cohérence (DIM7)

c. L'identification de variables de contingence contextuelles

Outre les dimensions de leadership scolaire, les méta-analyses de régression ont mis en lumière d'autres facteurs explicatifs de la diversité des études portant sur l'effet du leadership scolaire sur les résultats des élèves, notamment l'importance des caractéristiques de la gouvernance du système éducatif national : dans les pays où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires sont minoritaires ou diversifiés et où la culture de responsabilisation liée à l'usage des résultats scolaires est faible (PAYS4), les effets du

¹ C'est-à-dire l'estimation de la « vraie » valeur de la grandeur d'effet.

leadership scolaire sur les résultats des élèves sont minorés par rapport aux pays où ces paramètres sont forts (PAYS1)¹. Autrement dit, l'effet du leadership scolaire semble supérieur dans les systèmes éducatifs où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires sont importants dans les différents domaines de gestion et où la culture de responsabilisation est forte. Le type de gouvernance du système éducatif apparaît ainsi comme une variable de contingence ayant une influence significative sur les effets du leadership scolaire. Ce résultat plaide pour un accroissement de l'autonomie de gestion des établissements scolaires (Feyfant, 2017) dans les pays où la politique publique d'éducation met l'accent sur l'importance du leadership scolaire. Cette orientation vers un mode de gouvernance décentralisé des établissements scolaires serait cependant à conjuguer avec une mission de construction du collectif attribuée au chef d'établissement, puisqu'« il n'y a pas d'autonomie sans responsabilités collectives et sans intelligence collective, et l'intelligence collective est un construit » (Bouvier, 2015, p. 86).

Des variables de contingence liées au contexte de l'établissement scolaire, telles que l'ethnie des élèves, l'origine sociale des élèves, la taille de l'établissement et les compétences antérieures des élèves ont également une influence significative. Une vigilance particulière devra être accordée à ces variables dans les futures recherches relatives à la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves.

Enfin, la variation des résultats peut s'expliquer par certains choix de conception de la recherche, tels que la mesure du leadership et la méthodologie utilisée. Ces choix nécessiteront aussi une attention particulière lors de futures recherches.

d. Une présence d'un biais de publication pour les résultats des élèves en niveau

La présence d'un biais de publication dans le corpus d'études relatives aux résultats des élèves en niveau peut avoir deux origines : soit de la sélection des comités de lecture des revues, soit de l'autocensure des chercheurs. En effet, « plusieurs études ont montré que

¹ Cela est également le cas dans les pays où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires sont diversifiés et la culture de responsabilisation assez forte (PAYS5), uniquement pour les résultats des élèves en évolution.

certaines revues se laissent influencer par les résultats d'un travail pour décider de le publier [...]. Certaines revues auraient tendance à privilégier la publication d'études dont les résultats sont statistiquement significatifs » (Laroche, 2015, p. 90). D'un autre côté, certains chercheurs « considèrent d'emblée que leurs résultats non significatifs sont sans intérêts et ont peu de chance d'être publiés (Gilbody et al., 2000) », d'autres ne proposent à la publication « que les résultats de leurs études qui confortent un positionnement théorique particulier » (Laroche, 2015, p. 90). La présence d'un biais de publication dans le corpus relatif aux résultats des élèves en niveau serait-il le reflet d'une volonté de publications d'effets positifs ? Dans les revues de management pour justifier l'intérêt de la logique managériale dans les établissements scolaires ? En sciences de l'éducation pour échapper à un déterminisme social très (trop) présent dans le monde scolaire, alors que la lutte contre les inégalités scolaires (et sociales) est au cœur des préoccupations politiques et sociétales ? Pour conforter l'accent fort mis dans de nombreux pays sur le leadership du chef d'établissement par les décideurs politiques ?

e. Des évolutions diachroniques opposées des résultats concernant les résultats des élèves en niveau et en évolution

Les évolutions temporelles des effets du leadership scolaire sur les résultats des élèves en niveau et en évolution s'avèrent opposées : évolution positive pour les résultats des élèves en niveau et évolution négative pour ceux en évolution. D'une part, ces évolutions suggèrent des changements dans le leadership scolaire, qui peuvent être mis en perspective avec les changements structurels survenus dans les établissements (Piot et Kelchtermans, 2014, p. 25) ces dernières décennies, notamment la montée en puissance de l'autonomie des établissements scolaires dans de nombreux pays. D'autre part, comme cela a été souligné, elles peuvent être imputables à l'amélioration des démarches méthodologiques et à la fiabilisation des données au fil du temps, les choix liés à la conception de la recherche étant sources d'hétérogénéité dans les résultats des études recensées.



Dans cette deuxième section, outre une évolution temporelle des résultats et la présence d'un biais de publication dans le corpus d'études relatives aux résultats des élèves en niveau, quatre enseignements sont mis en lumière par les méta-analyses stratifiées et les méta-analyses de régression (MRA) relatives à l'influence du leadership scolaire sur les composantes de la performance de l'établissement scolaire :

- un effet empirique positif faiblement modéré du leadership scolaire sur les comportements et attitudes scolaires des élèves,
- des effets empiriques positifs modérés, tantôt relativement faibles tantôt assez élevés, de certaines responsabilités de leadership scolaire sur quelques composantes de la performance de l'établissement scolaire¹,
- une hétérogénéité des résultats, provenant de différentes sources en ce qui concerne les résultats des élèves : dimensions de leadership scolaire considérées, variables de contingence et choix méthodologiques retenus,
- des liens plutôt faibles, voire quasi-inexistants, sur le plan empirique entre leadership scolaire et résultats des élèves.

¹ Notamment les responsabilités agent de changement, culture, focalisation et participation du personnel pour lesquelles sont constatés des effets positifs modérés sur deux composantes (les attentes de réussites ainsi que les comportements et attitudes scolaires des élèves).



Dans une visée d'exploration de littérature existante concernant la relation entre le leadership scolaire et la performance de l'établissement scolaire, ce troisième chapitre a approfondi le concept de leadership scolaire à travers des éclairages théoriques diversifiés, avant de réaliser une revue systématique de la littérature internationale concernant cette relation.

L'approfondissement du concept de leadership scolaire a mis en exergue des modèles théoriques généraux de leadership traduits dans le champ éducatif, mais aussi des modèles de leadership spécifiques au milieu scolaire, avec des enchevêtrements dans leurs caractérisations. Certains auteurs, tels que Marzano, Waters et McNulty, ont ainsi proposé une catégorisation en 21 responsabilités de leadership scolaire. Cette catégorisation a été utilisée dans la revue systématique de la littérature internationale réalisée. Ainsi 172 études empiriques quantitatives étudiant la relation entre leadership scolaire et performance de l'établissement scolaire ont été analysées selon les différentes dimensions et composantes de la performance de l'établissement scolaire et selon différents paramètres.

Ce troisième chapitre révèle trois enseignements qui permettent une avancée dans la présente recherche quant à la compréhension du leadership du chef d'établissement et de la relation entre leadership scolaire et performance de l'établissement scolaire :

- le premier enseignement réside dans l'évolution temporelle des modèles du leadership et ses spécificités dans le domaine de l'éducation,
- le second enseignement est relatif à l'effet du leadership scolaire sur la performance de l'établissement scolaire, encore largement débattu parmi les chercheurs, avec notamment un effet empirique positif faiblement modéré sur les comportements et attitudes scolaires des élèves, et des effets plutôt faibles, voire quasi-inexistants, sur les résultats des élèves, d'après les méta-analyses réalisées,
- le troisième enseignement consiste en l'identification de variables explicatives de l'hétérogénéité des résultats des études relatives à la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves : dimensions de leadership scolaire considérées, variables de contingence et choix méthodologiques retenus.



Cette première partie a permis d'organiser les différentes grilles de lecture de la performance et du leadership en vue de réaliser une revue systématique de la littérature internationale concernant la relation entre leadership scolaire et performance de l'établissement scolaire. Plusieurs apports de cette première partie apparaissent dans le domaine méthodologique, managérial et conceptuel.

Sur le plan méthodologique, l'originalité de cette première partie réside notamment dans l'utilisation de méta-analyses de régression relativement novatrices concernant les relations entre leadership scolaire et résultats des élèves, qui permet de rechercher des variables modératrices expliquant l'hétérogénéité des effets du leadership scolaire. Une question semble toutefois être négligée dans les études relatives aux résultats des élèves : la question de la causalité, aucune des publications recensées ne traitant de la question de l'endogénéité¹.

Sur le plan managérial, cette première partie, plus particulièrement la revue systématique de la littérature internationale réalisée, aboutit à quatre apports :

- de façon générale, le leadership scolaire a un effet empirique positif faiblement modéré sur les comportements et attitudes scolaires des élèves,
- plus particulièrement, certaines responsabilités de leadership scolaire ont des effets positifs modérés sur quelques composantes de la performance de l'établissement,
- même si l'effet demeure limité, la dimension de leadership scolaire considérée est importante et influe sur les résultats des élèves,
- les caractéristiques du système éducatif national sont importantes, le leadership scolaire ayant un impact moindre sur les résultats des élèves dans les pays où les pouvoirs de gestion au niveau des établissements sont minoritaires ou diversifiés et où la culture de responsabilisation est faible.

¹ La faiblesse des effets globaux peut d'ailleurs s'expliquer par le fait que les études existantes ne tiennent pas compte de l'endogénéité potentielle du leadership scolaire et des résultats des élèves. Peut-être les chefs d'établissement ont-ils tendance à accentuer une dimension de leadership en fonction des résultats des élèves...

Sur le plan conceptuel, l'originalité de cette première partie se situe notamment dans un double enrichissement de conceptualisation, de la performance de l'établissement scolaire d'une part, et du leadership scolaire d'autre part :

- la définition de la performance de l'établissement scolaire, mise en évidence par analogie de celle de la performance d'une organisation publique œuvrant au niveau local, révèle à la fois sa multidimensionnalité, sa subjectivité, les spécificités politico-environnementales, la finalité et les valeurs du secteur public, et l'ancrage local de l'établissement. Elle est appréhendée à travers différentes fonctions complémentaires à l'atteinte des objectifs, et ce dans une prise en compte globale des spécificités du secteur public local. La définition formulée constitue donc un apport à la connaissance sur la performance de l'établissement scolaire,
- la définition en sept dimensions du leadership scolaire déterminée par analyse factorielle exploratoire à partir de l'exploration du corpus d'études relatives aux résultats des élèves constitue un ensemble de comportements de leadership scolaire fondé sur un examen systématique d'ampleur tant spatiale que temporelle des études empiriques existantes. Witziers *et al.* (2003), Marzano *et al.* (2005) et Robinson *et al.* (2008) ont certes mis en exergue de tels ensembles dans le cadre de leurs méta-analyses respectives, mais les uns n'ont considéré que les études à effets directs, les autres ont pris en compte des études exclusivement issues des États-Unis, et toutes ont été établies il y a près de quinze ans. La proposition formulée constitue donc un apport important à la base de connaissances actualisées sur le leadership scolaire.

Ainsi, cette première partie peut être appréhendée comme une contribution à la connaissance des déterminants de la performance des établissements scolaires. Cette contribution ouvre la voie à une étude empirique afin de confirmer ou infirmer les tendances établies à l'échelle internationale et afin de contextualiser les résultats au regard de la spécificité du système éducatif français, et ce d'autant plus qu'un manque de recherches menées en France sur le sujet¹ est constaté.

¹ Seulement 5 publications françaises ont été repérées parmi les 172 collectées.

DEUXIÈME PARTIE

..

LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE
SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 6

PRÉLIMINAIRE

LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS 20

PREMIÈRE PARTIE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 85

✓ *DEUXIÈME PARTIE*

LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE 250

CONCLUSION GÉNÉRALE

APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE 377

La première partie de cette recherche a présenté de nombreux travaux consacrés au lien entre le leadership scolaire et la performance de l'établissement scolaire. Cette synthèse de la littérature ouvre des perspectives de recherche originales dans le contexte français. Deux constats essentiels émergent de ce corpus d'études :

- d'une part, un désaccord subsiste sur l'existence ou non d'effets significatifs du leadership scolaire sur la performance de l'établissement scolaire,
- d'autre part, ces effets apparaissent variés.

Ces constats établis à l'échelle internationale suscitent des interrogations quant à l'infirmité ou la confirmation des tendances établies dans l'analyse de la performance des EPLE en France. En effet, les spécificités du système éducatif français sont à prendre en compte.

La seconde partie de la présente recherche expose ainsi une proposition de cadre d'analyse de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement public local d'enseignement (chapitre IV) et les résultats de la recherche empirique menée (chapitre V).

CHAPITRE IV

..

PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE DE L'INFLUENCE DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	6
<i>PRÉLIMINAIRE</i>	
LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	20
<i>PREMIÈRE PARTIE</i>	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
<i>CHAPITRE I</i>	
LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS : DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES	87
<i>CHAPITRE II</i>	
EXPLICATIONS THÉORIQUES DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS	156
<i>CHAPITRE III</i>	
LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	199
<i>DEUXIÈME PARTIE</i>	
LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE	250
✓ <i>CHAPITRE IV</i>	
PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE DE L'INFLUENCE DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE	252
<i>CHAPITRE V</i>	
LES EFFETS DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE	286
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	377

SOMMAIRE DU CHAPITRE IV

Introduction du chapitre IV	253
Section I. Les établissements scolaires français du second degré : entre atypisme(s), ambiguïté(s) et complexité(s)	254
1. Les EPLE, enjeux de droit public : des établissements publics pas comme les autres	254
2. Les EPLE, enjeux de management public : des établissements à la stratégie et à la gestion des ressources humaines complexes	259
Section II. Hypothèses et opérationnalisation de la recherche	266
1. La formulation des hypothèses de recherche.....	266
2. Les choix méthodologiques adoptés	269
3. Une première approche quantitative	271
4. ... complétée par une approche qualitative	281
Conclusion du chapitre IV	285

La synthèse de la littérature internationale établie dans le chapitre III ouvre des voies de recherche dans le contexte français, et ce tout en nécessitant la prise en compte des spécificités locales des établissements scolaires français.

Aussi, dans le présent chapitre sont tout d'abord examinées les caractéristiques des établissements scolaires du second degré en France, entre atypisme(s), ambiguïté(s) et complexité(s) (section I). Puis sont présentées les hypothèses de recherche qui découlent directement des réflexions développées dans la première partie de la recherche ainsi que son opérationnalisation (section II).

SECTION I. LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DU SECOND DEGRÉ : ENTRE ATYPISME(S), AMBIGUÏTÉ(S) ET COMPLEXITÉ(S)

Quels sont les traits particuliers des établissements publics locaux d'enseignement français ? Autrement dit, en quoi la place des EPLE dans le système éducatif français mérite-t-elle un focus particulier ?

« Clés de voûte du système tout entier » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 13)¹, les établissements scolaires du second degré français s'avèrent porteurs d'enjeux importants tenant, pour certains, au droit public (1.) et, pour d'autres, à la stratégie et à la gestion ressources humaines (2.).

1. Les EPLE, enjeux de droit public : des établissements publics pas comme les autres

Du point de vue du droit public, les EPLE, dont il convient d'analyser juridiquement les termes de qualification (a.), posent des atypismes et ambiguïtés tenant à la fois à leur qualification juridique et aux règles qui les régissent (b.).

a. Une analyse de la qualification juridique des EPLE

La qualification juridique de l'EPLE s'analyse en les termes suivants :

- l'EPLE est un établissement public, de surcroît à caractère administratif (EPA) dans les catégories du droit public : « une personne morale de droit public disposant d'une autonomie administrative et financière afin de remplir une mission d'intérêt général, précisément définie, sous le contrôle de la collectivité publique dont il dépend (État, région, département ou commune) »². L'EPLE est donc une personne morale de droit

¹ « Si l'établissement peut être considéré comme la « clé de voûte » du système éducatif, c'est d'abord parce qu'il n'est pas un élément séparé, isolé, mais qu'il joue au contraire un rôle central, une fonction de pivot pour l'ensemble de la construction éducative, tant dans ses contenus que dans ses activités » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 115).

² <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/administration/organisation/structures-administratives/qu-est-ce-qu-etablissement-public.html>

public qui a la personnalité juridique avec toutes les conséquences que cela implique, telles que le droit d'ester en justice ou le droit de conclure des contrats. En tant qu'établissement public, il est soumis à trois principes : l'autonomie¹, le rattachement à un niveau de l'administration² et la spécialité,

- l'EPL est un établissement local, « défini dans et par l'environnement » (Picquenot, Michel-Khayat et Leblond, 1996, p. 29),
- sa spécialité, au sens juridique du terme, est l'enseignement, spécialité ajoutée en 1985 à la dénomination d'établissement public local déjà institué en 1983. Les compétences d'attribution de l'EPL sont clairement énumérées et délimitées, tout dépassement du cadre risquant d'être sanctionné par le juge administratif. La spécialité d'enseignement est considérée dans sa mission au sens large et « comprend des composantes indissociables » : « la transmission des connaissances, l'éducation et la formation de futurs citoyens, l'éducation à l'orientation, l'insertion et la préparation à la vie active et professionnelle » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 64).

Aussi, l'EPL est certes un établissement public dans son statut, mais il n'est pas un établissement public comme les autres.

b. Atypismes et ambiguïtés tenant à la qualification juridique des EPL et aux règles qui les régissent

Quatre atypismes, ou ambiguïtés selon l'angle de vue d'analyse, tiennent tant à la qualification juridique des EPL qu'aux règles qui les régissent.

Un premier atypisme, ou première ambiguïté, réside dans la prépondérance de l'État à la fois sur l'établissement et sur la collectivité territoriale de rattachement, alors que, juridiquement, l'EPL est un établissement public soumis aux principes susmentionnés, de surcroît local

¹ « Le statut de l'EPL [...] ne se justifie que par la possibilité d'exercer une réelle autonomie : sans autonomie, l'établissement scolaire est plus un service déconcentré qu'un EPL. Au demeurant, l'autonomie d'action et bien l'une des composantes fonctionnelles importantes de tout établissement public » (Delahaye et al., 2006, p. 4).

« L'autonomie de l'EPL est, *stricto sensu*, juridiquement constitutive du statut de l'établissement public » (Delahaye et al., 2011, p. 65).

² Le département pour les collèges et la région pour les lycées, les établissements d'éducation spéciale, les écoles de formation maritime et aquacole et les collèges d'enseignement technique maritime.

comme le stipule sa qualification juridique. Six illustrations témoignent de cette prépondérance de l'État :

- la création des EPLE en général, et de chaque EPLE en particulier, en atteste :
 - les EPLE sont une création étatique dans le sens où leur création au sens juridique du terme émane de l'État *via* une loi,
 - un EPLE est créé par arrêté du préfet, représentant de l'État, sur proposition de la collectivité¹, et est fermé par décision du préfet, avec l'accord du recteur, la collectivité ne pouvant que proposer cette fermeture²,
- les EPLE sont des établissements locaux, mais ils assurent un service public national, l'enseignement³. Ainsi, à la question « l'école, mission locale ou étatique ? » pourrait être répondu « mission locale mais partagée et mission étatique »,
- la « double tutelle, hiérarchique avec l'État et de nature plutôt partenariale avec la collectivité » (Delahaye et al., 2011, p. 204), confirme la primauté de l'État avec, d'un côté, une tutelle hiérarchique et, de l'autre côté, une tutelle partenariale,
- la composition, tripartite⁴, du conseil d'administration, organe de délibération des EPLE, renforce le propos tenu relativement à la prépondérance de l'État. Même si la présence de collectivités territoriales au sein du conseil d'administration ne relève pas d'une spécificité de l'EPLE en tant qu'établissement local⁵, le nombre restreint de membres de la collectivité territoriale de rattachement est éloquent, d'autant plus que des représentants de la commune siègent également partie de ce tiers,

¹ Art. L.421-1 du code de l'éducation.

² Circulaire interministérielle du 9 mai 1989 relative à la désaffectation et au changement d'utilisation, sans désaffectation préalable, des biens de certains établissements d'enseignement.

³ Le système éducatif français est caractérisé par son rapport particulier à l'État et son organisation bureaucratique, comme évoqué dans le chapitre I de la première partie.

⁴ Pour un tiers des représentants des collectivités territoriales, des représentants d'administration de l'EPLE et une (ou plusieurs) personnalité(s) qualifiée(s), pour un tiers des représentants élus du personnel de l'établissement et pour un tiers des représentants élus des usagers (parents d'élèves et élèves) (art. L.421-2 du code de l'éducation).

⁵ Deux exemples illustrent cette remarque :

- dans le 1^{er} degré, le conseil d'école comprend deux élus de la commune (art. D.411-1 du code de l'éducation) alors que les écoles primaires ne sont pas des établissements publics locaux,
- dans l'enseignement supérieur, les conseils d'administration comprennent au moins deux représentants des collectivités territoriales ou de leurs groupements (art. L.721-3 du code de l'éducation) alors que les universités sont des établissements publics nationaux.

- l'État s'est accordé « le contrôle final [...] dans certains cas de litiges entre lui-même et la collectivité de rattachement » (Forel, 1986, p. 348)¹,
- le rôle des chefs d'établissement témoigne enfin de cette prépondérance de l'État. Certes, le chef d'établissement exerce sous une double tutelle, mais il « est désigné par l'autorité de l'État »² et ses missions sont énoncées dans l'ordre suivant dans le référentiel des personnels de direction³ : « le chef d'établissement représente l'État », puis « le chef d'établissement dirige l'établissement ». En outre, la lettre de mission du chef d'établissement émane de l'autorité académique, et le contrat d'objectifs, co-signé par le recteur, l'IA-Dasen et le chef d'établissement, est exécutoire sur la base de la signature du recteur, son projet étant transmis à la collectivité territoriale de rattachement au moins un mois avant la réunion du conseil d'administration *ad hoc*.

Un second atypisme, ou seconde ambiguïté, concerne la réalité particulière que possèdent les politiques, à la fois d'éducation au sens mission d'enseignement de la part de l'État et éducative menée par les collectivités territoriales, au regard des logiques relationnelles entre l'État et les collectivités territoriales mises en exergue par les inspections générales (IGEN et IGAENR, 2008, p. 19) :

- logique de partage des compétences où « les points de tangence voire les zones de recouvrement des responsabilités se multiplient (accompagnement et soutien scolaires, animation sportive, équipement, maintenance et usage du numérique, formation par l'apprentissage, etc.) »,
- logique de partage des compétences des collectivités selon le niveau scolaire⁴ conduisant le système, « qui reflète le parcours linéaire de l'élève », à être « géré, pour ses aspects fonctionnels, par des intervenants différents, dont les politiques et les stratégies ne sont pas obligatoirement accordées ».

¹ Un exemple actualisé réside dans l'article 25 de la loi n°2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe) : « Les districts de recrutement des élèves pour les lycées de l'académie sont définis conjointement par le recteur et le conseil régional [...]. Toutefois, en cas de désaccord, la délimitation des districts est arrêtée par le recteur ».

² Art. L.421-3 du code de l'éducation.

³ Annexe 1 du protocole d'accord du 16 novembre 2000.

⁴ Communes pour les écoles, départements pour les collèges et régions pour les lycées.

Un troisième atypisme, ou troisième ambiguïté, réside dans l'hétérogénéité du statut des EPLE au sein même de la catégorie juridique dont ils relèvent. En effet, le chapitre 1^{er} intitulé « organisation et fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement » du titre II du livre IV de la partie réglementaire du code de l'éducation comporte deux sections spécifiques relatives aux dispositions applicables à certains EPLE : la section 5 concerne les dispositions applicables aux lycées professionnels maritimes et la section 6 celles applicables aux lycées d'enseignement général, technologique et professionnel agricoles. Plus particulièrement pour ces derniers, le code de l'éducation renvoie à la section 3 du chapitre 1^{er} du titre I^{er} du livre VIII de la partie réglementaire du code rural, dont certaines dispositions statutaires prévues diffèrent fortement des autres EPLE. L'exemple de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) ¹ est particulièrement révélateur : alors que, dans les EPLE « habituels », le chef d'établissement « préside le conseil d'administration »², l'article L.811-9 du code rural et de la pêche maritime dispose que, dans le cadre d'un EPLEFPA, « le conseil d'administration élit son président en son sein, parmi les personnes extérieures à l'établissement », ce qui conduit à « une autonomie stratégique plus grande des établissements agricoles » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 21).

Un quatrième atypisme, ou quatrième ambiguïté, réside dans la position administrative du chef d'établissement, évoquée en filigrane précédemment. En effet, l'article L.421-3 du code de l'éducation dispose que le chef d'établissement, « désigné par l'autorité de l'État », « représente l'État au sein de l'établissement » et « préside le conseil d'administration et exécute ses délibérations ». Il est un « agent double, sinon triple » (Toulemonde, 2009, p. 67), « exposé au dédoublement fonctionnel - voire davantage » (Delahaye et al., 2011, p. 66) et se trouve dans une position singulière sans équivalent dans le droit commun des établissements publics français, ni dans les établissements scolaires des autres pays européens.

Les EPLE sont par ailleurs porteurs d'enjeux tenant au management public.

¹ Il regroupe un ou plusieurs lycées (lycées d'enseignement général et technologique agricole ou lycées d'enseignement général, technologique et professionnel agricole ou lycées professionnels agricoles), un ou plusieurs centres de formation (centres de formation professionnelle et de promotion agricoles ou centres de formation d'apprentis), un ou plusieurs ateliers technologiques ou exploitations agricoles à vocation pédagogique.

² Art. L.421-3 du code de l'éducation.

2. Les EPLE, enjeux de management public : des établissements à la stratégie et à la gestion des ressources humaines complexes

Du point de vue du management public, les EPLE posent des complexités tenant à la fois aux outils de gestion¹ et aux fonctions de management : diversité des EPLE et missions des chefs d'établissement (a.), caractère stratégique du management d'un EPLE (b.) et spécificité de la gestion des ressources humaines en EPLE (c.).

a. Diversité des EPLE et missions des chefs d'établissement, premières complexités

Une première complexité des EPLE réside dans la diversité que révèle leur réalité². Cette diversité est telle que l'inspection générale de l'éducation nationale se questionne « un EPLE ou des EPLE ? » et affirme en réponse qu'« il n'existe pas [...] un EPLE mais *des* EPLE » au regard, par exemple, de la taille de l'établissement, du type d'établissement (collège, lycée, lycée professionnel), de la zone géographique d'implantation (zone rurale, zone urbaine, zone dite « sensible »), de l'attractivité de l'établissement et de l'environnement (poids des établissements privés ou de formations alternatives telles que les maisons familiales rurales (MFR)) (Delahaye et al., 2006, p. 5-6).

Une seconde complexité, d'un point de vue managérial, réside dans les missions des chefs d'établissement. En effet, le positionnement double du chef d'établissement, atypisme déjà abordé précédemment en tant qu'enjeu de droit public, l'est tout autant en matière de management public, Yves Dutercq allant jusqu'à traduire ce rôle double de représentant de l'État et de président du conseil d'administration par une double fonction de « leader » et de « porte-parole de leur établissement » (Dutercq, 2012, p. 35).

Par ailleurs, les missions exercées par les chefs d'établissement et leurs domaines d'activités³, ancrés sémantiquement dans le management public, se retrouvent teintées de complexité

¹ « Le management n'est pas la somme des outils modernes de gestion : c'est la mise en perspective stratégique de ces outils » (Santo et Verrier, 2007, p. 19).

² « Ils ont certes tous un statut identique d'EPLE dans lequel ils accomplissent leur mission, mais les approches sont souvent différentes en fonction du contexte » (Delahaye et al., 2006, p. 5).

³ Référentiel des personnels de direction – annexe 1 du protocole d'accord du 16 novembre 2000.

lorsque sont mises en perspective les missions exercées par le chef d'établissement en tant que directeur de l'établissement et en tant que représentant de l'État :

- en tant que directeur, il « impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement [...] ; il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif ; il prépare et exécute le budget de l'établissement voté en conseil d'administration ; il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement ; il représente l'établissement », ses principaux domaines d'activités étant « conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative ; conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines ; assurer les liens avec l'environnement ; administrer l'établissement »,
- en tant que représentant de l'État, il est « porteur des finalités et objectifs définis par le ministre ; il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires ; il est garant de la sécurité des personnes et des biens de l'établissement ».

Ainsi, comme l'affirme Bernard Toulemonde : « ancré dans une situation territoriale spécifique et chargé d'appliquer des objectifs nationaux, sa position est très complexe » (Toulemonde, 2009, p. 105).

b. Le caractère stratégique du management d'un EPLE, révélateur de sa complexité

Le caractère stratégique du management d'un EPLE est particulièrement révélateur de sa complexité. En effet, dès son arrivée dans un nouvel établissement, le chef d'établissement établit un diagnostic¹ de l'EPLE, base de rédaction de sa lettre de mission par l'autorité académique. Il réalise ainsi une analyse stratégique de l'établissement scolaire : analyse externe avec mise en exergue des opportunités et des menaces, analyse interne avec mise en évidence des forces et des faiblesses, en vue de définir des lignes directrices, de déterminer des orientations, des axes de progrès et de développer des stratégies de pilotage (objectifs et actions). Sur la base de ce diagnostic, l'autorité académique lui adresse une lettre de mission,

¹ Une note de méthode jointe à l'annexe 2 au protocole d'accord du 16 novembre 2000 relative à l'évaluation des personnels de direction définit le diagnostic d'établissement et la lettre de mission, et fournit quelques recommandations opérationnelles sur ceux-ci.

rédigée par ce dernier : elle « définit ce sur quoi un personnel de direction doit centrer son pilotage de façon à réunir les conditions optimales et nécessaires à la réalisation des objectifs de politique éducative et pédagogique de l'établissement placé sous sa responsabilité » (Vergès, 2010) ; elle est utilisée dans le cadre de l'évaluation du chef d'établissement¹.

Aux côtés du diagnostic, du rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique² et de l'évaluation de l'établissement³, il convient de distinguer deux autres instruments de pilotage des EPLE, à la fois sources d'atypisme, d'ambiguïté et de complexité :

- le projet d'établissement⁴ : élaboré dans une démarche participative à partir du diagnostic stratégique et partagé susmentionné, il « engage un EPLE dans la définition d'une politique pluriannuelle globale » (Vergès, 2010), « prend en compte certaines spécificités locales qui ne doivent surtout pas se transformer en déterminismes contraires à l'ambition et à la réussite des élèves » (Delahaye et al., 2011, p. 266) et « constitue la pièce maîtresse d'une démarche évaluative » (Cour des comptes, 2023, p. 21),
- le contrat d'objectifs⁵ : en appui sur le diagnostic, les axes stratégiques et la politique définis dans le projet d'établissement, il « a pour vocation d'identifier des objectifs prioritaires et opérationnels concourant à la mise en œuvre de cette politique » (Vergès, 2010).

¹ Décret n°2021-121 du 4 février 2021 modifiant les modalités d'évaluation professionnelle des personnels de direction – art.1 : « Les personnels de direction font l'objet d'un entretien professionnel annuel conduit par le supérieur hiérarchique direct ».

² Présenté chaque année au conseil d'administration (art. R.421-20 du code de l'éducation).

³ La mise en œuvre « régulière et systématique de l'évaluation des établissements doit nécessairement s'articuler avec les autres dispositifs ou instruments de pilotage existants : diagnostic de l'établissement, projet d'établissement, contrat d'objectifs, rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique » (charte des pratiques de pilotage, BO n°31 du 26 août 2021). L'auto-évaluation et l'évaluation externe « débouchent sur la formalisation du projet d'établissement et vont être utiles au contrat d'objectifs » (Gille, 2021).

⁴ Art. L.401-1 du code de l'éducation : « Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration [...]. Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations [...] ».

⁵ Art. R.421-4 du code de l'éducation : « Le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs ».

Ces deux outils de management présentent un atypisme, voire une ambiguïté, commun(e), empreint(e) de complexité : le projet d'établissement « ne s'impose en rien à la collectivité territoriale de rattachement » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 42)¹ et le contrat d'objectifs, signé par le chef d'établissement et l'autorité académique, n'est que transmis à la collectivité territoriale de rattachement, la collectivité territoriale étant liée à l'EPLE par une convention locale d'établissement². Par ailleurs, le contrat d'objectifs, présente un autre atypisme, teinté d'ambiguïté, dans le sens où « le dispositif de contractualisation n'est pas juridiquement contraignant »³ (IGEN et IGAENR, 2008, p. 44).

Ainsi, dans le cadre d'une mission consistant à « faire bouger » l'établissement scolaire (Barrère, 2013a, p. 22), le chef d'établissement joue un rôle de management complexe :

- d'un côté, il définit une stratégie adaptée à la spécificité de son établissement, il veille à l'opérationnalité de cette stratégie, il responsabilise ses collaborateurs,
- d'un autre côté, il est limité par l'obligation de répondre aux exigences d'une politique nationale à mettre en œuvre, qui peuvent parfois contraindre son champ d'action.

En d'autres termes, le chef d'établissement possède une autonomie réelle dans la façon effective de mettre en œuvre une politique, mais à l'intérieur d'une politique définie par le ministre de l'Éducation nationale.

Liées au concept de la stratégie, les forces concurrentielles et les marges de manœuvre (Santo et Verrier, 2007, p. 22) illustrent deux autres complexités des EPLE.

D'une part, la concurrence, bien qu'elle ne soit pas ouverte, se révèle double, avec un établissement privé et avec les autres EPLE, et conduit à « un management assumé » (Barrère, 2013a, p. 31) des chefs d'établissement. Par exemple, afin de lutter contre les fuites d'élèves et de gagner en attractivité, les chefs d'établissement développent des stratégies d'adaptation aux besoins, dans une approche marketing public.

¹ Les inspections générales considèrent ainsi que le projet d'établissement « souffre d'une faiblesse » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 42).

² Art. L.421-23 du code de l'éducation.

³ « Il [Le contrat d'objectifs] garde un caractère incitatif de « contrat moral ». De fait, dans le cas où le contrat n'est pas rempli, l'établissement (ou le chef d'établissement) n'est pas appelé à en subir une quelconque conséquence » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 44).

Les inspections générales s'interrogent d'ailleurs à son propos : « S'agit-il d'un véritable contrat ? [...] Les deux parties signataires sont-elles également engagées ? » (IGEN et IGAENR, 2008, p. 44).

D'autre part, les marges de manœuvre s'établissent en matière d'organisation pédagogique, de gestion financière, de gestion des moyens horaires et de gestion des ressources humaines¹ et révèlent une complexité en matière de management :

- en matière d'organisation pédagogique : les EPLE bénéficient de marges de manœuvre à travers l'organisation en classes et groupes d'élèves, les modalités de répartition des élèves, l'organisation du temps scolaire, l'organisation de dispositifs pédagogiques (accompagnement personnalisé, enseignements et pratiques interdisciplinaires), et l'ouverture de l'établissement sur son environnement,
- en matière de gestion financière : les moyens financiers des EPLE proviennent essentiellement de deux sources de subventions, la collectivité territoriale de rattachement à travers une subvention globale d'équipement et de fonctionnement, et l'État à travers des subventions de fonctionnement et d'investissement². À cela s'ajoutent des ressources propres³ et des crédits spécialisés⁴. Les EPLE bénéficient ainsi de marges d'autonomie en matière de gestion financière, mais dans un cadre contraint. Les chefs d'établissement, ordonnateur des recettes et des dépenses de l'établissement en qualité d'organe exécutif de l'établissement⁵, ne sont donc pas « maîtres des moyens alloués ». Cela les conduit à opérer « un management empêché » dans le domaine de la gestion des moyens (Barrère, 2013a, p. 25), bien que soit constaté « un partenariat pragmatique » (Dutercq, 2005, p. 128) avec les collectivités territoriales, davantage dans la « négociation » (Barrère, 2013a, p. 26),
- en matière de gestion des moyens horaires : les EPLE disposent d'une marge d'autonomie horaire dans la limite de la dotation horaire globale (DHG)⁶ attribuée.

Toutefois, les inspections générales questionnent : « l'EPLE sait-il se saisir de ses marges d'autonomie ? », eu égard à l'« attitude ambivalente » parfois constatée de la part des EPLE,

¹ La gestion des ressources humaines de l'établissement sera plus particulièrement abordée dans le prochain paragraphe.

² De fonctionnement pour les manuels scolaires, les projets scientifiques et culturels, les fonds sociaux et les droits de reprographie, et d'investissement pour des dépenses relatives au premier équipement.

³ Exemples : dons et legs, vente d'objets confectionnés dans les ateliers, subventions de divers organismes.

⁴ Tels que les aides sur projets spécifiques de la part de fonds européens (du fonds social européen ou de l'agence Europe-Éducation-Formation) ou de la part des collectivités (des communes pour l'organisation de voyages, dans le cadre de la politique de la ville, etc.).

⁵ Art. R.421-9 du code de l'éducation.

⁶ Cette dotation correspond au nombre d'heures par élève alloué à l'établissement. Elle est calculée en fonction des prévisions d'effectifs et des attributions ou retraits de postes.

entre souhait et crainte (IGEN et IGAENR, 2008, p. 40-41). La Cour des comptes constate en 2021 que les « marges de manœuvre ne sont pas pleinement mises à profit » (Cour des comptes, 2021, p. 18), et en 2023 que « les chefs d'établissements, comme les équipes éducatives, saisissent relativement peu les marges d'autonomie qui leur sont offertes » (Cour des comptes, 2023, p. 23). La légitimité, notamment pédagogique, des chefs d'établissement s'avère particulièrement contestée par nombre d'enseignants (Barrère, 2006 ; Cour des comptes, 2023 ; IGEN et IGAENR, 2008), bien qu'elle soit reconnue institutionnellement, et ce de façon renforcée dans le temps¹.

Aussi, cette autonomie fait l'objet de qualifications allant de « corsetée », au regard de certaines compétences « résiduelles »² (Baladier et al., 2001, p. 6), à « contrainte mais réelle » (Brest, 2011, p. 334). Cela témoigne des défis décisionnels et de mise en œuvre essentiels pour les EPLE en matière de management. La Cour des comptes identifie par ailleurs les marges d'autonomie des établissements comme des « leviers d'action pour accroître l'efficacité du système éducatif » (Cour des comptes, 2021, p. 16-17), tout en affirmant que « cette autonomie, plus formelle que réelle, maintient des logiques d'administration des collèges et des lycées plutôt que de pilotage et de responsabilisation relative des équipes d'établissement » (Cour des comptes, 2023, p. 49).

c. La spécificité complexe de la gestion des ressources humaines en EPLE

Le régime juridique des EPLE est marqué par une certaine complexité concernant les personnels. En effet, une diversité de personnels y exerce : enseignants, conseillers pédagogiques d'éducation, personnels de santé (médecin scolaire et infirmier scolaire), personnels d'action sociale, personnels administratifs, personnels d'entretien et d'accueil, assistants d'éducation, volontaires du service civique, accompagnants des élèves en situation de handicap, etc. Plus particulièrement, les professeurs sont soumis à des règles statutaires distinctes selon leur corps d'appartenance : professeurs agrégés, certifiés, de lycée

¹ Les occurrences du terme « pédagogi* » dans le protocole d'accord du 16 novembre 2000 sont éloquentes : au nombre de quatre dans le texte de présentation et au nombre de dix dans son annexe 1 (référentiel des personnels de direction). Par ailleurs, le conseil pédagogique, instaurée par la loi n°2005-380 du 23 avril 2005, est présidé par le chef d'établissement. De même, le conseil école-collège, instauré par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, est co-présidé par le chef d'établissement et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré du secteur de collège.

² « Ces compétences sont résiduelles : la marge d'autonomie de l'EPLE est celle que les autorités veulent bien lui laisser dans chacun de ces domaines » (Baladier et al., 2001, p. 6).

professionnel, d'enseignement général de collège, des écoles spécialisés, documentalistes. À ces professeurs relevant de la fonction publique d'État s'ajoutent les personnels contractuels.

Le chef d'établissement dispose certes de l'autorité hiérarchique sur l'ensemble des personnels de l'EPL, mais de pouvoirs administratifs limités sur ceux-ci, notamment sur les professeurs. En effet, certes il désigne les professeurs principaux et les coordonnateurs, détermine la formation continue de proximité, peut recruter des personnels non-fonctionnaires dans un nombre limité de catégories, tels que les assistants d'éducation et les personnels sous contrats aidés, et fixe les services des personnels. Mais il ne recrute pas les professeurs, ni ne prend part aux opérations d'affectation, et il n'évalue les professeurs et les personnels d'éducation que conjointement avec les inspecteurs du second degré disciplinaires ou de spécialité lors des rendez-vous de carrière¹ : « les leviers qu'il possède pour évaluer, récompenser ou sanctionner les agents en fonction de leur investissement sont restreints » (Cour des comptes, 2023, p. 58). En revanche, le chef d'établissement est face à un défi de pilotage et d'animation afin de susciter l'adhésion, la mobilisation et la participation des personnels, afin de fédérer les personnels autour du projet d'établissement et afin de rechercher la cohésion et la cohérence. Cela le conduit à développer un « management hybride » (Barrère, 2013a, p. 28) en ce qui concerne la gestion des enseignants.

Ainsi, les EPLE se révèlent un véritable enjeu de management public avec la cohabitation de deux rationalités : d'un côté, la rationalité axiologique où prédomine le respect de certaines valeurs, et de l'autre côté, la rationalité managériale. Et les chefs d'établissement doivent faire en sorte de réunir ces deux rationalités non nécessairement convergentes, ce qu'Anne Barrère résume dans sa formule « les managers de la République » (Barrère, 2013b).



Cette première section s'est attachée à cerner les établissements scolaires du second degré en France dans une approche analytique comme enjeux de droit public et de management public. Cette mise en perspective a permis un approfondissement des éléments de réflexion relatifs au management d'un EPLE et aux déterminants de la performance d'un EPLE en France, déjà évoqués en filigrane dans le préliminaire et la première partie de cette recherche.

¹ Dans le cadre de la réforme PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations) de 2017.

SECTION II. HYPOTHÈSES ET OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE

Cette section présente les hypothèses de recherche découlant des réflexions développées dans la première partie. Elle est également consacrée à une présentation et une justification des différents choix méthodologiques opérés dans la présente recherche.

Les établissements scolaires français d'étude choisis dans le cadre de cette recherche empirique sont les collèges. En effet, les collèges étant considérés comme le carrefour du système scolaire, voire le maillon « le plus sensible » (MENESR, 2004a, p. 21) et « problématique » (AFAE, 2011, p. 25) du système éducatif français, se préoccuper de leur performance s'avère d'actualité.

Les 21 responsabilités de leadership scolaire de Marzano, Waters et McNulty sont le reflet de pratiques anglo-saxonnes de leadership scolaire, notamment américaines. La situation des EPLE français connaît des spécificités mises en exergue dans la section précédente. Aussi, l'existence de responsabilités similaires en France et dans les pays anglo-saxons rend certes l'application de cette catégorisation possible à la situation française dans sa globalité, mais nécessite quelques adaptations à la réalité française.

Cette recherche se propose ainsi d'étudier le lien pouvant exister entre le leadership scolaire et la performance des établissements scolaires en France en matière de résultats des élèves, par adoption d'une démarche hypothético-déductive à partir d'une recherche quantitative : un modèle de recherche est élaboré, articulé sur un ensemble d'hypothèses à tester (1.), et des choix méthodologiques sont opérés (2.), à travers une première approche quantitative (3.), complétée par une approche qualitative (4.).

1. La formulation des hypothèses de recherche

Si le lien entre leadership scolaire et performance des établissements scolaires a fait l'objet de nombreux travaux empiriques quantitatifs à l'échelle internationale, notamment aux États-Unis, comme le souligne le chapitre III de cette recherche, rares sont les études quantitatives qui ont étudié ce lien dans le contexte français. Cette absence d'intérêt des chercheurs français à l'égard des effets du leadership scolaire sur la performance des établissements scolaires

questionne, comme si l'étude de ce lien dans le contexte français était « taboue », non politiquement correcte, en incohérence avec les valeurs de l'École de la République.

Cinq études empiriques françaises sont recensées dans la revue de littérature présentée dans le chapitre précédent parmi les 172 collectées (2,9%) :

- 3 études récentes d'un même réseau d'auteurs, Sandrine Fournier et Roula Masou, issues de revues en management, concernent les dimensions organisationnelle et ressources humaines, ainsi qu'une composante de la dimension service public, plus particulièrement la qualité de service centré sur l'élève (Fournier, 2015, 2017 ; Fournier et Masou, 2016),
- 2 études plus anciennes datant du début des années 1990 d'un même auteur, Aletta Grisay, issues de revues en sciences de l'éducation, sont relatives à la dimension service public, plus particulièrement aux résultats des élèves (Grisay, 1990, 1993).

Les trois premières études montrent que certaines pratiques de leadership sont liées positivement à plusieurs composantes de la performance de l'établissement scolaire, dans ses dimensions organisationnelle (vision partagées et objectifs et qualité de vie) et ressources humaines (satisfaction au travail et implication des enseignants). Les deux autres, quant à elles, ne permettent pas de conclure quant à la relation du leadership du chef d'établissement, « pédagogique » ou « administratif », aucun résultat n'atteignant le seuil de significativité. Elles n'influencent donc pas particulièrement la présente recherche dans la formulation des hypothèses.

En l'absence d'autres preuves empiriques dans le contexte français, et compte tenu des arguments théoriques et des résultats des études internationales, l'hypothèse générale d'une influence significative du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement scolaire est avancée. Cette influence s'exerce sur les cinq dimensions de la performance telle que définie dans le chapitre I. La présente recherche va s'intéresser plus particulièrement à l'hypothèse suivante :

H : le leadership scolaire du chef d'établissement influence positivement la dimension service public de la performance de l'établissement scolaire en matière de résultats des élèves.

Les méta-analyses de régression menées à l'échelle internationale dans le chapitre III montrent que l'ethnie des élèves, l'origine sociale des élèves, la taille de l'établissement et les compétences antérieures des élèves jouent un rôle dans l'impact du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves¹. Toutefois, aucune donnée officielle n'est disponible sur l'ethnie des élèves, il est donc difficile d'envisager une analyse approfondie de cette potentielle variable. En revanche, la forte corrélation entre les variables sociales et ethniques (Fouquet-Chauprade, 2013, p. 444)² conduit à porter une attention particulière à la variable relative à l'origine sociale des élèves dans la présente recherche.

Par ailleurs, la variable relative aux compétences antérieures des élèves ne peut être retenue dans la présente recherche : pour les collèges, les données sur les caractéristiques scolaires en matière de score moyen des élèves aux évaluations repères d'entrée en 6^e ne sont disponibles que depuis l'année scolaire 2017/2018, c'est-à-dire pour des cohortes d'élèves arrivant en 3^e³ à partir de l'année scolaire 2020/2021. Or, les résultats des élèves pris en compte dans la présente recherche sont antérieurs à cette date.

Dans cette perspective, deux hypothèses de travail sont plus particulièrement explorées :

- **Ha : l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves est modérée négativement par la taille de l'établissement,**
- **Hb : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée positivement par l'origine sociale des élèves accueillis.**

En effet, peu d'articles mettent en évidence des effets modérateurs de la taille et l'établissement et de l'origine sociale des élèves sur la relation entre leadership du chef d'établissement et résultats des élèves⁴. Toutefois, lorsque la taille de l'établissement est

¹ Le paragraphe 4. c) de la section II du chapitre III indique qu'une vigilance particulière devra être accordée à ces variables dans les futures recherches relatives à la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves.

² « Les variables sociales et ethniques sont fortement corrélées. [...] Ainsi, plus les élèves sont issus d'un milieu favorisé et moins ils ont un score ethnique élevé. De la même façon, les classes les plus ségréguées socialement sont aussi les classes les plus ségréguées ethniquement. [...] Concrètement, cela signifie que les logiques sociales et les logiques ethniques sont fortement entremêlées » (Fouquet-Chauprade, 2013, p. 444).

³ Année de passation du diplôme national du brevet (DNB).

⁴ Lorsque de tels effets sont évoqués :

- soit la nature de la modulation n'est pas précisée :
 - « la taille de l'établissement peut potentiellement modérer la relation entre l'efficacité du leader et la performance des élèves » (Leithwood et Jantzi, 2008b, p. 518),

considérée comme variable explicative, la majorité des études recensées à ce sujet montrent que les élèves atteignent des résultats plus élevés dans les petits établissements (Heck, 2000 ; Heck et Moriyama, 2010 ; Lee, Walker et Ling Chui, 2012). Lorsque l'origine sociale des élèves est considérée comme variable explicative, une relation négative est constatée entre statut socio-économique faible et résultats des élèves (Bista et Glasman, 1997 ; Heck, 2000 ; Heck et Moriyama, 2010 ; Shatzer et al., 2014).

Le regroupement de ces hypothèses permet la construction d'un modèle de recherche qu'il convient de tester empiriquement, représenté par la figure I.

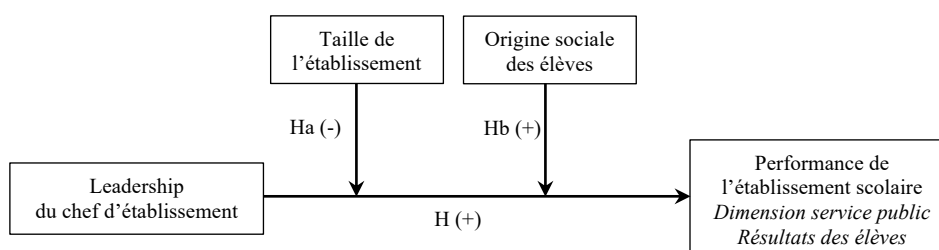


Figure I : modèle général et hypothèses de travail de la recherche

L'adoption d'un tel cadre d'analyse nécessite une opérationnalisation de la recherche adaptée au contexte français.

2. Les choix méthodologiques adoptés

Dans la perspective d'opérationnalisation qui préoccupe ce paragraphe, plusieurs enseignements de la première partie de cette recherche, notamment ceux du chapitre III, agissent en faveur d'une approche quantitative permettant de tester les hypothèses. Toutefois, la présente recherche appelle également une approche qualitative permettant de nuancer et

-
- « les indicateurs de statut socio-économique sont traités comme des modérateurs de l'influence du leadership sur l'apprentissage des élèves » (Leithwood, Patten et Jantzi, 2010, p. 681),
 - « un facteur qui semble influencer la relation entre les comportements de leadership des chefs d'établissement et les résultats des élèves est le statut socio-économique » (Leitner, 1994, p. 233),
 - soit les résultats des études ne sont pas convergents :
 - « les chefs d'établissement de statut socio-économique élevé qui croient qu'ils adoptent des comportements associés à la définition de la mission de leur établissement sont liés à une meilleure performance des élèves en lecture » (O'Donnell et White, 2005, p. 56),
 - « les chefs d'établissement qui affichent des caractéristiques de leadership transformationnel peuvent avoir des effets plus bénéfiques sur la performance des élèves dans les établissements ayant plus d'élèves défavorisés que dans les établissements ayant moins d'élèves défavorisés » (Griffith, 2004b, p. 347).

d'approfondir les résultats. « Le choix n'a pas à s'opérer » (Brabet, 1988, p. 88) entre ces deux méthodes, quantitatives et qualitatives, dans un faux débat d'opposition de ces deux approches (Aktouf, 1987) : « la seule question intéressante est de savoir comment les utiliser et éventuellement les combiner là où elles sont le mieux adaptées » (Girin, 1990, p. 162).

Aussi, une conjugaison des approches quantitative et qualitative, c'est-à-dire leur utilisation complémentaire¹, est apparue la plus appropriée au questionnement de la présente recherche. Plus particulièrement, les méthodes se combinent de manière séquentielle, selon une démarche « séquentielle explicative » (Creswell et Creswell, 2018), l'analyse qualitative fournissant « une explication ou interprétation des résultats quantitatifs » (Thiéart, 2014, p. 181). Cette séquentialité se traduit par une investigation en deux étapes :

- une étape relative à une étude quantitative qui identifie une typologie de leadership des chefs d'établissement et qui teste les hypothèses,
- une étape relative à une étude qualitative visant à saisir les représentations des acteurs non accessibles par l'approche quantitative, à enrichir les résultats quantitatifs issus de la première étape, à renforcer l'intérêt de certains résultats et à faire surgir de nouvelles questions.

Dans un souci de validité² et de fiabilité³ des résultats de la recherche, est utilisée une triangulation en tant que démarche où se croisent différentes approches d'un objet de recherche, à deux niveaux :

- au niveau de la construction du questionnaire et des entretiens, conduisant à une méthodologie mixte qui s'opère de manière séquentielle,
- au niveau des sources, à travers le recueil de données, dans chacune des deux étapes, auprès de chefs d'établissement et auprès d'experts.

Une description des différentes étapes, relatives au choix du terrain, au recueil et à l'analyse des données, contribue à s'assurer de la solidité et de la rigueur du processus de recherche.

¹ « Le recours à des méthodes qualitatives et quantitatives au sein d'un même design de recherche n'est pas nouveau mais il a été promu par plusieurs auteurs dont Creswell et fait l'objet d'un intérêt croissant depuis une dizaine d'années » (Thiéart, 2014, p. 181).

² La validité consiste en la pertinence et la rigueur des résultats.

³ La fiabilité consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur.

3. Une première approche quantitative ...

L'objectif de cette première étape de nature quantitative est double :

- mettre en exergue une typologie de leaders scolaires et en rechercher des variables explicatives,
- tester les hypothèses de travail définies précédemment.

Le présent paragraphe en précise l'échantillon et les variables retenues (a.), le traitement des données (b.) et les limites (c.).

a. L'échantillon et les variables retenues

Échantillon

Avec l'autorisation du recteur de l'académie de Metz-Nancy et le concours du délégué académique à la formation des personnels d'encadrement et des services du rectorat (cf. annexe XIV), un échantillon constitué de 168 chefs d'établissement exerçant en collège en l'année scolaire n (2020/2021) ou y ayant exercé en année n-1 (2019/2020) ou n-2 (2018/2019) a été constitué et utilisé pour élaborer une typologie de leaders scolaires.

Pour tester les hypothèses de travail relatives à l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves, cet échantillon a été réduit à 76 chefs d'établissement exerçant en collège en n-2¹ (2018/2019), et ce au sein du même collège depuis au moins deux années scolaires² (c'est-à-dire depuis au moins n-4 (2016/2017)).

Il résulte un échantillon de travail de 168 chefs d'établissement et d'un sous-échantillon de travail de 76 chefs d'établissement, et d'autant de collèges. Ce sont ces données qui constituent le matériau d'investigation pour la phase quantitative.

¹ Les résultats des élèves utilisés dans cette recherche sont ceux de l'année scolaire n-2 (2018/2019) dits « de la session 2019 », étant donné que ceux de n-1 (2019/2020) ne sont disponibles qu'en avril de l'année scolaire n+1 (2020/2021) et qu'ils n'ont pas pu être déterminés dans les mêmes conditions que les années précédentes eu égard à la crise sanitaire liée à la pandémie de la Covid-19.

² En partant du principe qu'il faut au moins deux ans aux chefs d'établissement pour établir des comportements de leadership scolaire (Dessaegn, Bekalu et Frew, 2016 ; Leitner, 1994 ; O'Donnell et White, 2005).

Variables retenues

Plusieurs types de variables ont été retenus pour cette recherche : variable indépendantes relatives au leadership du chef d'établissement, variables dépendantes relatives à la performance de l'établissement scolaire, variables modératrices choisies afin de tenir compte d'éventuelles influences croisées, et autres informations colligées.

Variables indépendantes relatives au leadership du chef d'établissement

Le choix de l'opérationnalisation des variables indépendantes relatives au leadership scolaire est effectué à travers les responsabilités de leadership scolaire de Marzano, Waters et McNulty : on y retrouve les 7 dimensions de leadership scolaire mises en évidence par analyse factorielle exploratoire dans la méta-analyse réalisée (cf. chapitre III – tableau XIII et annexe X)¹, ainsi que la responsabilité discipline² éliminée lors de la conduite de cette analyse factorielle exploratoire.

Le questionnaire de leadership scolaire élaboré s'appuie sur :

- un questionnaire préexistant, construit par Marzano, Waters et McNulty, déjà validé et publié, reconnu comme étant scientifiquement solide (Marzano, Waters et McNulty, 2016, p. 183-185), mais dont l'utilisation dans le contexte français ne saurait toutefois se dispenser d'une vérification de sa validité et de sa fiabilité dans le contexte de la présente recherche, réalisée *a posteriori*,
- une transposabilité de ce questionnaire au contexte français afin de surmonter la limite de l'utilisation d'une échelle préexistante qui réside dans sa dépendance au contexte de sa création³ : réduction du nombre d'items⁴, adaptation des modalités de mesure⁵,

¹ À partir du codage des responsabilités de leadership scolaire dans les études existantes sur le sujet.

² La responsabilité discipline correspond à la protection, par le chef d'établissement, du temps d'enseignement des dérangements et à la protection des enseignants des questions et des influences qui pourraient réduire leur temps d'enseignement ou nuire à leur concentration.

³ À savoir un développement aux États-Unis, conçu afin de mesurer le comportement des chefs d'établissement du point de vue des 21 responsabilités, et utilisé pour déterminer comment ces responsabilités étaient interreliées.

⁴ De 82 items à 42 items, afin de favoriser l'obtention de réponses.

⁵ D'une échelle en 4 points à une échelle en 7 points, afin d'accroître la probabilité de pouvoir l'assimiler à une variable continue et tester la normalité de sa distribution.

adaptation du vocabulaire de certains items au contexte du système éducatif français et reformulation de certains items, suite à la réalisation de deux prétests¹.

Il s'agit donc d'un questionnaire d'auto-perception du leadership scolaire par les chefs d'établissement composé de 42 items², selon une échelle de Likert en 7 modalités de réponse³. Sur une échelle de 1 à 7, 1 correspondant à « cela ne me caractérise pas ou ne caractérise pas mon établissement » et 7 à « cela me caractérise ou caractérise mon établissement dans une large mesure », chaque répondant a été invité à indiquer dans quelle mesure l'affirmation le caractérise ou caractérise son établissement. L'annexe XV présente à la fois le questionnaire préexistant de Marzano, Waters et McNulty, le questionnaire de leadership scolaire élaboré et une mise en parallèle des 7 dimensions de leadership scolaire, des 21 responsabilités et des 42 items du questionnaire.

Une alter-perception de l'expert que constitue le délégué académique à la formation des personnels d'encadrement (Dafpe) a été réalisée de façon complémentaire sur la base de la typologie mise en exergue. Le croisement par triangulation⁴ de ces deux sources, auto-perception et alter-perception, permet de tester la relative validité de l'auto-perception et de limiter les risques d'appréciation subjective par les chefs d'établissement impliqués.

¹ Un premier prétest a été réalisé sur la base des 82 items du questionnaire de Marzano *et al.*, avec uniquement une adaptation du vocabulaire au contexte français, auprès de trois chefs d'établissement. Il a conduit à des ajustements en matière de nombre d'items, de modalités de mesure et de reformulation d'items.

Un second prétest a été réalisé sur la base du questionnaire modifié suite à ces ajustements, auprès d'un chef d'établissement ayant déjà prétesté le questionnaire dans sa première version et auprès de trois autres chefs d'établissement. Il a conduit à quelques ajustements (reformulation d'items).

L'objectif de ces prétests est de vérifier la faisabilité de l'enquête et la pertinence du questionnaire.

² « Une approche pragmatique consisterait à recommander des échelles en 5 points lorsque les questionnaires sont longs (plus de 60 items à titre indicatif), et en 7 ou 9 points dans le cas inverse » (Roussel, 2005, p. 252).

³ Le choix de 7 modalités de réponse permet d'accepter dans l'analyse de données de traiter l'échelle utilisée comme une échelle d'intervalle et les variables comme des variables métriques. En effet, ici, l'échelle peut alors « se rapprocher des qualités des échelles d'intervalle, c'est-à-dire des échelles permettant de représenter des variables métriques » (Roussel, 2005, p. 252).

⁴ La triangulation « est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas » (Miles et Huberman, 2003, p. 480).

Variables dépendantes relatives à la performance de l'établissement scolaire

Le choix de l'opérationnalisation des variables relatives à la performance de l'établissement scolaire est effectué à travers les résultats des élèves recueillis auprès du service de la division de l'analyse de gestion et des statistiques (Dages) du rectorat de l'académie de Nancy-Metz :

Résultats des élèves en niveau – session n-1 (2019)¹ :

- taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB),
- note moyenne à l'écrit au DNB,
- note moyenne à l'écrit au DNB – épreuve de français,
- note moyenne à l'écrit au DNB – épreuve de mathématiques,
- nombre de points relatifs à la maîtrise du socle commun pour le DNB,
- valeur ajoutée² en matière de taux de réussite au DNB – référence académique,
- valeur ajoutée en matière de taux de réussite au DNB – référence nationale,
- valeur ajoutée en matière de note moyenne à l'écrit au DNB – référence académique,
- valeur ajoutée en matière de note moyenne à l'écrit au DNB – référence nationale,

Résultats des élèves en évolution à 2 années d'intervalle³ – sessions n-3 (2017) et n-1 (2019) :

- écart de taux de réussite au DNB,
- écart de note moyenne à l'écrit au DNB,
- écart de note moyenne à l'écrit au DNB – épreuve de français,
- écart de note moyenne à l'écrit au DNB – épreuve de mathématiques,
- écart de points relatifs à la maîtrise du socle commun pour le DNB,
- écart de valeurs ajoutées - taux de réussite au DNB – référence académique,
- écart de valeurs ajoutées - taux de réussite au DNB – référence nationale,
- écart de valeurs ajoutées - notes moyennes à l'écrit au DNB – référence académique,
- écart de valeurs ajoutées - notes moyennes à l'écrit au DNB – référence nationale.

¹ La session 2019 se déroule en fin d'année scolaire 2018/2019.

² La valeur ajoutée est la différence entre le taux brut et le taux de réussite attendu. Le taux attendu est le taux que présenterait un établissement si ses élèves se comportaient de la même façon que les élèves de la population de référence de mêmes âge et origine sociale. Il y a deux populations de référence : académique ou nationale.

³ À l'instar de nombreux auteurs (Bamburg et Andrews, 1991 ; Leithwood et Jantzi, 2006 ; Miller et Rowan, 2006).

Variables modératrices

Deux types de variables modératrices sont retenus dans le cadre de la présente recherche :

- la taille de l'établissement,
- l'origine sociale des élèves mesurée à travers l'indice de position sociale des élèves (IPS)¹, indice calculé à partir des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des responsables légaux des élèves de l'établissement², donnant « une mesure plus fiable et plus robuste de la mixité sociale dans les établissements » (Rocher, 2016, p. 1).

Autres informations colligées

L'influence des caractéristiques de l'établissement scolaire et des caractéristiques du chef d'établissement sur la typologie des leaders scolaires établie étant recherchée, d'autres informations ont été colligées :

- des informations concernant les caractéristiques des chefs d'établissement ont été collectées auprès du service de la division des personnels d'administration et d'encadrement – gestion des personnels d'inspection et de direction (DPAE 4) du rectorat de l'académie de Nancy-Metz ou auprès des répondants dans le cadre du questionnaire : genre, âge³, ancienneté dans le corps des personnels de direction⁴, nombre d'années d'expérience en tant que chef d'établissement⁵, nombre de postes de chef d'établissement occupés, nombre d'années en tant que chef d'établissement dans l'établissement actuel⁶, corps antérieur d'appartenance, poste actuel occupé⁷ et diplôme le plus élevé obtenu,

¹ A été utilisé l'IPS 1^{er} cycle, c'est-à-dire l'IPS des élèves de la 6^e à la 3^e.

² Plus l'indice de position sociale (IPS) est élevé, plus les élèves sont en moyenne d'origine sociale favorisée. Plus il est faible, plus les élèves sont d'origine défavorisée socialement. Les valeurs de l'IPS sont comprises entre 45 et 185.

Pour plus d'informations concernant la construction de cet indice : voir Rocher (2016).

³ Calculé à partir de l'année de naissance.

⁴ Calculée à partir de l'année d'entrée dans le corps des personnels de direction.

⁵ Calculé à partir de l'année de première affectation opérationnelle en tant que chef d'établissement.

⁶ Calculé à partir de l'année d'affectation dans l'établissement actuel.

⁷ À la rentrée 2020 : poste dans un collège de l'académie, poste dans un lycée de l'académie, poste hors établissement dans l'académie, poste en établissement dans une autre académie (ou un autre pays).

- des informations complémentaires concernant les caractéristiques de l'établissement ont été également collectées auprès du service de la division de l'analyse de gestion et des statistiques (Dages) du rectorat de l'académie de Nancy-Metz : milieu scolaire (appartenance à un réseau d'éducation prioritaire, ruralité), territorialisation (département, bassin d'éducation et de formation d'appartenance), catégorie financière de l'établissement, établissement multi-sites, existence de personnel(s) de direction adjoint(s) dans l'établissement¹.

b. Le traitement des données

La perspective du traitement des données est quadruple :

- épuration et validation de l'échelle de mesure du leadership scolaire par analyse en composantes principales (ACP), analyse de la fiabilité de cohérence interne et analyse factorielle confirmatoire,
- élaboration d'une typologie empirique de leaders scolaires par analyse en composantes principales (ACP) et classification ascendante hiérarchique (CAH),
- recherche de variables explicatives de la typologie élaborée par régression logistique,
- test des hypothèses de travail par régressions linéaires multiples et analyses de modération.

Épuration et validation de l'échelle de mesure du leadership scolaire construite

L'absence de certitudes par rapport à la structure factorielle de l'échelle dans un contexte français conduit à procéder aux étapes suivantes, selon la démarche de Churchill actualisée (Roussel, 2005) :

- épuration du questionnaire par analyse en composantes principales (ACP),
- analyse de la fiabilité de cohérence interne par examen des coefficients alpha de Cronbach et omega de McDonald,

¹ Information collectée à partir des données fournies par la DP4E4.

- tests d'ajustement de deux modèles aux données empiriques collectées, – modèle correspondant à la structure factorielle en 7 dimensions de leadership scolaire mises en évidence dans la méta-analyse réalisée (cf. chapitre III) et modèle issu de l'ACP –, par analyse factorielle confirmatoire afin d'identifier celui qui s'ajuste le mieux aux données empiriques obtenues au cours de l'enquête.

Élaboration d'une typologie empirique de leaders scolaires

Mettre en exergue une typologie des leaders scolaires consiste en l'identification de manière quantitative de différents types de leaders scolaires et en leur nomination. L'élaboration d'une telle typologie empirique de leaders scolaires repose sur le croisement de deux sources de perception : l'auto-perception des chefs d'établissement et l'alter-perception d'experts. Elle s'établit en deux étapes :

- première étape : élaboration d'une typologie par analyse en composantes principales (ACP) et classification ascendante hiérarchique (CAH),
- deuxième étape : positionnement des répondants sur la typologie par un tiers-expert (Dafpe) et test de la corrélation entre les deux perceptions :
 - si la corrélation est significative, alors l'auto-perception sera conforme à l'alter-perception,
 - si la corrélation entre la typologie et le point de vue de l'expert n'est pas significative, alors un appel à la prudence sera de rigueur.

Recherche de variables explicatives de la typologie mise en exergue

Rechercher des variables explicatives de la typologie élaborée conduit à estimer le modèle¹ logistique multiple suivant :

$$\text{Logit} [P(LS_i = 1 | X = x_j)] = \beta_0 + \sum_k \beta_k x_{jk}$$

où LS_i est une variable binaire relative au type de leadership scolaire selon les modalités :

« 0 » absence d'un type de leaders scolaires

« 1 » présence d'un type de leaders scolaires

x_j est un vecteur de variables explicatives

β_0 et β_k sont des paramètres à estimer.

¹ Pour plus d'informations sur la méthodologie de la régression logistique : voir annexe XXIII.

Cette équation traduit la probabilité d'appartenance d'un chef d'établissement à un type de leaders scolaires.

Influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves : tests des hypothèses de travail

Les hypothèses de travail à tester sont les suivantes :

- H : le leadership scolaire du chef d'établissement influence la performance de l'établissement scolaire en matière de résultats des élèves,
- Ha : l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves est modérée négativement par la taille de l'établissement,
- Hb : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée positivement par l'origine sociale des élèves.

Les hypothèses de travail sont testées dans deux perspectives différentes, selon l'appréhension du leadership scolaire : en appui sur la typologie de leaders scolaires élaborée d'une part, et en appui sur les dimensions de leadership scolaire à travers les scores moyens obtenus lors de l'ACP d'autre part.

Pour chacune de ces perspectives, la méthodologie¹ utilisée pour tester les hypothèses de travail s'établit principalement autour de trois modèles² :

- modèle 1 : des analyses de régressions linéaires sans les variables taille et IPS,
- modèle 2 : des analyses de régressions linéaires avec les variables taille et IPS comme variables explicatives,
- modèle 3 : des analyses de modération³ suivies d'analyses conditionnelles⁴ le cas échéant.

¹ Pour plus d'informations sur les différents modèles : voir annexe XXV.

² Pour les résultats des élèves en matière de valeurs ajoutées, seule la variable taille de l'établissement est insérée dans les modèles 2 et 3 étant donné que le calcul de valeur ajoutée retient l'origine sociale des élèves.

³ « L'analyse de modération est utilisée lorsque l'on souhaite vérifier si l'ampleur de l'effet d'une variable sur une variable d'intérêt dépend d'une troisième variable ou d'un ensemble de variables » (Hayes, 2012, p. 4).

⁴ L'analyse conditionnelle « permet de déterminer à partir de quels niveaux de la variable modératrice il existe une influence significative de la variable indépendante sur la variable dépendante » (Cadario, Butori et Parguel, 2017, p. 149).

Modèle 1

Le premier modèle, modèle de la régression linéaire sans les variables taille et IPS, est donné par l'équation (1) :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_i + \varepsilon \quad (1)$$

où Y est une variable de performance en matière de résultats des élèves

X_i est une variable relative au type i de leaders scolaires

β_0 et β_1 sont des paramètres à estimer

ε correspond aux résidus.

Modèle 2

Une variable modératrice a un effet modérateur si la relation entre deux variables varie en fonction des niveaux de celle-ci (Faia et Vieira, 2018 ; Whisman et McClelland, 2005). Le second modèle, modèle de la régression linéaire avec les variables taille et IPS comme variables explicatives, est donné par l'équation (2) :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_i + \beta_2 W + \beta_3 Z + \varepsilon \quad (2)$$

où Y est une variable de performance en matière de résultats des élèves

X_i est une variable relative au type i de leaders scolaires

W est une variable relative à la taille de l'établissement

Z est une variable relative à l'indice de position sociale des élèves

$\beta_0, \beta_1, \beta_2$ et β_3 sont des paramètres à estimer

ε correspond aux résidus.

Modèle 3

Le modèle modérateur de l'équation (2) est modifié à travers l'inclusion, dans la modélisation, de deux termes correspondant aux multiplications de X_i par W et de X_i par Z , appelés respectivement interaction entre X_i et W et interaction entre X_i et Z (Hayes, 2018 ; James et Brett, 1984). Cela donne lieu à un troisième modèle, modèle de l'analyse de modulation donné par l'équation (3) :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_i + \beta_2 W + \beta_3 Z + \beta_4 X_i \cdot W + \beta_5 X_i \cdot Z + \varepsilon \quad (3)$$

où Y est une variable de performance en matière de résultats des élèves

X_i est une variable relative au type i de leaders scolaires

W est une variable relative à la taille de l'établissement

Z est une variable relative à l'indice de position sociale des élèves

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4$ et β_5 sont des paramètres à estimer

ε correspond aux résidus.

L'hypothèse de modération de la variable W est soutenue si l'interaction, c'est-à-dire le terme multiplicatif $X_i \cdot W$ de l'équation (3), est significative¹.

Ce modèle de double modération est représenté par les schémas conceptuel et statistique de la figure II.

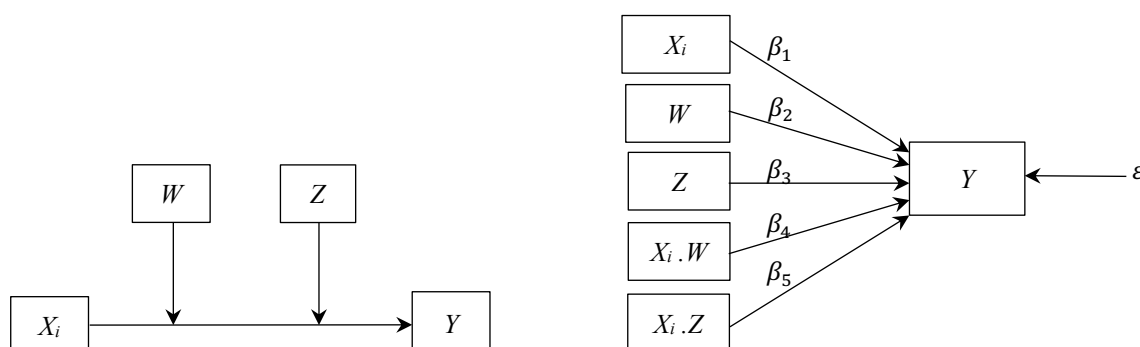


Figure II : schémas conceptuel et statistique du modèle de modération double

c. Les limites

Une limite réside dans le questionnement autour de la véritable portée des réponses données aux questions posées, eu égard au cadre imposé par le questionnaire aux répondants, et ce d'autant plus qu'il s'agit d'auto-perceptions. En effet, un acquiescement des différents items proposés constitue un risque potentiellement élevé. Cette limite est réduite par l'alter-perception mise en place dans la seconde étape d'élaboration de la typologie. Toutefois, il convient d'avoir conscience de ce risque, et donc de cette limite.

Par ailleurs, afin de répondre à cette limite, l'approche quantitative est complétée par une approche qualitative.

¹ En outre, « il est souhaitable, mais pas nécessaire, que les effets des autres relations soient minimales ou non significatifs, renforçant ainsi les résultats trouvés pour la modération (James et Brett, 1984) » (Faia et Vieira, 2018, p. 963).

4. ... complétée par une approche qualitative

L'objectif de cette deuxième étape de nature qualitative est double :

- saisir les représentations des acteurs non accessibles par l'approche quantitative,
- enrichir les résultats quantitatifs issus de l'étude quantitative, renforcer l'intérêt de certains résultats et faire surgir de nouvelles questions.

Le présent paragraphe en précise les données et l'échantillon (a.), le traitement des données (b.) et les limites (c.).

a. Les données et l'échantillon

Cette deuxième étape, qualitative, s'inscrit directement dans le prolongement de la discussion de la correspondance entre le phénomène théorique étudié et les résultats empiriques de la première étape. Elle se traduit par l'organisation de temps de restitution des résultats en entretiens individuels afin d'« impliquer les sujets clés de l'organisation en but d'étude, remettant quelques résultats de recherche pour un feedback interactif » (Coccia, 2001, p. 24-25).

Cette étape permet d'appréhender la réaction de chefs d'établissement d'une part, et d'experts d'autre part, par rapport aux résultats obtenus lors de l'étude quantitative : il s'agit de présenter quelques grands résultats de l'étude quantitative et de leur demander d'y réagir au regard de leur expérience et de leur expertise : « La recherche a montré que... Qu'en pensez-vous ? ». Aussi, une logique de recueil d'information non-directive¹ est retenue, c'est-à-dire qu'aucune liste de questions directes ne vient structurer *a priori* le temps de restitution. La grille d'entretien est présentée en annexe XVI.

¹ Ce choix nécessite le respect de deux principes (Evrard, Pras et Roux, 1993) : d'une part, le chercheur doit accorder de la valeur à tout ce que dit chaque répondant ; d'autre part, il doit percevoir et comprendre le cadre de référence de chaque répondant.

Ainsi, avec le concours du recteur de l'académie de Metz-Nancy et du délégué académique à la formation des personnels d'encadrement et des services du rectorat, 36 entretiens ont été organisés à différentes échelles.

À l'échelle locale

18 entretiens ont été menés avec des chefs d'établissement dont les caractéristiques d'établissement sont variées :

- 14 répondants à l'enquête quantitative aux profils différents,
- 4 chefs d'établissement n'ayant pas répondu à l'enquête quantitative, exerçant dans des départements aux profils contrastés d'autres académies.

À l'échelle académique

9 entretiens ont été menés avec des experts de directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) et du rectorat de l'académie :

- 3 inspecteurs d'académie – directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (IA-Dasen),
- 2 inspecteurs d'académie – directeurs académiques adjoints des services de l'Éducation nationale (IA-Daasen),
- le secrétaire général d'une DSDEN,
- un doyen des inspecteurs du second degré,
- un inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire (IA-IPR EVS),
- un conseiller technique départemental pour les établissements et la vie scolaire.

À l'échelle nationale

9 entretiens¹ ont été menés avec des experts du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de services sous autorité conjointe et d'instances placées auprès du ministre :

- 2 membres de la sous-direction de la performance et des politiques éducatives territoriales au sein de la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc),

¹ Il convient de préciser que certains entretiens ont été menés collectivement et non individuellement.

- un membre de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP),
- 3 membres du collège « établissements, territoires et politiques éducatives » de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR),
- 3 membres du conseil d'évaluation de l'école (CEE).

L'objectif de ces entretiens est de saisir des représentations de chefs d'établissement et d'experts, à différentes échelles, et d'enrichir les résultats quantitatifs dans le sens où il s'agit de renforcer l'intérêt de certains résultats et de faire surgir de nouvelles questions.

b. Le traitement des données

La perspective du traitement de données de cette étape réside dans la discussion des résultats de l'étude quantitative, voire dans l'émergence de nouvelles interprétations de ceux-ci. Un document d'autorisation d'enregistrement audio et d'exploitation des données enregistrées, présenté en annexe XVII, a été complété et signé par chaque participant. Ce document garantit que les données enregistrées seront anonymisées et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche scientifique ou d'enseignement universitaire.

L'ensemble des données recueillies est soumis à une analyse de contenu thématique manuelle dans un premier temps, complétée par une analyse assistée par logiciel dans un second temps. Une analyse de contenu est envisagée tant dans sa fonction heuristique, pour voir et comprendre, que dans sa fonction d'administration de la preuve (confirmation ou infirmation d'affirmations) (Bardin, 2018). Sa mise en œuvre a donné lieu à plusieurs étapes :

- organisation du corpus, c'est-à-dire la retranscription des entretiens enregistrés,
- définition de règles opératoires : pour chaque résultat, ont été retenues les catégories « positive », « négative » et « neutre », sous lesquelles seront respectivement classées les expressions qui vont dans le sens de la mise en œuvre d'un résultat donné, qui vont à l'encontre, ou qui ne vont ni d'un côté ni de l'autre ou expriment d'autres idées, ainsi qu'une catégorie « explication » sous laquelle seront classées les expressions qui vont dans le sens d'une explication du résultat présenté,

- le classement des expressions du corpus dans une grille d'analyse (cf. tableau XXI),
- l'interprétation des données rassemblées.

Codage répondant	Négative	Neutre	Positive	Explication
	<i>Expressions qui vont à l'encontre de la mise en œuvre du résultat</i>	<i>Expressions qui ne vont ni d'un côté ni de l'autre – autres idées</i>	<i>Expressions qui vont dans le sens de la mise en œuvre du résultat</i>	<i>Expressions qui vont dans le sens d'une explication du résultat présenté</i>

Tableau XXI : trame de grille d'analyse du contenu des entretiens

c. Les limites

Cette étape qualitative a été présentée comme une réponse à la principale limite de l'étude quantitative, relative à la portée de l'information collectée : la nature qualitative de cette seconde étape a conduit à une absence d'imposition de cadre aux participants des entretiens, leur octroyant une latitude élevée, et à un recueil d'informations plus proches des pratiques et des façons de faire des chefs d'établissement. Toutefois, la richesse et la diversité des discours peuvent conduire à une nouvelle limite, liée à la subjectivité du chercheur. L'objectivité est certes recherchée, mais elle s'avère en quelque sorte contre nature en sciences sociales (Mouchot, 1990).

Par ailleurs, la transférabilité, c'est-à-dire « l'application, même limitée, à d'autres contextes » (Gohier, 2004, p. 7), peut constituer une limite à l'étude qualitative. Toutefois, les entretiens ont été organisés sur des territoires variés et des échelles diversifiées : si certaines observations sont transversales aux divers territoires et aux différentes échelles, alors une potentielle transférabilité peut être avancée. Néanmoins, il convient de rappeler que l'objectif global de l'étape qualitative réside davantage à éclairer la complexité du phénomène étudié qu'à aboutir à une généralisation des conclusions.



Les hypothèses de recherche et les choix méthodologiques adoptés se sont portés en faveur d'une opérationnalisation de la recherche selon deux temps d'investigation : une étape quantitative complétée par une étape qualitative.



Dans une perspective de proposition d'un cadre d'analyse de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement scolaire dans le contexte français, ce quatrième chapitre a approfondi des éléments de réflexion relatifs au management d'un EPLE en France, avant de présenter les hypothèses de recherche qui découlent directement des réflexions développées dans la première partie de la recherche ainsi que son opérationnalisation (choix méthodologiques, approches).

L'examen des caractéristiques des établissements scolaires du second degré en France a mis en exergue des atypisme(s), ambiguïté(s) et complexité(s) du point de vue tant du droit public que du management public, qui sont autant d'éléments spécifiques au contexte français à prendre en compte dans l'étude empirique.

Le cadre d'analyse proposé pour cette étude s'appuie sur trois hypothèses de recherche qui découlent directement des réflexions développées dans la première partie de la recherche :

- H : le leadership du chef d'établissement influence positivement la dimension service public de la performance de l'établissement scolaire en matière de résultats des élèves,
- Ha : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée négativement par la taille de l'établissement,
- Hb : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée positivement par l'origine sociale des élèves accueillis.

La méthodologie de cette étude s'établit en deux étapes :

- une étude quantitative qui identifie une typologie de leadership des chefs d'établissement et qui teste les hypothèses,
- une étude qualitative qui vise à saisir les représentations des acteurs non accessibles par l'approche quantitative, à enrichir les résultats quantitatifs, à renforcer l'intérêt de certains résultats et à faire surgir de nouvelles questions.

CHAPITRE V

..

**LES EFFETS DU LEADERSHIP DU CHEF
D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE
DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL
D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE :
LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE**

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	6
<i>PRÉLIMINAIRE</i>	
LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	20
<i>PREMIÈRE PARTIE</i>	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
<i>CHAPITRE I</i>	
LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS : DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES	87
<i>CHAPITRE II</i>	
EXPLICATIONS THÉORIQUES DE LA LOGIQUE DE PERFORMANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS LOCAUX D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS	156
<i>CHAPITRE III</i>	
LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	199
<i>DEUXIÈME PARTIE</i>	
LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE	250
<i>CHAPITRE IV</i>	
PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE DE L'INFLUENCE DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE	252
✓ <i>CHAPITRE V</i>	
LES EFFETS DU LEADERSHIP DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LA PERFORMANCE L'ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE	286
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	377

SOMMAIRE DU CHAPITRE V

Introduction du chapitre V	287
Section I. Résultats de l'enquête quantitative	288
1. Épuration et validation de l'échelle de mesure du leadership scolaire construite, aboutissant à une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français	290
2. Élaboration d'une typologie empirique de leaders scolaires	294
3. Recherche de variables explicatives de la typologie élaborée	299
4. Influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves	302
Section II. Résultats de l'enquête qualitative	319
1. Résultat relatif à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français : entre approfondissement et questionnement	320
2. Résultats relatifs à l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves : entre confirmation, nuance, explications et suggestions d'approfondissement	340
Section III. Discussion, ajustements et perspectives	353
1. Enseignements relatifs à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français	353
2. Enseignements relatifs à l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves	362
Conclusion du chapitre V	372
Conclusion de la deuxième partie	374

L'étude empirique menée consiste en une analyse de l'influence du leadership des chefs d'établissement sur la performance des établissements publics locaux d'enseignement, avec une méthodologie qui s'établit en deux étapes :

- une étude quantitative auprès de chefs d'établissement exerçant en collège au sein d'une même académie et répondant à certains critères,
- une étude qualitative qui se traduit par l'organisation d'entretiens à différentes échelles (locale, académique et nationale), conçus comme des temps de restitution des résultats de l'étude quantitative permettant d'appréhender la réaction de praticiens chefs d'établissement d'une part, et d'experts d'autre part, par rapport à ces résultats.

Le cadre de recherche étant posé, l'objectif du présent chapitre est de présenter les résultats de la recherche empirique réalisée : tout d'abord, les résultats de l'enquête quantitative (1.), puis, ceux de l'enquête qualitative (2.), et enfin une discussion des résultats (3.).

SECTION I. RESULTATS DE L'ENQUETE QUANTITATIVE

La phase de collecte de données¹ recourt à un mode d'administration du questionnaire par voie numérique sur les adresses électroniques professionnelles des 237 personnels de direction en affectation opérationnelle² en tant que chef d'établissement d'un collège de l'académie de Nancy-Metz durant l'année scolaire n (2020/2021) ou n-1 (2019/2020) ou n-2 (2018/2019)³. Un échantillon de 168 chefs d'établissement est constitué en fonction des retours de questionnaires (70,9% de répondants). Les profils des répondants sont présentés dans le tableau XXII. Il convient de prendre en considération certaines particularités territoriales de l'académie de Nancy-Metz :

- un contraste topographique entre le sillon mosellan⁴ et le reste de l'académie,
- un poids important de l'histoire (histoire industrielle, histoire concordataire, ...),
- une part du privé plus faible que dans d'autres académies⁵,
- une ségrégation sociale entre établissements plus faible que dans d'autres académies⁶,
- un réseau de petits collèges plus important que dans d'autres académies⁷.

Ces paramètres constituent des éclairages spécifiques des données collectées. Les résultats seront lus à la lumière de ces éléments contextuels.

¹ Durant le mois de mars 2021, c'est-à-dire au cours de la troisième vague de crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19.

² Le choix s'est porté sur l'affectation opérationnelle (structure où le personnel de direction exerce ses fonctions) et non sur l'affectation administrative (structure à laquelle le personnel de direction est administrativement rattaché), eu égard aux situations particulières de certains personnels : congé de longue maladie, congé de longue durée, congé de maternité / paternité, suspension de fonctions, etc.

³ Les personnels de direction actuellement en poste dans une autre académie française ou dans un établissement de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) ont été contactés *via* leurs adresses électroniques professionnelles de leur académie de rattachement.

⁴ Le sillon mosellan, allant de Nancy à Thionville, est « une vallée urbanisée », « aux visages variés », à la fois « axe industriel en reconversion » et « couloir de circulation et d'activités tertiaires » (Deshaies, 2017)*.

* DESHAIES Michel, directeur du laboratoire de géographie LOTERR à l'Université de Lorraine, *Lecture des paysages lorrains*, http://rpn.univ-lorraine.fr/UOH/LEPALOR/co/module_lepalor.html

⁵ La part d'établissements du second degré privé (sous / hors contrat) s'élève à 25.2% dans l'académie de Nancy-Metz à la rentrée 2020, alors qu'elle est de 31.4% au niveau national et atteint plus de 45% dans certaines académies. En ne considérant que les collèges, elle est de 17% dans l'académie, alors qu'elle s'élève à 27% au niveau national.

Données calculées à partir de données de la DEPP (DEPP, 2021, p. 31, 37).

⁶ (Ly et Riegert, 2016, p. 26-27) – Sauf dans certains réseaux d'éducation prioritaire.

⁷ La taille moyenne des collèges publics de l'académie de Nancy-Metz à la rentrée 2020 s'établit autour de 419 élèves (504 élèves au niveau national), alors que le réseau de collèges dans l'académie, dont la taille varie de 113 à 832 élèves, compte 41 collèges publics de moins de 300 élèves (dont 10 de moins de 200 élèves).

Données issues de la DEPP (DEPP, 2021, p. 38) et données calculées à partir des données du rectorat ou issues de celles-ci (Rectorat de l'académie de Nancy-Metz, 2021, p. 19-22).

CARACTERISTIQUES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT DE L'ECHANTILLON							
Genre	Hommes		54.8%	Femmes		45.2%	
Âge moyen	53.8 ans						
Ancienneté moyenne dans le corps des personnels de direction	13.2 ans						
Nombre moyen d'années d'expérience en tant que chef	7.3 ans						
Nombre moyen d'années en tant que chef dans l'établissement actuel	3.1 ans						
Nombre de postes de chef occupés							
1 poste	42%	2 postes	34.9%	Plus de 3 postes	23.1%		
Corps antérieur d'appartenance							
Professeurs certifiés ou d'EPS	46.9%	Professeurs agrégés	2.4%	Professeurs de lycée professionnel	17.3%		
Professeurs des écoles	11.3%	Conseillers principaux d'éducation	17.9%	Autres corps d'origine	4.2%		
Poste occupé à la rentrée 2020							
En poste dans un collège de l'académie	89.9%	En poste dans un lycée de l'académie					5.3%
En poste hors établissement dans l'académie	1.8%	En poste dans une autre académie					3%
Diplôme le plus élevé obtenu							
1 ^{er} cycle universitaire	44.6%	2 ^e cycle universitaire					50%
3 ^e cycle universitaire	0%	Autre diplôme					5.4%
CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS ¹ DE L'ECHANTILLON							
Territorialisation							
Département ²							
Moselle	38.2%	Meurthe-et-Moselle	32.8%	Meuse	11.2%	Vosges	17.8%
Bassin d'éducation et de formation (Bef) d'exercice							
Metz	11.2%		Thionville Hayange Rombas	10.5%			
Bassin houiller	7.9%		Sarrebouurg Sarreguemines	8.6%			
Nancy Pont-à-Mousson	18.4%		Lunéville	3.3%			
Briey Jarny Longwy	9.2%		Toul	2%			
Nord meusien	6.6%		Sud meusien	4.6%			
Épinal Neufchâteau	7.9%		Saint-Dié	5.3%			
Remiremont	4.6%						
Catégorie financière de l'établissement d'exercice							
Cat. 1	23.7%	Cat. 2	42.8%	Cat. 3	27.6%	Cat. 4	5.9%
Milieu scolaire d'exercice							
	Rep	10.5%	Rep+	5.9%	Ruralité	13.8%	
<i>Académie</i>		11.6%		4.2%			
<i>France</i>		13.8%		6.9%			
Particularités de l'établissement							
Établissement multi-sites	7.9%		Présence d'au moins un adjoint	71.7%			
Taille moyenne des établissements	424 élèves						
			<i>Académie</i>	419 élèves			
			<i>France</i>	504 élèves			
Indice de position sociale moyen	96.1						
			<i>Académie</i>	100.7			
			<i>France</i>	103			

En italique apparaissent les niveaux académiques et nationaux de certaines caractéristiques d'établissement (DEPP, 2021 ; Rectorat de l'académie de Nancy-Metz, 2021).

Tableau XXII : profils des répondants à l'enquête quantitative

¹ Les données sont fournies pour les 152 collèges de l'académie de Nancy-Metz concernés à la rentrée 2020 (168 répondants – 16 répondants exerçant soit en lycée, soit hors établissement, soit hors académie).

² Ensemble des collèges publics de l'académie (échantillon et hors échantillon) :
Moselle 42% *Meurthe-et-Moselle* 30% *Meuse* 10% *Vosges* 18%

Comme le montre le tableau XXII, les établissements d'exercice des chefs d'établissement qui constituent l'échantillon sont globalement représentatifs des établissements de l'académie en matière de territorialisation, de milieu scolaire, de taille moyenne et d'indice de position sociale (IPS) moyen, malgré une légère surreprésentation des collèges mosellans et des collèges dont l'IPS est faible.

Le questionnaire étant composé de 42 items, l'échantillon constitué de 168 chefs d'établissement s'avère suffisant pour réaliser des analyses factorielles¹. Des analyses en composantes principales (ACP) sont notamment menées pour identifier les composantes principales du leadership du chef d'établissement et pour élaborer une typologie de leaders scolaires.

Après une étape d'épuration et validation de l'échelle de mesure du leadership scolaire construite (1.), une typologie des leaders scolaires est établie (2.), des variables explicatives de cette typologie sont recherchées (3.) et les hypothèses de travail sont testées (4.).

1. Épuration et validation de l'échelle de mesure du leadership scolaire construite, aboutissant à une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français

L'absence de certitudes par rapport à la structure factorielle de l'échelle dans un contexte français conduit à procéder à une analyse de la structure factorielle (a.), puis à une analyse de la fiabilité de cohérence interne (b.) et, enfin, à une analyse factorielle confirmatoire (c.), selon la démarche de Churchill² actualisée (Roussel, 2005).

¹ « La taille de l'échantillon doit réunir de 5 à 10 fois plus d'individus qu'il n'y a d'items soumis à une même analyse factorielle. [...] Pedhazur et Pedhazur Schmelkin (1991) signalent des recherches empiriques qui se sont contentées d'échantillons de 150 personnes pour des analyses factorielles sur 40 items » (Roussel, 2005, p. 255).

² La démarche de Churchill (1979) s'inscrit dans la théorie de la mesure qui vise à tester la qualité des instruments de mesure.

a. Analyse de la structure factorielle

Une analyse en composante principales (ACP) est menée afin d'épurer le questionnaire des items qui détériorent la qualité de la structure factorielle et de tester la multidimensionnalité du concept de leadership scolaire. Cette démarche est décrite en annexe XVIII.

Tout d'abord, une épuration des items est réalisée afin de « réduire l'erreur aléatoire¹ de la mesure des variables conceptuelles étudiées » (Roussel, 2005, p. 256). Après vérification des conditions préalables nécessaires à la réalisation d'une analyse factorielle et détermination du nombre de facteurs (3)², une démarche itérative est mise en œuvre afin d'éliminer les items qui affaiblissent les qualités de l'instrument de mesure : la règle empirique adoptée dans la procédure d'itération consiste à éliminer les items n'ayant aucune corrélation supérieure à 0.50 sur l'une des composantes principales identifiées. Le questionnaire épuré est ainsi composé de 16 items ; les coefficients de corrélation entre chacun d'eux et les 3 composantes principales retenues sont présentés dans le tableau XXIII.

L'information contenue dans le jeu de données avec 3 composantes principales restitue 52% de la variance totale : les variances expliquées par les 3 composantes principales s'élèvent respectivement à 17.8%, 18.5% et 15.7%.

	Composante principale		
	1	2	3
Item 42 – Félicitation et valorisation des personnels / investissement	0.751		
Item 39 – Maintien continu de l'attention des personnels sur les objectifs	0.696		
Item 31 – Soutien actif / innovations initiées par les personnels	0.637		
Item 37 – Suivi systématique de projets et d'expérimentations	0.629		
Item 40 – Action en appui sur valeurs du service public et convictions	0.622		
Item 38 – Anticipation des problèmes	0.554		0.344
Item 22 – Esprit d'équipe, collaboration et entraide chez les personnels		0.820	
Item 23 – Adhésion et suivi des personnels / règles et procédures		0.802	
Item 27 – Langage commun utilisé par la direction et les personnels		0.740	
Item 28 – Communication ouverte et efficace avec les personnels		0.705	
Item 25 – Participation de tous les professeurs à des formations		0.561	
Item 21 – Exposition fréquente des personnels aux idées nouvelles			0.805
Item 20 – Encouragement à l'expression de points de vue et d'opinions			0.693
Item 18 – Prise de risque d'initiation de changements malgré les difficultés			0.647
Item 4 – Bonne connaissance de pratiques pédagogiques efficaces			0.622
Item 34 – Organisation régulière de discussions autour de recherches		0.398	0.547

Tableau XXIII : coefficients de corrélation entre chacun des items et les trois composantes principales retenues – ACP après rotation varimax (3^e itération) – extrait du tableau III de l'annexe XVIII

¹ C'est-à-dire « l'exposition de l'instrument aux aléas tels que les circonstances, l'humeur des personnes interrogées ... (Evrard, Pras et Roux, 1993, p. 278) » (Roussel, 1994, p. 639).

² Par test d'accumulation de variance de Cattell et analyse parallèle de Horn.

Le tableau XXIV expose les trois composantes principales mises en exergue par l'ACP.

	Composante principale 1	Composante principale 2	Composante principale 3
Nom	Culture du résultat	Culture d'établissement	Ouverture au changement
Items	31, 37, 38, 39, 40 et 42	22, 23, 25 27 et 28	4, 18, 20, 21 et 34
Contributions majeures ¹ – description	Valorisation et soutien des personnels (items 42 et 31) Focalisation sur les objectifs fixés (item 39) Suivi (item 37)	Cohésion et cohérence (items 22, 23 et 27) Communication (item 28)	Stimulation intellectuelle (item 21 et plus marginalement item 34) Stimulation d'expression (item 20) Stimulation d'action (item 18)
Contributions mineures ² – description	Convictions affirmées au sujet de l'École (item 40) Connaissance de la situation en matière d'anticipation des problèmes (item 38)	Participation des personnels à des actions de formation (item 25)	Connaissances en matière d'enseignement (item 4)

Tableau XXIV : présentation des trois composantes principales mises en exergue par l'ACP

b. Analyse de la fiabilité de cohérence interne

L'analyse de fiabilité³ de cohérence interne réalisée sur la base des 16 items issus de l'ACP est présentée en annexe XIX. Les instruments de mesure utilisés, les coefficients alpha de Cronbach et omega de McDonald, permettent de mesurer la part de l'erreur aléatoire de la mesure⁴. Les calculs de ces coefficients, dont les résultats sont présentés dans le tableau XXV, sont effectués pour l'échelle dans sa globalité et pour l'échelle de chaque composante principale.

Test de fiabilité de l'échelle	Alpha de Cronbach	Omega de McDonald
Globalité	0.810	0.829
Composante principale 1	0.747	0.770
Composante principale 2	0.782	0.804
Composante principale 3	0.707	0.748

Tableau XXV : statistiques de fiabilité de l'échelle

¹ Il s'agit des 4 items contribuant le plus à chaque composante principale.

² Il s'agit des autres items contribuant à chaque composante principale.

³ « La fiabilité ou fidélité d'un instrument de mesure représente sa capacité à reproduire des résultats similaires s'il était administré plusieurs fois à une même population » (Roussel, 1994, p. 641).

⁴ L'objectif est de « s'assurer que le répondant donnerait des réponses similaires aux items qui représentent une même variable conceptuelle quel que soit le contexte » (Tahri, 2014, p. 169).

Les statistiques de fiabilité de l'échelle, tant dans sa globalité que pour chaque composante principale, révèlent le niveau élevé des coefficients de fiabilité de cohérence interne de l'échelle¹.

Ainsi, l'échelle de mesure du leadership scolaire épurée par ACP apparaît satisfaisante au vu de la fiabilité de cohérence interne. Toutefois, il convient de la confirmer.

c. Analyse factorielle confirmatoire

L'analyse factorielle confirmatoire réalisée, présentée en annexe XX, permet de tester la validité de contenu du questionnaire épuré, de comparer différents modèles et de déterminer la meilleure structure factorielle en matière d'ajustement aux données collectées, à partir de différents indices (absolus, incrémentaux et de parcimonie).

Deux modèles sont ainsi comparés :

- celui correspondant à la structure factorielle en 7 dimensions de leadership scolaire mises en évidence dans la méta-analyse réalisée en partie I,
- celui correspondant à la structure factorielle générée par ACP en 3 composantes principales mises en exergue précédemment.

Les valeurs des indices d'ajustement du tableau XXVI conduisent à conclure que le modèle issu de l'ACP est assez satisfaisant et qu'il rend le mieux compte des données collectées.

Modèles \ Indices	SRMR	RMSEA	RMSEA Ci sup	CFI	TLI	Khi2/dl	AIC
Modèle issu de la méta-analyse	0.0937	0.0748	0.0806	0.639	0.609	1.939	19 501
Modèle issu de l'ACP	0.0681	0.0604	0.0771	0.915	0.899	1.614	6 978
<i>Critère empirique d'ajustement satisfaisant</i>	<i>< 0.1</i>	<i>< 0.08</i>	<i>< 0.05</i>	<i>> 0.90</i>	<i>> 0.90</i>	<i>< 2</i>	<i>le plus faible possible</i>

Tableau XXVI : résultats des ajustements des modèles étudiés – extrait du tableau II de l'annexe XX

En conclusion, d'une part, l'analyse en composantes principales et l'analyse factorielle confirmatoire montrent que l'échelle de mesure du leadership scolaire capture assez

¹ Le niveau élevé des coefficients de fiabilité de cohérence interne de l'échelle pour chacune des composantes principales est confirmé par les statistiques par item pour chaque composante principale (cf. annexe XIX).

correctement le construit étudié ; d'autre part, la fiabilité de l'échelle est vérifiée par l'utilisation des coefficients alpha de Cronbach et omega de McDonald. L'instrument de mesure créé pourrait être donc utilisé dans d'autres recherches.

Deux apports émergent de cette étape de la recherche.

Le premier et principal apport, fondé sur l'ACP, est l'aboutissement à une nouvelle définition synthétique du leadership scolaire dans le contexte français. En effet, il est démontré, avec la mise en exergue des trois composantes principales, que le leadership scolaire peut, dans le contexte français, se définir comme la conjugaison de trois aptitudes :

- une aptitude à déployer une culture de résultat,
- une aptitude à diffuser une culture d'établissement,
- une aptitude à l'ouverture au changement.

Le deuxième apport réside dans la construction d'une échelle permettant d'évaluer le leadership scolaire, et ce alors qu'aucune tentative de construction d'échelle du leadership scolaire dans le contexte français n'est connue à ce jour. Il serait d'ailleurs intéressant de répliquer cette échelle sur un autre échantillon de chefs d'établissement exerçant en collège afin de voir si les dimensions se vérifient.

2. Élaboration d'une typologie empirique de leaders scolaires

L'élaboration d'une typologie empirique de leaders scolaires repose sur le croisement de deux sources de perception, l'auto-perception des chefs d'établissement et l'alter-perception d'expert, et s'établit en deux étapes : élaboration d'une typologie par analyse en composantes principales (ACP) et classification ascendante hiérarchique (CAH) dans une première étape (a.), puis positionnement des répondants sur la typologie par un tiers-expert et test de la corrélation entre les deux perceptions dans une seconde étape (b.).

a. Élaboration d'une typologie par analyse en composantes principales (ACP) et classification ascendante hiérarchique (CAH)

Une première étape consiste à combiner deux voies d'investigation exploratoire¹ en analyse typologique² : l'analyse en composantes principales (ACP) et la classification ascendante hiérarchique (CAH). Cette première étape est détaillée en annexe XXI.

Pour François Husson, Sébastien Lê et Jérôme Pagès (2016), « la complémentarité entre les deux approches apparaît principalement sous deux aspects :

- on dispose à la fois d'une vision continue (les « tendances » matérialisées par les axes factoriels) et discontinue (les classes de la classification) du même ensemble de données, le tout dans un cadre unique,
- le plan factoriel ne fournit aucune information sur la position des points dans les autres dimensions ; les classes, établies à partir de l'ensemble des dimensions, apportent sur le plan un peu d'information « extérieure au plan » ; deux points proches sur le plan pouvant être dans la même classe (et donc pas trop éloignés l'un de l'autre le long des autres dimensions) ou dans deux classes différentes (parce qu'ils sont éloignés l'un de l'autre le long des autres dimensions) » (Husson, Lê et Pagès, 2016, p. 189).

Une première typologie de leaders scolaires en trois groupes est obtenue par ACP sur la base de l'analyse des corrélations entre variables, de l'analyse des corrélations entre variables et axes, de l'analyse des qualités de représentation des individus, de l'analyse de la contribution des individus à la construction des axes et de l'analyse des liaisons entre individus et axes ainsi qu'entre individus et plans. De façon complémentaire, une seconde typologie de leaders

¹ François Durrieu et Pierre Valette-Florence (2005) mettent en exergue l'existence de quatre voies principales d'investigation en analyse typologique : deux démarches exploratoires et deux démarches confirmatoires. Les démarches exploratoires sont mobilisées dans la présente recherche.

² « L'analyse typologique vise à classer et à constituer des groupes d'individus ou d'objets, ces individus étant décrits par un ensemble de caractéristiques. Pour parvenir à constituer ces groupes (ou classes, catégories, types), les individus ou objets appartenant à l'un d'entre eux sont identifiés statistiquement comme étant proches par rapport à un ensemble d'éléments caractéristiques. Les traitements statistiques par analyse typologique doivent en outre parvenir à rendre les groupes d'individus ou d'objets identifiés les plus éloignés possibles les uns des autres » (Durrieu et Valette-Florence, 2005, p. 380).

scolaires est élaborée par CAH, également en trois classes, meilleure partition d'un point de vue statistique¹. La comparaison des deux typologies obtenues présente une forte similitude :

- les descriptions des groupes par les composantes principales, obtenues visuellement pour la typologie par ACP et statistiquement pour celle par CAH, coïncident globalement,
- les répartitions des individus dans les groupes sont identiques dans les deux typologies à l'exception de 18 individus (sur 168).

Les caractéristiques de la typologie retenue² dans la présente recherche sont présentées dans tableau XXVII et dans la figure III.

	Type 1 de leaders scolaires	Type 2 de leaders scolaires	Type 3 de leaders scolaires
Nombre d'individus	53 (32%)	37 (22%)	78 (46%)
Caractérisation ³	Faible culture de résultat ⁴	Faible culture de résultat	Forte culture de résultat
	Forte culture d'établissement	Faible culture d'établissement	Forte culture d'établissement
	Forte ouverture au changement	Faible ouverture au changement	
Dénomination	Leader facilitateur	Leader modéré	Leader stratégique

Tableau XXVII : caractéristiques de la typologie de leaders scolaires – extrait du tableau XXXII de l'annexe XXI

¹ Saut d'inertie du dendrogramme et différentes mesures de la qualité d'une partition (*Point biserial correlation, Hubert's Gamma, Hubert's C* et *Average Silhouette Width*).

² Les résultats retenus pour les 18 individus susmentionnés sont ceux obtenus par CAH, en suivant Jean Desmazes (2018) qui privilégie la construction statistique au repérage visuel (bien que fondé sur des analyses statistiques).

³ Culture de résultat : félicitation et valorisation des personnels par rapport à leur investissement, maintien continu de l'attention des personnels sur les objectifs, soutien actif vis-à-vis des innovations initiées par les personnels, suivi systématique des projets et des expérimentations, anticipation des problèmes et action en appui à la fois sur les valeurs du service public et sur des convictions.

Culture d'établissement : esprit d'équipe, adhésion et suivi des personnels vis-à-vis des règles et des procédures, langage commun utilisé par la direction et les personnels, communication ouverte et efficace avec les personnels et participation de tous les professeurs à des formations.

Ouverture au changement : exposition fréquente des personnels aux idées nouvelles, encouragement à l'expression de points de vue et d'opinions, prise de risque d'initiation des changements malgré les difficultés, bonne connaissance des pratiques pédagogiques qui ont prouvé leur efficacité et organisation régulière de discussions autour de recherches.

⁴ L'expression « faible / forte ... » est utilisée pour signifier « plus faible / plus forte que la moyenne des individus de l'échantillon ».

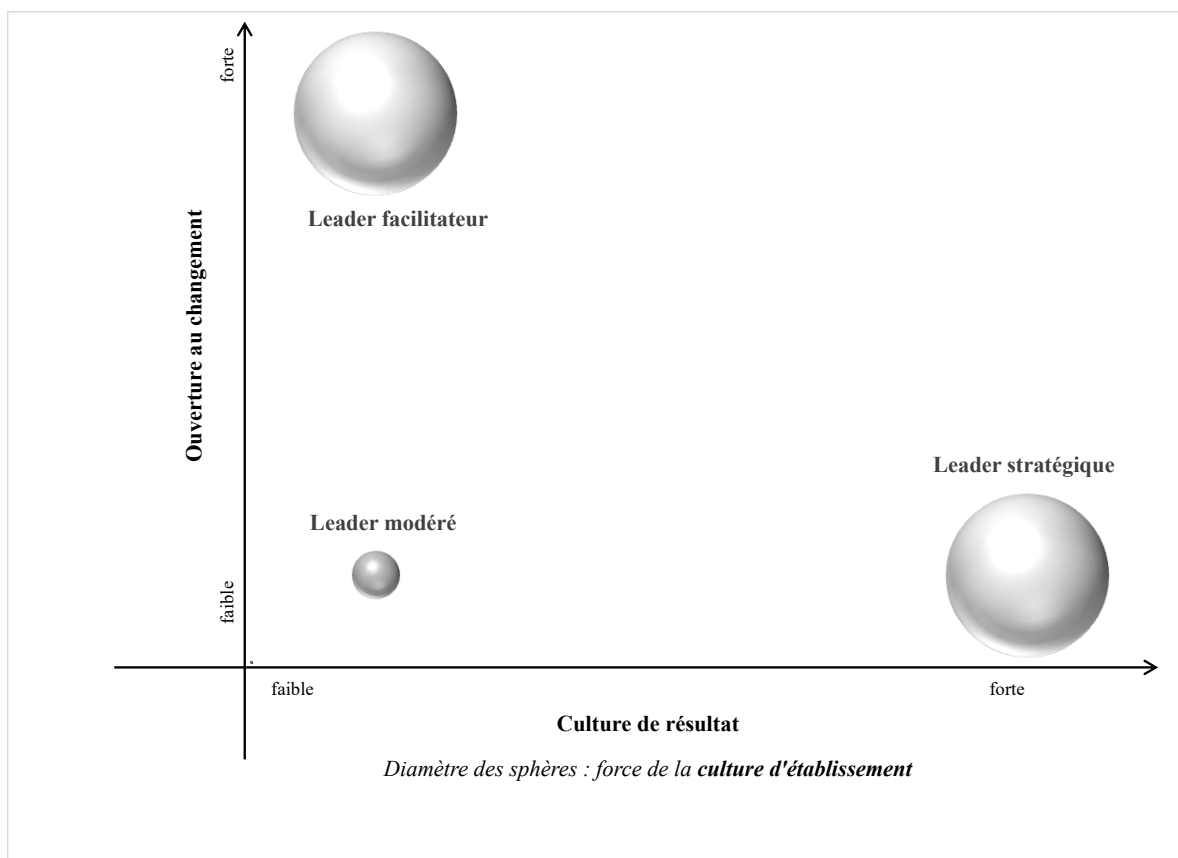


Figure III : types de leaders scolaires selon la culture de résultat développée et l'ouverture au changement déployée (axes des abscisses et des ordonnées) et selon la culture d'établissement diffusée (diamètre des sphères)

Le leader facilitateur, premier type de leaders scolaires mis en exergue, se caractérise par une culture de résultat faiblement développée, une forte culture d'établissement et une forte ouverture au changement. Sans focalisation prégnante sur la performance et les projets et sans incitation forte à l'engagement, le leader facilitateur responsabilise et expérimente. Il catalyse une dynamique d'intelligence collective : il mobilise autour d'un sens commun, impulse la mise en relation des personnels par les modes de collaboration afin de stimuler les réflexions, contribue au développement professionnel et facilite l'expression de tous.

Le leader modéré, deuxième type de leaders scolaires mis en évidence, se définit par une culture de résultat, une culture d'établissement et une ouverture au changement faiblement développées. Sa prudence et sa modération dans les différentes dimensions du leadership scolaire le caractérisent. Le leader modéré s'avère davantage un administrateur qu'un leader.

Le leader stratégique, troisième type de leaders scolaires mis en exergue, se caractérise par une forte culture de résultat et une forte culture d'établissement. Accordant une importance particulière à la réussite, à la performance et aux projets, le leader stratégique motive les personnels et valorise leurs contributions. Il fournit un cadre commun de référence mobilisateur qui porte sur l'ambition, l'identité et les principes.

b. Positionnement des répondants sur la typologie par un tiers-expert, test de la corrélation entre les deux perceptions et étude des différences de perceptions

Une seconde étape consiste en le positionnement des répondants sur la typologie par le tiers-expert que constitue le délégué académique à la formation des personnels d'encadrement (Dafpe), en un test de corrélation entre auto-perception et alter-perception et en une étude complémentaire des différences entre les perceptions. Les résultats de cette étape est détaillée en annexe XXII.

Tout d'abord, le coefficient de corrélation entre les typologies construites par auto-perception (typologie obtenue par ACP et CAH) et alter-perception (positionnement par un tiers-expert) n'est pas significatif (0.053, [-0.099 ; 0.203], tableau I, annexe XXII). La conformité entre auto-perception et alter-perception ne peut donc être conclue. Un appel à la prudence est de rigueur et un risque d'appréciation subjective par les chefs d'établissement impliqués est à prendre en compte.

Aussi, une étude complémentaire des convergences et divergences entre les deux perceptions, présentée dans le tableau XXVIII, montre que :

- les chefs d'établissement se positionnent davantage en leaders stratégiques (type 1) (près de la moitié) que ne le fait le tiers-expert sollicité (moins d'un tiers), alors qu'un constat contraire est observé pour les leaders facilitateur et modéré (types 1 et 2),
- le leader facilitateur fait l'objet de plus de convergences entre auto et alter-perception,

- les divergences de positionnement sont majoritairement liées à des chefs d'établissement auto-perçus comme leaders stratégiques mais alter-perçus comme leaders facilitateurs ou leaders modérés (respectivement 22% et 27%).

	Auto-perception	Alter-perception	Convergences ¹	Divergences ²	
Type 1	32%	42%	45%	alter-auto 1-2 16%	alter-auto 2-1 13%
				1 et 2 : 29%	
Type 2	22%	29%	30%	alter-auto 2-3 27%	alter-auto 3-2 14%
				2 et 3 : 41%	
Type 3	46%	29%	31%	alter-auto 1-3 22%	alter-auto 3-1 8%
				1 et 3 : 19%	
Total			35%	30%	

Tableau XXVIII : étude des convergences et divergences de positionnements entre auto-perception et alter-perception – extrait des tableaux II, III et IV de l'annexe XXII

3. Recherche de variables explicatives de la typologie élaborée

La recherche de variables explicatives de la typologie élaborée, détaillée en annexe XXIII, repose sur une sélection des variables explicatives potentielles (a.) et sur une mise en œuvre de régressions logistiques (b.).

a. Sélection des variables explicatives potentielles

La sélection des variables explicatives potentielles se fonde sur une recherche systématique de toutes les variables statistiquement liées à la variable dépendante puis sur une analyse des corrélations entre ces dernières. 7 variables sont ainsi identifiées : l'âge, le corps antérieur d'appartenance, l'ancienneté dans le corps des personnels de direction, le poste occupé à la rentrée 2020, l'appartenance de l'établissement à un réseau d'éducation prioritaire Rep / Rep+, le bassin d'éducation et de formation et la taille de l'établissement. Les variables de

¹ Pourcentages établis par rapport aux 168 répondants pour « total » et par rapport au nombre de répondants positionnés sur chaque type par auto-perception.

² « Alter-auto 1-2 » correspond aux répondants positionnés en type 1 par alter-perception et en type 2 par auto-perception. Pourcentages établis par rapport aux 109 répondants pour lesquels les positionnements divergent.

référence dans les régressions logistiques sont identifiées par un Φ dans le tableau XXIX qui définit les variables utilisées¹.

Variables	Définitions
CARACTERISTIQUES RELATIVES AUX CHEFS D'ETABLISSEMENT	
Âge en 2021	
	AGEM47 =1 si l'âge du répondant en 2021 est strictement inférieur à 47 ans
Φ	AGE4757 =1 si l'âge du répondant en 2021 est compris entre 47 ans (inclus) et 57 ans (exclus)
	AGE57P =1 si l'âge du répondant en 2021 est supérieur ou égal à 57 ans
Corps antérieur d'appartenance	
Φ	COCETE =1 si le corps d'origine du répondant est le corps des professeurs certifiés ou d'EPS
	COAGREG =1 si le corps d'origine du répondant est le corps des professeurs agrégés
	COPLP =1 si le corps d'origine du répondant est le corps des professeurs de lycée professionnel
	COPE =1 si le corps d'origine du répondant est le corps des professeurs des écoles
	COCPE =1 si le corps d'origine du répondant est le corps des conseillers principaux d'éducation
	COAUTRES =1 si le corps d'origine du répondant est un autre corps
Ancienneté dans le corps des personnels de direction (perdir) en 2021	
	ACM10 =1 si l'ancienneté du répondant dans le corps des perdir est strictement inférieure à 10 ans
Φ	AC10A16 =1 si l'ancienneté du répondant dans le corps des perdir est comprise entre 10 ans (inclus) et 16 ans (exclus)
	AC16P =1 si l'ancienneté du répondant dans le corps des perdir est supérieure ou égale à 16 ans
Poste occupé à la rentrée 2020	
Φ	PCOLAC20 =1 si le répondant est en poste dans un collège de l'académie
	PAUTR20 =1 si le répondant occupe un autre poste (poste dans un lycée de l'académie, poste hors établissement dans l'académie, poste en établissement dans une autre académie ou un autre pays)
CARACTERISTIQUES RELATIVES A L'ETABLISSEMENT	
Milieu scolaire - Appartenance à un réseau d'éducation prioritaire (Rep)	
	REP =1 si l'établissement d'exercice est situé en Rep
	REPP =1 si l'établissement d'exercice est situé en Rep+
Territorialisation - Bassin d'éducation et de formation (BEF) d'exercice	
Φ	BEFMETZ =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Metz
	BEFTHR =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Thionville Hayange Rombas
	BEFHOUIL =1 si le BEF d'exercice est le BEF du bassin houiller
	BEFSARR =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Sarrebourg Sarreguemines
Φ	BEFNANPM =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Nancy Pont-à-Mousson
	BEFLUN =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Lunéville
	BEFBJL =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Briey Jarny Longwy
	BEFTOUL =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Toul
	BEFNMEUS =1 si le BEF d'exercice est le BEF du nord meusien
	BEFSMEUS =1 si le BEF d'exercice est le BEF du sud meusien
	BEFEPNEU =1 si le BEF d'exercice est le BEF d'Épinal Neufchâteau
	BEFSTDIE =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Saint-Dié
	BEFREMIR =1 si le BEF d'exercice est le BEF de Remiremont
Taille de l'établissement à la rentrée 2020	
	TM300 =1 si la taille de l'établissement est strictement inférieure 300 élèves
Φ	T300A450 =1 si la taille de l'établissement est comprise entre 300 élèves (inclus) et 450 élèves (exclus)
	T450A600 =1 si la taille de l'établissement est comprise entre 450 élèves (inclus) et 600 élèves (exclus)
	T600P =1 si la taille de l'établissement est supérieure ou égale à 600 élèves

Φ : utilisée comme référence.

Tableau XXIX : définition des variables utilisées dans les régressions logistiques

b. Résultats des régressions logistiques

Trois régressions logistiques, une pour chaque type de leaders scolaires, sont réalisées à partir des variables sélectionnées en a. afin d'étudier le rôle joué par certaines caractéristiques des chefs d'établissement et certaines caractéristiques de l'établissement d'exercice dans

¹ La variable BEFMETZ est utilisée comme variable de référence pour les types de leader scolaire 1 et 2, tandis que la variable BEFNANPM est utilisée comme variable de référence pour le type de leader scolaire 3.

l'appartenance à deux des trois types de leaders scolaires¹. Elles ne permettent aucunement de mesurer des liens de causalité. Les résultats, qui restent conditionnels aux variables introduites, sont présentés dans le tableau XXX.

	Type 1 de leader scolaire		Type 2 de leader scolaire		Type 3 de leader scolaire		
	B	OR = Exp(B)	B	OR = Exp(B)	B	OR = Exp(B)	
COPE	1.292**	3.640 (1.061 à 12.49)	AGEM47	-1.970*	0.140 (0.016 à 1.247)	AGE57P	0.759* 2.136 (0.916 à 4.981)
REP	1.627**	5.088 (1.307 à 19.81)	T600P	2.270**	9.681 (1.673 à 56.02)	COAUTRES	-2.532* 0.079 (0.006 à 1.026)
BEFSARR	1.804*	6.071 (0.963 à 38.27)				REP	-1.405* 0.245 (0.056 à 1.072)
						BEFEPNEU	1.426* 4.163 (0.84 à 20.624)
						BEFREMIR	2.013* 7.489 (0.705 à 79.55)
Constante	-1.873**	0.154	Constante	-1.389**	0.249	Constante	-0.600 0.549
N	168		N	168		N	168
R ² Cox et Snell	0.140		R ² Cox et Snell	0.156		R ² Cox et Snell	0.203
R ² Nagelkerke	0.196		R ² Nagelkerke	0.240		R ² Nagelkerke	0.271

Remarques : Les valeurs indiquées entre parenthèses en-dessous de Exp(B) correspondent à l'intervalle de confiance à 95% pour Exp(B).
***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.1.

Tableau XXX : résultats des régressions logistiques – extraits du tableau IV de l'annexe XXIII

Le corps d'origine du répondant et l'appartenance de l'établissement à un réseau d'éducation prioritaire, deux variables jouant un rôle dans l'appartenance au type 1 de leaders scolaires

Collectivement, les 7 prédicteurs du modèle permettent d'expliquer entre 14% et 19.6% de la variabilité dans le type 1 de leaders scolaires, ce qui est jugé assez satisfaisant compte tenu du caractère nouveau de cette étude.

Le tableau XXX met en évidence que les variables relatives au corps d'origine du chef d'établissement répondant et à l'appartenance de l'établissement à un réseau d'éducation prioritaire jouent un rôle dans l'appartenance au type 1 de leaders scolaires (leaders facilitateurs), conditionnellement aux facteurs pris en compte dans le modèle :

- un chef d'établissement issu du corps des professeurs des écoles a plus de chance d'être un leader facilitateur par rapport au corps des professeurs certifiés ou d'EPS,
- la chance relative d'être un leader facilitateur est environ 5 fois plus élevée pour un chef d'établissement exerçant en réseau d'éducation prioritaire que pour un chef n'y exerçant pas.

¹ Seuls les résultats significatifs au seuil de 1% ou de 5% sont analysés.

La taille de l'établissement d'exercice, variable qui joue un rôle dans l'appartenance au type 2 de leaders scolaires

Le modèle obtenu explique entre 15.6% et 24% de la variance du type 2 de leaders scolaires, ce qui est jugé satisfaisant au regard du caractère nouveau de cette étude.

Ce modèle démontre que la taille de l'établissement d'exercice affecte significativement les chances d'être un leader scolaire de type 2 (leader modéré), conditionnellement aux facteurs pris en compte, dans le sens où exercer dans un établissement de grande taille (plus de 600 élèves) est davantage associé au leadership scolaire modéré qu'exercer dans un collège de taille moyenne (entre 300 et 450 élèves).

Pour finir, il convient de préciser qu'aucune variable ne joue un rôle statistiquement significatif au seuil de 5% maximum dans l'appartenance au type 3 de leaders scolaires¹.

4. Influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves

Pour étudier l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves, l'échantillon précédent a été réduit à 76 chefs d'établissement selon certains critères². Les profils des répondants de cet échantillon restreint sont présentés dans le tableau XXXI.

CARACTERISTIQUES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT DE L'ECHANTILLON RESTREINT					
Genre					
Hommes	64.5%	Femmes			35.5%
Âge moyen					54.8 ans
Ancienneté moyenne dans le corps des personnels de direction					15.4 ans
Nombre moyen d'années d'expérience en tant que chef					8.2 ans
Nombre de postes de chef occupés					
1 poste	47.4%	2 postes	35.5%	Plus de 3 postes	17.1%
Corps antérieur d'appartenance					
Professeurs certifiés ou d'EPS	48.7%	Professeurs agrégés	2.6%	Professeurs de lycée professionnel	18.4%
Professeurs des écoles	10.5%	Conseillers principaux d'éducation	15.8%	Autres corps d'origine	4%
Changement de poste entre les rentrées 2018 et 2020					48.7%
Diplôme le plus élevé obtenu					
1 ^{er} cycle universitaire	51.3%	2 ^e cycle universitaire			43.4%
3 ^e cycle universitaire	0%	Autre diplôme			5.3%

¹ D'après le tableau XXX, entre 20.3% et 27.1% de la variabilité dans le type 3 de leaders scolaires est le fait des 7 prédicteurs du modèle, ce qui est jugé satisfaisant eu égard au caractère nouveau de l'étude.

² Exercice en collège en n-2 (2018/2019), et ce au sein du même collège depuis au moins deux années scolaires (c'est-à-dire depuis au moins n-4 (2016/2017)).

CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS ¹ DE L'ECHANTILLON RESTREINT							
Territorialisation							
Département ²							
Moselle	36.8%	Meurthe-et-Moselle	27.6%	Meuse	14.5%	Vosges	21.1%
Bassin d'éducation et de formation (Bef) d'exercice							
Metz	5.3%			Thionville Hayange Rombas	11.8%		
Bassin houiller	11.8%			Sarrebouurg Sarreguemines	7.9%		
Nancy Pont-à-Mousson	15.8%			Lunéville	5.3%		
Briey Jarny Longwy	3.9%			Toul	2.6%		
Nord meusien	6.6%			Sud meusien	7.9%		
Épinal Neufchâteau	7.9%			Saint-Dié	5.3%		
Remiremont	3.9%						
Catégorie financière de l'établissement d'exercice							
Cat. 1	22.4%	Cat. 2	46.1%	Cat. 3	26.3%	Cat. 4	5.3%
Milieu scolaire d'exercice							
		Rep	13.2%	Rep+	5.3%	Ruralité	15.8%
<i>Académie</i>			<i>11.6%</i>		<i>4.2%</i>		
<i>France</i>			<i>13.8%</i>		<i>6.9%</i>		
Particularités de l'établissement							
Établissement multi-sites	7.9%			Présence d'au moins un adjoint			72.4%
Taille moyenne des établissements					413 élèves		
				<i>Académie</i>	<i>422 élèves</i>		
				<i>France</i>	<i>495 élèves</i>		
Indice de position sociale moyen							
					96.5		
				<i>Académie</i>	<i>100.2</i>		
				<i>France</i>	<i>103.8</i>		

En italique apparaissent les niveaux académiques et nationaux de certaines caractéristiques d'établissement (DEPP, 2019).

Tableau XXXI : profils des répondants à l'enquête quantitative – échantillon restreint

Les caractéristiques des chefs d'établissement de l'échantillon restreint s'avèrent globalement proche de celles de l'échantillon utilisé pour l'élaboration de la typologie, malgré une légère surreprésentation d'hommes, de chefs d'établissement plus anciens dans le corps des personnels de direction et en tant que chef, et de personnes occupant un premier poste de chef.

L'étude de l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves prend appui sur des analyses de régression linéaire et des analyses de modération³.

Après un rappel des modèles statistiques (a.), sont présentés les résultats de l'étude de cette influence, le leadership scolaire étant successivement appréhendé par le type de leadership scolaire (a.) et par la dimension de leadership scolaire (b.).

¹ Les données sont fournies pour les 76 collèges de l'académie de Nancy-Metz concernés à la rentrée 2018.

² Ensemble des collèges publics de l'académie (échantillon et hors échantillon) :
Moselle 41% Meurthe-et-Moselle 30% Meuse 12% Vosges 17%

³ Suivies d'analyses conditionnelles le cas échéant.

a. Rappel des modèles statistiques

Trois modèles statistiques sont utilisés pour étudier l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves¹ :

- le modèle 1 met en relation le leadership scolaire et les résultats des élèves, et ce sans les variables relatives à la taille de l'établissement et à l'origine sociale des élèves,
- le modèle 2 introduit les variables taille de l'établissement et origine sociale des élèves comme variables explicatives,
- le modèle 3 introduit les interactions entre X_i et W et entre X_i et Z .

Les variables utilisées dans les analyses² sont définies dans le tableau XXXII.

Variables	Définitions
Variables indépendantes – leadership scolaire (X_i)	
<i>Types de leaders scolaires – variable multicatégorielle à trois modalités³</i>	
LS1	Type 1 de leader scolaire : le leader facilitateur
LS2	Type 2 de leader scolaire : le leader modéré
LS3	Type 3 de leader scolaire : le leader stratégique
<i>Dimensions de leadership scolaire – variables quantitatives continues⁴</i>	
CP1	Score moyen de la composante principale 1 de leadership scolaire : culture de résultat
CP2	Score moyen de la composante principale 2 de leadership scolaire : culture d'établissement
CP3	Score moyen de la composante principale 3 de leadership scolaire : ouverture au changement
Variables dépendantes – performance en termes de résultats des élèves (Y)	
<i>Résultats des élèves exprimés en niveau – variables quantitatives continues</i>	
TRDNB19	Taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) session 2019
MECRIT19	Note moyenne à l'écrit au DNB session 2019
NOTMFR19	Note moyenne à l'écrit à l'épreuve de français du DNB session 2019
NOTMMA19	Note moyenne à l'écrit à l'épreuve de mathématiques du DNB session 2019
PTSSC19	Nombre de points relatifs à la maîtrise du socle commun pour le DNB session 2019
VATR19A	Valeur ajoutée - taux de réussite au DNB session 2019 par rapport au niveau académique
VATR19N	Valeur ajoutée - taux de réussite au DNB session 2019 par rapport au niveau national
VANO19A	Valeur ajoutée - note moyenne aux épreuves écrites du DNB 2019 par rapport au niveau académique
VANO19N	Valeur ajoutée - note moyenne aux épreuves écrites du DNB 2019 par rapport au niveau national
<i>Résultats des élèves exprimés en évolution – variables quantitatives continues</i>	
ETR1719	Écart de taux de réussite au DNB entre les sessions 2017 et 2019
EME1719	Écart de notes moyennes à l'écrit au DNB entre les sessions 2017 et 2019
EFR1719	Écart de notes moyennes à l'écrit aux épreuves de français du DNB entre les sessions 2017 et 2019
EMAT1719	Écart de notes moyennes à l'écrit aux épreuves de mathématiques du DNB entre 2017 et 2019
ESC1719	Écart de points relatifs à la maîtrise du socle commun pour le DNB entre les sessions 2017 et 2019

¹ Pour les résultats des élèves en matière de valeurs ajoutées, seule la variable taille de l'établissement est insérée dans les modèles 2 et 3 puisque le calcul de valeur ajoutée retient l'origine sociale des élèves.

² Les statistiques descriptives relatives aux variables de performance de service public en matière de résultats des élèves et aux variables modératrices sont présentées en annexe XXIV.

³ En appui sur la typologie de leaders scolaires élaborée.

⁴ En appui sur les calculs de scores moyens pour chaque dimension.

VAETRA	Écart de valeurs ajoutées en matière de taux de réussite au DNB entre les sessions 2017 et 2019 par rapport au niveau académique
VAETRN	Écart de valeurs ajoutées en matière de taux de réussite au DNB entre les sessions 2017 et 2019 par rapport au niveau national
VAENOA	Écart de valeurs ajoutées en matière de notes moyennes aux épreuves écrites du DNB entre les sessions 2017 et 2019 par rapport au niveau académique
VAENON	Écart de valeurs ajoutées en matière de notes moyennes aux épreuves écrites du DNB entre les sessions 2017 et 2019 par rapport au niveau national

Variables modératrices (W et Z)

Taille de l'établissement (W) – variable quantitative continue

TAILLE Taille de l'établissement en nombre d'élèves accueillis à la rentrée 2018

Origine sociale des élèves appréhendée par l'indice de position sociale (Z) – variable quantitative continue

IPS Indice de position sociale à la rentrée 2018

Tableau XXXII : définition des variables utilisées

b. Effet du type de leadership scolaire

Les résultats^{1 2} sont détaillés en annexe XXV, des extraits sont présentés dans les tableaux XXXIII et XXXIV.

¹ Seuls les résultats statistiquement significatifs au seuil de 5% maximum relatifs aux effets du type de leader scolaire sur les résultats des élèves dans les modèles 1 et 2 sont analysés. Ils sont indiqués en gras dans les tableaux XXXIII et XXXIV. Les résultats statistiquement significatifs au seuil de 10% relatifs aux effets d'interaction dans le modèle 3 le sont également.

² Les conditions d'application de la régression sont vérifiées dans le tableau I de l'annexe XXV.

MODALITE DE REFERENCE : LEADER MODERE (TYPE 2)										
	TRDNB19	MECRIT19	NOTMMA19		PTSSC19		VATR19A		VATR19N	
	Modèle 1	Modèle 1	Modèle 1	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
LS1	-6.630***	-0.749***	-1.068***	4.561	-18.910***	-9.741*	-4.281**	-3.972**	-4.578**	-4.259**
LS3	-3.186	-0.237	-0.375	3.158	-12.804***	-11.335***	-2.722	-2.907	-2.927	-3.119*
TAILLE				-0.002		-0.028*		-0.011*		-0.011**
IPS				0.118***		0.815***				
Inter 1				0.004						
LS1.TAILLE										
Inter 2				0.0009						
LS3.TAILLE										
Inter 3				-0.065*						
LS1.IPS										
Inter 4				-0.037						
LS3.IPS										
Constante	89.333***	9.293***	7.587***	-3.423	317.333***	246.559***	3.133**	7.513***	2.133	6.645***
N	76	76	76	76	75	75	76	76	76	76
R ²	0.109	0.084	0.092	0.473	0.133	0.347	0.059	0.104	0.067	0.115
F de Fisher	4.44**	3.35**	3.72**	7.51***	5.52***	4.39***	2.30	2.79**	2.63*	3.11**
MODALITE DE REFERENCE : LEADER STRATEGIQUE (TYPE 3)										
	MECRIT19	NOTMMA19	PTSSC19							
	Modèle 1	Modèle 1	Modèle 1	Modèle 2						
LS1	-0.511**	-0.693**	-6.106	1.594						
LS2	0.237	0.375	12.804***	11.335***						
TAILLE				-0.028*						
IPS				0.815***						
Inter 1										
LS1.TAILLE										
Inter 2										
LS2.TAILLE										
Inter 3										
LS1.IPS										
Inter 4										
LS2.IPS										
Constante	9.056***	7.212***	304.529***	235.224***						
N	76	76	75	75						
R ²	0.084	0.092	0.133	0.347						
F de Fisher	3.35**	3.72**	5.52***	9.31***						

Remarques : *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$.

Tableau XXXIII : résultats des analyses – type de leader scolaire et résultats des élèves en niveau – extraits des tableaux II et III de l'annexe XXV

MODALITE DE REFERENCE : LEADER MODERE (TYPE 2)							
	ETR1719		EMAT1719	VAETRA		VAETRN	
	Modèle 1	Modèle 3	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 3
LS1	-6.089**	-19.030	5.508**	-5.244**	-20.887**	-5.285**	-21.723**
LS3	-2.739	-8.715	5.037*	-2.476	-4.085	-2.582	-5.455
TAILLE		-0.038*	-0.002		-0.023		-0.026
IPS		0.253	0.044*				
Inter 1		0.045*	0.003		0.037*		0.039*
LS1.TAILLE							
Inter 2		0.009	0.003		0.003		0.006
LS3.TAILLE							
Inter 3		-0.037	-0.069**				
LS1.IPS							
Inter 4		0.023	-0.065**				
LS3.IPS							
Constante	0.533	-9.612	-5.185**	2.800	12.381	2.200	12.840
N	76	76	76	76	76	76	76
R ²	0.065	0.238	0.1006	0.053	0.134	0.055	0.368
F de Fisher	2.532*	2.61**	0.94	2.05	2.16*	2.30	2.19*
MODALITE DE REFERENCE : LEADER STRATEGIQUE (TYPE 3)							
	ETR1719	EMAT1719	VAETRA	VAETRN			
	Modèle 3	Modèle 3	Modèle 3	Modèle 3			
LS1	-10.316	0.471	-16.801**	-16.268**			
LS2	8.715	-5.037*	4.085	5.455			
TAILLE	-0.028***	0.0005	-0.020*	-0.020*			
IPS	0.276*	-0.020					
Inter 1	0.036**	-0.0002	0.034**	0.033*			
LS1.TAILLE							
Inter 2	-0.009	-0.003	-0.003	-0.006			
LS2.TAILLE							
Inter 3		-0.005					
LS1.IPS	-0.060						
Inter 4		0.065**					
LS2.IPS	-0.023						
Constante	-18.327	-0.149	8.296*	7.386*			
N	76	76	76	76			
R ²	0.238	0.101	0.134	0.368			
F de Fisher	2.61**	0.94	2.16*	2.19*			

Remarques : *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$.

Tableau XXXIV : résultats des analyses – type de leader scolaire et résultats des élèves en évolution – extraits des tableaux IV et V de l'annexe XXV

Le modèle 1, c'est-à-dire sans les variables taille et IPS, explique entre 0.2% et 13.3%¹ de la variation des estimations selon les différents résultats des élèves. La valeur de la constante β_0 peut être considérée comme une valeur acceptable de l'effet du type de leadership sur les résultats des élèves. Les résultats des tableaux XXXIII et XXXIV (modèle 1) montrent que :

- le leader facilitateur (type 1) a un effet significatif sur plusieurs indicateurs de résultats des élèves en niveau et en évolution² inférieur aux deux autres types de leadership,
- le leader stratégique (type 3) a un effet significatif sur le nombre moyen de points au socle commun (PTSSC19) inférieur à celui du leader modéré (type 2).

Autrement dit, le leader modéré (type 2) et le leader stratégique (type 3) ont des effets significatifs sur les résultats des élèves en niveau supérieurs au leader facilitateur (type 1), le leader modéré ayant même un effet sur le nombre moyen de points au socle commun supérieur au leader stratégique.

Le modèle 2 introduit les variables taille et IPS comme variables explicatives, ce qui génère une augmentation du coefficient de détermination ΔR^2 par rapport au modèle 1 comprise entre 0 et 43 points³ selon les variables dépendantes considérées.

Les résultats des tableaux XXXIII et XXXIV (modèle 2) montrent que la relation entre les types de leaders scolaires et les résultats des élèves n'est pas statistiquement significative pour la majorité des indicateurs de résultats des élèves, que ces derniers soient en niveau ou en évolution, lorsque les variables taille et IPS sont introduites comme variables explicatives. Les quelques résultats significatifs s'établissent dans une certaine continuité avec ceux obtenus par le modèle 1 :

- le leader facilitateur (type 1) a un effet significatif sur les valeurs ajoutées en matière de taux de réussite (VATR19A et VATR19N) inférieur au leader modéré (type 2),
- le leader stratégique (type 3) a un effet significatif sur le nombre moyen de points au socle commun (PTSSC19) inférieur à celui du leader modéré (type 2).

¹ D'après les données des tableaux II à V de l'annexe XXV.

² Plus précisément :

- sur la majorité des résultats des élèves en niveau sur quelques résultats des élèves en évolution par rapport au leader modéré (type 2),
- sur quelques résultats des élèves en niveau par rapport au leader stratégique (type 3).

³ D'après les données des tableaux II à V de l'annexe XXV.

Les résultats montrent également que la relation entre la variable taille et les résultats des élèves est statistiquement significative pour 17% des analyses et la relation entre l'IPS et les résultats des élèves l'est pour un tiers des analyses.

Le modèle 3 introduit les effets d'interaction, ce qui génère une petite augmentation du coefficient de détermination ΔR^2 par rapport au modèle 2 comprise entre 0 et 29 points¹ selon les résultats des élèves considérés. Certains coefficients d'interaction des types de leaders scolaires avec tantôt la taille, tantôt l'IPS présentent une significativité statistique. Plus précisément, est mise en évidence une preuve statistique des rôles modérateurs de :

- la taille de l'établissement dans la relation entre le type de leadership scolaire et plusieurs résultats des élèves en évolution (ETR1719, VAETRA et VAETRN),
- l'IPS dans la relation entre le type de leadership scolaire et deux résultats des élèves, un en niveau (NOTMMA19) et un en évolution (EMAT1719).

Par conséquent, l'hypothèse H^2 n'est supportée que de façon très partielle et très nuancée :

- les données corroborent certes l'hypothèse d'influence significative du type de leader scolaire sur certains résultats des élèves, le leader modéré (type 2) et le leader stratégique (type 3) ayant des effets significatifs supérieurs au leader facilitateur (type 1) lorsque les variables taille et IPS ne sont pas intégrées à la modélisation (modèle 1),
- toutefois, dès lors que les variables taille et IPS sont introduites comme variables explicatives (modèle 2), la relation entre les types de leaders scolaires et les résultats des élèves n'est plus statistiquement significative pour la majorité des indicateurs de résultats des élèves. Elle l'est uniquement pour le nombre moyen de points au socle commun (PTSSC19) et pour les valeurs ajoutées en matière de taux de réussite (VATR19A et VATR19N) ; ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus avec le modèle 1³.

¹ D'après les données des tableaux II à V de l'annexe XXV.

² H : le type de leadership scolaire du chef d'établissement influence positivement la performance de l'établissement scolaire en matière de résultats des élèves.

³ Le leader facilitateur (type 1) a un effet significatif sur VATR19A et VATR19N inférieur au leader modéré (type 2).
Le leader stratégique (type 3) a un effet significatif sur PTSSC19 inférieur à celui du leader modéré (type 2).

Par ailleurs, les effets d'interaction mis en évidence soutiennent les hypothèses de modération de la taille et de l'IPS, mais sans précision de la nature des modérations.

Dans la perspective de préciser la nature des modérations, des analyses conditionnelles à plus ou moins un écart-type des moyennes de la taille et de l'IPS (Hayes, 2018, PROCESS Modèle 2) sont réalisées pour les variables dépendantes où des effets d'interaction sont mis en exergue. Elles indiquent l'influence du type de leader scolaire sur certains résultats des élèves pour différentes modalités¹ des variables relatives à la taille de l'établissement et de l'IPS.

Le tableau XXXV présente les résultats des analyses conditionnelles explorant ces effets d'interaction.

MODALITE DE REFERENCE : LEADER MODERE (TYPE 2)							
NOTMMA19							
Taille	IPS	Effet conditionnel de LS1	IC (LS1) à 95%		Effet conditionnel de LS3	IC (LS3) à 95%	
286.19	85.16	0.033	-1.141	1.207	0.275	-0.893	1.442
286.19	96.52	-0.704	-1.782	0.374	-0.145	-1.078	0.788
286.19	107.88	-1.441*	-2.914	0.032	-0.565	-1.833	0.703
413.39	85.16	0.475	-0.702	1.653	0.391	-0.861	1.642
413.39	96.52	-0.262	-1.025	0.501	-0.029	-0.741	0.683
413.39	107.88	-0.999**	-2.000	0.003	-0.448	-1.271	0.374
540.60	85.16	0.917	-0.761	2.595	0.507	-1.243	2.257
540.60	96.52	0.181	-1.013	1.374	0.088	-1.110	1.285
540.60	107.88	-0.556	-1.679	0.566	-0.332	-1.351	0.687
ETR1719							
Taille	IPS	Effet conditionnel de LS1	IC (LS1) à 95%		Effet conditionnel de LS3	IC (LS3) à 95%	
286.19	85.16	-9.211**	-16.909	-1.513	-4.102	-11.754	3.551
286.19	96.52	-9.634**	-16.699	-2.569	-3.846	-9.964	2.271
286.19	107.88	-10.057*	-19.713	-0.402	-3.591	-11.905	4.723
413.39	85.16	-3.435	-11.155	4.284	-2.903	-11.107	5.302
413.39	96.52	-3.859	-8.862	1.145	-2.647	-7.316	2.022
413.39	107.88	-4.282	-10.850	2.286	-2.392	-7.787	3.004
540.60	85.16	2.340	-8.662	13.342	-1.703	-13.175	9.768
540.60	96.52	1.917	-5.910	9.744	-1.448	-9.302	6.406
540.60	107.88	1.493	-5.865	8.852	-1.192	-7.871	5.487
VAETRA							
Taille		Effet conditionnel de LS1	IC (LS1) à 95%		Effet conditionnel de LS3	IC (LS3) à 95%	
286.19		-10.270***	-18.241	-2.299	3.576	-10.343	3.922
413.39		-5.551**	-10.782	-0.320	-2.822	-7.831	2.187
540.60		-0.832	-8.337	6.673	2.433	-9.983	5.118
VAETRN							
Taille		Effet conditionnel de LS1	IC (LS1) à 95%		Effet conditionnel de LS3	IC (LS3) à 95%	
286.19		-10.605***	-18.623	-2.587	-3.694	-10.869	3.482
413.39		-5.663**	-10.925	-0.401	-2.911	-7.950	2.128
540.60		-0.722	-8.271	6.828	-2.128	-9.724	5.468

¹ Un niveau faible de la variable taille de l'établissement est obtenu en remplaçant la valeur de la variable par sa moyenne moins un écart-type. Un niveau élevé de la variable taille de l'établissement est obtenu en remplaçant la valeur de la variable par sa moyenne plus un écart-type.

Un niveau faible de la variable IPS est obtenu en remplaçant la valeur de la variable par sa moyenne moins son écart-type. Un niveau élevé de la variable IPS est obtenu en remplaçant la valeur de la variable par sa moyenne plus un écart-type.

MODALITE DE REFERENCE : LEADER STRATEGIQUE (TYPE 3)						
VAETRA						
Taille	Effet conditionnel de LS1	IC (LS1) à 95%		Effet conditionnel de LS2	IC (LS2) à 95%	
286.19	-7.059**	-13.215	-0.090	3.211	-3.922	10.343
413.39	-2.729	-6.956	1.500	2.822	-2.187	7.831
540.60	1.601	-4.173	7.375	2.433	-5.118	9.984
VAETRN						
Taille	Effet conditionnel de LS1	IC (LS1) à 95%		Effet conditionnel de LS2	IC (LS2) à 95%	
286.19	-6.911**	-13.103	-0.720	3.694	-3.482	10.869
413.39	-2.753	-7.005	1.500	2.911	-2.128	7.950
540.60	1.406	-4.402	7.215	2.128	-5.468	9.724

Remarques : IC : intervalle de confiance. *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$.

Tableau XXXV : résultats des analyses conditionnelles – type de leader scolaire et résultats des élèves – extraits des tableaux VI et VII de l'annexe XXV

Le tableau XXXV permet d'identifier les zones de niveau de taille et d'IPS pour lesquelles il existe une influence significative du type de leader scolaire sur les résultats des élèves.

D'une part, plusieurs résultats vont dans le même sens que ceux obtenus avec les modèles 1 et 2. Ils mettent en évidence l'influence significative plus faible du leader facilitateur (type 1) que le leader modéré (type 2) sur plusieurs résultats des élèves, sous certaines conditions de taille d'établissement et d'IPS :

- sur la note moyenne en mathématiques (NOTMMA19) : dans un collège présentant un niveau élevé d'IPS et une taille d'établissement inférieure à la moyenne (413)¹,
- sur l'écart de taux de réussite (ETR1719) : dans un collège présentant un niveau faible d'effectifs d'élèves accueillis et ce quel que soit l'IPS²,
- sur les écarts de valeurs ajoutées en matière de taux de réussite par rapport à l'académie (VAETRA) et par rapport au niveau national (VAETRN) : dans un établissement présentant une taille inférieure à la moyenne (413).

D'autre part, deux résultats relatifs aux écarts de valeurs ajoutées en matière de taux de réussite (VAETRA et VAETRN) rejoignent les résultats obtenus avec le modèle 1 selon lesquels l'effet du leader facilitateur (type 1) est significativement plus faible que celui du leader stratégique (type 3) sur certains résultats des élèves, mais ici sous la condition d'un faible niveau de taille d'établissement.

¹ Dans une moindre mesure pour un faible niveau de taille d'établissement (seuil de significativité à 10%).

² Dans une moindre mesure pour un niveau élevé d'IPS (seuil de significativité à 10%).

Par conséquent, l'hypothèse de travail Ha¹ est globalement supportée ; l'hypothèse de travail Hb² l'est de façon plus nuancée.

c. Effet de la dimension de leadership du chef d'établissement

Les résultats^{3 4} des tests des hypothèses de travail réalisés en considérant les dimensions du leadership du chef d'établissement (composantes principales) mises en évidence, en appui sur les scores moyens calculés pour chaque composante principale issue de l'ACP sont détaillés en annexe XXVI. Des extraits sont présentés dans le tableau XXXVI.

¹ Ha : l'influence du type de leader scolaire sur les résultats des élèves est modérée négativement par la taille de l'établissement.

² Hb : l'influence du type de leader scolaire sur les résultats des élèves est modérée positivement par l'origine sociale des élèves accueillis.

³ Seuls les résultats statistiquement significatifs au seuil de 5% maximum relatifs aux effets de la dimension de leadership scolaire sur les résultats des élèves dans les modèles 1 et 2 sont analysés. Ils sont indiqués en gras dans le tableau XXXVII. Les résultats statistiquement significatifs au seuil de 10% relatifs aux effets d'interaction dans le modèle 3 le sont également.

⁴ Les conditions d'application de la régression sont vérifiées dans les tableaux I, II et III de l'annexe XXVI.

Deuxième partie ♦ Chapitre V – Les effets du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement public local d'enseignement en France :
les résultats de la recherche empirique ♦ Section I

CULTURE DE RESULTAT (CP1)					
	MECRIT19	NOTMMA19	ETR1719	VAETRA	VAETRN
	Modèle 1	Modèle 1	Modèle 3	Modèle 3	Modèle 3
CP1	0.465**	0.620**	22.588	14.544**	13.710**
TAILLE			0.161	0.185*	0.174*
IPS			0.876		
Inter 1					
CP1.TAILLE			-0.028*	-0.031**	-0.029*
Inter 2					
CP1.IPS			-0.102		
Constante	5.992***	3.133*	-161.551	-88.660**	-83.838**
N	76	76	76	76	76
R ²	0.065	0.065	0.211	0.097	0.090
F de Fisher	5.14**	5.11**	3.74***	2.59**	2.38*
CULTURE D'ETABLISSEMENT (CP2)					
	PTSSC19	EME1719	EMAT1719		
	Modèle 3	Modèle 3	Modèle 3		
CP2	34.292*	2.435***	2.182*		
TAILLE	-0.063	0.001	-0.004		
IPS	2.934***	0.127**	0.122*		
Inter 1					
CP2.TAILLE	0.006	-0.0002	0.0007		
Inter 2					
CP2.IPS	-0.396*	-0.023**	-0.025**		
Constante	54.333	-14.606***	-12.478**		
N	75	76	76		
R ²	0.583	0.097	0.069		
F de Fisher	7.10***	1.50	1.03		
OUVERTURE AU CHANGEMENT (CP3)					
	TRDNB19	NOTMFR19	EFR1719	EMAT1719	
	Modèle 3	Modèle 3	Modèle 3	Modèle 3	
CP2	-3.713	1.669	3.098*	0.233	
TAILLE	-0.099**	-0.008	0.003	-0.013*	
IPS	0.557	0.190***	0.159*	0.070	
Inter 1					
CP2.TAILLE	0.015*	0.001	-0.007	0.002*	
Inter 2					
CP2.IPS	-0.034	-0.024**	-0.029*	-0.014	
Constante	77.646	-4.372	-17.081*	-2.632	
N	76	76	76	76	
R ²	0.582	0.428	0.051	0.071	
F de Fisher	7.15***	10.47***	0.76	1.07	

Remarques : *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$.

Tableau XXXVI : résultats des analyses – dimension de leadership scolaire et résultats des élèves en niveau et en évolution – extraits des tableaux IV à IX de l'annexe XXVI

Le modèle 1 explique entre 0% et 6.5%¹ de la variation des estimations selon les résultats des élèves et les dimensions de leadership du chef d'établissement considérées. Les résultats du tableau XXXVI montrent que seule la culture de résultat (CP1) a un effet significatif sur certains résultats des élèves en niveau (MECRIT19 et NOTMMA19)², avec le modèle 1, c'est-à-dire sans les variables taille et IPS.

L'introduction des variables taille et IPS comme variables explicatives dans le modèle 2 génère une augmentation du coefficient de détermination ΔR^2 par rapport au modèle 1 comprise entre 0 et 52 points³ selon les variables dépendantes et les dimensions de leadership du chef d'établissement considérées. Les résultats des analyses de régression linéaire du modèle 2 montrent que la relation entre les dimensions de leadership scolaire et les résultats des élèves, que ces derniers soient en niveau ou en évolution, n'est pas statistiquement significative⁴. Il convient de constater que la relation entre la variable taille et les résultats des élèves est statistiquement significative pour 24% des analyses et la relation entre l'IPS et les résultats des élèves l'est pour 17% des analyses.

L'introduction des effets d'interaction dans le modèle 3 génère une petite augmentation du coefficient de détermination ΔR^2 par rapport au modèle 2 comprise entre 1 et 27 points⁵ pour les résultats des élèves considérés.

Certains coefficients d'interaction des dimensions de leadership scolaire avec tantôt la taille, tantôt l'IPS présentent une significativité statistique. Plus précisément, est mise en évidence une preuve statistique des rôles modérateurs de :

- la taille de l'établissement dans la relation entre la culture de résultat (CP1) et plusieurs résultats des élèves en évolution (ETR1719, VAETRA et VAETRN), ainsi que dans la relation entre l'ouverture au changement (CP3) et quelques résultats des élèves (TRDNB19 et EMAT1719),

¹ D'après les données des tableaux IV à IX de l'annexe XXVI.

² D'autres résultats, significatifs néanmoins au seuil de 10%, vont dans le même sens (TRDNB19, PTSSC19, VANO19A et VANO19N).

³ D'après les données des tableaux IV à IX de l'annexe XXVI.

⁴ Seule la culture de résultat (CP1) a un effet significatif, au seuil de 10%, sur certains résultats des élèves en matière de valeurs ajoutées (VANO19A, VANO19N et VAETRN).

⁵ D'après les données des tableaux IV à IX de l'annexe XXVI.

- l'IPS dans la relation entre la culture d'établissement (CP2) et plusieurs résultats des élèves (PTSSC19, EME1719 et EMAT1719), ainsi que dans la relation entre l'ouverture au changement (CP3) et quelques résultats des élèves (NOTMFR19 et EFR1719).

Par conséquent, l'hypothèse H¹ n'est supportée que de façon très partielle et très nuancée :

- les données corroborent certes l'hypothèse d'influence significative de la culture de résultat (CP1) sur certains résultats des élèves en niveau, lorsque les variables taille et IPS ne sont pas intégrées à la modélisation (modèle 1),
- toutefois, dès lors que les variables taille et IPS sont introduites comme variables explicatives (modèle 2), la relation entre les dimensions de leadership du chef d'établissement et les résultats des élèves n'est plus statistiquement significative.

Par ailleurs, les effets d'interaction mis en évidence soutiennent les hypothèses de modération de la taille et de l'IPS, mais sans précision de la nature des modérations.

Dans la perspective de préciser la nature des modérations, des analyses conditionnelles à plus ou moins un écart-type des moyennes de la taille et de l'IPS sont réalisées pour les variables dépendantes où des effets d'interaction sont mis en exergue. Pour les résultats des élèves en matière de valeurs ajoutées, les analyses conditionnelles sont réalisées d'une part à plus ou moins un écart-type des moyennes de la variable modératrice taille de l'établissement, et d'autre part sur l'ensemble des valeurs possibles celle-ci avec la technique de Johnson-Neyman (Bauer et Curran, 2005 ; Hayes et Matthes, 2009 ; Spiller et al., 2013).

Le tableau XXXVII présente les résultats des analyses conditionnelles explorant ces effets d'interaction.

¹ H : la dimension de leadership scolaire du chef d'établissement influence positivement la performance de l'établissement scolaire en matière de résultats des élèves.

CULTURE DE RESULTAT (CP1)							
VAETRA				VAETRN			
Taille	Effet conditionnel de CP1	IC (CP1) à 95%		Taille	Effet conditionnel de CP1	IC (CP1) à 95%	
286.19	5.756**	0.752	10.760	286.19	5.411**	0.354	10.468
413.39	1.849	-1.522	5.220	413.39	1.722	-1.685	5.129
540.60	-2.057	-7.174	3.060	540.60	-1.966	-7.138	3.205
Technique de Johnson-Neyman							
VAETRA				VAETRN			
Taille	Effet conditionnel de CP1	IC (CP1) à 95%		Taille	Effet conditionnel de CP1	IC (CP1) à 95%	
171.00	9.293***	1.419	17.167	171.00	8.751**	0.793	16.709
200.35	8.392***	1.295	15.489	200.35	7.900**	0.728	15.073
229.70	7.490***	1.146	13.834	229.70	7.049**	0.636	13.461
259.05	6.589***	0.964	12.214	259.05	6.198**	0.513	11.883
288.40	5.688**	0.732	10.643	288.40	5.347**	0.339	10.355
317.75	4.786**	0.429	9.144	317.75	4.496**	0.092	8.900
347.10	3.885**	0.020	7.750	347.10	4.243**	0.000	8.486
348.35	3.847**	0.000	7.693	348.35	3.645*	-0.261	7.551
376.45	2.984*	-0.538	6.505	376.45	2.794	-0.765	6.353
405.80	2.082	-1.291	5.456	405.80	1.943	-1.467	5.352
435.15	1.181	-2.265	4.628	435.15	1.092	-2.392	4.575
464.50	0.280	-3.448	4.007	464.50	0.240	-3.527	4.007
493.85	-0.622	-4.800	3.553	493.85	-0.611	-4.829	3.608
523.20	-1.523	-6.263	3.218	523.20	-1.462	-6.253	3.329
552.55	-2.424	-7.813	2.965	552.55	-2.313	-7.759	3.133
581.90	-3.325	-9.418	2.767	581.90	-3.164	-9.321	2.993
611.25	-4.227	-11.062	2.608	611.25	-4.015	-10.923	2.893
640.60	-5.128	-12.733	2.477	640.60	-4.866	-12.552	2.820
669.95	-6.029	-14.424	2.365	669.95	-5.717	-14.201	2.766
699.30	-6.931	-16.129	2.268	699.30	-6.568	-15.865	2.728
728.65	-7.832	-17.846	2.182	728.65	-7.419	-17.540	2.701
758.00	-8.733	-19.571	2.105	758.00	-8.271	-19.224	2.683
CULTURE D'ETABLISSEMENT (CP2)							
Taille	IPS	Effet conditionnel de CP2		IC (CP2) à 95%		EME1719	
286.19	85.16	0.411***		0.061		0.762	
286.19	96.52	0.150		-0.148		0.448	
286.19	107.88	-0.111		-0.517		0.295	
413.39	85.16	0.381**		0.034		0.729	
413.39	96.52	0.120		-0.095		0.336	
413.39	107.88	-0.141		-0.428		0.146	
540.60	85.16	0.352		-0.119		0.823	
540.60	96.52	0.091		-0.237		0.418	
540.60	107.88	-0.171		-0.491		0.150	
OUVERTURE AU CHANGEMENT (CP3)							
Taille	IPS	Effet conditionnel de CP3		IC (CP3) à 95%		NOTMFR19	
286.19	85.16	-0.021		-0.442		0.399	
286.19	96.52	-0.294*		-0.651		0.062	
286.19	107.88	-0.567***		-1.047		-0.088	
413.39	85.16	0.137		-0.237		0.511	
413.39	96.52	-0.136		-0.370		0.098	
413.39	107.88	-0.409***		-0.759		-0.059	
540.60	85.16	0.295		-0.216		0.806	
540.60	96.52	0.022		-0.353		0.398	
540.60	107.88	-0.251		-0.667		0.165	

Remarques : IC : intervalle de confiance. *** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$; * $p < 0.1$.

Tableau XXXVII : résultats des analyses conditionnelles – dimension de leadership scolaire et résultats des élèves – extraits des tableaux X, XI et XII de l'annexe XXVI

Le tableau XXXVII permet d'identifier les zones de niveau de taille et d'IPS pour lesquelles il existe une influence significative de la dimension de leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves.

D'une part, certains résultats vont dans le même sens que ceux obtenus avec le modèle 1, mais sous certaines conditions. Ils mettent en évidence l'influence significative de la culture de résultat (CP1) sur les écarts de valeurs ajoutées en matière de taux de réussite (VAETRA et VAETRN), dans un établissement présentant une taille inférieure à 347-348 élèves¹.

D'autre part, différents résultats montrent :

- une influence significative de la culture d'établissement (CP2) sur l'écart de notes moyennes à l'écrit (EME1719) dans un collège présentant un niveau faible d'IPS et une taille d'établissement inférieure à la moyenne (413),
- un effet significativement négatif de l'ouverture au changement (CP3) sur la note moyenne en français (NOTMFR19) dans un collège présentant une taille d'établissement inférieure à la moyenne (413) et un niveau élevé d'IPS².

Par conséquent, l'hypothèse de travail Ha³ est globalement supportée ; l'hypothèse de travail Hb⁴ l'est de façon plus nuancée.



Dans cette première section, que le leadership du chef d'établissement soit appréhendé en appui sur la typologie de leaders scolaires élaborée ou en appui sur les dimensions de leadership scolaire issues de l'ACP, l'hypothèse H⁵ n'est supportée que de façon très partielle

¹ Voir inférieure à 376 élèves en ce qui concerne l'indicateur de résultat VAETRA, dans une moindre mesure (seuil de significativité à 10%).

² Et un niveau moyen d'IPS dans une moindre mesure (seuil de significativité à 10%).

³ Ha : l'influence de la dimension de leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée négativement par la taille de l'établissement.

⁴ Hb : l'influence de la dimension de leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée positivement par l'origine sociale des élèves accueillis.

⁵ H : le leadership scolaire du chef d'établissement influence positivement la performance de l'établissement scolaire en matière de résultats des élèves.

et très nuancée, l'hypothèse Ha¹ l'est globalement et l'hypothèse Hb² l'est de façon plus nuancée.

Six enseignements sont mis en lumière par l'étude quantitative menée :

- une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français, conçu comme la conjugaison de trois aptitudes : déploiement d'une culture de résultat, diffusion d'une culture d'établissement et ouverture au changement,
- l'élaboration d'une typologie de leaders scolaires en trois catégories – leader facilitateur, leader modéré et leader stratégique – une certaine prudence est de mise au regard de l'absence de corrélation entre positionnements par auto-perception et alter-perception sur la typologie,
- un rôle joué par certaines caractéristiques dans l'appartenance à un type de leaders scolaires, notamment l'exercice en éducation prioritaire et la taille de l'établissement,
- une influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves,
- une influence significative de la taille de l'établissement et de l'origine sociale des élèves sur les résultats des élèves,
- les rôles modérateurs de la taille de l'établissement et de l'origine sociale dans les relations entre chaque dimension de leadership scolaire et les résultats des élèves.

Tandis que plusieurs résultats confirment certaines tendances établies à l'échelle internationale, notamment le rôle joué par les variables taille de l'établissement et origine sociale des élèves, d'autres résultats s'avèrent particulièrement originaux et font surgir de nouvelles questions : comment expliquer ces résultats ? pourquoi ? en quoi ?

Un des intérêts de l'étude qualitative y réside.

¹ Ha : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée négativement par la taille de l'établissement.

² Hb : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée positivement par l'origine sociale des élèves accueillis.

SECTION II. RESULTATS DE L'ENQUETE QUALITATIVE

La phase de collecte de données de cette seconde étape de la recherche recourt à des entretiens individuels consistant en l'appréhension des répondants par rapport aux résultats de l'enquête quantitative présentés. Les 36 entretiens menés, tant auprès de chefs d'établissement que d'experts, ont été organisés à différentes échelles : locale, académique et nationale. Les profils des répondants sont présentés dans le tableau XXXVIII.

ÉCHELLE LOCALE							18
Nombre de chefs d'établissement de l'académie							14
Entretiens codés de P1 à P14							
Profil de leaders scolaires	Facilitateur (type 1)	4	Modéré (type 2)	3	Stratégique (type 3)	7	
Nombre de chefs d'établissement hors académie							4
Entretiens codés de PH1 à PH4							
ÉCHELLE ACADEMIQUE							10
Entretiens codés de E1 à E9							
Nombre d'experts de directions des services départementaux de l'Éducation nationale							7
	IA-Dasen / IA-Daasen					3	
	IA-Daasen					2	
	Secrétaire général					1	
	Conseiller technique					1	
Nombre d'experts du rectorat de l'académie							2
	IA-IPR					2	
ÉCHELLE NATIONALE							9
Entretiens codés de N1 à N9							
Nombre d'experts de la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco)							2
Nombre d'experts de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)							1
Nombre d'experts de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)							3
Nombre d'experts du conseil d'évaluation de l'école (CEE)							3

Tableau XXXVIII : profils des répondants à l'enquête qualitative

Comme le montre le tableau XXXVIII, les chefs d'établissement de l'académie répondants¹ sont globalement représentatifs des types de leaders scolaires de l'échantillon initial.

L'analyse de contenu thématique manuelle des entretiens se trouve en annexe XXVII et les codes des différents niveaux de l'analyse de contenu thématique assistée par logiciel sont

¹ Une attention particulière a été portée à la diversité des établissements d'exercice des chefs d'établissement répondants en matière de territorialisation et de milieu scolaire :

Territorialisation – département							
57	6	54	4	55	3	88	1
Milieu scolaire d'exercice							
Rep	1	Rep+	3	Ruralité	1		

exposés quant à eux en annexe XXVIII. Le volume 2 des annexes présente les retranscriptions des entretiens (annexes XXIX à LXI).

Sont ainsi successivement présentés les résultats relatifs à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français (1.) et ceux relatifs à l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves à travers les résultats des méta-analyses réalisées et les résultats de l'étude quantitative menée (2.).

1. Résultat relatif à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français : entre approfondissement et questionnement

L'enquête quantitative apporte plusieurs résultats forts concernant le leadership du chef d'établissement dans le contexte français : nouvelle définition du leadership du chef d'établissement, élaboration d'une typologie de leaders scolaires et rôle joué par certaines caractéristiques dans l'appartenance à un type de leaders scolaires.

Les représentations et perceptions des répondants de l'enquête qualitative viennent renforcer ces premiers résultats de l'enquête quantitative à travers une densité et une interaction des dimensions de leadership scolaire (a.) et à travers une combinaison flexible et une dualité de sens des types de leaders scolaires (b.), teintées de suggestions d'ajustement ou d'approfondissement. Elles conduisent également à un enrichissement de ces résultats concernant les aptitudes de leadership et les facteurs de contingence, qui oscillent entre similitudes organisationnelles public/privé et spécificités du service public d'éducation (c.). Elles amènent enfin à de nouvelles questions quant à la place des relations élargies, de la mobilisation des marges de manœuvre et de la formation des chefs d'établissement (d.).

a. Des dimensions en interaction

Un premier résultat de l'enquête quantitative a mis en évidence une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement : il peut, dans le contexte français, se définir comme conjugaison de trois aptitudes – une aptitude à déployer une culture de résultat, une aptitude à diffuser une culture d'établissement et une aptitude à l'ouverture au changement –.

Des dimensions de leadership scolaire marquées par une certaine densité

Une adéquation globale est constatée entre la définition du leadership du chef d'établissement mise en évidence et les représentations de près des trois-quarts des répondants¹. De façon spontanée et explicite, les répondants soulignent le caractère « *de plus en plus* » prégnant de la culture de résultat² (entretiens P6, P14 et E2), l'importance de la culture d'établissement (entretiens P5, P10, P12, P13, P14, PH2, E4 et N8) et la place occupée par l'ouverture au changement³ (entretiens P6, P13, P14, E6 et E9).

Une certaine densité de la définition exposée est par ailleurs mise en évidence au regard de la conjugaison des trois dimensions et de la diversité des items associés :

« Ce qu'on remarque quand même : il est difficile de qualifier le leadership par une définition simple qui n'intègre pas des dimensions variées » (entretien P9).

« Mais je trouve que c'est très dense, cela fait beaucoup de choses si vous voulez, le leadership se définit quand même par beaucoup de choses » (entretien E1).

« Je trouve que c'est très difficile, c'est compliqué d'identifier strictement la notion de leadership dans un établissement, parce que ça renvoie forcément à plein de notions » (entretien N8).

Une densité des dimensions accompagne la densité globale de la définition. Elle est notamment relative à la culture de résultat. Les items⁴ qui lui sont associés constituent « *un melting-pot entre ce qu'on va dire institutionnel, ce qu'on va insuffler et ce qu'on va dynamiser* » (entretien P9), « *rencontrent des préoccupations nationales* » (entretien N1) et témoignent d'une « *temporalité qui est à chaque fois différente* » (entretien P11). En effet, ils ne font pas uniquement référence aux objectifs fixés et aux indicateurs quantitatifs⁵, même si,

¹ Entretiens P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, PH1, PH2, PH3, PH4, E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, N3, N4, N8 et N9.

² La culture de résultat est toutefois rejetée, parfois de façon nuancée, par deux chefs d'établissement :
« Dans ma pratique, la culture du résultat, ce n'est pas un élément de pilotage : beaucoup trop aléatoire, je ne pense pas non plus que ce soit la finalité de notre métier » (entretien P4).
« Peut-être qu'on n'entre pas réellement d'abord par la première avec la culture de résultat. Mais en tout cas on s'appuie de plus en plus. » (entretien P6).

³ Malgré une interpellation d'un répondant quant à la place de cette dimension :
« On voit bien qu'avoir une culture de résultat et une culture d'établissement, c'est déjà un changement. Donc ouverture au changement, ça peut paraître étonnant par rapport aux deux autres » (entretien N5).

⁴ Valorisation et soutien des personnels quant à leur investissement, focalisation sur les objectifs fixés, suivi systématique des projets, convictions affirmées au sujet de l'École et connaissance de la situation en matière d'anticipation des problèmes.

⁵ *« C'est tellement complexe qu'au final, si on devait se limiter à ça [indicateurs chiffrés], on louperait beaucoup de choses »* (entretien P11).

lors d'évocations spontanées par les répondants, ceux-ci sont quasi-systématiquement, voire exclusivement¹, abordés sous cet angle. L'intérêt de l'item relatif à la valorisation et au soutien des personnels quant à leur investissement est souligné spontanément par trois répondants :

« C'est essentiel [...] que ce soit des agents jusqu'à l'AED, jusqu'au chef, il faut que le personnel ou les personnels soient pris en compte, [...] pour qu'on puisse avoir des personnels qui soient dans de bonnes dispositions » (entretien P11).

« C'est primordial » (entretien P12).

« C'est la GRH, et tout le Grenelle bien sûr, c'est la GRH de proximité » (entretien N1).

Une telle densité et une telle variété des items associés à chaque dimension conduisent des répondants des trois échelles à exprimer différemment les noms des dimensions, soit de façon implicite à travers l'usage spontané d'autres expressions, soit de façon explicite par des propositions de nouvelles dénominations², ce que montre le tableau XXXIX :

	Implicitement	Explicitement
Culture de résultat	<p>« Culture des résultats et des indicateurs de performance » (entretien P1).</p> <p>« Culture des résultats et de la performance » (entretien E5).</p> <p>« Pilotage par les indicateurs » (entretien P5).</p> <p>« Culture des indicateurs » (entretien E2).</p> <p>« Culture des résultats » (entretiens P10, E2, E5 et E6).</p> <p>« Culture de la connaissance des résultats » (entretien N9).</p>	<p>« Les résultats, que je mettrais peut-être plutôt au pluriel, la culture de résultats [...] un résultat ou une habitude à utiliser des résultats, autrement dit les indicateurs à disposition ? » (entretien N9).</p> <p>« C'est la culture de l'indicateur finalement, mais de l'indicateur comme outil de pilotage » (entretien E1).</p> <p>« Ce n'est même pas la culture des résultats [...] c'est la culture de l'évaluation de la performance » (entretien E5).</p> <p>« C'est un peu surprenant, on n'a pas utilisé le mot performance » (entretien P9) au regard des items associés à la dimension.</p> <p>« J'y vois toujours de la performance » (entretien N2) face aux items associés.</p> <p>« Il n'y a pas la performance » (entretien N1) au regard du sens donné au terme « résultat »³.</p>

¹ Entretiens P2, P4, P5, P6, P10, P13, E1, E3, E4 et E5.

² Voir à des questionnements quant aux noms des dimensions mais sans proposition de modification :
 « La culture de résultat, je ne sais pas si c'est tout à fait cela » (entretien N2).
 « Culture de résultat me gêne un peu [...] mot qui n'est pas le sens commun entre guillemets du management public ou du new management public » (entretien N3).
 « Le terme culture d'établissement, c'est peut-être celui qui me générerait le plus, parce qu'il est à double tranchant : derrière, il y a identité et qui peut être aussi identité figée, où ça ne bouge plus, même si j'entends bien que c'est aussi une dimension qui se veut dynamique, pas quelque chose de statique » (entretien N9).
 Le terme « culture » est questionné : « je ne sais pas si c'est ce qui reste quand il n'y a plus rien d'autre », considéré comme « un peu vague quand même [...] signe d'une forme de distanciation » (entretien N1).

³ « Le vocable, les termes mêmes de culture de résultat, alors le résultat, c'est quelque chose d'un peu... [...] Un résultat, il est bon, il n'est pas bon, il est mauvais, il n'est pas mauvais, il est faible, il est élevé, c'est quelque chose qu'on obtient. [...] Donc le terme résultat pourrait paraître un petit peu comme en retrait, enfin quelque chose de très neutre, de très politiquement correct » (entretien N1).

Culture d'établissement	« Culture d'appartenance à l'établissement » (entretien P2).	« Je n'aurais peut-être pas mis, moi, culture d'établissement. [...] J'aurais mis « culture commune entre l'établissement et le vécu du chef d'établissement » » (entretien P11). « Peut-être que cela peut être une culture professionnelle plus qu'une culture d'établissement » (entretien E5).
Ouverture au changement	« Culture du changement » (entretien P6).	« Ça ne serait pas plutôt culture du débat et du dialogue, ou culture du changement ; quelque part, ça serait plus explicite qu'ouverture au changement. Si vous aviez mis culture du changement, cela m'aurait paru plus clair » (entretien N5). « On parlerait peut-être aussi un peu de culture au sujet du changement [...] « culture du changement » » (entretien N9).

Tableau XXXIX : *verbatim* exprimant différemment les noms des dimensions de leadership scolaire

Des dimensions en interaction, au service les unes des autres

Les dimensions de leadership du chef d'établissement sont conçues par les répondants tantôt dans un entremêlement, tantôt dans une complémentarité. D'une part, une imbrication des dimensions de leadership scolaire est évoquée par différents répondants :

« À mon sens, tout est interpénétré, vraiment, avec des moments où vous allez puiser plus dans quelque chose que dans autre chose. Vous voyez, on dit culture d'établissement au sens participation des personnels à des actions de formation, mais c'est la stimulation intellectuelle » (entretien P7).

« On a quand même des champs qui sont isolés, et je pense que, dans la vraie vie entre guillemets, ils ne sont pas scindés en trois » (entretien E9).

« À la limite, la culture de résultat, la culture d'établissement et l'ouverture au changement vont ensemble par rapport à d'autres dimensions. [...] Parce qu'on pourrait dire que le suivi systématique des projets, c'est aussi de la culture d'établissement ou de l'ouverture au changement » (entretien N5).

« Il y aura forcément des recouvrements, on ne peut pas avoir un truc qui soit trois catégories étanches. Dans la réalité des faits, c'est quand même assez rarement le cas » (entretien N6).

D'autre part, l'articulation des dimensions mises en exergue dans le leadership du chef d'établissement est révélée lors de différents entretiens :

« Les trois sont parfaitement complémentaires » (entretien P3).

« Ces trois dimensions-là sont fondamentales dans la construction de son leadership, c'est évident. Et de toute façon, on nous attend sur ces trois notions¹ » (entretien P13).

« Ces trois dimensions [...] elles sont intimement liées pour piloter un établissement. [...] On ne peut pas changer, quelles que soient les choses, sans qu'on s'appuie sur la culture du résultat, on ne peut pas changer sans qu'on s'appuie sur la culture d'établissement, sur ce qui fait un peu l'ADN de l'établissement, donc les trois dimensions me semblent complètement liées » (entretien E5).

¹ En lien avec le rôle attendu par la hiérarchie et les subordonnés : « Cette évaluation de ces trois aptitudes est le fait de notre supérieur hiérarchique, ou de nos supérieurs hiérarchiques, c'est sûr, mais on est évalué au quotidien là-dessus par nos équipes. Cela me semble quelque chose que l'on doit assumer » (entretien P13).

L'ouverture au changement est « liée, de mon point de vue, à la culture de l'établissement parce qu'on a l'habitude de, et en flexion à la culture des résultats » (entretien E6).

La culture de résultat « sera d'autant plus facile à construire que l'établissement se fondera d'une certaine façon sur la culture d'établissement et son ouverture au changement » (entretien E8).

« Il me semble que les gens qui sont dans cette culture de résultat, ils auront du mal à avancer s'ils n'ont pas construit de la culture d'établissement, s'ils ne sont pas capables d'articuler ça avec la culture d'établissement » (entretien N4).

« On s'appuie de plus en plus [sur la culture de résultat], si ce n'est que pour permettre de partager les éléments d'analyse et donc d'amener à ce qu'une culture commune, c'est le deuxième élément, soit mise en place » (entretien P6).

« J'allais même dire que c'est la forte culture de résultat avec les objectifs qui ont été fixés, vous allez vous servir de la culture d'établissement pour aller à cette finalité, mais en même temps votre culture d'établissement elle va contribuer à vos objectifs. En fait, c'est dans les deux sens » (entretien P7).

Deux répondants décrivent une interaction entre les dimensions qui s'accompagnent de diverses lectures graduées des dimensions, comme le montre le tableau XL.

Lectures graduées des dimensions ¹	Verbatim
Dim 1 – Dim 2 – Dim 3 avec Dim 3 transversale	« J'aime bien aussi comment ils ont été présentés parce que je trouve qu'il y a une gradation et l'ouverture au changement, elle est transversale à tout le reste » (entretien P2).
Dim 1 – Dim 3 – Dim 2	« Je fais des constats, je vais, idéalement, identifier des leviers puisque j'ai une culture du résultat et dans mes leviers je me dirige vers une ouverture au changement pour aboutir à une culture d'établissement » (entretien E6).

Tableau XL : verbatim mettant en évidence des lectures graduées des dimensions de leadership scolaire

Dans les différentes dimensions réside une visée du leadership scolaire évoquée par plusieurs répondants : la construction d'une vision de l'établissement, en lien avec les notions de partage² et de collectif³ :

« Par rapport à la définition de leadership telle que je la conçois et dans le cadre de la réponse que j'ai pu faire, c'est la vision, donner une vision à l'établissement » (entretien P10).

« Ces trois dimensions permettent d'acquérir une hauteur et, en tant que chef d'établissement, il s'agit, pour moi en tout cas, de réussir à avoir une vision des choses qui soit complète, c'est un peu bateau, mais cette hauteur de vue nécessite d'avoir ces trois dimensions-là sans cesse en tête et que cela se dégage de toutes nos décisions » (entretien P13).

¹ Dim 1 : culture de résultat ; Dim 2 : culture d'établissement ; Dim 3 : ouverture au changement.

² La notion de partage occupe une place toute particulière dans la culture de résultat. Cette culture de résultat partagée se révèle :

- à travers plusieurs expressions : « partage d'indicateurs » (entretiens P1 et P10), « partager les éléments d'analyse » (entretien P6), « partage sur les objectifs à mener et sur les actions pour y parvenir » (entretien P13), « diagnostic partagé » (entretien E4),
- à travers diverses questions : « la vraie question, c'est « est-ce que la culture du résultat est partagée ? » » (entretien E5), « est-ce qu'il ou elle sait où il va ? et est-ce que ce « où il va » a été construit, partagé avec les équipes ? » (entretien N4).

³ La culture d'établissement s'établit autour d'un cadre collectif (entretiens P2, P14, E8 et N8).

« C'est celui qui est capable d'avoir à la fois la dimension où je veux aller, la dimension d'une vision, d'objectifs à partager, et comment cette vision, et ce qu'il partage, il est capable de les atteindre en actionnant tous les leviers » (entretien E5).

« Je conçois un peu naturellement comme l'élément de base du leadership, c'est que la personne ait structuré collectivement un vrai projet dans le sens « on sait qui on est, on sait vers quoi on veut aller et on a une idée du comment on y va » » (entretien N4).

« Un leadership, il s'articule autour d'un projet. Il faut savoir où on veut aller [...] Le leadership, c'est pour la réalisation de ce projet et autour de ce projet, comment on travaille avec, comment on fait sens pour le collectif » (entretien N8).

b. Une combinaison flexible des types de leaders scolaires

Un second résultat de l'enquête quantitative concerne l'obtention de trois catégories de leaders scolaires quand on cherche à évaluer le leadership du chef d'établissement des principaux de collège : le leader facilitateur qui développe une faible culture de résultat, une forte culture d'établissement et une forte ouverture au changement, le leader modéré qui est davantage un administrateur qu'un leader et se caractérise par une prudence et une modération dans les différentes dimensions du leadership scolaire, et le leader stratégique qui se détermine par de fortes cultures de résultat et d'établissement.

Une typologie marquée par diverses perceptions des types de leaders scolaires

La typologie de leaders scolaires présentée permet globalement¹ à plus de la moitié des répondants² de reconnaître de façon explicite les principaux de collège qu'ils sont amenés à rencontrer, un expert soulignant même une « *gradation* » dans les trois types de leaders scolaires³. Différentes perceptions de chaque type de leaders scolaires sont mises en évidence spontanément par les répondants.

Bien que plusieurs répondants s'accordent sur le caractère « *accompagnateur* » (entretiens P1, P4, P6, E5 et N4) du leader facilitateur, une fragilité de ce type de leader est constatée au

¹ Malgré deux propositions d'ajouts :

« Il manque juste une chose : il y a des gens qui ne sont rien de tout ça, il y a des erreurs de casting » (entretien E3).

« Ne manque-t-il pas une 4^e typologie ? C'est étonnant qu'elle n'apparaisse pas, et ce serait quelque part le leader bloquant ou le leader autoritaire. [...] Le leader que j'appellerai autoritaire ou sans partage, je n'ai pas d'autres mots » (entretien N9).

² Entretiens P1, P2, P4, P5, P6, P7, P10, P11, P13, PH1, PH2, PH3, E1, E3, E6, E7, E8, E9, N3, N8 et N9.

³ « Dans l'installation d'un leadership, on peut dire que passer du modéré au stratégique avec en intermédiaire le facilitateur, il peut y avoir une gradation dans la dynamique de leadership » (entretien N9).

regard de sa faible culture de résultat, conduisant certains répondants à l'envisager dans deux directions distinctes, association au leader stratégique d'un côté et assimilation au leader modéré de l'autre :

« Si on est facilitateur dans l'absolu, en clair, par exemple, les projets spécifiques qui sont mis en œuvre en collège, ils sont là par opportunité [...] Et le leader facilitateur trouve les moyens financiers pour engager l'établissement dans le projet, il met en œuvre l'organisation qui va bien pour que cela puisse se dérouler, etc. Mais, pour moi, ce n'est bien évidemment pas suffisant dans le management du changement au sein de l'établissement. Parce qu'il faut qu'il y ait une stratégie qui soit définie au départ et les outils institutionnels, que ce soit le projet d'établissement ou le contrat d'objectifs, se fondent sur une analyse préalable des besoins, nécessaire pour que tout ce qu'on facilite ait du sens et, en tout cas, vise des objectifs qui ont été définis collectivement » (entretien E4).

« J'ai remarqué, dans certains établissements, il peut y avoir une vision un peu molle de la position de facilitateur : si être facilitateur, c'est être celui qui ne dit jamais non ou qui dit toujours oui, je ne suis pas sûr que ce soit ça un facilitateur » (entretien N4).

« Je pense que le facilitateur et le stratégique, pour moi, ce n'est pas dissociable, c'est-à-dire que si on ne fait pas son action sur une analyse préalable des résultats qui permet de définir là où on va clairement, on ne peut pas être facilitateur » (entretien E4).

« La première et la troisième sont très fortement liées pour moi. [...] Je dirais que, souvent, on combine les deux pour arriver à nos résultats. Parce que, quand on dit facilitateur, ce n'est pas que dans l'organisationnel. » (entretien P2).

« Le facilitateur, il peut être sur une culture d'établissement qui n'est pas liée à un diagnostic précis de l'établissement. [...] Il peut être assimilé au leader modéré s'il ne s'empare pas pleinement des questions pédagogiques » (entretien E7).

Deux visions¹ distinctes du leader modéré apparaissent spontanément à travers les différents entretiens : un leader patient qui sait prendre le temps tout en l'ayant conscientisé (entretiens P5, P7 et E8) d'une part, un non-leader qui gère les affaires courantes (entretiens P2 et E7) « sans vague » (entretiens P2, P3 et PH1) d'autre part². Elles sont envisagées comme autant de propositions de subdivisions de ce type de leaders :

« Il y a aussi le chef d'établissement effacé qui ne veut pas d'ennuis, qui ne veut pas prendre de décisions, qui ne veut pas de conflits. [...] On peut avoir un administratif qui n'est pas forcément effacé, qui rappelle les règles, qui peut parfois se cacher derrière les règles, ce n'est pas tout à fait la même chose » (entretien P4).

« Il y a celui, faible, qui va administrer et il va y avoir le leader modéré qui va prendre des précautions, qui va dire « il est urgent d'attendre », qui fera quand même mais après, il amènera les équipes peut-être avec plus de temps, beaucoup de précautions chez le leader modéré, précautionneux » (entretien P7).

« Il y a une forme de pragmatisme chez certains qui disent « la commande c'est celle-là, mais dans mon contexte, je ne vais pas braquer les équipes, mais je vais arriver à atteindre mon but

¹ Une autre appréhension de ces deux visions est évoquée par un chef d'établissement : « Ce n'est pas forcément celui qui ne sait pas faire, c'est celui qui n'a pas ce côté manager. Ils pensent que, de toute façon, de par leur statut, ils vont pouvoir faire ce qu'ils veulent et imposer leur... il n'y a pas de concertation, c'est comme ça. Et souvent aussi, ce sont des personnes qui ne tiennent pas compte du contexte » (entretien PH4).

² Plus proche de la vision antérieure à la réforme du statut du corps des personnels de direction selon les chefs d'établissement P2 et P9.

en utilisant et en m'appuyant sur ce qui est déjà existant dans l'établissement ». [...] Il y a ceux qui esquivent, qui ne vont jamais au conflit... [...] C'est celui qui est en retrait, celui qui n'est pas leader, c'est ce que j'appelle celui qui fait fonctionner. Le premier pourrait apparaître comme modéré alors qu'il est efficace » (entretien E4).

« La vraie question, c'est le gars qui ne fait rien mais qui ne sait pas qu'il ne fait rien, ou celui qui ne fait rien parce qu'il a réfléchi, [...] conceptualisé le fait de ne pas faire. C'est quelqu'un qui a identifié des leviers, qui se dit dans sa tête « tiens, celui-là je ne l'actionne pas parce que faire cela ne changera rien, au contraire cela pourra être extrêmement... » » (entretien E5).

« Je ne voudrais pas qu'être considéré, à tort ou à raison, comme un leader modéré soit une critique, soit quelque chose de perçu comme négatif si c'est savoir ne pas brûler les étapes, pour des raisons stratégiques, on sait qu'il y a des moments où il ne faut pas aller trop vite, sinon, de toute façon, les enseignants ne suivront pas et ça provoquera beaucoup plus de dégâts qu'autre chose. [...] La prudence n'est pas un défaut pour reprendre ce terme, si prudence ne signifie pas finalement une autre façon de rester immobile » (entretien E8).

Bien qu'une certaine vigilance soit de mise concernant le sens donné au terme « *stratégique* »¹, les leaders stratégiques sont qualifiés par plusieurs répondants de « *vrais leaders* », de « *meilleurs chefs d'établissement* », « *les plus intéressants* »² (entretiens N3, E1 et E5) et correspondent « *le plus au modèle attendu par l'institution* » (entretien N9). Certains répondants les conçoivent même comme nécessairement forts sur les trois dimensions, autrement dit à la fois stratégiques et facilitateurs (entretiens P7 et P10), intégrant « *les questions pédagogiques* » (entretiens P8 et E7).

Des types de leaders scolaires qui ne s'excluent pas mutuellement et se combinent avec flexibilité

Une combinaison des trois types de leaders scolaires au quotidien est mise en évidence par plusieurs répondants :

« On ne peut pas se définir comme strictement l'un ou l'autre dans les trois, on est les trois de toute façon par moment. [...] Je comprends l'idée de définir 3 profils. Dans le quotidien, on alterne » (entretien P13).

« Je me retrouve un peu dans les trois forcément. Je pense qu'on a chacun une partie de ces 3 types pour nous » (entretien P14).

¹ Au regard de ses connotations liées à la manipulation (entretien P13) et à la guerre (entretien E5) :

« Il ne faudrait pas confondre stratégique avec manipulateur. Il y a un côté manipulation. Il y a des personnalités dont on sent qu'ils manipulent facilement et que cela fait partie de leurs armes ou de leurs outils dans le management des équipes. Et ça, c'est un peu pernicieux. [...]. Il faut que le stratégique soit compris dans le bon sens » (entretien P13).

« Je ne sais pas si on doit dire stratégique, il y a ce côté guerrier. [...] La stratégie, ce n'est pas forcément Attila » (entretien E5).

² *« C'est ceux que je trouve les plus intéressants. [...] Un vrai bon stratégique, c'est un programmatif, il sait qu'en touchant un domino, il va pouvoir faire évoluer les choses. [...] C'est celui qui est capable d'identifier la totalité des leviers dont il dispose pour améliorer la performance scolaire et que c'est sa capacité à cette identification des leviers qui le rend véritablement leader » (entretien E5).*

« Vous devez être à la fois stratégique, modéré et facilitateur. Vous voyez, il y a une typologie, mais, à un moment donné, je crois qu'il y a des liens entre ces 3 types, un peu une inclusion. [...] Je ne sais pas si on peut vraiment classer un chef dans telle catégorie en l'excluant des autres catégories » (entretien PH1).

« Être leader facilitateur, leader modéré, leader stratégique, ça peut être les trois facettes d'un même individu. [...] Il m'a semblé que c'était difficile de considérer que c'est cloisonné » (entretien E8).

Pour certains répondants, ces types de leaders scolaires s'articulent de façon flexible en fonction des situations et des circonstances, mais aussi en fonction des temporalités tant de l'année scolaire que du mandat du chef d'établissement :

« C'est la capacité qu'auront les uns et les autres, en fonction des sujets à traiter, d'être sur une zone d'insécurité ou de sécurité. Et je pense que vous allez être tantôt leader modéré, tantôt leader stratégique et tantôt leader facilitateur selon les situations » (entretien P9).

« Je me dis que peut-être on est un peu des trois et en fonction des circonstances. [...] On a des profils un peu différents et des approches un peu différentes, mais je ne suis pas sûr que ce soit complètement cloisonné. » (entretien P6).

« Vous pouvez voir un leadership qui change sa façon de gérer en fonction des circonstances qu'il a devant lui » (entretien N3).

« Le curseur peut être mis à un endroit pendant un temps, puis à un autre endroit. [...] Je serai d'accord sur la répartition mais sachant que l'un n'exclut pas l'autre » (entretien P10).

« Est-ce que certains chefs d'établissement ne se voient pas tour à tour, en fonction de la période de l'année, de l'opération, de l'objectif, du contexte, à un moment donné facilitateur, à un autre moment plus stratégique ? [...] Le chef d'établissement, [...] c'est bien s'il arrive à avoir cette capacité, cette forme d'agilité qui permet, en fonction des besoins, des circonstances, de s'adapter, y compris à son équipe, à ses équipes pédagogiques, aux parents d'élèves, aux élus, à l'autorité académique, et d'être tantôt facilitateur, tantôt modéré, tantôt stratégique, parce qu'il s'adapte à la situation » (entretien N1).

« C'est en fonction des temps de l'établissement et de l'histoire de l'établissement aussi. Quand on arrive dans un établissement, forcément on porte un nouveau projet donc on va peut-être se positionner plus en leader stratégique. Et puis ensuite, avec le temps qui vient, on va peut-être se positionner un peu différemment. Ça dépend aussi des temps dans l'année de l'établissement. Il y a des moments dans l'établissement, je ne sais pas, on va refaire le contrat d'objectifs par exemple, on va être évalué dans le cadre de l'évaluation des établissements, pour moi il y a des temps dans l'année et dans le mandat entre guillemets du chef d'établissement dans lequel on va se positionner d'une façon ou d'une autre » (entretien P14).

« Compte tenu de la durée d'exercice dans l'établissement, est-ce qu'on est stratégique les deux premières années, puis on est facilitateur, plus modéré au bout de 8 ans ? » (entretien N5).

Une typologie de leaders scolaires entre type de leadership dominant et positionnement stratégique dans le leadership au regard du contexte de l'établissement d'exercice

Les discours de plusieurs répondants mettent en exergue deux interprétations possibles des types de leaders scolaires : type de leadership dominant d'un côté et choix stratégique de positionnement dans le leadership d'un autre côté.

En effet, d'une part, deux répondants mettent en évidence explicitement un type de leadership dominant dans l'articulation susmentionnée :

« Je trouve que je suis un peu des trois. Je pense que globalement je vais être un leader facilitateur, mais je vais avoir ces deux autres versants en fonction des dossiers que j'ai à traiter et en fonction du fait que ce soit sensible ou pas » (entretien P12).

« Il ne faut pas être figé sur un type, sur un modèle de management, un facilitateur n'est pas facilitateur de A à Z tout le temps. On n'est pas dans la permanence d'un style. [...] J'ai du mal à croire que le leader soit totalement dans facilitateur ou totalement stratégique. Je pense que le bon leader, il est un peu de tout » (entretien E3).

D'autre part, le choix stratégique de positionnement dans le leadership constitue la deuxième interprétation possible des types de leaders scolaires évoquée par des répondants.

Il convient tout d'abord de souligner la place occupée par la stratégie dans les missions des chefs d'établissement. Elle est mise en relief par les 250 occurrences¹ de « stratèg* » et « stratèg* » recensées dans les entretiens², notamment avec les experts académiques (40% des occurrences), ainsi que par les *verbatim* des chefs d'établissement qui suivent :

« Je dirais qu'on est de plus en plus dans la stratégie maintenant [...] on est tout le temps dans la stratégie » (entretien P2).

« Il y a toujours de la stratégie, on n'a pas le choix, on est toujours stratège » (entretien P5).

« La stratégie ne sera pas la même en fonction des équipes et en fonction du diagnostic, ça dépend où il met le curseur » (entretien P3).

« La stratégie, c'est au-dessus » (entretien P7).

« La stratégie, je pense que c'est important, c'est ce qui nous permet en fait d'obtenir ce qu'on a envie d'obtenir, pour faire avancer les choses et arriver dans cette culture d'établissement, aussi dans cette culture de résultat et dans cette ouverture au changement. Si on veut faire avancer les choses, il faut obligatoirement un peu de stratégie » (entretien P8).

« Tout est une histoire de stratégie, [...] mais la stratégie, cela ne veut pas dire le calcul, cela veut dire la capacité que l'on a par soi-même à incarner quelque chose qui fait que les autres vont adhérer » (entretien P13).

Plusieurs répondants mettent plus particulièrement en évidence les choix stratégiques de positionnement dans le type de leadership en lien avec la stratégie qu'ils déploient au regard de leur diagnostic et de leur lettre de mission³ :

¹ Hors occurrences issues de la grille d'entretien et des relances du chercheur.

² Soit une moyenne de 6,8 fois par entretien.

Chefs d'établissement : 100 occurrences ; moyenne : 5,6 fois par entretien ; de 0 à 14 selon les entretiens.

Experts académiques : 95 occurrences ; moyenne : 10,6 fois par entretien ; de 0 à 25 selon les entretiens.

Experts nationaux : 55 occurrences ; moyenne : 6,1 fois par entretien ; de 0 à 11 selon les entretiens.

³ Parfois en lien avec une stratégie de carrière :

« Quelqu'un de modéré va mettre en avant sa carrière [...] Il avancera beaucoup plus facilement dans sa carrière » (entretien P3).

« Quand on est stratégique, on reste moins longtemps aussi dans l'établissement » (entretien N6).

« Sa stratégie peut être d'être facilitateur ou modéré. [...] Vous pouvez stratégiquement ou tactiquement décider d'être un modéré ou un facilitateur, mais pour autant vous n'êtes pas moins stratégique que le leader stratégique » (entretien N5).

« Être plutôt dans un leader stratégique, dans une capacité à voir... mais cela peut être aussi stratégique modéré, stratégique facilitateur, mais dans tous les cas de figure pour moi, un bon chef ne peut être que quelqu'un qui a une vision » (entretien E5).

« Est-ce qu'il n'a pas aussi un brin de stratégie ? » (entretien P8) à propos du leader facilitateur.

« Au fond si on veut être facilitateur, c'est parce qu'on a une perspective et donc on a quand même la stratégie de ... [...] Si vous êtes facilitateur, c'est que vous avez une stratégie » (entretien P10).

« Cela peut être un choix stratégique d'être un facilitateur » (entretien E1).

« Une stratégie est servie par la capacité à créer des facilités. [...] Faciliter les choses, c'est une forme de stratégie aussi » (entretien E8).

« La modération, c'est aussi faire preuve de stratégie » (entretien P13).

Au croisement de ces deux interprétations des types de leaders scolaires, certains répondants évoquent un positionnement qui allie un type de leadership dominant et un choix stratégique de positionnement dans le leadership selon le contexte d'exercice :

« De mon point de vue, chaque chef d'établissement a une tendance à être plutôt stratégique, a une tendance à être plutôt modéré et une tendance à être plutôt... [...] La contextualisation et son regard feront que ... si vous arrivez, que vous êtes plutôt un leader stratégique, c'est-à-dire d'une forte culture de résultat et d'une forte d'établissement, mais que vous êtes arrivé dans un établissement qui a déjà une culture d'établissement qui fonctionne et une culture de résultat [pointage sur le support], alors le leader stratégique, il n'a plus qu'à être que facilitateur, il change de rôle : tout en étant stratégique, il est malin quelque part, il est stratégiquement positionné, il a intérêt à prendre un rôle de facilitateur. [...] J'aurais tendance à vous dire que le chef d'établissement devrait, ou doit, se positionner dans son leadership par rapport à son contexte. Et en fonction du contexte, il va être facilitateur, modéré ou stratégique. [...] Le chef qui arrive avec trop d'écart, il est par exemple stratégique et il arrive dans un EPLE où il n'y a aucune culture de ça, le fossé est beaucoup trop important. Et là, du coup, il doit être plutôt facilitateur pour les amener de l'autre côté de la rive. [...] Le stratégique va se transformer en un facilitateur pour les faire revenir tranquillement là-dedans » (entretien E6).

« On a sans doute une coloration particulière. Je pense que ce n'est pas uniquement lié à un contexte. On ne peut pas être dans une approche binaire où il y a tel contexte et on agit, on se positionne en tant que leader toujours de la même manière » (entretien P6).

C'est [...] l'établissement qui impose aussi le style du chef d'établissement (entretien PH1).

« Peut-être aussi qu'il y a une coloration plus forte ou il y a un leader qui est plus présent. [...] D'un point de vue managérial, je pense que, par moment, on est obligé d'osciller entre l'un et l'autre et sur des temporalités qui ne vont pas être les mêmes, en fonction du type d'établissement dans lequel on va être, en fonction de la culture qui existe précédemment » (entretien P9).

Par conséquent, la typologie de leaders scolaires est conçue tantôt comme un profil de leadership dominant, tantôt comme un positionnement stratégique dans le leadership au regard du contexte de l'établissement d'exercice, tantôt comme le croisement des deux, ce qui

questionnent les experts N5, N6 et N7 quant à la place occupée par chacune de ces deux interprétations :

« Est-ce que c'est le chef qui fait l'établissement où est-ce que c'est l'établissement qui fait le chef ? [...] C'est une vraie question si vous voulez : qu'est-ce qui joue le plus ? [...] Quelle est la part de décision et quelle est la part de caractère ? » (entretien N5).

« Ça serait différent entre le chef tel qu'il se voit quasiment dans l'idéal ou dans sa personnalité professionnelle et le chef tel qu'il se vit dans la réalité quotidienne » (entretien N6).

« On les reprend tous 6 ans plus tard après une mutation dans d'autres établissements. Est-ce que ça induit un changement chez eux ? Est-ce qu'ils sont devenus facilitateurs ? Ou est-ce que c'est un effet établissement, c'est parce qu'on est dans tel établissement qu'on prend une stratégie plutôt facilitatrice ? » (entretien N7).

c. Des aptitudes de leadership entre similitudes public / privé et spécificités du service public d'éducation

Un leadership davantage managérial que scolaire

Il convient tout d'abord de souligner la place occupée par le management dans les discours des répondants, à travers les 107 occurrences¹ de « manag* » recensées dans les entretiens², notamment avec les experts académiques (40% des occurrences).

Plusieurs répondants mettent en évidence le caractère managérial de la définition et de la typologie présentées, potentiellement valables pour un manager de toute organisation, qu'elle soit publique ou privée, et non particulièrement spécifique aux organisations scolaires :

« On pourrait imaginer tous ces critères dans des organisations de type privé » (entretien E3).

« On est plus sur les qualités d'un manager, de n'importe quel manager. [...] Qu'est-ce qui différencie le leadership d'un chef d'établissement du leadership d'un manager en entreprise, enfin en entreprise au sens structure organisationnelle publique / privée évidemment ? Qu'est ce qui le distingue ? [...] Franchement peu ou prou, on retirerait scolaire, les trois types de leaders, facilitateur, ... Et oui même en entreprise : culture d'entreprise, ouverture au changement, culture de résultat. Ce qui interroge, mais c'est peut-être rassurant d'ailleurs, c'est où sont les spécificités ? » (entretien N1).

« On a plus de grandes qualités générales qu'on devrait retrouver » (entretien N2).

« Cela rejoint les styles de management » (entretien E2).

¹ Hors occurrences issues de la grille d'entretien et des relances du chercheur.

² Soit une moyenne de 2,9 fois par entretien.

Chefs d'établissement : 34 occurrences ; moyenne : 1,9 fois par entretien ; de 0 à 10 selon les entretiens.

Experts académiques : 42 occurrences ; moyenne : 4,6 fois par entretien ; de 0 à 16 selon les entretiens.

Experts nationaux : 31 occurrences ; moyenne : 3,4 fois par entretien ; de 0 à 13 selon les entretiens.

L'expert N9 aborde quant à lui la dualité public / privé à travers un questionnement relatif à la diffusion de la culture de résultat au sein de l'Éducation nationale : « *Est-ce que c'est une culture importée d'un monde qui n'est pas celui de la fonction publique, mais plutôt celui du monde de l'entreprise ? Est-ce qu'il [le résultat] est compatible avec la culture de la fonction publique, avec la culture de l'éducation nationale ?* » (entretien N9). Ce questionnement est établi au regard des spécificités du secteur public scolaire qu'il convient de prendre en considération.

Une nécessaire prise en compte de facteurs de contingence

Au-delà du contexte de l'étude quantitative¹ qu'il convient de prendre en compte, de nombreux répondants mettent en exergue la nécessité de prendre en considération certains facteurs de contingence, tant organisationnels que spécifiques au service public d'éducation. D'une part, des facteurs de contingence contextuels et temporels liés à l'établissement et au chef d'établissement sont mis en évidence par plusieurs répondants, majoritairement des chefs d'établissement. L'environnement de l'établissement, son histoire, son fonctionnement, la culture d'établissement présente, mais aussi le tempérament et les valeurs du chef d'établissement et le moment de son arrivée dans la structure en sont quelques exemples :

« Tout ça, c'est en fonction du contexte. [...] La première chose qu'on fait en arrivant dans un établissement, c'est s'imprégner du contexte, de son histoire, de son fonctionnement. [...] Il ne peut pas y avoir un modèle qu'on plaque sur tous les établissements » (entretien PH4).

« La notion de connaissance de l'établissement peut-être, la connaissance de la situation et notamment la connaissance de l'histoire de l'établissement » (entretien PH3).

« Je vais regarder mon établissement dans toutes ses dimensions, bien sûr ces dimensions, je vais les contextualiser dans un ensemble, dans une géographie, une sociologie et un certain nombre d'indicateurs [...] le fonctionnement interne et propre de l'équipe » (entretien E6).

« Ils sont des fois aussi complètement prisonniers du contexte d'exercice » (entretien E5).

« Je ne sais pas si on arrive à la diffuser ou si un chef d'établissement arrive et subit la culture de l'établissement. [...] On tient compte des habitudes et de ce qui se fait déjà » (entretien P4).

« C'est inhérent au diagnostic que fera le chef d'établissement et aux objectifs qu'il devra mettre en place. [...] Et puis il y a surtout le tempérament du chef d'établissement qui doit savoir s'adapter aux équipes pour les faire avancer également » (entretien P3).

« D'abord on a ce qui nous a construit, on a notre histoire et on a aussi les valeurs que l'on porte et que l'on essaie de faire porter » (entretien P6).

¹ En matière de spécificités, notamment territoriales, de l'échantillon d'étude développées en début de section I du présent chapitre, et en matière de particularité nationale au regard de la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19, comme le soulignent l'expert E2 et le chef d'établissement P9 : « *vous êtes dans un contexte qui est quand même compliqué de ce point de vue-là [crise sanitaire]* » (entretien E2), « *l'année 2020 est une année où les personnels de direction ont été particulièrement malmenés et je pense que le contexte de la pandémie a pu jouer sur les résultats au questionnaire sur le leadership* » (entretien P9).

« On en vient à l'identité du chef d'établissement, ou même dans notre position de confort, c'est-à-dire quelle va être notre personnalité et quel va être notre courage pour aller au front » (entretien P7).

« Façon d'aborder le management en fonction de leur personnalité. [...] Je pense que ça dépend aussi du caractère » (entretien PH4).

« Il faut qu'on prenne le pouls de l'établissement, tout ce qui est fait etc., c'est une évidence, c'est super important. Mais, après, je pense qu'il faut aussi qu'on y assimile la culture propre du pilote qui va arriver » (entretien P11).

« La culture d'établissement, il faut s'en imprégner : il y a celle évidemment que l'on veut porter et qui est liée à nos valeurs, mais il y a celle aussi qui est pré-présente dans l'établissement avant même notre arrivée et dans laquelle on a une mission. Le leadership s'exerce par notre capacité à l'intégrer et après à se l'approprier, dans la mesure où c'est compatible avec les valeurs qui sont les siennes » (entretien P13).

« La culture de l'établissement, c'est-à-dire s'emparer d'un monde qui nous préexiste avec une culture qui existe déjà, essayer d'apporter quelque chose de nouveau » (entretien E1).

« Quand le chef d'établissement prend ses fonctions dans une nouvelle structure, il a à s'approprier rapidement la culture de l'établissement et à voir de quelle manière il va pouvoir l'infléchir » (entretien E4).

« Ça dépend aussi de à quel moment on arrive dans un établissement scolaire : on peut arriver dans un établissement scolaire en tension, on peut arriver dans un établissement scolaire qui tourne. [...] Il faut évidemment d'abord voir où en est l'établissement » (entretien PH1).

« La culture du résultat, on a des niveaux d'avancée qui sont très variés selon les structures, selon l'âge des équipes, et puis selon le management auquel ils ont eu à faire précédemment » (entretien E4).

D'autre part, des facteurs de contingence spécifiques au service public d'éducation dans la mise en œuvre du leadership du chef d'établissement¹ sont avancés par différents répondants, principalement des chefs d'établissement et des experts académiques. Sont notamment mis en évidence le cadre réglementaire d'exercice des chefs d'établissement (cadre des EPLE, clause de mobilité des chefs d'établissement, opérations de mouvement des personnels de direction), la gestion des ressources humaines, en particulier des personnels enseignants titulaires, le corporatisme enseignant ainsi que les conceptions et représentations des enseignants quant à certaines notions (culture de résultat, changement) :

Cadre réglementaire d'exercice des chefs d'établissement :

« Le cadre dans lequel on peut prendre des initiatives, cela module, cela tempère et cela modère tout ça » (entretien E2).

« Je pense aussi que, suivant votre hiérarchie, vous pouvez plus facilement adopter un leadership différent [...]. Je peux comprendre, pour avoir vécu sous l'autorité de Dasen différents, que suivant les uns et les autres, je vais adopter un leadership qui peut changer, suivant si je sais, en cas de prise de risque, si je vais être accompagné ou au contraire pas du tout » (entretien P9).

« Parmi les indicateurs qu'il y a dans APAE, chez les profs, combien sont là depuis cinq ans et

¹ Parfois uniquement sur une dimension du leadership scolaire. Une précision est alors apportée à la suite des verbatim concernés, si le verbatim ne l'explicite pas.

depuis plus de huit ans, « pourquoi plus de huit ans ? », tout bien réfléchi, cela correspond à la limite du chef d'établissement. Si la durée de vie des profs, il y en a 50 %-60% qui sont là depuis plus de huit ans, cela veut dire qu'il y en a en vérité, statistiquement, pratiquement 75% qui sont là depuis plus longtemps que le chef. [...] Comment on peut mesurer le leadership d'un chef si on ne prend pas en compte l'histoire de chacun » (entretien E5).

« C'est aussi un jeu de l'institution c'est-à-dire quelle optimisation on peut obtenir en plaçant un chef d'établissement dans tel établissement » (entretien PH1).

Gestion des ressources humaines :

« On gère les profs même s'ils ne sont pas nommés par nous, ils ne sont pas choisis » (entretien P5).

« La difficulté c'est que le sentiment d'appartenance chez un prof du second degré, il est souvent disciplinaire [...] On a des individualités et des équipes en fait, mais pas forcément une grande équipe [...] C'est hyper cloisonné » (entretien P2).

« La représentation des enseignants du rôle du leader : ça ne leur vient même pas à l'esprit que l'on puisse avoir un rôle pédagogique. Pour eux, on remplit des papiers administratifs, on donne les informations et après ils décideront du reste » (entretien P9).

« On est dans un contexte français sur lequel il est sans doute difficile de se poser en leader sur ce plan-là, avec des personnels qui se considèrent souvent un peu comme... Le chef d'établissement n'a pas forcément une légitimité à œuvrer sur ce champ » (entretien P14) concernant l'ouverture au changement.

« On va se heurter à des personnes aux envies fluctuantes, à l'implication fluctuante [...] Je m'aperçois qu'un nombre non négligeable de personnes, de collègues se considèrent souvent comme profession libérale c'est-à-dire autoentrepreneur avec tous les droits afférents au statut de fonctionnaire » (entretien P10) à propos de la culture d'établissement.

« La limite est qu'on est avec des personnels à statut, donc cela limite un peu les choses. [...] Dans un établissement scolaire, il y a une concentration de cadres A qui est quand même très importante et qui en fait une spécificité aussi par rapport à d'autres organisations. » (entretien E2).

Corporatisme et représentations des enseignants :

« On a aussi un problème de corporatisme assez fort dans certains établissements scolaires. [...] Parfois on a des résistances qui sont très très fortes [...] On a un corporatisme qui peut être fort, très fort et historique » (entretien P2) en lien avec l'ouverture au changement.

« Il y a les freins des personnels, de certaines personnes, des syndicats, les effets de masse dus à l'inquiétude » (entretien P1).

« On a encore affaire à des réticences par rapport à cette culture du résultat, chez les personnels enseignants, il y a des positions syndicales fortement ancrées » (entretien E4).

« C'est un sujet très sensible, le résultat : si personne ne va s'opposer aujourd'hui au fait que certains résultats peuvent être partagés, peuvent être réfléchis, il n'en demeure pas moins que ces résultats, surtout si on en parle en termes de culture, sont encore un objet de grands blocages, un objet de fortes tensions qui peuvent mettre le chef d'établissement dans une situation difficile » (entretien N9).

« Dans l'éducation nationale la conduite du changement ce n'est pas si naturel que ça » (entretien P2).

« Le changement éducation nationale [...] Cela bouge tellement lentement » (entretien P5).

« On a un système où il y a l'opposition de principe du refus du changement. Alors la vraie question, c'est ce refus du changement » (entretien E5).

La prise en compte de ces facteurs de contingence dans le leadership scolaire s'accompagne d'une certaine prudence, notamment temporelle :

« Cela ne peut fonctionner que s'il y a une relation de confiance qui s'établit avec les personnels et pour y arriver, il faut au moins deux ans voire trois ans » (entretien P1).

« On essaie de mettre notre patte, nos convictions, ce qui peut être source de conflit, de tensions avec les équipes, donc avec prudence » (entretien P4).

« Il faudra peut-être des années pour réussir à les combattre [les résistances] » (entretien P2).

« On ne doit pas heurter. S'il y a un frein au changement, des résistances, elles existent tout le temps, on doit s'y préparer, on doit aussi trouver, nous, comment soit les contourner, soit accepter de prendre le temps » (entretien P13).

« Il y a des salles des professeurs, pour dire les choses comme cela, qui conduisent un chef d'établissement à être davantage de la catégorie du leader modéré » (entretien E8).

Les rôles joués par le milieu scolaire d'exercice et la taille de l'établissement dans l'appartenance à un type de leaders scolaires, entre confirmation et étonnement

L'enquête quantitative révèle le rôle joué par certaines caractéristiques de l'établissement dans l'appartenance à un type de leaders scolaires. Plus précisément, un chef d'établissement exerçant en éducation prioritaire a cinq fois plus de chance d'être un leader facilitateur qu'un chef exerçant hors éducation prioritaire d'une part, un chef exerçant dans un établissement de grande taille (plus de 600 élèves) est plus susceptible d'être un leader modéré qu'exercer dans un collège de taille moyenne d'autre part.

Concernant le milieu scolaire d'exercice, les répondants des différentes échelles (locale, académique et nationale) s'accordent à confirmer le résultat présenté. Ils l'expliquent par différents éléments : difficultés rencontrées par les élèves et complexité des situations (entretiens P10, P11, P12, P13, P14, N8 et N9), dynamique relationnelle et engagement des personnels (entretiens P8, PH1, PH3, P11, N8 et N9), dimension partenariale et travail en réseau (entretiens P9, P14, E4, E9 et N1) ainsi que leviers et moyens à disposition (entretiens P8, P9, P13 et N9). Par ailleurs, le choix stratégique d'un positionnement facilitateur dans le leadership au regard du contexte d'exercice est mis en évidence¹, comme en témoignent les *verbatim* suivants :

« C'est une nouvelle fois l'établissement qui impose aussi le style du chef d'établissement. [...] »

¹ Un certain « biais de désirabilité » est toutefois évoqué :

« Je m'interroge quand même sur le biais de désirabilité, c'est-à-dire que j'ai quand même l'impression qu'il y a une sorte d'image auto-forgée sur l'éducation prioritaire. [...] J'ai parfois le sentiment qu'on a peut-être un peu plus tendance à vouloir coller en éducation prioritaire à ce qu'on pense être les attendus de l'institution en termes de rôle de chef d'établissement » (entretien N4).

L'établissement lui-même nécessite un chef d'établissement profilé facilitateur. Cela ne veut pas dire qu'il n'est ni stratégique, ni modéré, mais facilitateur forcément » (entretien PH4).

« On a sans doute une culture d'établissement plus forte. Alors forte ouverture au changement, on devrait l'avoir, puisque quelque part c'est inscrit dans l'ADN de l'éducation prioritaire, justement d'être sur des pratiques innovantes, etc. » (entretien P14).

« La culture d'établissement, c'est clair que c'est vraiment un marqueur de l'éducation prioritaire. [...] L'ouverture au changement, elle est par contre souvent affichée, mais dans les faits, elle n'est pas si évidente que ça, en tout cas pas dans tous les établissements d'éducation prioritaire. [...] Sachant également que tout ce qui est lié aux résultats et aux indicateurs est plus compliqué à appréhender dans l'éducation prioritaire » (entretien E7).

« Cela veut dire que l'on a bien fait notre travail de recrutement, pour moi, même si la dimension stratégique ne peut pas être complètement oblitérée. Dans la mesure où l'on travaille en réseau, il faut qu'il y ait une ouverture, donc c'est logique que l'on ait un leader facilitateur qui soit là, et je ne suis guère surpris au sens où le recrutement sur les réseaux se fait par un biais qui est bien différent du mouvement général, parce qu'on a un mouvement spécifique. Cela veut dire que cette dimension de facilitateur [...] elle peut apparaître à travers les modalités de recrutement des chefs d'établissement dans l'éducation prioritaire renforcée » (entretien E4).

Concernant la taille de l'établissement, deux directions de réaction au résultat s'entrecroisent. D'un côté, une confirmation du résultat est mise en exergue par certains répondants, abordée dans le sens où « *le grand établissement génère la prudence* » (entretien PH2). En effet, différents éléments induits par la grande taille d'établissement sont évoqués pour expliquer ce résultat : une certaine distance avec les personnels et les usagers (entretiens P12, P14, PH1 et PH4), un exercice plus prégnant de la délégation au regard du grand nombre de personnels (entretiens P13, E3 et E8), une certaine pondération au regard de la structure (entretiens P8, P9 et E7) et des stratégies de carrière des chefs d'établissement (entretiens PH2, E4¹ et E7).

D'un autre côté, un étonnement vis-à-vis du résultat est mis en relief par quatre experts nationaux², pour qui « *la bonne personne au bon endroit* » (entretien N9) devrait être le leader stratégique dans un tel établissement, bien que certains paramètres de la gestion des ressources humaines des chefs d'établissement soient à prendre en compte³. Une nouvelle

¹ L'expert E4 « *le regrette* ».

² C'est-à-dire la totalité des experts nationaux ayant réagi à ce résultat (N3, N4, N8 et N9).

³ « *Globalement la responsabilité d'un gros collège, ça arrive souvent en 2^e ou 3^e expérience professionnelle, ça arrive a priori, si le système est bien fait, plutôt à des gens dont on a salué les qualités. Du coup, je me dis que, finalement, c'est un peu décevant que, dans des établissements collèges un peu de grande taille, on ne retrouve pas ces profils stratégiques par exemple, que logiquement une bonne DRH aurait dû amener là. [...] Alors, en même temps, il y a aussi une contradiction autour de ça, c'est que, quand on fait de la RH de perdre, il y a aussi que, parfois, on se dit que les grosses structures favorisées ne demandent pas de grandes qualités professionnelles. [...] Les bons, on va aller les mettre là où c'est plus dur, où c'est plus Rep+ ou c'est plus voilà. Donc il y a aussi ça dans la balance de la RH »* (entretien N4).

question est alors soulevée par l'expert N4 concernant l'impact de la taille de l'établissement sur le leadership du chef d'établissement :

« Est-ce que, finalement, la gestion les éteint en quelque sorte [les leaders stratégiques] ? Ça serait intéressant de voir dans le parcours de ces gens si, par exemple, ils ont été nommés à cause ou grâce à des qualités supposées de leadership d'un type et qu'elles ne se sont pas révélées dans un contexte où la gestion serait trop importante, c'est peut-être ça, je ne sais pas. Mais je trouve que c'est une question intéressante, parce que si la promotion vers des structures plus importantes éteint les qualités stratégiques, c'est un peu dommage pour le système » (entretien N4).

d. Une définition du leadership à préciser

Une centration sur le fonctionnement interne de l'établissement et ses professionnels qui interroge la place des relations élargies

Deux experts académiques soulignent une focalisation des trois aptitudes de leadership scolaire sur le fonctionnement interne de l'établissement et sur ses professionnels :

« Donc on est sur les personnels. [...] Le leadership est vraiment calé sur le fonctionnement finalement de la structure » (entretien E9).

« C'est un parti pris très français que la culture d'établissement c'est une culture de professionnels. [...] On limite souvent culture d'établissement à quelque chose qui est un entre-soi. » (entretien E5).

Cela rejoint l'interrogation de la place des relations élargies dans la définition présentée, sous-jacente au manque constaté par plusieurs répondants quant à certains aspects de leadership : institutionnel, partenarial et social. Relations avec les élèves, les familles, les collectivités territoriales, les partenaires extérieurs, la hiérarchie et les syndicats sont autant d'exemples mentionnés par plusieurs experts :

« Paradoxalement, on voit l'école mais on ne voit pas les élèves » (entretien N2).

« Il n'y a pas de culture d'établissement d'élèves, il n'y a pas de culture d'établissement de co-éducation, ... [...] Me semble-t-il, la culture d'établissement est par définition élargie » (entretien E5).

« Je suis étonné de ne pas retrouver du tout d'informations par rapport aux élèves. [...] Tout le relationnel avec les élèves, avec les familles et avec les collectivités » (entretien E9).

« Il manque peut-être ce qui est partenarial, par exemple la relation avec les collectivités territoriales » (entretien E4).

« Sans doute qu'il manque un petit quelque chose : un volet de relations, l'établissement dans son contexte, à la fois dans son contexte institutionnel, la relation avec le rectorat par exemple, dans son contexte économique, relation avec la collectivité territoriale qui le finance, et puis relation plus largement avec l'ensemble de ses partenaires qu'on soit sur du culturel, sur les entreprises, sur le monde socio-économique » (entretien E7).

La mobilisation des leviers et des marges de manœuvre, une place qui questionne

La mobilisation des marges de manœuvre par le chef d'établissement occupe une place de choix dans les discours des répondants des trois échelles à travers l'importance des leviers, de leur identification, de leur utilisation et des outils à disposition pour les actionner¹. Elle est évoquée tantôt dans chacune des dimensions, tantôt dans les trois dimensions explicitement ou implicitement, tantôt sans mention particulière, comme le montre le tableau XLI.

Dimension	Verbatim
Culture de résultat	« Moi je mets vraiment la connaissance, le diagnostic, la réflexion, l'analyse sur ce qu'on est, la détermination de leviers. [...] Culture du résultat, c'est adopter les bons leviers en fonction de sa situation propre, de la situation propre de l'établissement pour déterminer les meilleurs moyens d'accompagner les élèves vers la réussite. » (entretien N8).
Culture d'établissement	« Les choix de pilotage, c'est des choix qui sont du chef d'établissement » (entretien P5). « Un autre élément qui ne me paraît pas suffisamment lisible, c'est peut-être que ça pourrait apparaître dans une des trois-là, c'est tout ce qui est utilisation des leviers qu'offre l'établissement en termes de pilotage [...] alors c'est peut-être dans la culture d'établissement, je ne sais pas trop si ça peut être pris là-dedans » (entretien E7).
Ouverture au changement	« C'est un moyen l'ouverture au changement. Stimulation d'action, stimulation d'expression, stimulation intellectuelle, c'est des leviers, des choses que vous allez utiliser pour mettre en mouvement les gens, c'est le début. [...] L'ouverture au changement, c'est plus des leviers, des moyens » (entretien P7). « Ce n'est pas une fin, c'est un moyen » (entretien PH2).
Les trois dimensions	Explicitement : « Quelle est la marge de manœuvre d'un chef d'établissement ? Elle est réelle, mais elle est aussi restreinte et contrainte, ce qui est normal dans une organisation hiérarchique. On est sur les trois points que vous évoquez. » (entretien E2). « Établir un diagnostic qui sera à la fois un peu dans les trois champs, dans les trois domaines, des diagnostics sur quels leviers je vais agir » (entretien E6). Implicitement (mention sur chacune des dimensions) (entretien N9) : Culture de résultat : « On a forcément le résultat pour l'atteinte en termes d'objectifs, mais on est aussi là pour le réfléchir en termes de leviers permettant le changement. [...] Derrière résultat quand même, il y a cette aptitude à mobiliser les informations disponibles pour mettre en mouvement l'établissement ». Culture d'établissement : « Pour nous, ce serait plus la faculté à mobiliser les marges d'autonomie dédiées de façon réglementaire à l'établissement [...] On l'apporte en termes de pilotage d'établissement, d'usages des marges manœuvre qui sont d'ordre RH, d'ordre de l'initiation de projets, de communication ». Ouverture au changement : Elle « peut permettre de mettre en mouvement un établissement et de me servir de l'autonomie, des marges de l'établissement ».
Sans mention particulière	« Là où on a vraiment un rôle à jouer, c'est [...] dans la capacité à cibler les marges de progrès » (entretien P13).

¹ Conduisant même l'expert N1 à questionner les dimensions de leadership présentées : « Si on conçoit que le leadership ne fait pas que s'incarner dans une personne et son aura, son charisme, ça s'incarne dans des actions, des outils et des leviers. [...] Est-ce que le leadership d'un chef d'établissement, ordonnateur, président du conseil d'administration d'un établissement public de l'État, opérateur de l'État qui a la personnalité juridique, l'autonomie juridique, budgétaire, financière, est-ce qu'on ne serait pas finalement en droit d'attendre quelque chose qui va au-delà de la culture ? » (entretien N1).

« Comment cette vision, et ce qu'il partage [le chef d'établissement], il est capable de les atteindre en actionnant tous les leviers » (entretien E5).

« La qualité du leadership aussi est à regarder à travers la capacité à investir les marges d'autonomie telles qu'elles existent » (entretien N1).

« J'ai mon diagnostic, j'ai mes objectifs à n+1 et l'EPLE peut, par exemple dans le cadre d'évaluation de l'EPLE, avoir une feuille de route. Comment je vais croiser tout cela, comment je vais croiser les recommandations, l'orientation de l'EPLE via le projet d'établissement, compte tenu du projet académique, et troisièmement, comment j'ai forcément derrière mon contrat d'objectifs et comment je fais ? » (entretien E6).

« L'effet chef d'établissement se mesure dans cette capacité à occuper l'autonomie réelle de l'établissement » (entretien E8).

Tableau XLI : *verbatim* relatifs à la place de la mobilisation des leviers et des marges de manœuvre

La place de la formation au leadership des chefs d'établissement, un sujet à investir

Bien que la place des dimensions de leadership scolaire dans la formation statutaire et continue des chefs d'établissement soit soulignée par deux experts¹, plusieurs répondants des différentes échelles mettent en évidence la nécessité d'accentuer la formation des chefs d'établissement en vue de déployer leurs aptitudes au leadership :

« Il y a une dimension qui n'est pas traduite qui est la dimension de la valeur intrinsèque de l'individu dans sa capacité à se saisir du leadership à destination du management de son établissement. [...] La question de la réflexion, c'est comment on peut créer du leadership même s'il n'y en a pas » (entretien P9).

« Quand on sait ce qu'on est capable de faire, ce qu'on est capable d'endurer, du coup c'est déjà être stratégique. Vous savez, vous, quel levier vous allez amener au système. C'est important » (entretien P7).

« Moi, je suis preneur de la formation » (entretien P10) au sujet de culture d'établissement.

« Pour moi, là, il y a un vrai problème de formation des chefs, dans la capacité à les identifier [les leviers] » (entretien E5).

« Je crois qu'être chef d'établissement aujourd'hui suppose de grandes qualités, qui se travaillent, tout n'est pas inné. Quand je dis est inné, il y a une partie des qualités requises qui ne se fabriquent jamais, malgré la formation continue ou initiale. En revanche, il y a aussi une partie qui se travaille, consécutivement à l'expérience et puis aussi à la formation continue » (entretien E8).

« Là où ils sont un peu moins entre guillemets performants, c'est sur l'analyse » (entretien N3).

¹ « Je pense que ces trois dimensions-là sont des dimensions qui font partie et de leur formation et du discours institutionnel habituel » (entretien E7).

« C'est peut-être la partie qui relève plus de la formation initiale et continue des chefs d'établissement » (entretien N9) concernant l'ouverture au changement.

2. Résultats relatifs à l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves : entre confirmation, nuance, explications et suggestions d'approfondissement

Plusieurs résultats forts concernent l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves et sont établis par méta-analyses et dans le cadre de l'étude quantitative.

Les représentations et perceptions des répondants de l'enquête qualitative confirment, avec nuance, les résultats établis au niveau international et conduisent à questionner l'autonomie des établissements scolaires français (a.). Elles mettent également en relief des éléments explicatifs de l'influence significative du leadership scolaire modéré sur les résultats des élèves, empreints de suggestions d'approfondissement (b.). Elles soulignent enfin des explications quant aux rôles des variables origine sociale des élèves et taille de l'établissement, entre influence et modération (c.).

a. Une confirmation nuancée des résultats établis au niveau international conduisant à un questionnement de l'autonomie des EPLE français

Deux résultats mis en évidence par les méta-analyses réalisées consistent en une absence de relation entre leadership scolaire et performance de l'établissement au niveau international et en une relation significative dans certains pays.

Un effet empirique fragile du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves confirmé avec nuance

L'absence de relation entre leadership scolaire et performance de l'établissement établie au niveau international suscite des réactions diverses : 61% des répondants partagent ce résultat, bien qu'il suscite parfois une certaine émotion¹, 18% s'en étonnent, 15% ne s'en étonnent qu'à moitié et 6% ne traduisent pas une réaction clairement établie.

Près de la moitié des répondants évoquent spontanément une influence indirecte du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves, médiée par différentes variables.

¹ « Cela questionne » (entretien P7), « c'est dramatique » (entretien P10), « c'est un peu décevant, un peu triste » (entretien P13), « cela me déçoit un peu » (entretien E4), « il m'inquiète » (entretien E1), « c'est un peu inquiétant » (entretien N9).

« Je pense que ce lien, il est loin d'être horizontal, je pense qu'il passe par plein de chemins et différentes phases » (entretien P2).

« Il va essayer d'influencer une performance humaine par des intermédiaires, et pas par un intermédiaire, mais par une dizaine ou une douzaine d'intermédiaires » (entretien P7).

« Quand on est chef d'établissement, si je compare au chef d'orchestre, on n'a pas un accès direct au son, ce n'est pas vous qui allez produire le son, vous allez faire produire le son, et quelque part, avec les élèves » (entretien PH3).

« Il y a beaucoup d'intermédiaires entre le chef d'établissement et l'élève » (entretien E3).

« Par effet de ruissellement » (entretien E6).

« Il y a évidemment toute une série de filtres » (entretien E8).

« Il peut transiter entre guillemets, s'incarner, s'opérationnaliser plus précisément à travers des outils et des leviers. [...] Impact de médiation et d'influence » (entretien N1).

« Il transite par des variables intermédiaires » (entretien N2).

Les variables médiatrices évoquées relèvent notamment de l'effet maître à travers les pratiques enseignantes (entretiens P2, P3, P6, P8, P12, P13, P14, PH3, E8, N2 et N4)¹. Différentes variables modératrices sont également mises en évidence de façon spontanée par des répondants des trois échelles, notamment des variables relatives au contexte de la population scolaire accueillie² (entretiens P6, P7, P8, P10, P12, E2, E4, E9, N3 et N9) : environnement social des élèves, contexte développemental des élèves, niveau antérieur des élèves et culture de l'école des élèves en sont quelques exemples. Ces médiations et modérations conduisent à mettre en relief une certaine complexité d'action et d'analyse :

« Cela complexifie encore plus la tâche » (entretien P7).

« Ça fait quand même beaucoup de facteurs à prendre en compte et c'est difficile de dire quelle est la part des uns et des autres quand même » (entretien E9).

« C'est un phénomène très complexe : analyser les résultats des élèves, c'est par définition multifactoriel » (entretien E4).

« C'est souvent multifactoriel. [...] Je pense que c'est un facteur parmi d'autres. [...] On ne trouvera jamais que le leadership, c'est la solution : c'est un élément de » (entretien N8).

« Au bout, ce n'est peut-être pas aussi simple que ça » (entretien E5).

« Ce serait un peu simpliste de croire qu'à partir du moment où on est un manager de grande qualité, reconnu comme tel, ayant une volonté d'impulser et ayant une vision, ce serait peut-être un peu simpliste de croire qu'automatiquement et mécaniquement, ça va très vite se traduire par une augmentation des résultats des élèves » (entretien E8).

¹ D'autres séries de médiateurs sont parfois exposées par des répondants : Leadership – collectif – estime de soi – confiance en l'école – résultats des élèves (entretien P9). Leadership – climat scolaire – qualité des enseignements – résultats des élèves (entretien P10). Leadership – climat scolaire – résultats des élèves (entretien E2).

² L'expert N9 évoque même « une espèce de fatalité aux résultats : quoi que vous fassiez, quelle que soit l'organisation que vous mettez en place, ça ne bouge pas. La courbe de résultats, la courbe de réussite de l'établissement, c'est le changement de la population ».

La question de la temporalité nécessaire pour rendre lisible l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves est par ailleurs mise en évidence par différents chefs d'établissement et experts (entretiens P1, P7, P8, PH2, E1, E3, E7, E8, E9 et N3), plus particulièrement les quatre années d'une cohorte d'élèves sur le parcours scolaire du collègue de la sixième à la troisième (entretiens P1, P8, E3, E7 et N3).

Enfin, un impact plus important du leadership du chef d'établissement sur d'autres indicateurs de performance de l'établissement scolaire est évoqué spontanément : le climat scolaire (entretiens P7, P10, PH4, E1, E4, E8 et N9), l'orientation des élèves (entretiens P1, PH4 et E3) ainsi que la prise en charge et le suivi des élèves (entretiens P1 et N4).

Une corroboration de l'effet significatif du leadership scolaire sur les résultats des élèves dans certains pays qui vient questionner la situation de l'autonomie des EPLE français

Les répondants des trois échelles s'accordent à confirmer¹ le résultat relatif à un effet significatif du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves dans les pays où les pouvoirs de décision sont majoritairement dévolus aux établissements scolaires². L'aspect budgétaire (entretiens P7, P11 et PH1) et la question de la responsabilisation (entretiens P10, E3 et N3) sont certes évoqués par les répondants, mais c'est le recrutement des personnels qui est notamment mis en relief (entretiens P3, P4, P7, P14 et E1)³ malgré quelques doutes et risques exprimés⁴. La nécessité d'un leadership scolaire de type stratégique est alors avancée (entretiens E7 et N9) ainsi que l'importance du recrutement⁵ du chef d'établissement (entretien N9).

¹ Malgré la nuance de deux répondants « *il faut donner de la nuance* » (entretien P6), « *un peu nuancé là-dessus* » (entretien N3) et la méfiance de deux chefs d'établissement face au résultat « *ça me donne l'impression d'être des résultats « un peu tarte à la crème » comme ça...* » (entretien P9), « *ce que j'en pense, c'est un peu de méfiance d'abord* » (entretien P13).

² Dont les *verbatim* suivants sont particulièrement révélateurs : « *c'est facilitateur* » (entretien P3), « *c'est un levier très très important* » (entretien E2) et « *c'est sûrement là que le levier est le plus important* » (entretien E4).

³ Bien que l'importance supérieure de la gestion des personnels existants par rapport au recrutement des personnels soit soulignée par deux chefs d'établissements (P4 et P9).

⁴ Doutes quant à la pertinence du recrutement des enseignants par les chefs d'établissement (entretiens P1 et E1), risques liés à l'attractivité de certains établissements au détriment d'autres (entretiens P4, P13 et N3).

⁵ « *Il est certain que, dans ce cas-là, il faut que le chef d'établissement soit bien choisi, soit bien recruté, à la bonne place* » (entretien N9).

Un tiers des répondants réagit à ce résultat par l'évocation de la situation des établissements scolaires français en matière d'autonomie, et ce selon quatre directions distinctes :

- l'affirmation du caractère limité des marges d'autonomie qui leur sont attribuées (entretiens P5, P11, P12, PH2 et E9), parfois au regard des références internationales (entretiens N1 et N3), conduisant le répondant PH2 à relativiser la situation des chefs d'établissement français¹,
- l'expression de l'autonomie réelle du chef d'établissement (entretiens P6 et E1),
- la mise en évidence, exclusivement par des experts, de la faiblesse tant de l'utilisation des marges d'autonomie (entretiens E8, N1, N4 et N9) que de la « *culture de ces marges d'autonomie* » pour reprendre l'expression de l'expert N4,
- une projection en matière de formation des chefs d'établissement dans l'hypothèse d'une augmentation des marges d'autonomie des EPLE, plus particulièrement dans le domaine des ressources humaines² (entretien E4).

Enfin, deux experts soulignent un questionnement d'actualité du système éducatif pour lequel le résultat présenté n'a pas vocation à fournir de réponse :

« *Faut-il beaucoup de leviers pour être performant ?* », c'est une des grandes interrogations du système scolaire. Est-ce que plus on en donne, plus c'est performant ? » (entretien E5).

« *Ce qui ne veut pas dire que les pays dans lesquels les établissements sont les plus autonomes sont les plus performants non plus* » (entretien N2).

b. La mise en relief d'éléments explicatifs de l'influence significative du leadership modéré sur les résultats des élèves

Un résultat mis en évidence par l'enquête quantitative menée consiste en une influence significative du leadership scolaire modéré sur les résultats des élèves.

¹ « *En creux, vous dites qu'il y a un pouvoir limité en France des chefs d'établissement et que ça relativise leur capacité à avoir de l'impact* » (entretien PH2).

² « *Je ne suis pas sûr que tous [tous les chefs d'établissement] sont prêts aujourd'hui à s'emparer de cette autonomie. [...] Je pense que la formation, aujourd'hui, elle est finalisée en fonction de leurs marges de manœuvre actuelles, mais sur la ressource humaine par exemple... Ce n'est pas tout à fait professionnalisé. [...] Ce sont des compétences qui seront sans doute à développer si on avait davantage de marges de manœuvre sur ce sujet* » (entretien E4).

Au préalable, il convient de souligner le questionnement soulevé par l'usage des résultats des élèves au diplôme national du brevet (DNB) (entretiens P8, P11, PH2, PH4, E3 et N9) au regard notamment de ses modalités d'obtention (entretiens P8, P11 et PH4) et des modifications¹ de données relatives au nombre de points au socle commun réalisées par certains chefs d'établissement (entretiens P4, P5, P8 et E1). Au-delà de cet « *indicateur presque de tradition* » (entretien N9), d'autres données liées à la performance de service public sont évoquées, telles que le taux d'accès (entretien E6), l'orientation post-troisième, (entretiens PH2, PH4, E1 et N9) et le devenir des élèves après la seconde (entretiens PH2 et E1), ainsi que la nécessité du « *croise[ment]* » de ces données (entretien E6).

Un résultat contre-intuitif qui peut s'expliquer par une certaine conception de l'administration et de la modération

Les réactions des répondants au résultat relatif à l'influence significative du leadership scolaire modéré sur les résultats des élèves s'avèrent fort partagées : 59% expriment leur étonnement, 52% ne s'étonnent pas du résultat et 7% ne s'en étonnent qu'à moitié. Plusieurs répondants soulignent le caractère « *contre-intuitif* » (entretiens N3 et N5) de ce résultat qui « *va à l'encontre* » « *des idées reçues* » (entretiens P4 et N3) et « *de la conception qu'on a de la direction de l'établissement scolaire* » (entretien E3), notamment la représentation d'un chef « *premier pédagogue de l'établissement* » (entretiens P4, E3 et N3)², recruté parmi les enseignants plutôt que les gestionnaires (entretiens E9, N3 et N4)³.

Certaines réactions font explicitement référence à l'une des deux visions du leader modéré susmentionné, leader patient (entretiens P5, E8 et N9) d'un côté et non-leader (entretiens P2 et E1) de l'autre, voire évoquent les deux visions (entretiens P6, PH1, E3 et E4). Il convient

¹ « Le terme falsification est peut-être exagéré » (entretien E1).

² Comme le révèle le verbatim suivant : « *par rapport à tout ce qu'on dit sur ces questions-là chez nous : qu'il faut que ce soit un leader pédagogique, c'est le premier pédagogue de l'établissement, que ceci que cela, que nenni. Vous, vous démontrez que ce n'est pas si évident que ça* » (entretien N3).

³ « *Cela fait un bout de temps qu'on se dit que, pour certaines choses, il n'y a peut-être pas besoin d'être issu du sérail pour être en capacité de faire fonctionner une boutique* » (entretien E9).
« *La conséquence de ce que vous dites là donne raison aux administrateurs de l'éducation qui considèrent que point besoin d'avoir été enseignant pour être chef d'établissement et que ce n'est pas ça qui compte. Ce n'est pas le fait d'avoir été enseignant qui compte pour être chef d'établissement, c'est le fait de faire savoir travailler les gens, c'est bien autre chose* » (entretien N3).
« *Peut-être que finalement, il faut se méfier de l'idée que des bons gestionnaires ne seraient pas des bons leaders* » (entretien N4).

de constater que l'évocation du leader modéré comme non-leader s'accompagne automatiquement d'un étonnement quant au résultat, tandis que celle comme leader patient conduit systématiquement à une confirmation du résultat.

Qu'ils y fassent clairement référence ou non, plusieurs répondants¹ expliquent ce résultat par une conception du leader modéré proche du leader patient, qui allie « prise de recul », « bon sens », « consensus », « réflexion », « équilibre », « jongl[age] », « compromis », « pragmatisme » et « habileté relationnelle ». Les verbatim suivants en témoignent tout particulièrement :

« Si on a un usage noble d'administration dans le sens de bon administrateur, si on prend cette définition, cela veut dire quelqu'un qui prend du recul, quelqu'un qui essaie de gérer avec du bon sens, etc. » (entretien P6).

« Si vous avez justement un style qui n'impose pas, un style de consensus, le consensus ce n'est pas forcément négatif, donc un chef d'établissement posé, réfléchi, modéré, mais qui a aussi de la stratégie et de l'énergie est probablement le meilleur profil » (entretien PH1).

« Être consensuel pour aller vers une stratégie, une réflexion. On est sur le médium je pense que le chef d'établissement, il n'a pas le choix, il est obligé de se retrouver au milieu, il ne peut pas être stratège tout le temps parce qu'il perd tout le monde et il ne peut pas non plus être que dans l'acceptation » (entretien P5).

« Si le leader modéré, c'est quelqu'un qui sait prendre le temps de la réflexion, [...] c'est effectivement quelqu'un qui, du coup, construira beaucoup plus sur du solide que sur du sable » (entretien E8).

« Je pense qu'un chef d'établissement qui est un bon administrateur, il sait jongler avec toutes ces contraintes et arriver à lisser un petit peu le chemin de son établissement » (entretien E9).

« Quand on est dans une organisation qui est structurée, avec des personnels à statut, etc., il faut jouer l'art du compromis » (entretien E2).

« Si le modéré, c'est celui qui a une forme de pragmatisme et d'habileté relationnelle avec les équipes, alors ce résultat s'expliquerait par le fait qu'il est dans un mode relationnel qui est plus efficace » (entretien E4).

« Le leadership modéré, c'est un leadership d'équilibre qui prend en considération tous les facteurs qui constituent les éléments vivants de l'établissement : le facteur RH, le facteur commande institutionnelle, le facteur contexte et climat » (entretien N9).

Une explication du résultat par le développement d'une forme de leadership distribué auprès des équipes dans un système complexe

Plusieurs répondants des trois échelles évoquent comme élément explicatif de ce résultat le développement d'une forme de leadership distribué auprès des personnels de l'établissement, notamment des enseignants (entretiens P4, P8, P9, PH3, E7, N3 et N5), dans le sens où le leader modéré « laisse la bride à l'enseignant » (entretien P4), « laisse une grosse place aux

¹ Entretiens P5, P6, PH1, PH2, E2, E3, E4, E8, E9 et N9.

professeurs dans l'organisation des choses » (entretien P8), « *laisse le leadership à d'autres personnes, c'est forcément les équipes pédagogiques et de vie scolaire* » (entretien PH3). « *laisse plus d'autonomie* » aux équipes (entretiens PH3 et E7), « *laisse les équipes pédagogiques libres [...], fait confiance à l'expertise des profs, [...] laisse l'expert travailler* » (entretien N3).

Pour autant, le développement de cette forme de leadership distribué ne signifie pas absence de pilotage par le chef d'établissement, comme le soulignent à la fois le répondant PH3 dans un parallèle avec le chef d'orchestre¹ et les répondants E9 et N3 dans un parallèle avec la direction hospitalière². Une explication du résultat est ainsi synthétisée par l'expert E9 par la complexité et la systémie des organisations scolaires³.

Une explication du résultat liée au type d'établissement, entre stratégie de leadership scolaire adapté à l'établissement et positionnement stratégique lors des opérations de mobilité des chefs d'établissement

Le type d'établissement comme élément explicatif de l'influence du leadership modéré sur les résultats des élèves est abordé par 43% des répondants des trois échelles.

Deux versants d'explication sont proposés :

- c'est parce que l'établissement possède certaines caractéristiques, notamment de très bons résultats des élèves, que le chef adopte une stratégie de leader modéré,
- c'est parce que le chef d'établissement a un profil dominant de leader modéré qu'il est positionné sur tel établissement lors des opérations de mobilité.

¹ « *Si vous laissez plus d'autonomie aux équipes, [...] ça suppose une intelligence collective qui finalement fonctionnerait très bien. [...] Mais je pense qu'elle doit être, malgré tout, conduite, pilotée, ne serait-ce que parce que si on ne s'accorde pas dès le départ dans un orchestre, c'est cacophonique si je reprends cette métaphore* » (entretien PH3).

² « *Prenons l'exemple des hôpitaux. Dans les hôpitaux, c'est très clairement ça : dans les hôpitaux le directeur d'hôpital, c'est un administrateur, ce n'est pas lui qui opère et ce n'est pas lui qui est le chef des médecins, mais il est le chef en tant qu'autorité hiérarchique du fonctionnement de l'hôpital* » (entretien N3).
« *Dans le monde hospitalier, finalement, ce sont quand même toujours les pontes médicaux qui ont le pouvoir et les directeurs d'hôpitaux finalement sont sur une partie gestionnaire, mais l'articulation entre les deux est compliquée* » (entretien E9).

³ « *Vu la complexité de nos organisations et l'ensemble des interactions et avec une multitude finalement de demandes, que ça soit au niveau départemental, académique, national ou avec les collectivités, que ça soit un leader modéré qui sache finalement s'en sortir avec tout ça, ce n'est pas surprenant* » (entretien E9).

D'une part, un certain profil de collègue, aux très bons résultats des élèves, est présenté comme établissement qui conduirait le chef d'établissement à adopter une stratégie de leadership modéré (entretiens P2, P3, P7, P9, P10, P13, PH4, E3 et N8). Les *verbatim* ci-dessous sont particulièrement révélateurs de ce versant d'explication.

« Dans certains établissements, quand vous avez des résultats ou des indicateurs qui sont très bons, peut-être aussi à un moment donné, vous vous dites « qu'est-ce que je peux obtenir de plus ? ». [...] Cela dépend à mon avis du type d'établissement, du public » (entretien P2).

« C'est en fonction de l'établissement, on peut être modéré dans un établissement qui avance déjà tout seul et qui n'a pas de soucis » (entretien P3).

« Ça pourrait s'expliquer par le fait qu'au fond, il y a un management modéré parce que ça roule. Pourquoi ça roule ? Parce que le public scolaire roule. [...] Ça roule tellement qu'on se dit « tout était au vert », donc tant que ça roule et qu'on accompagne les modifications institutionnelles etc. [...] Cela dépend de l'établissement je pense. » (entretien P10).

« On peut considérer que si le leader est modéré, c'est qu'il n'a pas besoin de s'agiter dans tous les sens et qu'il a un établissement qui fonctionne déjà bien. [...] Si la culture d'établissement est conforme aux valeurs du chef d'établissement et si, en plus, l'établissement fonctionne et que les élèves obtiennent de bons résultats, je comprends qu'il y ait l'idée de se dire « restons modéré, accompagnons, mais pas forcément à l'aune du changement ». [...] Pour moi, il faut qu'il y ait adéquation entre le fonctionnement de l'établissement et les valeurs que l'on porte. Et c'est à cette seule condition qu'on peut s'autoriser à la modération de mon point de vue » (entretien P13).

« Il y a un type d'établissement où là, effectivement, cela ne m'étonne pas du tout, c'est les établissements où la performance ne nécessite pas qu'on se remonte les manches. Tous ces établissements, effectivement, et je le vois, là par contre je suis d'accord, par exemple X, il a aucun effort à faire pour que son établissement soit performant et que ses élèves aient de bons résultats... [...] Je pense que le type d'établissement est important. Donc cette théorie-là est valable à 100 % dans les établissements aux CSP ++. Le ventre mou, il peut y avoir des choses, mais sur les REP et les REP+, j'ai du mal à croire » (entretien E3).

D'autre part, deux experts académiques évoquent le positionnement stratégique des chefs d'établissement sur tel ou tel établissement lors des opérations de mobilité selon leur profil dominant, plus particulièrement les leaders modérés¹ :

« Est-ce que les chefs d'établissement les plus modérés ne sont pas affectés dans les établissements où il y a moins de défis à relever ? [...] J'ai des exemples en tête avec des établissements, et je pense à des collèges, je ne suis pas du tout sur des lycées, où je vois bien que le défi à relever n'est pas énorme, que les populations sont quand même aisées, qu'il y a un rapport à l'école qui est sain, que les résultats ont toujours été bons » (entretien E1).

« Il y a des établissements qui peuvent tourner avec des leaders modérés, parce qu'ils n'ont pas de problématique spécifique : compte tenu des publics accueillis, du climat scolaire, du contexte extérieur, etc., la personne ne va pas être confrontée à des problématiques fortes. Du coup, on pourra lui confier tel ou tel établissement, mais pas un autre [...] Dans un gros établissement, il y a une équipe complète, donc, dans le processus décisionnel, le chef

¹ Dans la limite des règles de gestion du mouvement des personnels de direction : *« À côté de ça, il ne faut pas croire que l'institution arrive à gérer la mobilité des personnels de direction en intégralité sur un mode vraiment de détermination des gens à mettre à un endroit etc., on est aussi soumis à l'offre et à la demande. [...] La mobilité c'est de la GRH, donc la GRH, elle a aussi ses contraintes, elle permet certaines choses. [...] Il faut trouver le poste qui convient le mieux à leurs qualités et pas à leurs défauts » (entretien E3).*

d'établissement est quand même entouré de conseillers techniques dans tout ce qu'il a décidé. Il peut y avoir des personnels qui pallient autour, ça, ça arrive. Ça peut être ce qui explique que certaines personnes sont positionnées comme ça » (entretien E4).

Parmi les caractéristiques d'établissement, l'origine sociale des élèves et la taille de l'établissement sont explicitement évoquées (entretiens P11, E4 et N5) comme éléments explicatifs du résultat. Cela conduit l'expert N5 à suggérer un complément d'analyse d'étude :

« Ce qu'il faudrait voir aussi, c'est, dans les 76 qu'il vous reste, s'il n'y a pas majoritairement des établissements de moyenne importance avec un public complètement mixte, ce qui expliquerait beaucoup de choses [au regard du contexte particulier de l'académie d'étude] » (entretien N5).

c. L'origine sociale des élèves et la taille de l'établissement, des variables entre influence et modération

Les deux derniers résultats mis en évidence par l'enquête quantitative menée consistent en :

- une influence significative de la taille de l'établissement et de l'origine sociale des élèves sur les résultats des élèves :
 - plus l'origine sociale des élèves est élevée, plus les résultats sont importants,
 - une petite taille d'établissement est associée statistiquement à de meilleurs résultats des élèves,
- l'identification de la taille de l'établissement et de l'origine sociale des élèves comme variables modératrices : l'influence des dimensions de leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves varie selon la taille de l'établissement et l'origine sociale des élèves. Plus précisément :
 - la culture de résultat a un effet positif sur les résultats des élèves, notamment dans un établissement de taille inférieure à 450 élèves,
 - la culture d'établissement a un effet positif sur les résultats des élèves, dans un établissement de taille inférieure à la moyenne (413 élèves) et d'un niveau faible d'IPS,
 - l'ouverture au changement a un effet négatif sur les résultats des élèves, dans un établissement de taille inférieure à la moyenne et d'un niveau élevé d'IPS.

Une influence significative de l'origine sociale des élèves sur les résultats des élèves regrettée mais confirmée

L'ensemble des répondants s'accorde à confirmer l'influence significative de l'origine sociale des élèves sur les résultats des élèves, qualifiée de « fait », d'« élément de réalité » (entretiens P6, P10 et E2). Ancré historiquement¹, ce résultat s'avère empreint de fatalité : en témoignent certains gestes tels qu'un signe de tête d'acceptation ou un haussement d'épaule (entretiens P7 et P8) et certaines expressions telles que « hélas », « malheureusement » ou même « fatalité » (entretiens P1, P2, P7, P13, P14, PH2, N4 et N9). Ce résultat constitue « une des grandes caractéristiques », « une des faiblesses », « un grand mal » du système éducatif français (entretiens P1, P2, P13, P14, PH2, E2, N3 et N4). Qualifié de « système d'initiés » (entretien N3), il se traduit notamment par une connaissance des « codes » par les familles de catégories socioprofessionnelles favorisées (entretiens P4, P9, P12, P13, PH4, E2 et N3).

Une influence significative de la taille de l'établissement sur les résultats des élèves confirmée avec nuance

70% des répondants réagissant à ce résultat confirment l'influence significative de la taille de l'établissement sur les résultats des élèves. Ce résultat, évoqué explicitement par trois répondants non pas en matière de nombre d'élèves mais en matière de GRH à travers notamment le nombre de personnels à temps plein et une équipe administrative complète (entretiens P1, P5 et P7), est tantôt expliqué par des aspects propres aux petits établissements, tantôt par l'aspect organisationnel des établissements de grande taille.

D'une part, au-delà de l'aspect statistique au regard du poids statistique élevé de chaque élève dans un petit établissement (entretiens P8, P11, PH4 et E6), l'aspect relationnel propre aux établissements de cette taille est évoqué par de nombreux répondants en matière de connaissance des élèves et des familles (entretiens P6, P8, P9, P10, P13, PH1, PH2, PH3, PH4, E3 et N8), de relations de proximité et de confiance instaurées (entretiens P2, P13, PH1 et E7), de structure familiale à taille humaine (entretiens P6, PH3, PH4, E3 et E7), de personnalisation de l'accompagnement (entretiens P10, P14, PH1 et N8) et de climat scolaire (entretiens P9, P10 et E4). Plusieurs répondants évoquent par ailleurs l'identification des collèges en milieu rural comme lieux de réussite scolaire (entretiens E3, E7 et N4).

¹ Comme l'ont mis en évidence le préliminaire et le chapitre I et comme le souligne l'expert N9.

D'autre part, certaines spécificités organisationnelles des gros établissements sont avancées par plusieurs répondants pour expliquer le résultat : l'articulation complexe des différents dispositifs tels que Segpa, UPE2A et Ulis¹ (entretiens P3 et P10), l'« impersonnalité » et le manque de personnalisation (entretiens P4, E3 et N3), voire l'« anonymat » des grandes « masses » (entretiens P14, PH1 et PH3)².

Aux antipodes des difficultés et risques liés aux établissements de grande taille sont évoqués spontanément celles et ceux des « très » (« trop ») petits établissements à travers un manque d'émulation et un partage des services des personnels (entretiens P1, P4, P5, P6, PH1, E1, E4 et N8). Ils conduisent même deux répondants (P4 et E2) à s'étonner de l'absence de « seuil critique » en-deçà duquel la taille de l'établissement serait associée à de moins bons résultats des élèves. Plusieurs répondants évoquent ainsi la nécessité d'une certaine taille d'établissement et affirment qu'une « bonne taille » de collège est de l'ordre de 400-500 élèves (entretiens P1, P5, E1 et N4).

Enfin, plusieurs répondants mettent en relief spontanément la primauté de la variable origine sociale des élèves sur la variable taille de l'établissement³, voire leur articulation :

« Pour moi c'est quand même le contexte » (entretien E4).

« Pour la ruralité, ce n'est pas la taille de l'établissement, c'est vraiment le type de population et les habitudes culturelles des populations présentes » (entretien E3).

« Je pense que l'IPS compte plus que la taille. Ou alors ça voudrait dire que dans les zones difficiles, on aurait intérêt à avoir de plus petites structures et qu'à la limite, dans les zones entre guillemets privilégiées, on pourrait se permettre d'avoir des établissements de plus grosse taille. C'est d'ailleurs de fait le cas, puisque, quand vous regardez la taille moyenne des collèges en Rep et en Rep+, ils sont beaucoup plus faibles que les autres » (entretien N3).

Une variation de l'influence des dimensions de leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves selon la taille de l'établissement et l'origine sociale des élèves globalement confirmée

Premièrement, les répondants ayant réagi au résultat relatif à l'effet positif de la culture de résultat sur les résultats des élèves, notamment dans un établissement de taille inférieure à 450

¹ Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté.
UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.
Ulis : unité localisée pour l'inclusion scolaire.

² Termes en guillemets pour reprendre les termes exprimés par plusieurs répondants.

³ Allant au-delà de qualificatifs tels que « indéniable » (entretien P3) ou « impressionnante » (entretien PH1).

élèves, s'accordent majoritairement à le confirmer¹. Aux arguments déjà avancés concernant la taille d'établissement, notamment l'aspect relationnel (entretiens P6, P8, P12, PH1 et N8), s'ajoutent d'autres explications : la fixation d'objectifs et la mise en évidence des effets des actions (entretiens P4, P6, P13, P14, PH2 et PH4), la plus grande facilité d'appréhension du pilotage pédagogique par le chef d'établissement (entretiens P4, P13, E7, E8, N4 et N8) ainsi que la rapidité de transmission, de gestion et de mise en œuvre, « *en circuit-court* »² (entretiens P9 et N1).

Deuxièmement, les répondants ayant réagi au résultat relatif à l'effet positif de la culture d'établissement sur les résultats des élèves, dans un établissement de taille inférieure à la moyenne (413 élèves) et d'un niveau faible d'IPS, le confirment globalement³. Au-delà des explications déjà avancées, telles que la prise en charge globale de l'élève et l'aspect relationnel (entretiens P2, P11, P14, PH1, PH3, E6, E7 E8 et N8) ou le climat scolaire (entretiens P2, P10 et P13), le partage des objectifs communs (entretiens P9, PH2 et PH4) et la représentation de l'École comme « *refuge* »⁴ (entretiens P11 et P12) viennent éclairer ce résultat.

Troisièmement, le résultat relatif à l'effet négatif de l'ouverture au changement sur les résultats des élèves, dans un établissement de taille inférieure à la moyenne et d'un niveau élevé d'IPS, divise davantage les répondants qui y ont réagi : 41% le confirment, 29% s'en étonnent et 30% ne se prononcent pas ou sont mitigés. Son explication réside majoritairement dans un certain traditionalisme culturel quant à l'enseignement de la part des personnels et des familles, qui se caractérise par une absence de besoin de changement (entretiens P10, P11, P13, P14, PH1, PH2, E7, E8, N3, N8 et N9) et dans une déstabilisation des représentations provoquée par une ouverture au changement (entretiens P9, P10, PH2, PH3, PH4, E8 et N4).

¹ Seul un chef d'établissement s'en étonne (P11) et trois répondants s'avèrent plus nuancés (PH1, E7 et E8).

² Pour reprendre l'expression utilisée par l'expert N1.

³ Les chefs d'établissement P13 et P14 confirment le résultat pour les deux premiers items de la dimension culture d'établissement mais pas pour le troisième item, à savoir la participation des personnels à des actions de formation. Les experts N8 et N9 s'étonnent respectivement de la variable taille de l'établissement et de la variable origine sociale des élèves qui sont en jeu.

⁴ Pour reprendre l'expression utilisée par le chef d'établissement P11.



Dans cette deuxième section, les résultats de l'étude qualitative sont venus renforcer, suggérer des ajustements et des approfondissements, enrichir, questionner, confirmer, nuancer et expliquer les résultats de l'étude quantitative mis en exergue dans la section I de ce chapitre.

Sept enseignements sont mis en lumière par l'étude qualitative menée :

- un renforcement, un enrichissement et des suggestions d'ajustement et de précision de la nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français,
- une consolidation et des suggestions d'approfondissement de la typologie de leaders scolaires,
- une confirmation des rôles joués par le milieu scolaire d'exercice et la taille de l'établissement dans l'appartenance à un type de leaders scolaires, de façon plus nuancée concernant la taille de l'établissement,
- une corroboration nuancée des résultats établis au niveau international par méta-analyses et un questionnement de l'autonomie des établissements scolaires français,
- une diversité d'explications du résultat relatif à l'influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves : entre conception de l'administration et de la modération, développement d'une forme de leadership distribué dans un système complexe et stratégies liées au type d'établissement,
- une confirmation de l'influence significative de l'origine sociale des élèves et de la taille de l'établissement sur les résultats des élèves, de façon plus nuancée concernant la taille de l'établissement,
- une corroboration globale des rôles modérateurs de la taille de l'établissement et de l'origine sociale dans les relations entre chaque dimension de leadership scolaire et les résultats des élèves.

SECTION III. DISCUSSION, AJUSTEMENTS ET PERSPECTIVES

Les études quantitative et qualitative menées apportent plusieurs enseignements : des enseignements relatifs à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français (1.) d'une part, et des enseignements relatifs à l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves (2.) d'autre part.

1. Enseignements relatifs à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français

Trois enseignements des études réalisées sont relatifs à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français :

- une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement, conçu comme la conjugaison de trois aptitudes, qu'il convient d'ajuster et de préciser (a.),
- une typologie de leaders scolaires en trois catégories – leader facilitateur, leader modéré et leader stratégique – qu'il convient d'approfondir (b.),
- une explication de la typologie élaborée liée aux caractéristiques des chefs d'établissement et aux caractéristiques des établissements (c.).

a. Une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement à ajuster et à préciser

L'analyse en composantes principales (ACP) réalisée dans le cadre de l'étude quantitative a permis d'apporter une précision du concept de leadership scolaire en matière de pratiques managériales dans le contexte français, avec une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement, conçu comme la conjugaison de trois aptitudes :

- une aptitude à déployer une culture de résultat,
- une aptitude à diffuser une culture d'établissement,
- une aptitude à l'ouverture au changement.

L'étude qualitative quant à elle a mis notamment en évidence l'importance de ces dimensions dans la construction du leadership et leurs interactions, entre entremêlement et complémentarité, au service les unes des autres.

Une définition du leadership du chef d'établissement au caractère synthétique original

À la question posée par Jean-Louis Derouet et Romuald Normand « vers un leadership à la française ? » (Derouet et Normand, 2014, p. 51), la nouvelle définition du leadership scolaire mise en exergue semble répondre par l'affirmative.

En effet, cette nouvelle définition se distingue de l'appréhension du leadership scolaire de Marzano, Waters et McNulty et s'avère plus synthétique que celle-ci, avec 3 dimensions de leadership scolaire mises en évidence dans la présente recherche *versus* 21 responsabilités établies par ces trois chercheurs. Cette différence résulte-t-elle d'une différence de contexte ? Cela semble probable dans la mesure où les contextes nationaux dans lesquels s'inscrivent les recherches sont fort différents, contexte américain pour la recherche de Marzano, Waters et McNulty et contexte français pour la présente recherche empirique.

Le caractère synthétique et facile à retenir de cette nouvelle définition, et par voie de conséquence facile d'accès pour les non-initiés, en fait son originalité.

Vers un ajustement et une précision de la définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français

L'étude qualitative a mis en évidence trois caractéristiques qu'il convient de prendre en compte.

Une première caractéristique réside dans une importante densité des dimensions de leadership scolaire, conduisant à des utilisations de diverses dénominations, que ce soit de façon explicite ou implicite, à travers par exemple les termes « résultats », « performance » et « culture du changement ».

Une seconde caractéristique consiste en une focalisation de la définition du leadership scolaire sur le fonctionnement interne de l'établissement et ses professionnels, qui vient questionner la place des relations élargies dans la dimension relative à la culture d'établissement. Cela peut s'expliquer par l'élimination de la responsabilité « rayonnement »¹ lors de la phase

¹ Relative aux relations institutionnelles, partenariales et sociales.

d'épuration du questionnaire, première étape de l'analyse en composantes principales menée, et par le fait qu'il soit « logique que le style de leadership ne comprenne pas tout ce que le leader fait ou pense » (Mazzarella et Smith, 1989, p. 29).

Une troisième caractéristique s'établit autour de l'omniprésence de la mobilisation des leviers et des marges de manœuvre dans les discours des répondants. L'importance des leviers et marges de manœuvre rejoint la notion de prise de décision, « composante importante du style de leadership » (Mazzarella et Smith, 1989, p. 29). Elle est soutenue par les travaux simoniens : « si l'on se réfère aux travaux de Simon, on doit considérer qu'une organisation est performante lorsqu'elle est capable de produire de « bonnes décisions ». Une « bonne décision » relève d'un processus (en rationalité limitée) qui aboutit à un choix d'alternatives susceptibles de mener au résultat escompté (critère d'efficacité) et de produire le meilleur résultat pour un effort donné (critère d'efficience) » (Godowski et Méric, 2010, p. 203).

Plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, cette importance des leviers et marges de manœuvre est soutenue par les fonctions managériales du chef d'établissement selon Izaak H. Wenno (2016) : elles « consistent en la planification, le développement, l'utilisation et le renforcement de tous les éléments de l'établissement, y compris les enseignants, l'administration, les élèves et les infrastructures qui existent dans les établissements afin d'être mis à profit dans la mesure du possible en vue d'une amélioration de la qualité des établissements et de la qualité des enseignements » (Wenno, 2016, p. 234).

Aussi, une nouvelle définition ajustée et précisée du leadership du chef d'établissement s'établit en les termes suivants :

Il peut, dans le contexte français, se définir comme une conjugaison de trois aptitudes :

- une aptitude à adopter des leviers en matière de culture des résultats et de la performance,
- une aptitude à actionner des marges de manœuvre en matière de culture d'établissement,
- une aptitude à mobiliser des moyens d'action en matière de culture du changement.

Une définition du leadership du chef d'établissement marquée par le management

Le caractère managérial¹ de cette nouvelle définition, mis en évidence par l'étude qualitative, est soutenu par un rapprochement en certains points des cadres du leadership diversifié (Bolman et Deal, 1997), comme le montre le tableau XLII.

Leadership scolaire selon la définition mise en évidence	Leadership diversifié selon Bolman et Deal (1997)	Éléments explicatifs des rapprochements partiels
Aptitude à adopter des leviers en matière de culture des résultats et de la performance	Leadership centré sur la structure et leadership orienté vers les symboles	Dans le sens où cela « signifie qu'un chef d'établissement accorde une grande importance à l'atteinte des objectifs de l'établissement et aux procédures et que, parallèlement, il est capable de transmettre la vision de l'établissement » (Chen, Cheng et Sato, 2016, p. 150) : - l'approche du leader structurel comprend « la clarification des objectifs organisationnels, la direction des personnes vers la réalisation des objectifs et le suivi / contrôle des activités de base, [...] une orientation vers les résultats, une capacité à planifier et à résoudre rationnellement les problèmes » (Bista et Glasman, 1997, p. 109), - « le leader symbolique donne du sens à sa recherche de soutien et se concentre sur les mythes publics et les valeurs et attentes partagées » (Bista et Glasman, 1997, p. 110).
Aptitude à actionner des marges de manœuvre en matière de culture d'établissement	Leadership centré sur les ressources humaines	Dans la mesure où cela « signifie qu'un chef d'établissement se soucie des personnels et crée une atmosphère harmonieuse » (Chen, Cheng et Sato, 2016, p. 150), à travers notamment « les concepts de considération, d'orientation relationnelle, de complémentarité des tâches et de développement organisationnel » (Bista et Glasman, 1997, p. 109).
Aptitude à mobiliser des moyens d'action en matière de culture du changement	Leadership orienté vers la politique	À travers « l'utilisation de méthodes de travail efficaces, de tactiques de négociation pour coordonner le personnel et leurs opinions » (Chen, Cheng et Sato, 2016, p. 150).

Tableau XLII : rapprochements partiels entre les dimensions du leadership scolaire mises en exergue et du leadership selon Bolman et Deal (1997).

Ces rapprochements conduisent à s'interroger sur le potentiel transfert de cette définition au leadership hors milieu scolaire : le leadership pourrait-il se définir dans le contexte français par la conjugaison de ces trois aptitudes ? Dans cette perspective, il pourrait être intéressant d'élargir certaines formulations du questionnaire pour une utilisation hors milieu scolaire et de répliquer l'étude sur un échantillon hors milieu scolaire, auprès de chefs d'organisations publiques ou privées, afin de voir si les dimensions se vérifient.

¹ Potentiellement valable pour un manager de toute organisation, publique ou privée, scolaire ou non.

La construction d'une échelle du leadership scolaire dans le contexte français

L'étude quantitative menée conduit à la construction d'une échelle permettant d'évaluer le leadership scolaire, et ce alors qu'aucune tentative de construction d'échelle du leadership scolaire dans le contexte français n'est connue à ce jour. Le nouveau questionnaire, épuré, permet de mesurer et d'évaluer la force des différentes dimensions de leadership d'un chef d'établissement.

Cela s'avère particulièrement original dans le sens où cette échelle de mesure permet d'évaluer les comportements de leadership et peut être utilisée pour identifier, former et accompagner les leaders. Le leadership étant « un défi éducatif et « stratégique » majeur pour le XXI^e siècle » (Yanat et Belet, 2011, p. 59), se préoccuper de son développement est primordial, comme le soulignent les résultats de l'étude qualitative ainsi que la place croissante occupée par le leadership dans la formation statutaire et la formation continue des personnels de direction¹.

Cette échelle de mesure peut constituer plus particulièrement un outil pertinent pour la conception de dispositifs et de parcours de formation au leadership. L'échelle de mesure mise en évidence pourrait être utilisée en autositionnement initial de plans d'accompagnement et de formation personnalisés, qui intégreraient coaching², mentoring³ et personnalisation par modularisation.

Par ailleurs, il pourrait être intéressant de répliquer cette échelle sur un autre échantillon de chefs d'établissement exerçant en collège afin de voir si les dimensions se vérifient sur des territoires académiques différents.

¹ Mentionnée en introduction de la présente recherche.

² Le coaching est réalisé le plus souvent par un expert externe à l'organisation et nécessite de la technicité de la part du coach. Il a pour objectif « soit de *corriger* une pratique chez un manager qui pourrait le gêner lors de la prise de responsabilités nouvelles, soit de l'aider à *élargir* son champ de développement » (Manson et Peretti, 2011, p. 253).

³ Le mentoring est « assuré par un manager d'un niveau hiérarchique supérieur à l'intéressé » et exige peu de technicité de la part du mentor. Il présente « un caractère « grand frère » » (Manson et Peretti, 2011, p. 253).

b. Une typologie de leaders scolaires à approfondir

Deux stratégies ont été utilisées pour mettre en évidence une typologie de leaders scolaires dans le contexte français : une analyse en composantes principales (ACP) et une classification ascendante hiérarchique (CAH). Ces deux stratégies ont essentiellement fourni la même réponse : une typologie en trois catégories – leader facilitateur, leader modéré et leader stratégique –. Ce résultat est toutefois à considérer avec prudence au regard du test de corrélation entre auto-perception et alter-perception par un tiers-expert réalisé.

Une typologie de leaders scolaires alliant clarté et compréhensibilité, fondement d'une théorie du leadership du chef d'établissement dans le contexte français

La typologie obtenue est originale dans le sens où elle a abouti à trois types de leaders scolaires clairs et compréhensibles :

- le leader facilitateur¹, dont certains fondements sont soutenus par divers chercheurs à travers par exemple « la capacité de transformation du leader » (Peretti, 2011, p. 23), « le développement de l'intelligence collective » et « l'apprenance » qui est la traduction du terme anglo-saxon *learning* (Yanat et Belet, 2011, p. 57),
- le leader modéré², appréhendé selon deux visions distinctes lors de l'étude qualitative, avec un leader patient qui sait prendre le temps tout en l'ayant conscientisé d'une part, et un non-leader qui gère les affaires courantes d'autre part,
- le leader stratégique³, qui rejoint à la fois le leadership managérial, « véritable manager de l'organisation qui applique les stratégies qui ont été décidées pour atteindre les objectifs éducatifs » (Wenno, 2016, p. 234), et le leader reconnaissant, « capable de faire de la reconnaissance un levier de l'action et de l'engagement de ses collaborateurs pour réaliser les objectifs de l'organisation » (Peretti, 2011, p. 22).

Un rapprochement entre cette typologie et celle mise en exergue par Hall et George (1988) est remarqué en plusieurs points, comme en témoigne le tableau XLIII.

¹ Caractérisé par une culture des résultats et de la performance faiblement développée et par de fortes cultures d'établissement et du changement.

² Se définissant par une prudence et une modération sur les trois dimensions de leadership scolaire.

³ Caractérisé par une forte culture des résultats et de la performance et une forte culture d'établissement.

Typologie mise en évidence	Typologie selon Hall et George (1988)	Éléments explicatifs des rapprochements partiels
Leaders facilitateurs	« Initiateurs »	Correspondance globale même si les « initiateurs » développent également une certaine culture du résultat dans le sens où « ils ont des politiques et des objectifs à long terme clairs et décisifs qui vont au-delà de la mise en œuvre de l'innovation actuelle mais qui l'incluent » (Hall et George, 1988, p. 18).
Leaders modérés	« Intervenants » ou « responsables »	Dans le sens où les « intervenants » estiment que leur rôle principal est de « maintenir un bon fonctionnement de l'établissement » (Park, 2012, p. 92) et de « maintenir une école harmonieuse en se concentrant sur les tâches administratives traditionnelles, en veillant à ce que les enseignants soient satisfaits et en traitant bien les élèves » (Hall et George, 1988, p. 18).
Leaders stratégiques	« Managers »	Dans la mesure où les « managers » « mettent fortement l'accent sur l'organisation des règles et politiques, font preuve de comportements réactifs face aux situations et aux personnes, prennent des mesures pour soutenir les efforts, mais ils ne prennent généralement pas l'initiative de tenter d'aller au-delà de ce qui est imposé » (Park, 2012, p. 92).

Tableau XLIII : rapprochements partiels entre la typologie de leaders scolaires mise en exergue et celle selon Hall et George (1988).

Cette typologie constitue un instrument pour comprendre la réalité, un « tableau simplifié et schématisé de l'objet de la recherche. [...] ce n'est pas le but de la recherche mais le moyen de rendre intelligibles » les conduites (Schnapper, 2012, p. 18), dans le sens où « l'analyse de son type de leadership donne des indications au dirigeant sur les différents registres lui permettant d'exercer son autorité » (Giboin, 2019, p. 149).

Pour reprendre le concept mobilisé par Max Weber, chaque type de leaders scolaires constitue un idéaltype¹ et, « dans la mesure où il s'agit d'idéaltypes, « aucun des trois types idéaux ne se présente historiquement à l'état pur » (Schnapper, 2012, p. 21). Le leadership scolaire², tel qu'il s'exerce concrètement dans les collèges publics français, comporte toujours à la fois des éléments de type facilitateur, de type modéré et de type stratégique. La typologie avance ainsi une théorie du fondement du leadership du chef d'établissement.

¹ Défini dans la section I du chapitre II.

² En suivant Dominique Schnapper, dans un parallélisme de forme entre les concepts de domination légitime et de leadership scolaire (Schnapper, 2012, p. 21-22).

Une typologie de leaders scolaires empreinte de flexibilité

Le caractère flexible¹ de la typologie, mis en évidence par l'étude qualitative, est soutenu par les travaux des approches contingentes présentées dans le chapitre III (Fiedler, 1967 ; Hersey et Blanchard, 1969) dans le sens où un leader doit jongler entre les différents types de leadership et moduler sa posture managériale pour mieux l'adapter au contexte et à la situation en question.

Cette flexibilité renvoie à « l'habilité à adopter de multiples rôles complémentaires, parfois antagonistes, pour répondre à des demandes contextuelles et conflictuelles variées » (Baron, 2015, p. 30). Pour le chef d'établissement, cet « ajustement de son style de leadership, sa méthode ou son approche en réponse aux demandes contextuelles différentes ou changeantes de manière à faciliter la performance du groupe » (Kaiser et Overfield, 2010, p. 106) nécessite une connaissance fine de l'établissement et de son contexte, ce qui renforce l'importance de la réalisation d'un diagnostic et d'une analyse stratégique de l'établissement scolaire d'exercice, évoquée dans la section I du chapitre IV.

Vers un approfondissement scientifique du leadership scolaire

L'enquête qualitative révèle que cette typologie de leaders scolaires s'établit entre :

- profil de leadership dominant, idée des tendances d'une personne dans un rôle de leader,
- positionnement stratégique² dans le leadership au regard du contexte, dans le sens où les leaders « s'adaptent à l'organisation dans laquelle ils travaillent en changeant leur pensée et leur comportement au fil du temps » (Hallinger et Heck, 1998, p. 168).

Le sujet n'est donc pas si simple. Il questionne la science notamment quant à la part de ces deux conceptions dans la typologie : quelle est la part du profil de leadership dominant et celle du positionnement stratégique dans le leadership ? Un approfondissement de cette question pourrait faire l'objet d'une prochaine étude.

¹ Combinaison flexible des trois types de leaders scolaires, tant au quotidien qu'en fonction des situations et des temporalités.

² Les réponses au questionnaire sont, pour un certain nombre de répondants, situées et contextualisées au regard de l'établissement d'exercice, voire au regard de l'année scolaire de la passation du questionnaire (ou de la dernière année d'exercice en son sein pour ceux n'exerçant plus en collège au moment de la passation du questionnaire).

Dans une perspective similaire, l'évolution temporelle du leadership scolaire interroge la science : évolution temporelle du profil *versus* évolution temporelle au regard du contexte ? Une étude de l'évolution temporelle par un suivi longitudinal de cohortes de chefs d'établissement, tant sur des postes distincts de leur carrière¹ que sur la durée de leur mandat au sein d'un même établissement² pourrait permettre d'appréhender cette question.

c. Une explication de la typologie élaborée liée aux caractéristiques des chefs d'établissement et aux caractéristiques des établissements

Trois régressions logistiques, une pour chaque type de leaders scolaires, ont mis en exergue le rôle joué par certaines caractéristiques des chefs d'établissement et certaines caractéristiques de l'établissement d'exercice dans l'appartenance à deux des trois types de leaders scolaires :

- un chef d'établissement issu du corps des professeurs des écoles a plus de chance d'être un leader facilitateur par rapport au corps des professeurs certifiés ou d'EPS,
- un chef d'établissement exerçant en éducation prioritaire a cinq fois plus de chance d'être un leader facilitateur qu'un chef exerçant hors éducation prioritaire,
- un chef d'établissement exerçant dans un établissement de grande taille (plus de 600 élèves) est plus susceptible d'être un leader modéré qu'un chef exerçant dans un collège de taille moyenne.

Parmi les facteurs de contingence mis en avant dans l'étude qualitative, tant contextuels et temporels liés à l'établissement et au chef d'établissement que spécifiques au service public d'éducation, le milieu scolaire d'exercice et la taille de l'établissement ont fait l'objet d'une focale particulière. D'une part, le résultat relatif au milieu scolaire d'exercice est consacré et expliqué par la complexité, la dynamique, l'engagement, le partenariat et les choix effectués. D'autre part, le résultat relatif à la taille de l'établissement est confirmé de façon plus nuancée eu égard à la carrière des personnels de direction et questionne la science quant à l'impact de

¹ C'est-à-dire avec changement d'établissement d'exercice.

² C'est-à-dire sans changement de contexte d'exercice, sauf si modification du contexte liée à un changement de population scolaire ou autres.

la taille de l'établissement sur le leadership du chef d'établissement. Dans le cadre de l'étude de l'évolution temporelle du leadership scolaire susmentionnée, l'introduction d'un paramètre relatif à la taille de l'établissement dans le suivi longitudinal de cohortes de chefs d'établissement pourrait permettre d'appréhender cette question.

2. Enseignements relatifs à l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves

Trois enseignements des études réalisées sont relatifs à l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves :

- une confirmation nuancée des résultats établis au niveau international par méta-analyses conduisant à un questionnement de l'autonomie des établissements scolaires français (a.),
- une influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves aux explications diversifiées, qu'il convient d'approfondir (b.),
- l'importance des variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement au regard de leur influence significative sur les résultats des élèves et de leurs rôles modérateurs dans les relations entre chaque dimension de leadership scolaire et les résultats des élèves (c.).

Une certaine prudence est de mise au regard de différents paramètres de l'étude quantitative :

- l'échantillon : les 168 données utilisées initialement pour l'ACP et la CAH ont été limitées à 76 données pour l'étude de l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves,
- la restriction aux collèges publics,
- la délimitation géographique de l'étude quantitative limitée à une académie.

a. Une confirmation nuancée des résultats établis au niveau international conduisant à un questionnement de l'autonomie des EPLE français

Des effets empiriques fragiles du leadership scolaire sur les résultats des élèves

Les différentes stratégies de méta-analyses (globale, stratifiée, de régression, procédure de correction du biais de publication) utilisées ont mis en évidence des effets empiriques fragiles du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves. Ces effets empiriques fragiles, discutés dans le paragraphe 4. a. de la section II du chapitre II, sont confirmés avec nuance par l'étude qualitative et notamment expliqués par l'influence indirecte du leadership scolaire sur les résultats des élèves avec médiation par différentes variables, telles que les pratiques enseignantes, et avec modération, avec la population scolaire accueillie et le niveau antérieur des élèves.

D'une part, cette influence indirecte est soutenue par les résultats des modèles à effets indirects de la littérature existante (Hallinger et Heck, 1996, 1998 ; Witziers, Bosker et Krüger, 2003).

D'autre part, alors que la mention de la population scolaire accueillie comme variable modératrice renforce le choix d'introduire cette variable dans l'étude quantitative menée, la variable relative au niveau antérieur des élèves pourrait être introduite dans de prochaines études, à travers les résultats aux évaluations nationales repères en 6^e. Ces données sont en effet disponibles depuis la rentrée 2020 et donc utilisables comme variable modératrice dans le type d'études envisagées à partir de la session 2024 du diplôme national du brevet (DNB). Cela nécessiterait par ailleurs de considérer le parcours scolaire du collège (quatre années) comme temporalité dans les études ultérieures afin de rendre plus lisible l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves au regard de leur parcours.

Par ailleurs, ces prochaines études pourraient être complétées par l'étude de l'influence sur d'autres indicateurs de performance de l'établissement scolaire tels que le climat de l'établissement, l'orientation des élèves et la prise en charge et le suivi des élèves, évoqués lors de l'étude qualitative et relevant de différentes dimensions de la performance de l'établissement mise en exergue dans la section III du chapitre I.

Un questionnement de la situation de l'autonomie des EPLE français suite à la mise en exergue de l'importance du type de gouvernance du système éducatif national

Les résultats des méta-analyses ont montré un impact qui peut devenir statistiquement significatif dans les systèmes qui délèguent des responsabilités aux établissements¹. Autrement dit, plus il y a d'autonomie des établissements, plus le leadership est important dans la corrélation avec les résultats des élèves². Ce résultat, discuté dans le paragraphe 4. c. de la section II du chapitre II, est globalement confirmé par l'étude qualitative.

Ce résultat va dans le sens d'un mouvement de déconcentration et plaide pour un accroissement des marges de manœuvre dévolues aux établissements scolaires, mais ce en toute prudence et en portant une attention particulière à la temporalité et à la formation des personnels de direction en France.

D'une part, une déconcentration trop rapide des pouvoirs dévolus aux établissements scolaires français pourrait mettre en difficulté certains personnels de direction, et *in fine* des résultats contraires aux objectifs visés pourraient arriver.

D'autre part, une telle déconcentration devrait être accompagnée d'une formation renforcée au management des personnels de direction. Il convient de constater qu'un accroissement des marges de manœuvre dévolues aux établissements scolaires s'avère probable dans certains pays, comme aux États-Unis, où les personnels de direction sont formés au management de façon préalable au recrutement à travers une formation de type universitaire sanctionnée par un diplôme de niveau Master, exigée pour obtenir le droit d'exercer. En revanche, le système français³ actuel ne présente pas les caractéristiques pour valoriser cela.

¹ Systèmes éducatifs où les pouvoirs de décision dévolus aux établissements scolaires sont importants dans les différents domaines de gestion et où la culture de responsabilisation liée à l'usage des résultats scolaires est forte.

² Il convient de préciser que ce résultat ne répond pas à la question de savoir si les résultats sont meilleurs dans un système où il y a plus d'autonomie que dans un système où il y en a moins.

³ Cela ne s'avère pas propre au secteur public français. Il en est de même dans le secteur privé : « Le « concept de « leadership » fait encore peu en France l'objet d'enseignements dans les établissements de formation initiale à la gestion d'entreprise, contrairement à ce qui existe dans les pays anglo-saxons, notamment aux États-Unis où le leadership fait l'objet d'un apprentissage dès l'enseignement secondaire et tout au long de nombreux parcours éducatifs (Bennis, 1989). Ainsi, il n'existe pratiquement pas de départements ou de chaires de leadership à proprement parler dans les universités de gestion ni dans les grandes business schools françaises à l'exception de l'INSEAD et de l'EDHEC » (Yanat et Belet, 2011, p. 49-50).

Premièrement, la formation statutaire, dont le premier module de la première unité d'enseignement est consacré au leadership, s'effectue après recrutement¹.

Deuxièmement, seulement un certain nombre de personnels de direction, sur la base du volontariat et après candidature², sont formés au management à travers une formation de type universitaire sanctionnée par un diplôme, par exemple le master à distance Management des organisations scolaires (M@DOS) ou le master Management public, parcours Management des organisations publiques (MOP)³.

Troisièmement, la formation continue est réalisée sur candidature individuelle. Il convient de souligner le déploiement par l'IH2EF d'un plan national d'accompagnement managérial en trois volets (fondamentaux, approfondissement et expertise) à destination des personnels d'encadrement depuis la rentrée scolaire 2022. La mise en œuvre d'un tel plan traduit « une vigoureuse prise de conscience de l'absolue nécessité d'adopter et de mettre en œuvre une politique de développement des leaders » comme dans les organisations privées (Peretti, 2011, p. 26). Observera-t-on bientôt, comme dans le secteur privé, une multiplication⁴ de « séminaires de formation et de perfectionnement au « leadership » [...] pour les populations de cadres dirigeants et autres cadres dits à haut potentiel » (Yanat et Belet, 2011, p. 49), c'est-à-dire les populations ciblées par les missions académiques de l'encadrement (MAE)⁵ créées en 2021 ?

En écho à ce résultat, un questionnement de la situation de l'autonomie des EPLE français est mis en avant lors de l'étude qualitative : marges d'autonomie attribuées aux EPLE *versus* marges d'autonomie réellement saisies par les EPLE ? Ce questionnement s'établit en référence aux « divers rapports concernant l'autonomie des établissements [qui] concluent qu'il ne serait pas utile aujourd'hui d'augmenter les possibilités d'autonomie des

¹ Le recrutement s'effectue sans formation au management préalable.

² À l'exception des personnels de direction dont le cursus universitaire initial s'inscrit en sciences de gestion.

³ Évoqués en introduction générale.

⁴ En parallèle d'approches plus individualisées comme le coaching ou le mentoring, évoquées dans le paragraphe précédent.

⁵ Il s'agit d'identifier les futurs cadres dans les académies et de les accompagner dans leur parcours professionnel autour des trois piliers de la théorie de « carrière intelligente » (Fabre, Gatignon Turnau et Ventolini, 2013, p. 117) :

- « le « savoir comment » qui renvoie aux compétences et expertises de l'individu [...],
- le « savoir pourquoi » qui renvoie aux motivations, aux valeurs, au sens et à l'importance que donne l'individu à sa carrière [...],
- le « savoir avec qui » qui reflète les relations interpersonnelles de l'individu internes et externes à l'emploi occupé, sur lesquelles il peut s'appuyer pour obtenir de l'information ou d'autres ressources utiles pour sa carrière ». Il s'agit du réseau de développement professionnel (Ventolini, 2010).

établissements : les acteurs sont très loin d'utiliser les marges de liberté dont ils disposent » (Derouet et Normand, 2014, p. 61)¹. Pour ces chercheurs, « la question du leadership se situe plutôt dans le prolongement de la notion d'autonomie de l'établissement. Comment rendre celle-ci plus réelle ? » (Derouet et Normand, 2014, p. 62). La question de la formation des personnels de direction revient alors en force.

b. Une influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves et des explications diversifiées à approfondir

Trois modèles statistiques (analyses de régression sans les variables relatives à l'origine sociale des élèves et la taille de l'établissement et avec ces deux variables en variables explicatives, analyses de modération) ont été utilisés pour étudier l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves.

Lorsque les variables relatives à l'origine sociale des élèves et la taille de l'établissement ne sont pas intégrées à la modélisation, le leader modéré et le leader stratégique ont des effets significatifs supérieurs au leader facilitateur. Dès lors que ces deux variables sont introduites comme variables explicatives, la relation entre les types de leaders scolaires et les résultats des élèves n'est plus significative pour la majorité des indicateurs de résultats des élèves. Elle l'est uniquement pour les valeurs ajoutées en matière de taux de réussite et le nombre moyen de points au socle commun : le leader modéré a alors un effet significatif supérieur aux deux autres types de leader. Aussi, quand une influence du leader scolaire sur les résultats des élèves est perceptible, c'est le leader modéré qui a une influence significative sur les résultats des élèves. Autrement dit, les modèles montrent qu'il est préférable d'avoir un leadership modéré plutôt que facilitateur ou stratégique.

Un résultat contre-intuitif aux explications diversifiées

Le résultat relatif à l'influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves s'avère contre-intuitif, dans le sens où il est supposé *a priori* que c'est un leadership stratégique qui a un effet supérieur aux deux autres types. L'étude menée indique que ce n'est pas forcément cela et que ce n'est pas si évident que cela. Aussi, un intérêt de l'étude réalisée

¹ Question évoquée dans le paragraphe 2. b. de la section I du chapitre IV.

réside dans les questions que ce résultat pose, notamment par rapport aux discours tenus autour du leadership au sein du système éducatif français, tels que « le chef d'établissement est le premier pédagogue de l'établissement », « il doit être un leader pédagogique », etc. Ce résultat rejoindrait-il l'idée selon laquelle « un style trop marqué peut conduire le dirigeant à une mauvaise utilisation du pouvoir » (Giboin, 2019, p. 149) ?

L'étude qualitative a mis en évidence trois explications de ce résultat contre-intuitif : la conception de l'administration et de la modération, le développement d'une forme de leadership distribué et les stratégies liées au type d'établissement.

Premièrement, ce résultat peut s'expliquer par une certaine conception de l'administration et de la modération, entre leader patient qui vient confirmer le résultat d'une part, et non-leader qui ne le confirme pas d'autre part. Pris dans le sens de leadership patient, le leadership modéré renvoie en quelque sorte à ce qu'Anne Barrère appelle le « management bien tempéré » des chefs d'établissement qui « ne se laisse ni réduire à une conversion pure et simple à une gestion managériale de l'action éducative ni à une défense du statu quo » (Barrère, 2013a, p. 33). Ce résultat fait-il écho à la « prudence en matière managériale »¹ questionnée en tant que « nouvelle « exception » française » (Bartoli et Chomienne, 2011, p. 24) ?

Deuxièmement, cette influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves peut s'expliquer par le développement d'une forme de leadership distribué dans un système complexe. Cela renvoie aux « nouveaux modes de pratiques de travail partagées [...] dans lesquels les enseignants occupent une place importante. Le travail en équipe et l'apprentissage professionnel constituent des modes structurants de ces activités nouvelles orientées vers la dynamique de changement et l'amélioration des résultats » (Normand, 2020, p. 40). Dans le prolongement du développement de formations au leadership susmentionné, une formation au leadership à un public cible élargi, touchant « un nombre assez important de collaborateurs » pourrait être « généralisée » et « transformée en « cycle vertueux d'apprentissage » » (Temsamani et Mensoum, 2011, p. 48).

Troisièmement, un autre élément explicatif réside dans le type d'établissement, entre stratégie de leadership scolaire adapté à l'établissement et positionnement stratégique des chefs d'établissement lors des opérations de mobilité au regard de leur profil de leadership

¹ Eu égard au développement progressif du management dans les services publics en France.

dominant. Ce résultat renvoie aux différentes stratégies de réponses face aux pressions institutionnelles que le chef d'établissement peut adopter (acceptation, compromis, évitement, défiance et manipulation) mises en évidence par la théorie néo-institutionnelle (Oliver, 1991). Le chef d'établissement jongle alors dans les différents rôles évoqués dans le paragraphe 3. de la section II du chapitre II : entre agent encastré, entrepreneur institutionnel, traducteur et leader institutionnel.

Il convient par ailleurs d'avoir à l'esprit les limites de l'usage d'une telle typologie de leaders. L'alignement du type de leadership dominant d'un chef d'établissement avec le bon établissement scolaire serait *a priori* à privilégier¹ : « la bonne personne à la bonne place », quand cela est possible pour les personnes chargées de l'affectation des chefs d'établissement. En effet, le chef d'établissement pourrait exploiter ses forces et les mettre à profit de l'établissement scolaire, et ce tout en développant d'autres capacités moins naturelles. Cela nécessiterait, de la part des personnes chargées de l'affectation des chefs d'établissement, une connaissance fine de chaque établissement, de ses forces, faiblesses, opportunités et menaces ainsi qu'une connaissance du type de leadership dominant de chaque chef d'établissement.

Cet alignement contraste avec le discours de Zahir Yanat et Daniel Belet (2011) qui affirment que de telles typologies « aboutissent souvent à une dimension normative ou prescriptive qui peut s'avérer totalement inadéquate » (Yanat et Belet, 2011, p. 54)². Le leadership est-il à ce point « difficile à bien appréhender » et ne peut-il « échapper à beaucoup de subjectivité » comme le suggèrent ces auteurs (2011, p. 54) ?

Une implication de ce résultat pourrait consister en un conseil aux hauts fonctionnaires en charge des opérations de mobilité des personnels de direction : recruter en collège notamment des chefs d'établissement qui soient de bons administrateurs, ayant quelques aptitudes de leadership sur les trois dimensions et maniant la modération au bon moment et à la bonne place. Ce conseil pourrait être étendu aux membres du jury du concours de recrutement des personnels de direction, notamment aux membres du Directoire, mais avec adaptation, le

¹ Dans la limite de l'adéquation de l'offre et de la demande.

² « Elles peuvent conduire à écarter des personnalités de certains postes de responsabilités où elles auraient pu parfaitement se révéler d'excellents leaders. Ou bien au contraire elles vont aboutir à nommer des personnalités au passé prestigieux qui s'avèrent être de médiocres leaders dans d'autres contextes organisationnels et face à des événements imprévus » (Yanat et Belet, 2011, p. 54).

public cible étant alors des candidats au concours futurs personnels de direction en début de carrière donc en position d'adjoint et non de chef, et ce en collège comme en lycée.

Des éléments explicatifs liés au contexte de l'étude provenant d'une analyse complémentaire

La réalisation du complément d'analyse¹ suggéré dans la section précédente indique que respectivement 74% et 68% des établissements de cet échantillon sont de taille et d'IPS situés à moins d'un écart-type de leur moyenne respective (c'est-à-dire de taille comprise entre 286 et 541 élèves et d'IPS compris entre 85 et 108). 54% des établissements de l'échantillon remplissent concomitamment ces deux conditions. La majorité des établissements de l'échantillon sont donc de taille moyenne avec un public mixte. Cette analyse complémentaire incite par conséquent à la prudence quant au résultat avancé.

Des points de vigilance quant aux paramètres à prendre en compte dans de futures recherches

L'usage des résultats au diplôme national du brevet (DNB) comme mesure des résultats des élèves est questionné lors de l'étude qualitative. Un point de vigilance réside dans le recours à des comparaisons de résultats des élèves d'une année sur l'autre au niveau d'un établissement. Cela n'est pas sans poser problème du point de vue statistique, tant les effectifs qui servent de base peuvent être faibles : un effectif d'établissement de 20 élèves de troisième peut amener une variation d'une année sur l'autre liée à la cohorte d'élèves, sans qu'il soit possible d'en tirer aucune conclusion. Un raisonnement à des échelles plus grandes dénaturerait l'étude puisqu'un chef d'établissement exerce sur un seul établissement. Raisonner sur des tendances pourrait être une alternative intéressante dans de prochaines études.

Par ailleurs, l'absence de traitement de l'endogénéité constitue une limite et un point de vigilance pour de futures recherches. En effet, des associations entre les variables de l'étude existent, mais il n'est pas possible de conclure que les relations sont causales, elles sont susceptibles d'être réciproquement causales dans le temps. À cet égard, il convient de souligner que « la capacité à tester adéquatement les effets réciproques a été limitée par les

¹ Consistant à étudier les caractéristiques des 76 collèges retenus pour cette analyse, en matière de taille d'établissement et d'origine sociale des élèves, afin de voir s'il n'y a pas majoritairement des établissements de moyenne importance avec un public complètement mixte, ce qui pourrait expliquer le résultat. En effet, la mixité sociale réelle d'un grand nombre de collèges augmente les résultats des élèves en réalité.

types de données collectées et les méthodes d'analyse utilisées » (Hallinger et Heck, 1998, p. 168) dans le cadre d'une revue de littérature internationale. De prochaines études¹ pourraient examiner des modèles de médiation modérée avec effets réciproques.

c. L'importance des variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement

L'importance des variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement s'établit au regard de leur influence significative sur les résultats des élèves et de leurs rôles modérateurs dans les relations entre chaque dimension de leadership scolaire et les résultats des élèves.

Premièrement, le modèle de régression linéaire introduisant les variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement a mis en évidence des relations statistiquement significatives entre l'origine sociale des élèves et les résultats des élèves d'une part et entre la taille de l'établissement et les résultats des élèves d'autre part.

L'influence de l'origine sociale des élèves sur les résultats des élèves est certes regrettée, mais confirmée par l'étude qualitative. L'influence de la taille de l'établissement sur les résultats des élèves est quant à elle confirmée avec nuance. Une étude de la DEPP² peut expliquer cette nuance par le fait que « la relation entre la taille et la performance des établissements du secteur public est brouillée par leur composition sociale » (Afsa, 2014, p. 63). Ces résultats confirment et justifient les choix de ces deux variables dans l'étude quantitative menée.

Une implication de ce résultat pourrait consister en un conseil aux hauts fonctionnaires d'État et aux élus des collectivités territoriales : rationaliser le tissu scolaire en favorisant des collèges de taille moyenne et socialement mixte, voire des établissements de petite taille lorsque le niveau d'IPS est faible. Ce conseil est soutenu par une étude de la DEPP dont un des enseignements est le suivant : « le facteur taille a une grande importance dans les collèges accueillant beaucoup d'élèves d'origines sociales modestes. Autrement dit, les petits collèges conviennent mieux aux élèves de familles socialement défavorisées » (Afsa, 2014, p. 63).

¹ S'agissant d'une première étude de ce type en France, la présente recherche se consacrait au modèle à effets directs, premier type de modèle étudié au niveau international.

² Étude de panel de collèges suivis pendant 7 ans, et dont la performance est mesurée par la moyenne des notes que les élèves ont obtenues aux épreuves écrites du diplôme national du brevet.

Deuxièmement, les analyses de modération ont mis en évidence une preuve statistique des rôles modérateurs de la taille de l'établissement et de l'origine sociale des élèves dans les relations entre certaines dimensions de leadership scolaire et les résultats des élèves : la culture de résultat et l'ouverture au changement pour la taille de l'établissement d'une part, et la culture d'établissement et l'ouverture au changement pour l'origine sociale des élèves d'autre part. Les analyses conditionnelles menées quant à elles ont mis en exergue l'influence significative de chacune des dimensions de leadership scolaire sur certains résultats des élèves, sous certaines conditions de taille d'établissement et d'indice de position sociale, confirmée globalement par l'étude qualitative. Aucune étude recensée dans la littérature ne semble venir soutenir ou contraster les résultats avancés.



Cette section consacrée aux discussions, ajustements et perspectives liés aux résultats des études menées a permis d'apporter de nouveaux éléments de réflexion.

Concernant la typologie de leaders scolaires mise en évidence dans le contexte français, elle a notamment mis l'accent sur la nécessité d'ajuster la définition du leadership du chef d'établissement afin de jouer sur la compatibilité des dénominations partagées par les acteurs. Elle a par ailleurs mis en exergue le caractère dualiste de la typologie de leaders scolaires, s'établissant entre profil de leader dominant et positionnement stratégique dans le leadership au regard du contexte, et montré l'importance d'un approfondissement scientifique.

Concernant l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves, une analyse complémentaire relative aux données de l'échantillon a renforcé la prudence avec laquelle il convient de considérer le résultat relatif à l'influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves. Les résultats obtenus doivent être ainsi lus à la lumière des différents éléments contextuels mis en évidence, et ce avec prudence. Cette section a par ailleurs souligné des points de vigilance à prendre en compte dans de futures études sur le sujet.



Ce chapitre s'est inscrit dans la continuité du chapitre IV proposant un cadre d'analyse de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement public local d'enseignement en France. Il a en effet consisté en la présentation des résultats de la recherche empirique réalisée en deux étapes :

- une étude quantitative qui identifie une typologie de leadership des chefs d'établissement et qui teste les hypothèses¹,
- une étude qualitative qui enrichit les résultats quantitatifs, renforce l'intérêt de certains résultats et fait surgir de nouvelles questions.

Ce cinquième chapitre révèle sept enseignements qui permettent une nouvelle avancée dans la présente recherche quant à la compréhension du leadership du chef d'établissement dans le contexte français et de la relation entre leadership scolaire et performance de l'établissement public local d'enseignement en France :

- le premier enseignement s'établit autour d'une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français, conçu comme la conjugaison de trois aptitudes : adopter des leviers en matière de culture des résultats et de la performance, actionner des marges de manœuvre en matière de culture d'établissement et mobiliser des moyens d'action en matière de culture du changement. Un corollaire de cet enseignement consiste en la mise en évidence d'une échelle de mesure permettant d'évaluer les comportements de leadership,
- le second enseignement réside dans l'élaboration d'une typologie de leaders scolaires en trois catégories : leader facilitateur, leader modéré et leader stratégique. Une certaine prudence semble de mise au regard de l'absence de corrélation entre positionnements par auto-perception et alter-perception sur la typologie. Un

¹ H : le leadership scolaire du chef d'établissement influence positivement la performance de l'établissement scolaire en matière de résultats des élèves.

Ha : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée négativement par la taille de l'établissement.

Hb : l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves est modérée positivement par l'origine sociale des élèves accueillis.

approfondissement scientifique semble nécessaire quant à la part de deux conceptions possibles de cette typologie, entre profil de leadership dominant d'une part et positionnement stratégique dans le leadership au regard du contexte d'autre part, et quant à l'évolution temporelle du leadership scolaire,

- le troisième enseignement consiste en l'identification du rôle joué par certaines caractéristiques dans l'appartenance à un type de leaders scolaires, notamment l'exercice en éducation prioritaire et la taille de l'établissement (nuancée par l'étude qualitative),
- le quatrième enseignement s'établit autour d'un questionnement de l'autonomie des établissements scolaires français, entre marges d'autonomie attribuées et marges d'autonomie réellement saisies,

ainsi que deux enseignements relatifs aux hypothèses testées¹ :

- une influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves, résultat *a priori* contre-intuitif qui trouve des explications dans le système français, entre conception de l'administration et de la modération, développement d'une forme de leadership distribué dans un système complexe et stratégies liées au type d'établissement,
- l'importance des variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement au regard de leur influence significative sur les résultats des élèves et de leurs rôles modérateurs dans les relations entre chaque dimension de leadership scolaire et les résultats des élèves.

¹ L'hypothèse H n'est supportée que de façon très partielle et très nuancée, l'hypothèse Ha l'est globalement et l'hypothèse Hb l'est de façon plus nuancée.



Cette seconde partie était consacrée à l'étude de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement public local d'enseignement en France. Après avoir adopté un cadre d'analyse de l'influence du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement public local d'enseignement en France, elle a présenté les résultats de la recherche empirique menée. Elle a ainsi apporté des éléments de réponses à la question centrale de la problématique de recherche :

Le leadership du chef d'établissement,
facteur de performance de l'établissement public local d'enseignement ?

Cette partie a en effet montré l'influence partielle et nuancée du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves, influence qui s'avère modérée négativement par la taille de l'établissement d'une part et modérée positivement par l'origine sociale des élèves accueillis de façon plus mesurée d'autre part.

Cette seconde partie a également fourni plusieurs apports dans le domaine conceptuel, méthodologique et managérial.

Sur le plan conceptuel, la mise en relief des différents enseignements relatifs à la typologie de leaders scolaires établie aboutit à deux apports originaux et importants à la connaissance sur le leadership du chef d'établissement en France :

- une nouvelle définition du leadership scolaire dans le contexte français, à la fois synthétique, facile à retenir et facile d'accès pour les non-initiés, et par voie de conséquence, la construction d'une échelle de mesure du leadership scolaire,
- une typologie de leaders scolaires aux types clairs et compréhensibles, qui avance une théorie du fondement du leadership du chef d'établissement dans le contexte français, mais qui nécessite un approfondissement scientifique permettant de déterminer la part du profil de leadership dominant et celle du positionnement stratégique dans le leadership au regard du contexte d'exercice.

Sur le plan méthodologique, l'originalité de cette seconde partie réside notamment dans l'élaboration d'une typologie de leaders scolaires par ACP et CAH et l'utilisation d'analyses de modération et d'analyses conditionnelles, relativement novatrices en France concernant le leadership du chef d'établissement et les relations entre celui-ci et les résultats des élèves. À l'instar des études recensées au niveau international (chapitre III), une des limites de l'étude quantitative réalisée s'établit autour de l'absence de traitement de l'endogénéité. Par ailleurs, différents paramètres et points de vigilance seront à prendre en compte dans de futures recherches.

Sur le plan managérial, cette seconde partie aboutit à cinq apports :

- la favorisation, par la définition et la typologie mises en évidence, d'une distanciation par rapport aux idées prégnantes concernant le leadership scolaire, qui peut se révéler utile pour les chefs d'établissement : ceux-ci doivent en effet être conscient de la flexibilité de leur leadership. Par là-même, cette définition et cette typologie tendent à rendre plus aigu le regard d'introspection que portent les chefs d'établissement sur leur action et leur environnement, à aiguiser leur regard et donc à renforcer leur efficacité, en suivant l'hypothèse de Henry Mintzberg selon laquelle « l'efficacité des managers est influencée de façon significative par leur regard d'introspection sur leur propre travail » (Mintzberg, 2004, p. 50),
- la nécessité d'un renforcement de la formation au management des personnels des direction, tant dans le cas d'un éventuel mouvement de déconcentration venant accroître les marges de manœuvre dévolues aux établissements scolaires, ce que suggèrent les méta-analyses réalisées, que dans la situation actuelle de l'autonomie des EPLE français qui questionne au regard de la faiblesse des marges de manœuvre réellement saisies,
- l'identification du rôle joué par certaines caractéristiques dans l'appartenance à un type de leaders scolaires, notamment l'exercice en éducation prioritaire et la taille de l'établissement (nuancée par l'étude qualitative),
- l'influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves, qui interroge les discours tenus autour du leadership au sein du système éducatif français et qui invite à recruter en collège notamment des principaux qui soient de bons administrateurs,

- l'importance des variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement au regard de leur influence significative sur les résultats des élèves et au regard de leurs rôles modérateurs dans les relations entre chaque dimension de leadership scolaire et les résultats des élèves.

Ainsi, cette seconde partie a permis de confirmer de façon globale et nuancée les tendances établies à l'échelle internationale exposées dans la première partie et de contextualiser les résultats au regard de la spécificité du système éducatif français. Cela constitue une contribution à la connaissance des déterminants de la performance des établissements scolaires français, domaine de recherche peu investi en France.

CONCLUSION GÉNÉRALE

..

APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

RAPPEL DU SOMMAIRE GÉNÉRAL

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE
SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 6

PRÉLIMINAIRE

LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS 20

PREMIÈRE PARTIE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES 85

DEUXIÈME PARTIE

LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE
DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE 250

✓ *CONCLUSION GÉNÉRALE*

APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE 377

SOMMAIRE DE LA CONCLUSION GÉNÉRALE

Les apports d'ordre conceptuel	378
Les apports d'ordre méthodologique	380
Les apports d'ordre opérationnel	381
Les limites de la recherche et les perspectives de recherche	384

La présente recherche, comme toute recherche¹, s'est inscrite d'emblée dans une perspective de contribution au développement de la connaissance, comme l'indique son titre. Au terme de ce travail de recherche, il importe de mettre en lumière ses apports originaux, d'abord sur le plan conceptuel, puis méthodologique et enfin opérationnel. Dans la lignée de la perspective d'avancée de la connaissance, la considération des limites de la recherche s'accompagne *ipso facto* de propositions de pistes de recherche.

Les apports d'ordre conceptuel

L'originalité de cette recherche sur le plan conceptuel s'établit dans un double enrichissement de conceptualisation, de la performance de l'établissement scolaire et du leadership du chef d'établissement.

Premièrement, la recherche a d'abord défini la performance d'un établissement scolaire comme la *capacité de l'établissement à atteindre des objectifs préalablement fixés, exprimés en termes d'efficacité, d'efficience et de qualité*. Elle a ensuite mis en évidence les éléments constitutifs de la performance d'un établissement scolaire grâce à la description des pratiques de performance des EPLE français. En s'appuyant sur une analogie de la définition de la performance d'une organisation publique œuvrant au niveau local dans le champ éducatif, la recherche a abouti à une définition plus élaborée selon laquelle la performance d'un établissement scolaire désigne la *capacité d'un établissement scolaire à maîtriser ses ressources humaines, financières et organisationnelles, afin de produire une offre d'éducation et de formation adaptée, en qualité et en quantité, répondant aux besoins de ses parties prenantes et générant des effets durables vis-à-vis de son territoire*. Elle a mis en lumière sa multidimensionnalité, sa subjectivité et ses spécificités politico-environnementales, ainsi que la finalité et les valeurs du secteur public, et l'ancrage local de l'établissement. Cette

¹ « La finalité d'une recherche est d'élaborer des connaissances » (Gavard-Perret et al., 2018, p. 6).

définition constitue donc un apport à la connaissance sur la performance de l'établissement scolaire.

Par la suite, cette définition a servi d'assise à l'analyse de la performance des établissements scolaires au sein de différents cadres théoriques. Elle a permis notamment d'appréhender la logique de performance comme un mode singulier de l'exercice du pouvoir par les chefs d'établissement, et conduit de ce fait à l'introduction de l'exercice du leadership du chef d'établissement dans l'analyse de la performance des établissements scolaires.

Deuxièmement, l'enrichissement de conceptualisation du leadership scolaire s'établit à la fois à l'échelle internationale et à l'échelle locale.

D'une part, la revue systématique d'études internationales quantitatives réalisée concernant la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves a mis en évidence une définition du leadership scolaire en sept dimensions, déterminée par analyse factorielle exploratoire : la reconnaissance, l'accompagnement pédagogique, la stimulation, la gestion participative, la représentation, les valeurs et la cohérence. Cette définition constitue un apport à la base de connaissances actualisées sur le leadership scolaire à l'échelle internationale.

D'autre part, la recherche empirique menée a abouti à deux résultats de portée théorique, bien qu'ils souffrent de limites qui ne sauraient être passées sous silence (cf. *infra*).

La recherche empirique menée a d'abord mis en lumière une définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français, déterminée par analyse en composantes principales dans le cadre de l'étude quantitative puis ajustée suite à l'étude qualitative. Cette définition peut être formulée comme suit : *Le leadership du chef d'établissement peut, dans le contexte français, se définir comme une conjugaison de trois aptitudes : une aptitude à adopter des leviers en matière de culture des résultats et de la performance, une aptitude à actionner des marges de manœuvre en matière de culture d'établissement, une aptitude à mobiliser des moyens d'action en matière de culture du changement.*

Cette définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français s'avère à la fois synthétique, facile à retenir et facile d'accès pour les non-initiés. Elle constitue donc un apport important à la connaissance sur le leadership scolaire en France, et ce d'autant plus qu'une absence d'intérêt des chercheurs français est constatée sur le sujet.

La recherche empirique menée a également permis d'élaborer une typologie de leaders scolaires en trois types clairs et compréhensibles : leader facilitateur, leader modéré et leader

stratégique. Une certaine prudence est de mise au regard de l'absence de corrélation entre positionnements par auto-perception et alter-perception sur la typologie. Cette typologie constitue un apport remarquable à la connaissance sur le leadership scolaire en France, en avançant une théorie du fondement du leadership du chef d'établissement dans le contexte français.

Les apports d'ordre méthodologique

La recherche a tout d'abord organisé les différentes grilles de lecture de la performance de l'établissement scolaire et du leadership scolaire, en vue de réaliser une revue systématique de la littérature internationale, puis des méta-analyses : des méta-analyses relatives à l'effet du leadership scolaire sur les différentes composantes des dimensions de la performance de l'établissement scolaire, puis des méta-analyses de régression de la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves. L'originalité sur le plan méthodologique de cette partie de la recherche réside notamment dans l'utilisation de méta-analyses de régression relativement novatrices concernant les relations entre leadership scolaire et résultats des élèves. Ces méta-analyses de régression permettent de rechercher des variables modératrices expliquant l'hétérogénéité des effets du leadership scolaire.

Les investigations empiriques menées se caractérisent par une orientation quantitative dominante sur la base de modèles à effets directs, avec introduction de variables modératrices. Le caractère indénombrable des pratiques de performance au sein des EPLE, conjugué à l'hétérogénéité qui caractérise le monde des EPLE, a conduit à limiter l'investigation aux collèges et à restreindre la performance de l'établissement scolaire à deux composantes d'une seule dimension, à savoir les résultats des élèves exprimés en niveau et exprimés en évolution de la dimension service public.

L'étude quantitative s'est traduite successivement par le traitement de données suivant : épuration et validation de l'échelle de mesure du leadership scolaire, analyse de fiabilité de cohérence interne, analyse factorielle confirmatoire, élaboration d'une typologie de leaders scolaire par analyse en composantes principales (ACP) et classification ascendante hiérarchique (CAH), recherche de variables explicatives de la typologie élaborée par régression logistique et test des hypothèses de travail par régressions linéaires multiples et analyses de modération.

L'étude qualitative est venue compléter l'étude quantitative afin d'enrichir les résultats quantitatifs, de renforcer l'intérêt de certains résultats et de faire surgir de nouvelles questions.

L'originalité sur le plan méthodologique de la recherche empirique menée réside notamment dans l'élaboration d'une typologie de leaders scolaires par ACP et CAH et l'utilisation d'analyses de modération et d'analyses conditionnelles, relativement novatrices en France concernant le leadership du chef d'établissement et les relations entre celui-ci et les résultats des élèves.

Les résultats obtenus et présentés dans cette recherche semblent témoigner de l'intérêt de l'effort méthodologique développé. Si des limites subsistent, il reste que la recherche s'est attachée au développement d'un cadre méthodologique plus à même d'appréhender la relation dans le cadre d'une première étude française sur le sujet, en privilégiant des modèles à effets directs et en introduisant deux variables modératrices que les méta-analyses de régression menées à l'échelle internationale mettent en évidence.

Ainsi, c'est l'ensemble de cette approche originale qui semble constituer un réel apport sur le plan méthodologique.

Les apports d'ordre opérationnel

Comme le soulignent Jean-Claude Usunier *et alii* (2000), une recherche « contribue à améliorer la connaissance soit en proposant un développement théorique nouveau, soit en proposant des suggestions pour l'action managériale » (Usunier, Easterby-Smith et Thorpe, 2000, p. 99). En référence à Alain Charles Martinet (1990), cette finalité est même constitutive de la recherche en Sciences de gestion : « la connaissance en gestion est finalisée. Elle a donc vocation à être propositionnelle » (Martinet, 1990, p. 24).

Cette recherche se voulait avant tout une contribution à la connaissance des déterminants de la performance des organisations publiques. Elle a mis en lumière de nouvelles définitions de la performance de l'établissement scolaire et du leadership du chef d'établissement ainsi qu'une typologie de leaders scolaires, dont la mise en œuvre est possible dans le contexte des EPLE.

D'un point de vue plus opérationnelle, la recherche a mis en évidence une échelle de mesure du leadership scolaire, une première dans le contexte français, et a identifié le rôle joué par certaines caractéristiques dans l'appartenance à un type de leaders scolaires.

Par ailleurs, l'étude de la relation entre leadership du chef d'établissement et performance de l'établissement scolaire, tant par les méta-analyses réalisées que par la recherche empirique menée, a conduit à retenir quatre enseignements principaux :

- un effet empirique positif faiblement modéré du leadership scolaire sur les comportements et attitudes scolaires des élèves, et des effets plutôt faibles, voire quasi-inexistants, sur les résultats des élèves, établis au niveau international par méta-analyses, avec une importance constatée de la dimension de leadership scolaire considérée,
- une influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves mise en évidence dans le contexte français, trouvant des explications dans le système français, entre conception de l'administration et de la modération, développement d'une forme de leadership distribué dans un système complexe et stratégies liées au type d'établissement,
- l'importance du type de gouvernance du système éducatif national¹ mise en exergue dans les méta-analyses réalisées, venant questionner la situation de l'autonomie des établissements scolaires français lors de l'étude qualitative,
- le rôle crucial joué par les variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement dans la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves : variables de contingence mises en exergue dans les méta-analyses réalisées et variables essentielles dans la recherche empirique menée au regard de leur influence significative sur les résultats des élèves et au regard de leurs rôles modérateurs dans les relations entre chaque dimension de leadership scolaire et les résultats des élèves.

De cet ensemble de résultats, plusieurs implications managériales se dégagent à l'égard plus particulièrement de trois types d'acteurs : les chefs d'établissement, les responsables chargés

¹ Le leadership scolaire ayant un impact moindre sur les résultats des élèves dans les pays où les pouvoirs de gestion au niveau des établissements sont minoritaires ou diversifiés et où la culture de responsabilisation et faible.

à l'échelle nationale et académique de la formation des personnels de direction et les autorités publiques.

Premièrement, pour les chefs d'établissement, les efforts de définitions de la performance de l'établissement scolaire et du leadership du chef d'établissement, synthétiques et faciles d'accès pour les non-initiés, leur apportent un éclairage significatif sur ce que peut signifier la mise en œuvre de ces concepts. Leur multidimensionnalité, leur densité et leur flexibilité attirent l'attention des chefs d'établissement sur leurs visions parfois tronquées de la performance de l'établissement scolaire, fréquemment assimilée aux seuls résultats des élèves, et du leadership scolaire, souvent appréhendé uniquement par la mobilisation de leur équipe. Le résultat relatif à l'influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves se doit d'être accompagné systématiquement des éléments explicatifs que sont la conception de l'administration et de la modération, le développement d'une forme de leadership distribué et les stratégies liées au type d'établissement. En effet, ce résultat, *a priori* contre-intuitif, pourrait conduire à des incompréhensions et à des démotivations de la part de chefs d'établissement s'il n'est pas accompagné d'explications. Par là-même, ces résultats favorisent le regard introspectif des chefs d'établissement sur leurs pratiques managériales et renforcent indirectement leur efficacité.

Deuxièmement, pour les responsables chargés à l'échelle nationale et académique de la formation des personnels de direction, les résultats de la recherche invitent à renforcer la formation au leadership des personnels de direction autour de la mobilisation des leviers d'action. Ce renforcement de la formation au leadership semble crucial dans le cas d'un éventuel mouvement de déconcentration venant accroître les marges de manœuvre dévolues aux établissements scolaires, ce que suggèrent les méta-analyses réalisées (*via* la mise en exergue de l'importance du type de gouvernance du système éducatif national). Il semble également nécessaire dans la situation actuelle de l'autonomie des EPLE français, questionnée lors de l'étude qualitative au regard de la faiblesse des marges de manœuvre réellement saisies. L'échelle de mesure du leadership scolaire construite constitue un point d'appui mobilisable lors de la conception de plans d'accompagnement et de formation destinés aux chefs d'établissement, notamment comme outil d'autopositionnement initial. Par ailleurs, dans une perspective étendue, l'élément explicatif relatif au développement d'une forme de leadership distribué dans un système complexe suggère la conception de formation au leadership destinée à un public cible élargi, par exemple les référents et les coordonnateurs de discipline ou de projets.

Troisièmement, pour les autorités publiques, ce renforcement nécessaire de la formation au leadership pourrait être à l'origine d'une réflexion sur le développement d'une politique d'incitation des futurs personnels de direction à leur formation au management public et au leadership en particulier, en amont de leur inscription au concours de recrutement. Cette politique d'incitation pourrait se diffuser dans un premier temps auprès des populations ciblées par les missions académiques de l'encadrement (MAE). Par ailleurs, le résultat relatif au leader modéré attire l'attention des autorités publiques sur les questions qu'il pose, notamment par rapport aux discours tenus autour du leadership au sein du système éducatif français, tels que « le chef d'établissement est le premier pédagogue de l'établissement », « il doit être un leader pédagogique », etc. Ce résultat pourrait être à l'origine d'une réflexion sur l'affectation des chefs d'établissement en collège pour les hauts fonctionnaires en charge des opérations de mobilité des personnels de direction : recruter en collège notamment des chefs d'établissement qui soient de bons administrateurs, ayant des aptitudes de leadership sur les trois dimensions, sachant jongler entre facilitation, modération et stratégie, et maniant la modération avec habileté. Par extension, une réflexion sur le recrutement des personnels de direction pourrait s'établir pour les membres du jury du concours de recrutement des personnels de direction, notamment les membres du Directoire. Elle serait nécessairement adaptée eu égard au public cible des candidats au concours dont les lauréats sont, en début de carrière, en position d'adjoints et non de chefs. Enfin, le rôle des variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement mis en exergue dans la recherche menée pourrait être source de réflexion pour les pouvoirs publics, État et collectivités territoriales quant à la rationalisation du tissu scolaire en favorisant des collèges de taille moyenne et socialement mixte, voire des établissements de petite taille lorsque le niveau d'indice de position sociale est faible.

Les limites de la recherche et les perspectives de recherche

En dépit des apports qui viennent d'être exposés, la recherche possède plusieurs limites, qui constituent le plus souvent autant d'appels à approfondissements et prolongements de la recherche, relativement à la mise en œuvre du leadership du chef d'établissement d'une part et à l'étude des relations entre leadership scolaire et performance de l'établissement scolaire d'autre part.

D'une part, l'effort développé pour approcher le concept de leadership du chef d'établissement, d'abord de nature quantitative puis plus qualitative, admet trois limites relatives aux critères de validité.

Une première limite a trait au caractère restrictif du cadre de l'étude quantitative, c'est-à-dire les collèves d'une seule académie, qui affecte la validité externe de la recherche. L'étude qualitative a permis une progression par rapport à cet aspect : la portée d'un certain nombre d'observations, de remarques et d'anecdotes dépasse clairement le contexte d'une seule académie, et parfois même le contexte du collève. En prolongement, une nouvelle étude sur un autre échantillon de chefs d'établissement exerçant en collève, voire en lycée, pourrait permettre de voir si les dimensions se vérifient sur des territoires académiques différents. Pour aller encore plus loin, eu égard au caractère managérial fort de la définition mis en relief lors de l'étude qualitative, il pourrait être intéressant d'adapter certaines formulations du questionnaire pour une utilisation hors du champ scolaire et de répliquer l'étude sur un échantillon hors milieu scolaire, auprès de chefs d'organisations publiques, voire privées.

Le fait que l'instrument de mesure développé concerne une auto-perception constitue une seconde limite, de nature à concerner la validité de l'instrument de mesure. D'une part, la convergence des *verbatim* relatifs à la définition du leadership du chef d'établissement lors de l'étude qualitative tend à témoigner du dépassement du caractère *a priori* réducteur de l'instrument de mesure développé par auto-perception. D'autre part, la réalisation d'un positionnement des répondants sur la typologie de leaders scolaires par alter-perception témoigne d'une volonté de dépasser cette limite, qui, convient-il de souligner, était anticipée dès la conception de la recherche. Toutefois, l'absence de corrélation entre positionnements par auto-perception et alter-perception sur la typologie élaborée appelle à une certaine prudence.

Une troisième limite réside dans un élément mis en évidence lors de l'étude qualitative qui altère la validité interne de la recherche et qui nécessite un approfondissement scientifique lors d'une prochaine étude : la part des deux conceptions possibles de la typologie au sein de celle-ci, entre profil de leadership dominant et positionnement stratégique dans le leadership au regard du contexte. Sur le plan conceptuel, la progression de la connaissance paraît appeler un approfondissement de cette question. Dans une perspective similaire, la question de l'évolution temporelle du leadership scolaire, soulevée lors de l'étude qualitative, interroge la

science : évolution temporelle du profil *versus* évolution temporelle au regard du contexte ? Une étude de l'évolution temporelle par un suivi longitudinal de cohortes de chefs d'établissement¹, tant sur des postes distincts de leur carrière que sur la durée de leur mandat au sein d'un même établissement permettrait d'appréhender cette question. L'introduction de la variable relative à la taille de l'établissement dans ce suivi longitudinal de cohortes permettrait par ailleurs de se saisir de la question de l'impact de la taille de l'établissement sur le leadership du chef d'établissement, question également soulevée lors de l'étude qualitative.

D'autre part, l'étude des relations entre leadership scolaire et performance de l'établissement scolaire révèle deux limites.

Une première limite, la plus fondamentale, concerne l'absence de prise en compte des phénomènes d'endogénéité dans cette recherche, que ce soit dans les méta-analyses réalisées ou dans la recherche empirique menée. D'une part, la question de la causalité n'a pas reçu l'attention qu'elle mérite dans la littérature étudiée, aucune des publications recensées ne traitant de celle-ci. D'autre part, comme indiqué dans les apports d'ordre méthodologique, la recherche menée a privilégié des modèles à effets directs dans le cadre de cette première étude française sur le sujet. Des modèles à effets réciproques pourront faire l'objet d'études futures, le traitement de l'endogénéité s'avérant particulièrement crucial.

Une seconde limite réside dans l'opérationnalisation de la conception du leadership scolaire dans son versant positionnement stratégique de leader scolaire par rapport à l'établissement d'exercice, au regard du contenu du courriel d'envoi aux répondants². En effet, un décalage entre l'établissement sous-jacent aux réponses au questionnaire et l'établissement pris en considération dans l'étude de l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves a pu apparaître. Autrement dit, il est possible qu'un chef d'établissement ait répondu aux items du questionnaire sur le leadership scolaire en référence à son exercice dans le collège B, et que les données relatives à l'établissement (résultats des élèves et éléments contextuels) prises en compte dans l'étude de l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves soient

¹ Afin de réduire la durée nécessairement longue de l'étude liée à un suivi de cohortes, une alternative pourrait consister à questionner chaque chef d'établissement sur des moments réguliers de sa carrière autour de comment il se définissait à ce moment-là. Un tel choix d'étude nécessiterait de prendre en compte la complexité relative aux sources déclaratives indirectes avec l'effet du temps qui filtrerait un peu la mémoire et la représentation, et donc qui en constituerait une limite importante.

² « Nous sollicitons votre collaboration car vous exercez comme chef d'établissement en collège cette année scolaire n ou vous avez exercé comme chef d'établissement en n-1 ou n-2 » (courriel d'envoi, annexe XIV).

celles du collège A d'exercice précédent, dans le cas d'un changement de collège, de A vers B, par le chef au cours de la période considérée. Cela concerne potentiellement 31% des répondants de cette partie d'étude. Plusieurs considérations¹ ont conduit à un élargissement d'un exercice en collège en tant que chef d'établissement jusqu'en n-2. Sur le plan méthodologique, cet élargissement se doit d'être conservé, mais l'ajout d'une question relative à l'année scolaire de référence quant aux réponses au questionnaire permettrait de dépasser cette limite dans une prochaine étude.

Par ailleurs, la recherche menée a mis en relief, tout au long de ce document, différents paramètres et points de vigilance à prendre en compte dans la perspective de futures études de l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves :

- utiliser des modèles de médiation modérée avec effets réciproques,
- conserver les variables modératrices relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement,
- introduire, en tant que troisième variable modératrice, le niveau antérieur des élèves à travers les résultats aux évaluations nationales repères de 6^e (possible à partir de la session 2024 du diplôme national du brevet (DNB)),
- raisonner sur des tendances de résultats des élèves au DNB afin d'éviter le problème du poids statistique d'une unité élève dans les petits établissements,
- étudier l'influence du leadership scolaire sur d'autres indicateurs de performance de l'établissement scolaire tels que le climat de l'établissement, l'orientation des élèves et la prise en charge et le suivi des élèves,
- prendre en compte la durée du mandat du chef d'établissement interrogé au sein de l'établissement scolaire d'exercice, avec l'idée de parcours des élèves sur le collège (quatre années),
- porter une attention particulière aux caractéristiques de l'académie d'étude, par exemple la part d'élèves inscrits dans un établissement privé et la part d'établissements de taille moyenne et mixte en matière de population scolaire accueillie.

¹ Disponibilité des résultats des élèves qu'en avril de l'année n+1 et exclusion de la session du diplôme national du brevet de l'année de crise sanitaire liée à la pandémie de la Covid-19.



Cette recherche se voulait une première contribution à la connaissance des déterminants de la performance des organisations publiques. À travers une analyse de l'influence du leadership des chefs d'établissement sur la performance des établissements publics locaux d'enseignement, elle a contribué à la fois à la connaissance sur la performance de l'établissement scolaire, à celle sur le leadership du chef d'établissement, et à celle sur la relation entre les deux. Il s'agit là d'une première étude en France sur le sujet qui apporte quelques points de repères sur la question malgré des limites subsistantes et qui donne à voir des approfondissements, prolongements et perspectives.

..

BIBLIOGRAPHIE

..

AFAE, 2011, *Le système éducatif français et son administration*, (Administration et éducation).

AFSA C., 2014, « Une question de taille », *Éducation et formations*, Novembre 2014, 85, p. 63-72.

AINLEY J., CARSTENS R., 2019, « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », OECD Education Working Papers, *OECD Education Working Papers*, 187.

AKTOUF O., 1987, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*, Presses de l'Université du Québec (Les classiques des sciences sociales).

ALLEGRETTI G., 2019, « BP vs NPM : deux acronymes, deux mondes opposés ou étroitement liés ? », dans *En finir avec le New Public Management*, Institut de la gestion publique et du développement économique, p. 161-210.

ALMARSHAD Y.O., 2017, « The Effects of Instructional, Transformation and Distributed Leadership on Students' Academic Outcomes : A Meta-Analysis », *International Journal of Education*, 9, 2, p. 1-15.

ALT P., 2010, « Les indicateurs de pilotage des EPLE », dans *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif - Problématique et documents d'accompagnement*, IGEN - IGAENR - ESEN, p. 79-88.

ALTEN M., 1993, « Le chef d'établissement : deux siècles sans histoire », *Recherche & Formation*, 14, 1, p. 27-36.

AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y.-F., 2004, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, 3e ed. aug., Paris, Seuil, 291 p.

AMBLARD M., 2010a, *La rationalité : mythes et réalités*, Paris, Harmattan, 320 p.

AMBLARD M., 2010b, « Vers une rationalité mimétique », dans *La rationalité : mythes et réalités*, Paris, Harmattan, p. 73-94.

ANDREU S., DALIBARD É., ÉTEVE Y., 2016, « CEDRE 2003-2009-2015 Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons », *MENESR DEPP, Juillet*, 20, p. 4.

ANDREU S., ÉTEVE Y., GARCIA É., 2014, « CEDRE 2013 - Grande stabilité des acquis en sciences en fin d'école depuis 2007 », *MENESR DEPP, Juillet*, 27, p. 4.

ANDREWS R.L., SODER R., 1987, « Principal Leadership and Student Achievement », *Educational Leadership*, March, p. 9-11.

ARENA L., SOLLE G., 2008, « Apprentissage Organisationnel et Contrôle de Gestion : Une lecture possible de l'ABC/ABM ? », *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 14, 3, p. 67.

ARMAND A., GILLE B., BILLIET J.-C., DONTENWILLE F., BOUYASSE V., JANIN B., ROBINE F., PITTOORS J.-P., SULTAN P., VOGLER J., 2006, « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves », 2006-076, IGEN-IGAENR.

ARTHUIS J., 2005, « LOLF : culte des indicateurs ou culture de la performance ? », Rapport d'information, *Fait au nom de la commission des finances*, 220 (2004-2005), Sénat.

ARZUMANIAN P., DALIBARD É., 2015, « CEDRE 2014 - Mathématiques en fin de collège : une augmentation importante du pourcentage d'élèves de faible niveau », *MENESR DEPP, Mai*, 19, p. 4.

ATTARÇA M., CHOMIENNE H., 2012, « Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation », *Management & Avenir*, 2012/5, 55, p. 215-232.

ATTARÇA M., CHOMIENNE H., 2013, « Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif », *@GRH*, 4, p. 35-66.

ATTARÇA M., LASSALE-DE SALAINS M., 2013, « Quand l'entrepreneur devient entrepreneur politique et institutionnel : le cas du développement de la méthanisation agricole en France », *Du 9 au 12 juin 2013*, p. 1-29.

AUBERT N., 1998, « 19. Relations de pouvoir et leadership », dans *Traité de sociologie du travail*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Ouvertures sociologiques), p. 443-474.

AUBERT N., 2006, « Hyperperformance et combustion de soi », *Études*, 10, p. 339.

AUDUC J.-L., 2008, *Le système éducatif : un état des lieux*, Paris, Hachette Éducation (Objectif concours Enseignement), 383 p.

AUGE V., ETEVE Y., NINNIN L.-M., 2019, « CEDRE 2007-2013-2018 - Sciences en fin d'école : des résultats stables depuis 11 ans et un niveau plus homogène », *MENJ DEPP, Septembre*, 19.32, p. 4.

AVOLIO B.J., BASS B.M., 1991, *The full-range leadership development programs : Basic and advanced manuals*, Binghamton, NY.

AVOLIO B.J., BASS B.M., JUNG D.I., 1999, « Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership », *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 4, p. 441-462.

AYADA S., BISSON-VAIVRE C., CHUDEAU R., DUCHENE F., ÉTIENNE J., HENRIET A., JARDIN P., RICHON H.-G., SANCHEZ É., 2012, « L'évaluation des unités d'enseignement : Pour une démarche méthodologique et déontologique », Juin, 2012-065, IGEN.

AYDIN A., SARIER Y., UYSAL S., 2013, « The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction », *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 2, p. 806-8011.

BACHELARD O., 2014, « Leadership : appétence et compétences pour les managers publics », dans *Vers un leadership au service du management public : favoriser l'émergence de compétences collectives*, Poitiers ESEN, Canopé éditions (Profession cadre service public), p. 87-98.

BACHELARD O., NORMAND R., 2014, *Vers un leadership au service du management public : favoriser l'émergence de compétences collectives*, Poitiers ESEN, Canopé éditions (Profession cadre service public).

BAJOT L.M., 1836, *Chronologie ministérielle de trois siècles, ou liste nominative par ordre chronologique de tous les ministres, de la justice, des affaires étrangères, de la guerre, de la marine, des finances, de l'intérieur, du commerce, de la police générale, des cultes, et de l'instruction publique, depuis la création de chaque ministère*, Imprimerie Royale, 49 p.

BAJOU B., BOSSARD T., PAULIN-MOULARD F., 2015, « Des facteurs de valeur ajoutée des lycées », 2015-065, IGEN-IGAENR.

BAKER T., 2007, « Resources in play : Bricolage in the Toy Store(y) », *Journal of Business Venturing*, 22, 5, p. 694-711.

BALADIER L., DELAHAYE J.-P., PERRET F., POLIVKA P., RIQUIER R., THOMAS B., TOULEMONDE B., 2001, « L'autonomie de l'EPLÉ en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire », Novembre, IGEN.

BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock : L. Pernoud, 310 p.

BALUTEAU F., 2009, « La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement », *Revue de l'association française de sociologie*, 4, p. 1-18.

BALUTEAU F., 2011, « Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie », *Éducation et sociétés*, 2, 28, p. 93-107.

BAMBURG J.D., ANDREWS R.L., 1991, « School Goals, Principals, and Achievement », *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3, p. 175-191.

BARDI A.-M., BOUZAHER M., LEBLANC M., DYCKMANS A., MALLEUS P., HOUCROT A., MENASSEYRE C., GAUTHIER R.-F., BASSY A.-M., VOGLER J., SAGE C., 2005, « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école? », 2005-079, IGEN-IGAENR.

BARDIN L., 2018, *L'analyse de contenu*.

BARILARI A., 2007, « Peut-on réformer l'État avec les méthodes du secteur privé ? », *Regards croisés sur l'économie*, 2, 2, p. 225.

BARKER B., 2007, « The leadership paradox : Can school leaders transform student outcomes? », *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 1, p. 21-43.

BARON L., 2015, « Éloge de la flexibilité des leaders », *Gestion*, 40, 3, p. 28-31.

BARRAL P., 1997, « Jules Ferry et l'école rurale », *Tréma*, 12-13, p. 7-16.

BARRERE A., 2006, « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie*, 156, p. 89-99.

BARRERE A., 2013a, *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, 2e éd., Paris, Presses Universitaires de France (Éducation & société), 192 p.

BARRERE A., 2013b, « Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français », *Éducation et sociétés*, 32, 2, p. 21-34.

BARROSO J., 2005, « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations », dans *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 151-171.

BARTOLI A., BLATRIX C., 2015, *Management dans les organisations publiques : défis et logiques d'action*, Paris, Dunod.

BARTOLI A., CHOMIENNE H., 2011, « Le développement du management dans les services publics : évolution ou révolution ? », *Informations sociales*, 5, p. 24.

BARTOLI A., KERAMIDAS O., LARAT F., MAZOUZ B., 2011, « Vers un management public éthique et performant », *Revue française d'administration publique*, 140, 4, p. 629-639.

BASS B.M., 1985, *Leadership and performance beyond expectations*, New York : London, Free Press ; Collier Macmillan, 256 p.

BASS B.M., AVOLIO B.J., 1990, « Developing Transformational Leadership : 1992 and Beyond », *Journal of European Industrial Training*, 14, 5.

BAUER D.J., CURRAN P.J., 2005, « Probing Interactions in Fixed and Multilevel Regression : Inferential and Graphical Techniques », *Multivariate Behavioral Research*, 40, 3, p. 373-400.

BAVOUX P., 2000, « L'école et la ville », dans PAQUOT T., LUSSAULT M., BODY-GENDROT S. (dirs.), *La ville et l'urbain : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte (Textes à l'appui).

BEILLEROT J., MOSCONI N., 2016, « Traité des sciences et des pratiques de l'éducation »,.

BEN ALI L., VOURC'H R., 2015, « Évolution des acquis cognitifs au collège au regard de l'environnement de l'élève : Constat et mise en perspective longitudinale », *Éducation et formations, Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats*, 86-87, p. 211-233.

BEN SLIMANE K., 2019, « 5. Théorie néo-institutionnelle : une perspective micro », dans *Les grands courants en management stratégique*, Caen, EMS Editions (Les grands courants), p. 131-160.

BENNIS W.G., 1989, *On becoming a leader*, Perseus Books.

BENNIS W.G., NANUS B., 1985a, *Diriger. Les secrets des meilleurs leaders*, Paris, InterÉditions.

BENNIS W.G., NANUS B., 1985b, *Leaders : the strategies for taking charge*, Harper & Row, 244 p.

BENSA F., 2009, « État des lieux de l'éducation prioritaire », Module « Éducation prioritaire et politiques éducatives territoriales », Poitiers ESEN, 2009.

BENZERAFI-ALILAT M., GIBERT P., 2017, « De quoi l'État rend-il compte dans ses rapports annuels de performance ? : », *Revue française d'administration publique*, 160, 4, p. 1041-1064.

BERGER E., BOTTANI N., SOUSSI A., OSTINELLI G., GAUVREAU C., RHYN H., 2004, « De l'émergence du courant School improvement et exemples d'applications », *Revue française*

de pédagogie, 2004, p. 119-134.

BERNARD C., 1990, *Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'Instruction publique et ses procédés de persuasion*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

BERTEZENE S., DUBRION B., 2012, « L'évaluation du travail dans les établissements de santé publics : déstabilisation des acteurs et remise en question des valeurs », *Humanisme et Entreprise*, n° 309, 4, p. 1-16.

BERTON S., NINNIN L.-M., 2018, « CEDRE 2006-2012-2017 histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin de collège : un progrès global des acquis des élèves après une baisse constatée en 2012 », *MENESR DEPP*, Juin, 18.17, p. 4.

BESHAROV M.L., SMITH W.K., 2014, « Multiple Institutional Logics in Organizations : Explaining Their Varied Nature and Implications », *Academy of Management Review*, 39, 3, p. 364-381.

BESSIRE D., 1999, « Définir la performance », *Comptabilité Contrôle Audit*, 5, 2, p. 127-150.

BEUZON S., DALIBARD É., 2017, « CEDRE 2004-2010-2016 Compétences en anglais en fin de collège », *MENESR DEPP*, Septembre, 17.20, p. 4.

BEZES P., 2005, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties », *Informations sociales*, 6, p. 26.

BISTA M.B., GLASMAN N.S., 1997, « Principals' Approaches to Leadership, Their Antecedents and Student Outcomes », *Journal of School Leadership*, 8, 2, p. 1-20.

BLAKE R.R., MOUTON, 1964, *The Managerial Grid : The Key to Leadership Excellence*, Houston, Gulf Publishing Company.

BLAKE R.R., MOUTON, 1985, *The Managerial Grid III : The Key to Leadership Excellence*, Houston, Gulf Publishing Company.

BLANCHET R., WIENER C., ISAMBERT J.P., 1999, « La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire », Avril.

BLANQUER J.-M., 2009, « Performance et gestion académique », dans *La performance, sa mesure. Enjeux éthiques*, AFAE, (Administration et éducation), p. 95-100.

BLATRIX C., 2015, « Le management public est-il un management privé appliqué au secteur public ? », Atelier du management public n°1, ISAM-IAE Nancy, 2015.

BOIRAL O., 2004, « Mettre en oeuvre ISO 14 001 : de la quête de légitimité à l'émergence d'un "mythe rationnel" », 2, 3 et 4 juin 2004.

BOISSINOT A., 2018, « L'enseignement supérieur dans le système éducatif : une histoire de frontières », *Administration & Éducation*, 160, 4, p. 9-17.

BOISSON-COHEN M., 2016, « Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? - Actions critiques », *France Stratégie 2017-2027*, Décembre, p. 4.

BOITIER M., RIVIERE A., 2008, « Vers une perspective étendue de l'analyse néo-

institutionnelle : quels apports pour la recherche en comptabilité-contrôle? », *La comptabilité, le contrôle et l'audit entre changement et stabilité*, Mai, p. 1-28.

BOLDEN R., 2004, « What is Leadership ? », Leadership South West Research Report 1, University of Exeter, Centre for Leadership Studies.

BOLDEN R., 2011, « Distributed Leadership in Organizations : A Review of Theory and Research: Distributed Leadership in Organizations », *International Journal of Management Reviews*, 13, 3, p. 251-269.

BOLMAN L.G., DEAL T.E., 1997, *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership*, 2nd ed, San Francisco, Jossey-Bass Publishers (The Jossey-Bass business & management series), 424 p.

BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard (NRF essais), 843 p.

BOLTANSKI, L., THEVENOT, L. (dirs.), 1987, *Les Economies de la grandeur*, Paris, Presses Universitaires de France (Cahiers du Centre d'études de l'emploi), 361 p.

BOLTANSKI L., THEVENOT L., 2008, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard (NRF essais), 483 p.

BOSSARD T., 2010, « Le décret de 1985, vingt-cinq ans après », dans *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif - Problématique et documents d'accompagnement*, Sorbonne, IGEN - IGAENR - ESEN (Conférence introductive, Colloque « Gouvernance et performances des EPLE », 15 octobre 2009).

BOSSARD T., GOYHENEIX J., PELLETIER M., 2017, « L'évaluation des établissements par les académies », Décembre, 2017-080, IGEN-IGAENR.

BOSSERT S.T., DWYER D.C., ROWAN B., LEE G.V., 1982, « The Instructional Management Role of the Principal », *Educational Administration Quarterly*, 18, 3, p. 34-64.

BOUCE S., DALIBARD É., MARCHOIS C., 2017, « CEDRE 2004-2010-2016 - Espagnol et allemand en fin de collège : des progrès à l'écrit, une stabilité à l'oral », *MENESR DEPP*, Septembre, 17.21, p. 4.

BOUDON R., 2003, *Raison, bonnes raisons*, 1re éd, Paris, Presses universitaires de France (Collection Philosophe en sciences sociales), 183 p.

BOUDON R., 2004, « Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? », *Revue du MAUSS*, 24, 2, p. 281-309.

BOUDON R., 2010, « La rationalité ordinaire : colonne vertébrale des sciences sociales », *L'Année sociologique*, 60, 1, p. 19-40.

BOUDON R., 2012, *La rationalité*, Paris, Presses universitaires de France.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON, J.-C., KRAIS, B. (dirs.), 2005, *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*, 5e ed., Berlin, Mouton de Gruyter, 357 p.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éd. de Minuit (Le sens commun), 189 p.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éd. de Minuit (Collection « Le sens commun »), 279 p.

BOURGUIGNON A., 1995, « Peut-on définir la performance ? », *Revue Française de Comptabilité*, 269, Juillet-août, p. 61-66.

BOURGUIGNON A., 1997, « Sous les pavés la plage ? ou les multiples fonctions du vocabulaire comptable : l'exemple de la performance », *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 3, 1, p. 89-101.

BOURGUIGNON A., 2004, « Performance management and management control : evaluated managers' point of view », *European Accounting Review*, 13, 4, p. 659-687.

BOUVIER A., 2014, « Réflexions sur l'organisation du système éducatif français », *Télescope*, 20, 2, p. 1-16.

BOUVIER A., 2015, « Le management pédagogique de proximité », *Administration & Éducation*, 3, 147, p. 79-86.

BOYNE G.A., 2002, « Concepts and Indicators of Local Authority Performance: An Evaluation of the Statutory Frameworks in England and Wales », *Public Money and Management*, 22, 2, p. 17-24.

BRABET J., 1988, « faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative ? », *Recherche et Applications en Marketing*, III, 1, p. 75-89.

BRASSARD A., LAPOINTE P., 2018, « Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il ? », *Éducation et francophonie*, 46, 1, p. 11-32.

BREST P., 2011, « Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire », *Politiques et management public*, 28, 3, p. 333-351.

BREST P., 2016, « La Lolf entre dans les établissements scolaires en France : institutionnalisation d'une réforme managériale ou bureaucratique ? », *Politiques et management public*, 33, 2, p. 97-117.

BRET A., DOS SANTOS R., NINNIN L.-M., ROUSSEL L., 2019, « CEDRE 2007-2013-2018 - Sciences en fin de collège : des résultats en baisse », *MENJ DEPP*, Septembre, 19.33, p. 4.

BRET A., GARCIA É., ROUSSEL L., 2014, « CEDRE 2013 - Sciences en fin de collège : stabilité des acquis depuis six ans », *MENESR DEPP*, Juillet, 28, p. 4.

BRET A., KESKPAIK S., ROUSSEL L., VERLET I., 2016, « Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2015 en culture scientifique : des résultats stables, toujours marqués par de fortes inégalités », *DEPP*, Décembre, 37, p. 4.

BRET A., ROUSSEL L., 2020, « TIMSS 2019 Sciences au niveau de la classe de quatrième : les résultats de la France en retrait à l'échelle internationale », *MENESR DEPP*, Décembre, 20.48, p. 4.

- BROOKOVER W.B., BEADY C.H., FLOOD P.K., SCHWEITZER J.H., WISENBAKER J.M., 1979, *School social systems and student achievement : schools can make a difference*, New York, Praeger (Praeger scientific), 237 p.
- BROOKOVER W.B., SCHWEITZER J.H., SCHNEIDER J.M., BEADY C.H., FLOOD P.K., WISENBAKER J.M., 1978, « Elementary School Social Climate and School Achievement », *American Educational Research Journal*, 15, 2, p. 301-318.
- BROWN R.S., CLAUDET J.G., OLIVAREZ A., 2003, « Investigating Organizational Dimensions of Middle School Curricular Leadership: Linkages to School Effectiveness », *RMLE Online*, 26, 1, p. 1-13.
- BRUNEL V., 2019, « Rationalité », dans *Dictionnaire de sociologie clinique*, Eres (Sociologie clinique), p. 523-526.
- BRUNSSON N., 1989, *The organization of hypocrisy: talk, decisions, and actions in organizations*, Chichester ; New York, Wiley, 242 p.
- BRYK A., CAMBURN E., LOUIS K.S., 1999, « Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences », *Educational Administration Quarterly*, 35, 5, p. 751-781.
- BUISSON-FENET H., PONS X., 2011, « Les pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse: Vers des figures de l'État éducateur contemporain en Europe », Recherche Evalexe, Mai, Largotec.
- BURNS J.M., 1978, *Leadership*, New York, Harper & Row.
- BYDANOVA E., MINGAT A., SUCHAUT B., 2008, « Qualité et efficience de l'école primaire française : éléments de comparaisons spatiales et temporelles »,.
- CACOUAULT-BITAUD M., 2015, « Des femmes à la direction des lycées. Exigences de l'administration et stratégies des actrices. Entre permanence et changement (1930-1990) », dans CONDETTE J.-F. (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVIIIe-XXe siècle)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Histoire), p. 259-275.
- CADARIO R., BUTORI R., PARGUEL B., 2017, « Chapitre 7. Tests des effets modérateurs avec la régression », dans *Méthode expérimentale : analyses de modération et médiation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Méthodes en sciences humaines), p. 143-179.
- CAILLE A., 2016, « Pouvoir, domination, charisme et leadership », *Revue du MAUSS*, 47, 1, p. 305-319.
- CALLON M., 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles St Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de St Briec », *L'année sociologique*, 36, p. 169-208.
- CALMETTE J.-F., 2006, « La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) : un texte, un esprit, une pratique », *Revue française d'administration publique*, 1, p. 43-55.
- CANARIO R., 2007, « École et changement : ouvrir le champ des possibles », *Revue*

internationale d'éducation de Sèvres, 46, p. 19-23.

CAPRON M., QUAIREL F., 2006, « Évaluer les stratégies de développement durable des entreprises : l'utopie mobilisatrice de la performance globale », *Revue de l'organisation responsable*, 1, 1, p. 5-17.

CARASSUS D., FAVOREU C., GARDEY D., MAUREL C., 2011, « La caractérisation et la définition de la performance publique: une application aux collectivités locales », *Du 29 juin au 1er juillet 2011*.

CARON J.-C., 2014, « Jules Ferry, "De l'égalité d'éducation". Extrait de la conférence donnée à la salle Molière, 10 avril 1870 », dans ANCEAU É., GARRIGUES J. (dirs.), *Citoyenneté, république, démocratie en France de 1789 à 1899 : spécial concours, études de documents*, (Parlements : revue d'histoire politique), p. 115-123.

CARRUTHERS B.G., 1995, « Accounting, Ambiguity, and the new institutionalism », *Accounting, Organizations and Society*, 20, 4, p. 313-328.

CASTEIGTS M., 2013, « Le management territorial stratégique », dans *Gouvernance et conduite de l'action publique au 21ème siècle*, Paris, L'Harmattan, p. 1-18.

CEE, 2020a, « Évaluation des établissements du second degré : cadre d'évaluation »,.

CEE, 2020b, « Les 50 mots de l'évaluation et leur application à l'évaluation des établissements »,.

CEE, 2021, « L'évaluation des établissements en 12 schémas »,.

CHABANON L., DURAND DE MONESTROL H., VERLET I., 2019, « PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », *MENESR DEPP, Décembre*, 19.49, p. 4.

CHARREIRE PETIT S., 2017, « XIII. John Meyer et Brian Rowan – Les organisations comme reflets de mythes rationnels », dans *Les Grands Auteurs en Management*, Caen, EMS Editions (Grands auteurs), p. 202-215.

CHAUVEY J.-N., NARO G., 2013, « Reporting et pilotage sociétaux : repenser la performance globale à l'aune des paradoxes de la RSE », *Comptabilité sans Frontières*, Mai, p. 1-25.

CHEMLA-LAFAY A., CHOL C., 2006, « 25 ans de réforme de la gestion publique dans les pays de l'OCDE - Convergence et systémique », Mai, IGPDE Département Recherche, études, veille.

CHEN Y.-G., CHENG J.-N., SATO M., 2016, « Effects of School Principals' Leadership Behaviors : A Comparison between Taiwan and Japan », *Educational Sciences : Theory & Practice*, 17, 1.

CHEVALIER J., LOCHAK D., 1982, « Rationalité juridique et rationalité managériale dans l'administration française », *Revue Française d'Administration Publique*, 24, p. 21-33.

CHIN J.M.-C., 2007, « Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA », *Asia Pacific Education Review*, 8, 2, p. 166-177.

CLAVE Y., 2015, « Être proviseur de lycée au XIXe siècle. Regards sur une fonction (1870-1914) », dans CONDETTE J.-F. (dir.), *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVIIe-XXe siècle)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Histoire), p. 207-230.

CLUZEL-METAYER L., 2006, *Le service public et l'exigence de qualité*, Paris, Dalloz (Nouvelle bibliothèque de thèses), 634 p.

CLUZEL-METAYER L., SAUVIAT A., 2016, « Les notions de qualité et de performance de la justice administrative », *Revue française d'administration publique*, 3, 159, p. 675-688.

CNESCO, 2016a, « Note d'actualité - Résultats de l'enquête internationale TIMSS : éclairage du Cnesco sur les mathématiques au primaire »,.

CNESCO, 2016b, « Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? », Rapport scientifique, Septembre.

COBURN C.E., 2004, « Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom », *Sociology of Education*, 77, 3, p. 211-244.

COCCIA M., 2001, « Accords technology transfer-based : théorie et méthodologie d'analyse du processus », *Ceris-Cnr W.P.*, 3, 9, p. 7-40.

COENEN-HUTHER J., 2003, « Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique », *Revue française de sociologie*, 44, 3, p. 531-547.

COLEMAN J.S., CAMPBELL E.Q., HOBSON C.J., MOOD A.M., WEINFELD F.D., YORK R.L., 1966, « Equality of Educational Opportunity », Washington, National Center for Educational Statistics.

COLLIOT-THELENE C., 2011, « Retour sur les rationalités chez Max Weber », *Les Champs de Mars*, 22, 2, p. 13-30.

COLMANT M., LE CAM M., 2016, « TIMSS 2015 mathématiques et sciences : évaluation internationale des élèves de CM1 », *MENESR DEPP, Novembre*, 33, p. 4.

COLMANT M., LE CAM M., 2017, « PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans », *MENESR DEPP, Décembre*, 17.24, p. 4.

COLMANT M., LE CAM M., 2020, « TIMSS 2019 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en mathématiques et en sciences : les résultats de la France toujours en retrait », *MENESR DEPP, Décembre*, 20.46, p. 4.

COMMISSION EUROPEENNE, 2017, « Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2017 - France », *Éducation et formation*, Novembre, p. 30.

COMPÈRE M.-M., SAVOIE P., 2001, « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », dans *L'établissement scolaire*, Paris, Service d'Histoire de l'Éducation, INRP (Histoire de l'éducation).

CONDETTE J.-F., 2005, « La crise des lycées de garçons à la fin du XIXe siècle. Le point de

vue et les propositions des recteurs d'académie », dans *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, INRP (Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation), p. 427-442.

CONDETTE J.-F., 2015, « Mise en perspective. Entre sacerdoce éducatif et promotion de carrière. Les personnels de direction, leurs caractéristiques, leurs missions », dans CONDETTE J.-F. (dir.), *Les chefs d'établissement: diriger une institution scolaire ou universitaire (XVIIe-XXe siècle)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Histoire), p. 7-62.

CORNU G., MALINVAUD P., CORNU M., GORE M., LEQUETTE Y., 2013, *Vocabulaire juridique*, Paris, Presses Universitaires de France (Quadrige).

COTTON K., 2003, *Principals and student achievement : what the research says*, Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development, 107 p.

COUR DES COMPTES, 2010, « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves », Rapport public thématique, Mai.

COUR DES COMPTES, 2017a, « La situation et les perspectives des finances publiques », Rapport annuel, Juin.

COUR DES COMPTES, 2017b, « L'éducation nationale : organiser son évaluation pour améliorer sa performance », Enquête demandée par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale.

COUR DES COMPTES, 2021, « Une école plus efficacement organisée au service des élèves », *Les enjeux structurels pour la France*.

COUR DES COMPTES, 2023, « Mobiliser la communauté éducative autour du projet d'établissement », *Entités et politiques publiques*.

COUSIN O., 1993, « L'effet établissement : Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, 1993, p. 395-419.

CRESPO M., 2008, « Leadership and Conceptions of Organization: Contours of the Distributed Perspective », *LEARNing Landscapes*, 1, 2, p. 55-71.

CRESWELL J.W., CRESWELL J.D., 2018, *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 5th edition, Los Angeles, Sage, 275 p.

CROS L., 1961, *L'explosion scolaire*, Comité universitaire d'information pédagogique, Paris, SEVPEN, 181 p.

CROZIER M., FRIEDBERG E., 2014, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Points.

CUCULOU S., 2009, « Un nouveau paradigme ? », *Éducation & management, Dossier : Gouvernance, performances*, 37, p. 46-53.

CUCULOU S., 2011, *La recherche de performance dans le système éducatif français : Un nouveau paradigme professionnel pour les enseignants du premier degré ?*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation - Spécialité Sociologie, Nantes, Université de Nantes, 316 p.

CUISINIER J.-F., BERTHE T., 2005, « Synthèse nationale des visites d'EPLÉ effectuées en 2004-2005, une analyse des facteurs de la performance scolaire », 2005-105, IGAENR.

CUSSET P.-Y., SAUNERON S., 2013, « Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires », *La Note d'analyse - Questions sociales*, janvier, 316, p. 12.

CYTERMANN J.-R., DEMEUSE M., 2005, « La lecture des indicateurs internationaux en France », Mai, 18, Paris, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

CZARNIAWSKA B., JOERGES B., 1995, « Winds of organizational change : How ideas translate into objects and actions », dans *Research in the sociology of organizations*, JAI Press, p. 197-236.

DALBART F., 2008, « Rectorat et décentralisation - L'émergence de nouveaux acteurs sur la scène éducative : le cas du conseil régional », *Carrefours de l'éducation*, 26, 2, p. 51.

DALIBARD É., FUMEL S., LIMA L., 2016, « CEDRE 2015 Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie », *MENESR DEPP*, Juillet, 21, p. 4.

DALIBARD É., MARCHOIS C., 2017, « CEDRE 2004-2010-2016 - Anglais et allemand en fin d'école : après une forte progression, des résultats désormais stabilisés », *MENESR DEPP*, Septembre, 17.19, p. 4.

DALIBARD É., PASTOR J.-M., 2015, « CEDRE 2014 - Mathématiques en fin d'école primaire : les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes », *MENESR DEPP*, Mai, 28, p. 4.

DE KETELE J.-M., 2009, « L'évaluation de l'école par les standards internationaux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, p. 69-76.

DE OLIVEIRA M., 2014, « Du teneur de livres au comptable : Formalisation et diffusion des savoirs comptables dans la France de la première industrialisation », *Les Études Sociales*, 159, 1, p. 103-118.

DE VAUJANY F.X., 2006, « Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage », *Management & Avenir*, 2006/3, 9, p. 109-126.

DELAHAYE J.-P., 2008, « Les difficultés du collège unique : la France à la recherche de son école moyenne », Colloque « Le collège unique a-t-il échoué? », Paris, Lycée Henri IV, 2008.

DELAHAYE J.-P., 2018, « Le colloque d'Amiens de mars 1968 et l'éternelle question de l'autonomie des établissements en France », Colloque d'Amiens 8-9 mars 2018, Amiens, Université de Picardie Jules Verne, CAREF, 2018.

DELAHAYE J.-P., LOUIS F., CHARBONNIER D., BARGAS D., HENRIET A., BERTHE T., MAMOU G., SALLE J., SORBE X., 2006, « L'EPLÉ et ses missions », 2006-100, IGEN-IGAENR.

DELAHAYE J.-P., MAMOU G., DRIANCOURT V., TOBATY A., VERGES P.-J., 2011, *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*, Paris, Berger-Levrault.

DEPP, 2011, *L'état de l'École 2011 - coûts, activités, résultats: 30 indicateurs sur le système*

éducatif français, MENESR, Paris, 80 p.

DEPP, 2014, *L'état de l'École 2014 - coûts, activités, résultats: 32 indicateurs sur le système éducatif français*, MENESR, Paris, 86 p.

DEPP, 2017, *L'état de l'École 2017 - coûts, activités, résultats : 34 indicateurs sur le système éducatif français*, MENESR, Paris, 92 p.

DEPP, 2021a, « La DEPP, bureau du CNIS du 18 mars 2021 »,.

DEPP, 2021b, « Repères et références statistiques - 2021 »,.

DEPP (dir.), 2022a, *L'Éducation nationale en chiffres 2022*, Paris, DEPP, 13 p.

DEPP (dir.), 2022b, *Repères et références statistiques, édition 2022: enseignements - formation - recherche*, Paris, DEPP, 406 p.

DEPP, 2022c, *L'état de l'École 2022 n°32 : une analyse statistique du système éducatif*, DEPP, Paris, 112 p.

DEROUET J.-L., 1988, « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Eléments pour une sociologie des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie*, 83, p. 5-22.

DEROUET J.-L., NORMAND R., 2014, *La question du leadership en éducation: perspectives européennes*, Louvain-la-Neuve, Academia-l'Harmattan (Thélème), 299 p.

DESA G., BASU S., 2013, « Optimization or Bricolage? Overcoming Resource Constraints in Global Social Entrepreneurship: Optimization Versus Bricolage in Global Social Entrepreneurship », *Strategic Entrepreneurship Journal*, 7, 1, p. 26-49.

DESMARAIS C., ABORD DE CHATILLON E., 2008, « Existe-t-il encore des différences entre le travail des managers du public et ceux du privé? », *Revue française d'administration publique*, 128, 4, p. 767.

DESMARAIS C., ABORD DE CHATILLON E., 2010, « Le rôle de traduction du manager: entre allégeance et résistance », *Revue française de gestion*, 6, 205, p. 71-88.

DESMARAIS C., EDEY-GAMASSOU C., 2012, « La motivation de service public à l'aune du service public « à la française » », *Politiques et management public*, 29, 3, p. 393-411.

DESMARAIS C., FRANÇOISE D., DUFOUR F., LOI ZEDDA M., 2017, « La mindfulness comme antécédent de formes positives de leadership et facteur indirect de performance »,.

DESMAZES J., 2018, « Les analyses statistiques multidimensionnelles », dans *Les méthodes de recherche du DBA*, EMS Éditions, (Business Science Institute), p. 323-339.

DESREUMAUX A., 2004, « Théorie néo-institutionnelle, management stratégique et dynamique des organisations », dans *Institutions et gestion*, Paris, Vuibert (FNEGE), p. 29-47.

DESSALEGN F., BEKALU F., FREW A., 2016, « Principals perceived leadership effectiveness and its relationship with academic achievement among students in secondary school: The Ethiopian experience », *Educational Research and Reviews*, 11, 12, p. 1129-1137.

DEUBEL P., HUART J.-M., MOUTOUSSE M., VIN-DATICHE D., 2009, *100 fiches pour comprendre le système éducatif*, Rosny-sous-Bois, Bréal.

DGESCO, 2011, « Programme ECLAIR », Vade-mecum, *Mai 2011*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire.

DI MAGGIO P.J., POWELL W.W., 1983, « The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields », *American Sociological Review*, 48, 2, p. 147-160.

DIPAOLA M.F., HOY W.K., 2005, « Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students », *The High School Journal*, 88, 3, p. 35-44.

DONIER V., 2006, « Les lois de service public : entre tradition et modernité »,.

DONMOYER R., 1985, « Cognitive Anthropology and Research on Effective Principals », *Educational Administration Quarterly*, 21, 2, p. 31-57.

DORIATH B., HEDOIN J.-P., 2012, « L'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré », Juillet, 2012-096, IGEN-IGAENR.

DORTIER J.-F., 2009, « Max Weber, sociologue de la modernité », dans *La sociologie*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, p. 42-46.

DUBET F., COUSIN O., GUILLEMET J.-P., 1989, « Mobilisation des établissements et performances scolaires : Le cas des collèges », *Revue Française de Sociologie*, 30, 2, p. 235.

DUMAY X., 2009a, « Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements », *Revue Française de Pédagogie*, 167, p. 101-128.

DUMAY X., 2009b, « Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements », *Revue Française de Pédagogie*, 167, p. 101-128.

DUMEZ H., 2014, « Qu'est-ce qui fait la spécificité des sciences de gestion? Dispositifs et performance », *Le Libellio AEGIS*, 10, 1, p. 65-68.

DUPRIEZ V., MALET R., 2013, *L'évaluation dans les systèmes scolaires : accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, Bruxelles, De Boeck.

DURKHEIM É., 2010, *Les règles de la méthode sociologique*, nouv. éd, Paris, Flammarion (Champs), 254 p.

DURRIEU F., VALETTE-FLORENCE P., 2005, « Chapitre 14. L'analyse typologique : de l'exploratoire au confirmatoire », dans *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Méthodes & Recherches - Management), p. 379-403.

DURU-BELLAT M., 2003, « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2, 16, p. 182-206.

DURU-BELLAT M., KIEFFER A., 1999, *La démocratisation de l'enseignement revisitée : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en*

France, Dijon, Université de Bourgogne.

DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte “fait des différences”... », *Revue Française de Sociologie*, 29, 4, p. 649-666.

DUTERCQ Y., 2005, « Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice », *Politiques et management public*, 23, 1, p. 125-134.

DUTERCQ Y., 2012, « La nouvelle légitimité des chefs d'établissement en France », *Formation et profession*, 20, 3, p. 83-86.

DUTERCQ Y., 2015, « Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français », *Recherche & formation*, 78, p. 35-50.

DUTERCQ Y., PELLETIER G., 2015, *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*, De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation), 179 p.

DUTERCQ Y., THURLER M.G., PELLETIER G., 2017, *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*.

DUTTA V., SAHNEY S., 2016, « School leadership and its impact on student achievement : The mediating role of school climate and teacher job satisfaction », *International Journal of Educational Management*, 30, 6, p. 941-958.

DUVERGNIER J.-B., 1826, *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements et avis du Conseil-d'État, de 1788 à 1824 inclusivement, par ordre chronologique*, Paris, Guyot, Scribe et Charles-Béchet.

DUYMEDJIAN R., RÜLING C., 2005, « Le manager bricoleur : Essai de construction d'une image légitime », dans *Moderniser la gestion des hommes dans l'entreprise*, Paris, Editions Liaisons, p. 185-217.

EBERTS R.W., STONE J.A., 1988, « Student achievement in public schools : Do principals make a difference? », *Economics of Education Review*, 7, 3, p. 291-299.

EDMONDS R., 1979, « Effective Schools for the Urban Poor », *Educational Leadership*, 37, p. 15-24.

EDOUARD S., LE CAM M., 2016, « Les performances des élèves de terminale S en physique : Évolution sur vingt ans », *MENESR DEPP, Novembre*, 34, p. 4.

EHRENBERG A., 1991, *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy (Essai société).

EIPA, 2006, « The Common Assessment Framework (CAF) Improving Public Organisations through Self-Assessment »,.

EL BAHRI A., 2021, « Le tableau de bord prospectif, levier de changement managérial dans un EPLE dans le cadre d'une recherche intervention: », *Gestion et management public*, 8, 1, p. 43-71.

EMERY Y., MARTIN N., 2008, « Quelle identité d'agent public aujourd'hui ? », *Revue française d'administration publique*, 3, p. 559.

- EMERY Y., WYSER C., MARTIN N., SANCHEZ J., 2008, « La perception de la performance par les agents publics suisses dans un environnement en rapide évolution », *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 74, 2.
- ÉMIN J.-C., 2012, « Réflexions sur le rôle de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en France », *Education et sociétés*, 30, 2, p. 49-58.
- EPSTEIN J.L., 2010, « School/Family/Community Partnerships : Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, 92, 3, p. 81-96.
- ERALY A., 2015, « 1. Autorité et légitimité », dans *Autorité et légitimité*, Toulouse, ERES (Sociologie clinique), p. 15-40.
- ERNOULT T., 2012, « L'école depuis la Révolution : quelques jalons historiques », *Regards croisés sur l'économie*, 12, 2, p. 50.
- ÉTIENNE J., 2009, « Culture de la performance et éthique du service public », dans *La performance, sa mesure. Enjeux éthiques*, AFAE, (Administration et éducation), p. 35-41.
- ETIENNE J., GAUTHIER R.-F., 2004, « Évaluation des collèges et des lycées en France: bilan critique et perspectives en 2004 », Juillet, 2004-118, IGEN-IGAENR.
- ETIENNE J., WICKER B., 2005, « L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mis à leur disposition - Synthèse des notes académiques », 2005-082, IGEN-IGAENR.
- EVAÏN F., ÉVRARD L., 2017, « Une meilleure mesure de la performance des lycées : Refonte de la méthodologie des IVAL (session 2015) », *Éducation et formations*, Septembre, 94, p. 91-116.
- EVARD Y., PRAS B., ROUX E., 1993, *Market. Études et recherches en marketing : Fondements, méthodes*, Paris, Nathan.
- FABRE C., GATIGNON TURNAU A.-L., VENTOLINI S., 2013, « Les stratégies de reconversion des sportifs professionnels : une lecture par les carrières intelligentes », *@GRH*, 5, 4, p. 113-137.
- FAIA V. DA S., VIEIRA V.A., 2018, « Two-way and three-way moderating effects in regression analysis and interactive plots », *Revista de Administração da UFSM*, 11, 4, p. 961-979.
- FAVOREU C., 1997, *Réflexions sur les fondements de la stratégie et du management stratégique en milieu public*, Aix-en-Provence, Institut d'administration des entreprises (Études et documents. Série Recherche / Centre d'étude et de recherche sur les organisations et la gestion: 498).
- FAYOL H., 1918, *Administration industrielle et générale*, Paris, Dunod (Stratégies et management).
- FELOUZIS G., 2012, « Le système éducatif français dans l'OCDE : quelles performances? », *L'École en crise?*, *Cahiers français*, 368, p. 9-15.
- FEYFANT A., 2017, « À la recherche de l'autonomie des établissements », *Dossier de veille de l'IFÉ*, 118, p. 1-24.

- FIALAIRE J., 2015, « Chapitre 5 - La décentralisation scolaire : mythe ou réalité ? », dans *Les tabous de la décentralisation*, Paris, Berger-Levrault, p. 329-349.
- FIEDLER F.E., 1967, *A theory of leadership effectiveness*, New York, McGraw-Hill.
- FONTVIEILLE L., 1999, « Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIXe et XXe siècles », dans *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF (Collection Pédagogies), p. 43-66.
- FOREL J.-L., 1986, « Quelques aspects du statut des établissements publics locaux d'enseignement », *La Revue administrative*, 39, 232, p. 345-349.
- FORQUIN J.-C., BALLION R., 1993, « Derouet - École et Justice. de l'égalité des chances aux compromis locaux ? », *Revue Française de Pédagogie*, 104, p. 109-113.
- FOUQUET-CHAUPRADE B., 2013, « L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte », *Sociologie*, 4, 4, p. 431-449.
- FOURNIER S., 2015, « Les pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants », *Gestion et management public*, 3, 4, p. 27.
- FOURNIER S., 2017, « Les pratiques de Gestion des Ressources Humaines au sein des EPLE et les effets possibles sur la performance des établissements », *Gestion et management public*, 6/2, 4, p. 67.
- FOURNIER S., MASOU R., 2016, « Le rôle managérial des chefs d'établissement : quels enjeux de satisfaction pour les enseignants du secondaire en France ? », *@GRH*, 21, 4, p. 71.
- FOURNIER Y., LEFRESNE F., RAKOCEVIC R., 2018, *L'Europe de l'Éducation nationale en chiffres - 2018*, MENESR DEPP, Paris, 84 p.
- FRANCHI M.-C., MIOCHE A., TOURNIER É., 2019, « L'autonomie des établissements scolaires : pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves », IGEN-IGAENR, Rapport annuel des inspections générales.
- FREDRICKS J.A., BLUMENFELD P., FRIEDEL J., PARIS A., 2005, « School Engagement », dans MOORE K.A., LIPPMAN L.H. (dirs.), *What Do Children Need to Flourish ?*, Springer US, p. 305-321.
- FREEMAN R.E., 2010, *Strategic management : a stakeholder approach*, Reissue, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 276 p.
- FUMEL S., KESKPAIK S., GIRARD J., 2010, « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit : Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009 », *MENESR DEPP, Décembre*, 10.24, p. 6.
- FUMEL S., KESKPAIK S., SALLES F., VERLET I., 2016, « PISA 2015 : l'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture mathématique », *MENESR DEPP, Décembre*, 38, p. 4.
- GAILLARD J.-M., 2000, *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Editions du Seuil (Points Histoire), 197 p.

GARDEY D., 2011, *Les interactions entre pratiques de contrôle et apprentissages organisationnels dans le contexte en changement du secteur public local français: une analyse renouvelée axée sur l'amélioration de la performance*, Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université de Pau et des Pays de l'Adour, 524 p.

GARUD R., KARNØE P., 2003, « Bricolage versus breakthrough : distributed and embedded agency in technology entrepreneurship », *Research Policy*, 32, 2, p. 277-300.

GATHER THURLER M., PELLETIER G., DUTERCQ Y., 2015, « Leadership éducatif? », *Recherche & formation*, 78, p. 95-109.

GAVARD-PERRET M.-L., GOTTELAND D., HAON C., JOLIBERT A., 2018, *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*, 3e édition, Pearson, 344 p.

GAVREA C., ILIES L., STEGEREAN R., 2011, « Determinants of organizational performance : The case of Romania », *Management & Marketing*, 6, 2, p. 285-300.

GEFFRAY E., 2022a, « PLF 2023 - Extrait du bleu budgétaire de la mission Enseignement scolaire - Programme 141 Enseignement scolaire public du second degré »,.

GEFFRAY E., 2022b, « PLF 2023 - Extrait du bleu budgétaire de la mission Enseignement scolaire - Programme 230 Vie de l'élève »,.

GIARD F., 1998, *La rationalisation industrielle : des systèmes et des hommes*, Thèse de doctorat, Lille, Université des sciences et technologies de Lille, 205 p.

GIBERT P., VERRIER P.-É., 2016, « Peut-on discipliner le pouvoir ? Étude sur le contrôle de la rationalité managériale par le juge dans trois innovations législatives françaises », *Politiques et management public*, 33, 3-4, p. 165-196.

GIBOIN B., 2019, « Outil 45. Les styles de leadership », dans *La boîte à outils de la Stratégie*, Paris, Dunod (BàO La Boîte à Outils), p. 148-149.

GILBERT P., CHARPENTIER M., 2004, « Comment évaluer la performance RH ? Question universelle, réponses contingentes », *Revue de gestion des ressources humaines*, 53, p. 29-42.

GILLE B., 2021, « Les enjeux de l'évaluation des établissements scolaires », 29 mars 2021, IH2EF, 2021.

GIRARD A., BASTIDE H., 1963, « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, 18, 3, p. 435.

GIRIN J., 1990, « L'analyse empirique des situations de gestion : Éléments de théorie et de méthode », dans *Épistémologies et sciences de gestion*, Economica, p. 141-182.

GIVORD P., SCHWABE M., 2019, *Résultats PISA 2018 - Note pays - France*, OCDE, 15 p.

GODDARD R., 2002, « A Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy : The Development of a Short Form », *Educational and Psychological Measurement*, 62, 1, p. 97-110.

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, p. 479.

GODOWSKI C., MERIC J., 2010, « La conception simonienne de la performance à l'épreuve des ambiguïtés et contradictions du discours de Herbert A. Simon », dans *La rationalité : mythes et réalités*, Paris, Harmattan, p. 197-219.

GOHIER C., 2004, « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative », *Recherches qualitatives*, 24, p. 3-17.

GOUX D., MAURIN É., 1997, « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et statistique*, 306, 1, p. 27-39.

GRANDJEAN LÜTHI F., 2010, *Le leadership des directions d'établissement scolaire : vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines*, Paris, L'Harmattan, 216 p.

GRANDJEAN P., 2015a, « La performance, contenus et formes », dans *Performance et innovation dans les établissements de santé*, Paris, Dunod, p. 9-30.

GRANDJEAN P., 2015b, « Outils et modèles de pilotage de la performance », dans *Performance et innovation dans les établissements de santé*, Paris, Dunod, p. 31-66.

GREENLEAF R.K., 1970, *The servant as leader*, Center for Applied Studies, Cambridge, Mass.

GREENLEAF R.K., 2003, *The servant-leader within : a transformative path*, New York, Paulist Press, 258 p.

GREENWOOD R., SUDDABY R., 2006, « Institutional Entrepreneurship in Mature Fields : The Big Five Accounting Firms », *Academy of Management Journal*, 49, 1, p. 27-48.

GRIFFITH J., 2004a, « Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance », *Journal of Educational Administration*, 42, 3, p. 333-356.

GRIFFITH J., 2004b, « Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance », *Journal of Educational Administration*, 42, 3, p. 333-356.

GRISAY A., 1990, « Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Étude d'un groupe contrasté de collèves "performants" et "peu performants" », *Éducation et Formations*.

GRISAY A., 1993, *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, (Les Dossiers Éducation & Formations DEP).

GRISAY A., 1997, « Chapitre VI - L'établissement et l'évolution cognitive et socio-affective des collégiens », dans *L'établissement scolaire : Approches sociologiques*, CRDP de Bourgogne, Hachette Éducation (Acteurs du système éducatif), p. 117-141.

GRISSOM J.A., LOEB S., MASTER B., 2013, « Effective Instructional Time Use for School

Leaders : Longitudinal Evidence From Observations of Principals », *Educational Researcher*, 42, 8, p. 433-444.

GUENOUN M., 2009, *Le management de la performance publique locale. Etude de l'utilisation des outils de gestion dans deux organisations intercommunales.*, Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université Paul Cézanne-Aix-Marseille III.

GUENOUN M., MATYJASIK N., 2019, « La fin de l'histoire du NPM ? », dans *En finir avec le New Public Management*, Institut de la gestion publique et du développement économique, p. 1-26.

GUIZOT F., 1816, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, Maradan, 157 p.

HADJISKY M., 2019, « Le rôle des institutions internationales dans la diffusion du New Public Management », dans *En finir avec le New Public Management*, Institut de la gestion publique et du développement économique, p. 29-46.

HALL G.E., GEORGE A., 1988, « Development of a framework and measure for assessing principal change facilitator style », *5-9 avril 1988*, p. 1-24.

HALLINGER P., 2003, « Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership », *Cambridge Journal of Education*, 33, 3, p. 329-352.

HALLINGER P., HECK R.H., 1996, « Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness : A Review of Empirical Research, 1980-1995 », *Educational Administration Quarterly*, 32, 1, p. 5-44.

HALLINGER P., HECK R.H., 1998, « Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness : 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 2, p. 157-191.

HALLINGER P., MURPHY J., 1985, « Assessing the Instructional Management Behavior of Principals », *The Elementary School Journal*, 86, 2, p. 217-247.

HANUSHEK E.A., 1997, « Assessing the Effects of School Resources on Student Performance : An Update », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 2, p. 141-164.

HARDY C., MAGUIRE S., 2008, « Institutional Entrepreneurship », dans *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London, United Kingdom, Sage Publications, p. 198-217.

HARRIS A., 2008, « Distributed leadership: according to the evidence » HARRIS A. (dir.), *Journal of Educational Administration*, 46, 2, p. 172-188.

HASROURI L., 2021, « Usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement : entre instrumentation et instrumentalisation: », *Gestion et management public*, 8, 3, p. 97-117.

HAYES A.F., 2012, « PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling »,.

HAYES A.F., 2018, *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis : a regression-based approach*, Second edition, New York, Guilford Press (Methodology in the

social sciences), 692 p.

HAYES A.F., MATTHES J., 2009, « Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations », *Behavior Research Methods*, 41, 3, p. 924-936.

HCE, 2011, « Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves », Bilan des résultats de l'École.

HECK R.H., 1992, « Principals' Instructional Leadership and School Performance : Implications for Policy Development », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 1, p. 21-34.

HECK R.H., 2000, « Examining the Impact of School Quality on School Outcomes and Improvement : A Value-Added Approach », *Educational Administration Quarterly*, 36, 4, p. 513-552.

HECK R.H., LARSEN T.J., MARCOULIDES G.A., 1990, « Instructional Leadership and School Achievement : Validation of a Causal Model », *Educational Administration Quarterly*, 26, 2, p. 94-125.

HECK R.H., MARCOULIDES G.A., 1996a, « School Culture and Performance : Testing the Invariance of an Organizational Model », *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 1, p. 76-95.

HECK R.H., MARCOULIDES G.A., 1996b, « School Culture and Performance : Testing the Invariance of an Organizational Model », *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 1, p. 76-95.

HECK R.H., MARCOULIDES G.A., LANG P., 1991, « Principal Instructional Leadership and School Achievement : The Application of Discriminant Techniques », *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 2, p. 115-135.

HECK R.H., MORIYAMA K., 2010, « Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes : a regression discontinuity approach », *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 4, p. 377-408.

HEILBRUNN B., 2004, *La performance, une nouvelle idéologie ? : critique et enjeux*, Paris, La Découverte.

HENDERSON J.E., HOY W.K., 1982, « Leader authenticity : the development and test of an operational measure », *19-23 mars*, p. 24.

HENDRIKS M.A., SCHEERENS J., 2013, « School leadership effects revisited : a review of empirical studies guided by indirect-effect models », *School Leadership & Management*, 33, 4, p. 373-394.

HERSEY P., BLANCHARD K.H., 1969, « Life cycle theory of leadership », *Training & Development Journal*, 23, 5, p. 26-34.

HERY E., 2015, « 1902 : retour sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Le Débat*, 187, 5, p. 169.

HMIMDA N., 2009, « Entrepreneuriat institutionnel et création de sentier dans la distribution de produits alimentaires sur Internet : pour une opérabilité du concept de bricolage », *Du 28 au 31 mai 2009*, p. 1-29.

HOLCMAN R., 2014, *Management public.*, Paris, Dunod.

HOOD C., 1991, « A public management for all seasons ? », *Public Administration*, 69, Spring, p. 3-19.

HOOD C., 1995, « The “new public management” in the 1980s : Variations on a theme », *Accounting, Organizations and Society*, 2-3, p. 93.

HOY W.K., FERGUSON J., 1985, « A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools », *Educational Administration Quarterly*, 21, 2, p. 117-134.

HOY W.K., HANNUM J., TSCHANNEN-MORAN M., 1998, « Organizational Climate and Student Achievement : A Parsimonious and Longitudinal View », *Journal of School Leadership*, 8, 4, p. 336-359.

HOY W.K., MISKEL C.G., 1982, *Educational administration : theory, research, and practice*, 2e ed., New York, Random House, 401 p.

HOY W.K., SMITH P.A., SWEETLAND S.R., 2002, « The Development of the Organizational Climate Index for High Schools : Its Measure and Relationship to Faculty Trust », *The High School Journal*, 86, 2, p. 38-49.

HOY W.K., SWEETLAND S.R., 2001, « Designing Better Schools : The Meaning and Measure of Enabling School Structures », *Educational Administration Quarterly*, 37, 3, p. 296-321.

HOY W.K., TSCHANNEN-MORAN M., 2003, « The conceptualization and measurement of faculty trust in schools : The Omnibus T-Scale », dans *Studies in leadership and organizing schools*, Greenwich, CT : Information Age, p. 181-208.

HOY W.K., WILLIAMS L.B., 1971, « Loyalty to Immediate Superior at Alternate Levels in Public Schools », *Educational Administration Quarterly*, 7, 2, p. 1-11.

HUAULT I., 2009, « Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité », *Les Grands Auteurs en Management*, p. 1-10.

HUITRIC S., 2016, *Transformer les collèges communaux en lycées. La coproduction d'une action publique (1830-1880)*, Thèse de doctorat en Histoire, Lyon, Université de Lyon, 611 p.

HULPIA H., DEVOS G., ROSSEEL Y., 2009, « The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment », *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 3, p. 291-317.

HUSSON F., LE S., PAGES J., 2016, *Analyse de données avec R*, 2e édition, Presses Universitaires de Rennes (Pratique de la statistique), 240 p.

IGEN, IGAENR, 2008, « Rapport annuel des inspections générales 2007 », *La*

Documentation française, Février.

IGEN, IGAENR, ESEN, 2010, « Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif - Problématique et documents d'accompagnement », Dossier documentaire, Juillet.

JACKSON P.M., 1993, « Editorial : Public sector performance - the unended quest », *Public Money & Management*, 13, 4, p. 3-4.

JACQUET S., 2011, « Management de la performance : des concepts aux outils »,.

JACQUET-FRANCILLON, F., ENFERT, R. D', LOEFFEL, L. (dirs.), 2010, *Une histoire de l'école : anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII-XXe siècles*, Paris, Retz (Les usuels Retz), 1055 p.

JAMES L.R., BRETT J.M., 1984, « Mediators, moderators, and tests for mediation. », *Journal of Applied Psychology*, 69, 2, p. 307-321.

JAOUEN A., NAKARA W.A., 2014, « Les systèmes d'information en microfirme : une approche par le bricolage organisationnel », *Revue internationale P.M.E.: Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 27, 3-4, p. 225-260.

JENCKS, C., SMITH, M. (dirs.), 1972, *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, N.Y., Harper & Row (Harper colophon books), 399 p.

JUANICO R., TAMARELLE-VERHAEGHE M., 2018, « Évaluer l'école pour la réussite de tous », Rapport d'information, *Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques*, n°1265, Assemblée Nationale.

JULIA D., BONIN S., BERTRAND H., LACLAU A., 1988, *Atlas de la Révolution française. 2 : L'enseignement 1760 - 1815*, Paris, Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 105 p.

KADA, N., AUBELLE, V. (dirs.), 2015, *Les tabous de la décentralisation*, Paris, Berger-Levrault, 400 p.

KAHN P., 2007, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 2, p. 115.

KAISER R.B., OVERFIELD D.V., 2010, « Assessing flexible leadership as a mastery of opposites », *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62, 2, p. 105-118.

KARADAĞ E., BEKTAŞ F., ÇOĞALTAY N., YALÇIN M., 2015, « The effect of educational leadership on students' achievement : a meta-analysis study », *Asia Pacific Education Review*, 16, 1, p. 79-93.

KARSTEN S., VISSCHER A., 2001, « La publication d'indicateurs de performance des établissements scolaires : que faut-il en penser ? », *Perspectives*, XXXI, 2, p. 275-290.

KATZ D., KAHN R.L., 1966, *The social psychology of organizations*, New York, Wiley.

- KESKPAIK S., SALLES F., 2013, « Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003 », *MENESR DEPP, Décembre*, 13.31, p. 7.
- KIRKPATRICK S.A., LOCKE E.A., 1991, « Leadership : Do Traits Matter ? », *The Executive*, 5, 2, p. 48-60.
- KOJEVE A., 2007, *Esquisse d'une phénoménologie du droit : exposé provisoire*, Paris, Gallimard (Collection Tel), 588 p.
- KOTTER J.P., 1999, « Qu'est-ce que le leadership ? », dans *Harvard Business Review Le Leadership*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 55-83.
- KOTTER J.P., 2001, « What Leaders Really Do », *Harvard Business Review*, 79, 11, p. 85-98.
- KRAATZ M.S., BLOCK E.S., 2008, « Organizational Implications of Institutional Pluralism », dans *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London, United Kingdom, Sage Publications, p. 243-275.
- KRÜGER M., SCHEERENS J., 2012, « Conceptual Perspectives on School Leadership », dans SCHEERENS J. (dir.), *School Leadership Effects Revisited*, Dordrecht, Springer Netherlands, p. 1-30.
- KURLAND H., PERETZ H., HERTZ-LAZAROWITZ R., 2010, « Leadership style and organizational learning : the mediate effect of school vision », *Journal of Educational Administration*, 48, 1, p. 7-30.
- KYRIAKIDES L., CREEMERS B., ANTONIOU P., DEMETRIOU D., 2010, « A synthesis of studies searching for school factors : implications for theory and research », *British Educational Research Journal*, 36, 5, p. 807-830.
- LA VILLARMOIS O. DE, 2001, « Le concept de performance et sa mesure : un état de l'art », *Les Cahiers de la Recherche CLAREE UPRESA CNRS 8020*, Avril.
- LAFORGUE D., 2007, « L'administration scolaire française est-elle une bureaucratie? », *Pyramides*, 14, p. 14.
- LANG V., 2005, « La ligne hiérarchique de l'administration de l'Éducation nationale à l'épreuve de la déconcentration », dans *Les Régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 85-97.
- LANGOUET G., LEGER A., 1991, *Public ou privé ? trajectoires et réussites scolaires*, Nanterre, Éd. Publidix, 187 p.
- LAPOINTE C., GAUTHIER M., 2005, « Le rôle des directions d'école dans la dynamique de la réussite scolaire », dans *La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy, Québec, CRIRES, p. 39-50.
- LAROCHE P., 2015, *La méta-analyse : méthodes et applications en sciences sociales*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Méthodes & Recherches - Management), 221 p.
- LAUFER R., BURLAUD A., MARECHAL C., WEISS D., COSSU C., 1980, *Management public :*

gestion et légitimité, Paris, Dalloz (Dalloz gestion).

LAVIOLETTE É.M., 2011, « Leadership entrepreneurial : une analyse comparée du leadership et de l'entrepreneurship », dans *Leadership et management : être leader, ça s'apprend !*, Bruxelles, De Boeck, p. 56-62.

LE CAM M., SALLES F., 2016, « Les performances des élèves de terminale S en mathématiques : Évolution sur vingt ans », *MENESR DEPP, Novembre*, 35, p. 4.

LE DONNE N., 2013, « Comparer les résultats des systèmes éducatifs nationaux : les défis méthodologiques des enquêtes PISA », *Notes & Documents*, 2013-06, p. 35.

LE TEXIER T., 2011, « Une nouvelle histoire de la pensée managériale : analyse textuelle diachronique du terme "management", XIXe-XXe siècles »,.

LE TEXIER T., 2012, « L'État, une entreprise ? », *Interdépendances, janvier-février-mars*, 84, p. 53-55.

LE TEXIER T., 2016, *Le maniement des hommes : essai sur la rationalité managériale*, Paris, La Découverte.

LEBAS M., 1995a, « Oui, il faut définir la performance », *Revue Française de Comptabilité*, 269, Juillet-août, p. 66-71.

LEBAS M., 1995b, « Performance measurement and performance management », *International Journal of Production Economics*, 1995, p. 23-35.

LECA B., 2006, « Pas seulement des "lemmings". Les relations entre les organisations et leur environnement dans le néo-institutionnalisme sociologique », *Finance Contrôle Stratégie*, 9, 4, p. 67-86.

LEE M., WALKER A., LING CHUI Y., 2012, « Contrasting effects of instructional leadership practices on student learning in a high accountability context » SEASHORE LOUIS K. (dir.), *Journal of Educational Administration*, 50, 5, p. 586-611.

LEININGER A., KUHN A., 2021, « Leadership du chef d'établissement et efficacité de service public de l'établissement scolaire : contribution à l'identification et à l'explication de la diversité des résultats », *Management international-Mi*, 25, 6, p. 133-154.

LEITHWOOD K., 1994, « Leadership for School Restructuring », *Educational Administration Quarterly*, 30, 4, p. 498-518.

LEITHWOOD K.A., AITKEN R., JANTZI D., 2001, *Making schools smarter : a system for monitoring school and district progress*, 2e ed., Thousand Oaks, Calif, Corwin Press, 195 p.

LEITHWOOD K., JANTZI D., 2000, « The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school », *Journal of Educational Administration*, 38, 2, p. 112-129.

LEITHWOOD K., JANTZI D., 2005, « A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005 », *Leadership and Policy in Schools*, 4, 3, p. 177-199.

LEITHWOOD K., JANTZI D., 2006, « Transformational school leadership for large-scale reform : Effects on students, teachers, and their classroom practices », *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 2, p. 201-227.

LEITHWOOD K., JANTZI D., 2008a, « Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy », *Educational Administration Quarterly*, 44, 4, p. 496-528.

LEITHWOOD K., JANTZI D., 2008b, « Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy », *Educational Administration Quarterly*, 44, 4, p. 496-528.

LEITHWOOD K., JANTZI D., MCELHERON-HOPKINS C., 2006, « The development and testing of a school improvement model », *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 4, p. 441-464.

LEITHWOOD K., PATTEN S., JANTZI D., 2010, « Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning », *Educational Administration Quarterly*, 46, 5, p. 671-706.

LEITHWOOD K., SEASHORE LOUIS K., ANDERSON S., WAHLSTROM K., 2004, « How leadership influences student learning », Minneapolis, Toronto, New York, The Wallace Foundation.

LEITHWOOD K., TOMLINSON D., GENGE M., 1996, « Transformational School Leadership », dans *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Netherlands, Springer, p. 785-840.

LEITNER D., 1994, « Do Principals Affect Student Outcomes: An Organizational Perspective », *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 3, p. 219-238.

LELIEVRE C., 1997, *Histoire des institutions scolaires : 1789 - 1989*, Paris, Nathan (Repères pédagogiques), 238 p.

LELIEVRE C., 2002, « Jules Ferry : des repères brouillés », *Communications*, 72, 1, p. 141-158.

LELIEVRE C., 2003, « Un socle commun pour un collège unique », *Cahiers de la CERF*, 45.

LELIEVRE C., 2008, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, 26, 2, p. 41.

LEON A., ROCHE P., 2012, *Histoire de l'enseignement en France*, 13e ed., Paris, Presses Universitaires de France (Que sais-je ?), 127 p.

LEPETIT P., SIMLER B., LACOSTE J.-P., POLAILLON A., RENAUDINEAU P., 2007, « Rapport sur le pilotage du système éducatif dans les académies à l'épreuve de la LOLF », *Mission d'audit de modernisation*, 2006-085, IGF-IGEN-IGAENR.

LEVEQUE M.-A., 2022, « PLF 2023 - Extrait du bleu budgétaire de la mission Enseignement scolaire - Programme 214 Soutien à la politique de l'éducation nationale »,.

LEVI-STRAUSS C., 1966, *Pensée sauvage.*, Paris, Plon.

LIENSOL B., MEURET D., 1987, « Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat », *Éducation et formations*, 11.

LIKERT R., 1974, *Le gouvernement participatif de l'entreprise*, Paris, Gauthier-Villars (Hommes et organisations), 263 p.

LIPSEY M.W., WILSON D.B., 2001, *Practical meta-analysis*, Thousand Oaks, Calif, Sage Publications (Applied social research methods series), 247 p.

LORINO P., 1995, *Comptes et récits de la performance : essai sur le pilotage de l'entreprise*, Paris, Les Editions d'Organisation.

LORINO P., 2003, *Méthodes et pratiques de la performance : le pilotage par les processus et les compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation.

LOUBET É., LEYGUE G., CAILLAUX J., 2000, « 31 mai 1902. Décret relatif à l'administration financière des lycées recevant de l'État une subvention fixe », dans *Les enseignants du secondaire, XIXe-XXe siècles : le corps, le métier, les carrières*, Paris, Institut national de recherche pédagogique : Editions Economica, p. 601-603.

LOUIS F., 2010, « Problématique », dans *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif - Problématique et documents d'accompagnement*, p. 4-20.

LOUIS K.S., 1998, « Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy », *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1, p. 1-27.

LOUNSBURY M., 2008, « Institutional rationality and practice variation : New directions in the institutional analysis of practice », *Accounting, Organizations and Society*, 33, 4-5, p. 349-361.

LUIGI M.-P., RICHET B., CYTERMANN J.-R., CAROTTI S., LAVIALLE C., 2016, « Rapport annuel des Inspections générales 2016 - Territoires éducatifs: état des lieux et perspectives », IGEN-IGAENR.

LY S.T., RIEGERT A., 2016, « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français », *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires?*, Cnesco.

MA XI., WILLMS J.D., 2004, « School Disciplinary Climate : Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement », *Alberta Journal of Educational Research*, 50, 2, p. 169-188.

MALET R., 2013, « La professionnalisation des enseignants à l'épreuve de l'évaluation dans les systèmes scolaires. Ressorts politiques, contextes de développement et variations d'usage », dans *L'évaluation dans les systèmes scolaires : accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, Bruxelles, De Boeck.

MANSON D., PERETTI J.-M., 2011, « Chapitre 28 - Développement des leaders : principes et pratiques », dans *Tous leaders: faire de chaque collaborateur authentique leader*, Paris, Eyrolles, p. 247-154.

MARCHESNAY M., 2004, *Management stratégique*, France, Éditions de l'ADREG.

MARKS H.M., PRINTY S.M., 2003, « Principal Leadership and School Performance : An

Integration of Transformational and Instructional Leadership », *Educational Administration Quarterly*, 39, 3, p. 370-397.

MAROY C., 2013a, *L' école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck (Perspectives en éducation & formation), 190 p.

MAROY C., 2013b, *L' école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck (Perspectives en éducation & formation), 190 p.

MAROY C., PONS X., 2016, « Gouverner l'école par ses résultats ? Une comparaison France-Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, p. 29-34.

MARTINET, A.C. (dir.), 1990, *Epistémologies et sciences de gestion*, Paris, Economica (Collection Gestion. Série Politique générale, finance et marketing), 249 p.

MARZANO R.J., WATERS T., MCNULTY B.A., 2005, *School leadership that works : from research to results*, Mid-continent Research for Education and Learning, Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development, 194 p.

MARZANO R.J., WATERS T., MCNULTY B.A., 2016, *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*, Québec, Presses de l'Université du Québec (Leadership et administration en éducation), 214 p.

MASSOT A., 2013, *Condorcet le fondateur des systèmes scolaires modernes*, Chicoutimi Québec, Les Classiques des sciences sociales.

MAUNY C., 2013, « Le contrat d'objectifs : un outil d'opérationnalisation institutionnelle du leadership », *Administration et éducation*, 138, 2, p. 49-60.

MAUREL C., CARASSUS D., FAVOREU C., GARDEY D., 2014, « Characterization and definition of public performance: an application to local government authorities », *Gestion et management public*, 2, 3, p. 23-44.

MAZZARELLA J.A., SMITH S.C., 1989, « Leadership styles », dans *School Leadership : Handbook for Excellence*, 1ère édition, Washington, Office of Education Research and Improvement, p. 27-52.

MCGUIGAN L., HOY W.K., 2006, « Principal Leadership : Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students », *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3, p. 203-229.

MEGARD M., DELAHAYE J.-P., MAUHOURET M.-B., MONNANTEUIL F., PONCELET Y., VIBERT A., YEBBOU J., 2012, « Les évaluations nationales et internationales sur les acquis des élèves et sur d'autres dimensions des systèmes éducatifs », Mai, 2012-056, IGEN.

MELNIK E., 2010, *Les réformes dans la fonction publique : une revue de littérature économique internationale*, Noisy-le-Grand, Centre d'études de l'emploi.

MENESR, 2004a, « L'évolution du système éducatif de la France », Rapport national, Juillet.

MENESR, 2004b, « L'évolution du système éducatif de la France », Rapport national, juillet.

- MENESR, 2012, « La décentralisation en actions - Les effets de la décentralisation sur le fonctionnement du système éducatif: état des lieux et éléments d'analyse période 2005-2010 », Juillet.
- MENJ, 2022, « Rapport du jury session 2022 - Concours interne de recrutement des personnels de direction ».
- MENJS, 2021, « Ateliers de l'incubateur du Grenelle de l'éducation »,.
- MENON M.E., CHRISTOU C., 2002, « Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction », *Educational Research*, 44, 1, p. 97-110.
- MENY Y., THOENIG J.-C., 1989, *Politiques publiques*, 1ère ed., Paris, Presses Universitaires de France (Thémis), 391 p.
- MERLE P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: Une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55, 1, p. 15.
- MERLE P., 2004, « La démocratisation de l'école », *Le Télémaque*, 25, 1, p. 135.
- MERLE P., 2017, *La démocratisation de l'enseignement*.
- MEURET D., 2012, « Plus équitable, l'école retrouverait la voie de la réussite », *Esprit*, Décembre, 12, p. 65-81.
- MEURET D., LAMBERT M., 2011, « La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000 », *Revue française de pédagogie*, 177, p. 85-100.
- MEYER J.W., ROWAN B., 1977, « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, 1977, p. 340-363.
- MIEN E., 2018, « Weber, la rationalité en valeur et en finalité », *Regards croisés sur l'économie*, 22, 1, p. 46-49.
- MILES M., HUBERMAN A.M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MILLER R.J., ROWAN B., 2006, « Effects of Organic Management on Student Achievement », *American Educational Research Journal*, 43, 2, p. 219-253.
- MINTZBERG H., 1973, *The nature of managerial work*, New York, Harper & Row, 298 p.
- MINTZBERG H., 1984, *Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG H., 1999, « Profession: manager. Mythes et réalités », dans *Harvard Business Review Le Leadership*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 11-53.
- MINTZBERG H., 2004, *Le management - Voyage au centre des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
- MISKEL C.G., BLOOM S., McDONALD D., 1982, *Effects of structural coupling and expectancy*

climate on the effectiveness learning strategies intervention, Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

MISKEL C.G., FEVURLY R., STEWART J., 1979, « Organizational Structures and Processes, Perceived School Effectiveness, Loyalty, and Job Satisfaction », *Educational Administration Quarterly*, 15, 3, p. 97-118.

MONCHABLON, A., FRANCE (dirs.), 1989, *1789 : recueil de textes et documents du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Centre national de documentation pédagogique, 287 p.

MONGIN P., 2002, « Le principe de rationalité et l'unité des sciences sociales », *Revue économique*, 53, 2, p. 301.

MONS N., 2006, « Décentralisation : y a-t-il une exception française? », *La Revue de l'inspection générale, Existe-t-il un modèle éducatif français ?*, 3, p. 108-115.

MONS N., 2008, « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales », *Revue française de pédagogie, Juillet-septembre*, 164, p. 5-13.

MOONEY J.D., RILEY A.C., 1939, *The principles of organization*, New York, Harper & Brothers.

MORA-WHITEHURST R., 2013, « The Relationship Between Elementary Principals' Visionary Leadership and Students' Reading Performance », *The Educational Forum*, 77, 3, p. 315-328.

MORIN E.M., SAVOIE A., BEAUDIN G., 1994, *L'efficacité de l'organisation : théories, représentations et mesures*, Paris, G. Morin.

MOUCHOT C., 1990, « Décision et sciences sociales », dans *Épistémologies et sciences de gestion*, *Economica*, p. 31-79.

MOULLIN M., 2006, « The design of an alternative Balanced Scorecard framework for public and voluntary organisations », *Perspectives on Performance*, 5, 1, p. 10-12.

MULLER P.-E., 1999, « De l'instruction publique à l'éducation nationale », *Mots*, 61, 1, p. 149-156.

NACUZON SALL H., DE KETELE J.-M., 1997, « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 3, p. 119-142.

NINNIN L.-M., PASTOR J.-M., 2020, « CEDRE 2008-2014-2019 Mathématiques en fin d'école : des résultats en baisse », *MENJ DEPP, Septembre*, 20.33, p. 4.

NINNIN L.-M., SALLES F., 2020, « CEDRE 2008-2014-2019 Mathématiques en fin de collège : des résultats en baisse », *MENJ DEPP, Septembre*, 20.34, p. 4.

NIQUE C., 1990, *Comment l'école devint une affaire d'État : 1815-1840*, Paris, Nathan (Repères pédagogiques), 288 p.

NOËL F., 2021, « 4. Replacer la GRH dans son contexte institutionnel : Les apports de la

théorie néo-institutionnaliste », dans *Les grands courants en gestion des ressources humaines*, EMS Editions, p. 67-83.

NORMAND R., 2005, « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série*, 1, p. 67-82.

NORMAND R., 2020, *Le leadership du chef d'établissement : anti-manuel de pilotage pédagogique*, 100 p.

NORTHOUSE P.G., 1997, *Leadership : theory and practice*, Thousand Oaks, Calif, Sage Publications, 274 p.

OCDE, 2007, « Améliorer la direction des établissements scolaires », Rapport de base national de la France, Mai, OCDE.

OCDE, 2008, « Dans quelle mesure peut-on améliorer l'efficacité dans l'enseignement primaire et secondaire ? », *Réformes économiques : Objectif croissance*, 2008, p. 79-94.

OCDE, 2010, « Résultats du PISA 2009 : Synthèse »,.

OCDE, 2011, *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, 533 p.

OCDE, 2014, *Resultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) - Ressources, politiques et pratiques*, OCDE, Paris, 568 p.

OCDE, 2019, *Resultats du PISA 2018 : Savoirs et savoir-faire des élèves - Volume I*, OCDE, Paris, 373 p.

O'DONNELL R.J., WHITE G.P., 2005, « Within the Accountability Era: Principals' Instructional Leadership Behaviors and Student Achievement », *NASSP Bulletin*, 89, 645, p. 56-71.

OLIVER C., 1991, « Strategic Responses to Institutional Processes », *Academy of Management Review*, 16, 1, p. 145-179.

ORAZI D.C., TURRINI A., VALOTTI G., 2013, « Le leadership du secteur public : nouvelles perspectives pour la recherche et la pratique », *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 79, 3, p. 521-541.

OTLEY D., 1999, « Performance management : a framework for management control systems research. », *Management Accounting Research*, 10, 4, p. 363-382.

PACHE A.-C., SANTOS F., 2013, « Inside the Hybrid Organization : Selective Coupling as a Response to Competing Institutional Logics », *Academy of Management Journal*, 56, 4, p. 972-1001.

PAIR C., 1998, « Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie », Février, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

PAIR C., 2001, « Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, octobre 2001.

PARENTEAU R., ÉTHIER G., PAQUIN M., PAYETTE A., 1992, *Management public : comprendre et gérer les institutions de l'État*, Sillery Québec, Presses de l'Université du Québec.

PARISSE J., 2016, « Thibault Le Texier, Le maniement des hommes. Essai sur la rationalité managériale » ,.

PASTOR J.-M., NINNIN L.-M., 2018, « CEDRE 2016-2012-2017 histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école primaire : stabilité des résultats depuis onze ans », *MENESR DEPP, Juin*, 18.16, p. 4.

PATY D., 1980, *Douze 12 collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, Paris, La Documentation Française.

PAULA M. SHORT, RINEHART J.S., 1992, « School Participant Empowerment Scale : Assessment of Level of Empowerment within the School Environment », *Educational and Psychological Measurement*, 52, 4, p. 951-960.

PECHART P.-C., 1822, *Éléments pratiques de l'administration municipale*, 3e ed., Paris, Éditeur Rue du Bac.

PELAGE A., 2000, « Les transformations du rôle de chef d'établissement d'enseignement secondaire », dans *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 219-227.

PELAGE A., 2003, « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », *Revue française de pédagogie*, 2003, p. 21-36.

PELLETIER G., 2018, « Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel », *Éducation et francophonie*, 46, 1, p. 1-10.

PERETTI, J.-M. (dir.), 2011, *Tous leaders: faire de chaque collaborateur authentique leader*, Paris, Eyrolles, 351 p.

PESQUEUX Y., 2010, « Les attentes de la société en matière de performance des entreprises », *Working Papers*.

PESQUEUX Y., 2014, « L'épistémologie des sciences de gestion », janvier 2014.

PETIT V.C., 2013, *Leadership : l'art et la science de la direction d'entreprise*, Montreuil, Pearson (Management en action).

PICQUENOT A., MICHEL-KHAYAT M., LEBLOND F., 1996, *L'établissement scolaire*, Paris, Ellipses/Ed. Marketing.

PIOT L., KELCHTERMANS G., 2014, « Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne », dans *Encadrement et leadership : Nouvelles pratiques en éducation et formation*, De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation), p. 21-37.

PLANE J.-M., 2015, *Théories du leadership : modèles classiques et contemporains*, Paris, Dunod (Management - Ressources humaines).

POIREL E., YVON F., 2012, « Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives », *Éducation et francophonie*, 40, 1, p. 94-118.

POLLITT C., BOUCKAERT G., 2000, *Public management reform : a comparative analysis*, Oxford University Press.

POLLITT C., BOUCKAERT G., 2004, *Public management reform : a comparative analysis*, 2e. ed., Oxford ; New York, Oxford University Press, 345 p.

PONS X., 2014, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, 140-141, p. 115-132.

POOLE M.S., VEN A.H. VAN DE, 1989, « Using Paradox to Build Management and Organization Theories », *Academy of Management Review*, 14, 4, p. 562-578.

POUNDER D.G., OGAWA R.T., ADAMS E.A., 1995, « Leadership as an Organization-Wide Phenomena : Its Impact on School Performance », *Educational Administration Quarterly*, 31, 4, p. 564-588.

POWELL, W.W., DIMAGGIO, P.J. (dirs.), 1991, *The New institutionalism in organizational analysis*, Chicago, University of Chicago Press, 478 p.

PROST A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, 1ère ed., Paris, Presses Universitaires de France (Sociologies), 206 p.

PROST A., 1997, *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Editions du Seuil.

PROST A., 2001, « La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale », 1, p. 73-94.

PROST A., 2008, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, 119, p. 29-81.

PROST A., 2015, « Brève histoire des collèges », *Le Débat*, 187, 5, p. 157.

PUGIN V., 2008, « Les fondements du système éducatif français »,.

PUPION P.-C., LEROUX E., LATOUILLE J.-J., 2007, « Rôle du conseil et de l'évaluation dans le pilotage stratégique des EPLE (Établissements Publics Locaux d'Enseignement) », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 1, p. 97-107.

QUILLIOU-RIOUAL M., QUILLIOU-RIOUAL M., 2020, « 1. Les théories des organisations », dans *Communication professionnelle et travail en équipe pluridisciplinaire en ESSMS*, Paris, Dunod (Aide-Mémoire), p. 7-15.

RAMOS G., SCHLEICHER A., SANTIAGO P., CHARBONNIER E., DORING-SERRE M.-A., 2016, *PISA 2015 : Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*, OCDE, 28 p.

RAMOS G., SCHLEICHER A., VAYSETTES S., CHARBONNIER E., BOUSQUET G., 2016, *Résultats*

de l'enquête PISA 2015 - France, OCDE, (Note par pays), 17 p.

RATAJCZAK-MROZEK M., 2017, *Network embeddedness : examining the effect on business performance and internationalization*, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, 402 p.

RAWLS J., 2009, *Théorie de la justice*, Paris, Editions Points (Points essais).

REARDON R.M., 2011, « Elementary School Principals' Learning-Centered Leadership and Educational Outcomes : Implications for Principals' Professional Development », *Leadership and Policy in Schools*, 10, 1, p. 63-83.

REBAUD C., 2009, « Éthique et performance dans un établissement public », dans *La performance, sa mesure. Enjeux éthiques*, AFAE, (Administration et éducation), p. 109-115.

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE NANCY-METZ, 2021, « L'académie de Nancy-Metz en chiffres - rentrée 2021 ».

REEDER W.G., 1931, *The fundamentals of public school administration*, The Macmillan Company.

RENAUD A., BERLAND N., 2007, « Mesure de la performance globale des entreprises », *Post-Print*.

RENDU A., 1846, *Code universitaire ou Lois, statuts et règlements de l'Université Royale de France*, 3e ed., Paris, Hachette.

REVERDY T., 2013, « Sociologie des organisations »,.

REY O., 2007, « Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages des recherches », *Administration et éducation*, 1, p. 113-124.

REY O., 2013, « Décentralisation et politiques éducatives », *Dossier d'actualité veilles et analyses*, 83, p. 1-26.

REYNOLDS D., JONES D., ST LEGER S., 1976, « Schools do make a difference », *New Society*, 37, 721, p. 223-225.

REYNOLDS D., TEDDLIE C., CREEMERS B., SCHEERENS J., TOWNSEND T., 2000, « An Introduction to School Effectiveness Research », dans *The international handbook of school effectiveness research*, London ; New York, Falmer Press, p. 3-25.

RIBOT A., 1900, *La Réforme de l'Enseignement secondaire*, Paris, Armand Colin, 308 p.

RICHMON M.J., ALLISON D.J., 2003, « Toward a Conceptual Framework for Leadership Inquiry », *Educational Management & Administration*, 31, 1, p. 31-50.

RIZZA R., 2008, « Néo-institutionnalisme sociologique et nouvelle sociologie économique : quelles relations ? », *Interventions économiques*, 38, p. 1-20.

ROBINSON V.M.J., LLOYD C.A., ROWE K.J., 2008, « The Impact of Leadership on Student Outcomes : An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types », *Educational Administration Quarterly*, 44, 5, p. 635-674.

ROCHER T., 2015, « Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? - Évolution des inégalités sociales de compétences: une synthèse »,.

ROCHER T., 2016, « Construction d'un indice de position sociale des élèves »,.

ROSS J.A., GRAY P., 2006, « School Leadership and Student Achievement : The Mediating Effects of Teacher Beliefs », *Canadian Journal of Education*, 29, 3, p. 798-822.

ROSSANO P., 1991, « Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991 », *Communication et langages*, 90, 1, p. 34-46.

ROSSI P., 1995, « Rationalisation, "désenchantement" du monde, modernité », *Revue européenne des sciences sociales*, 33, 101, p. 81-94.

ROUSSEL J., 2010, « Action rationnelle et conventions : proposition d'un modèle axiologique », dans *La rationalité : mythes et réalités*, Paris, Harmattan, p. 49-71.

ROUSSEL P., 1994, « Méthode de validation de questionnaire en GRH : l'exemple du QSR en phase exploratoire - Questionnaire de satisfaction à l'égard de la rémunération - », p. 638-652.

ROUSSEL P., 2005, « Chapitre 9. Méthodes de développement d'échelles pour questionnaires d'enquêtes », dans *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Méthodes & Recherches - Management), p. 245-276.

ROUX B., AYACHE M., 2018, « Quand le leadership institutionnel transcende l'aventure coopérative », *Du 6 au 8 juin 2018*.

ROWAN B., 1996, « Standards as incentives for instructional reform », dans *Rewards and reform : Creating educational incentives that work*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 195-225.

RUSSELL J., 2017, *A Meta-Analysis : The Full Range of Leadership Model Impacting Policing Organizations*, Thèse de doctorat, Walden University, 171 p.

RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE P., OUSTON J., SMITH A., 1979, *Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge, Harvard University Press, 285 p.

SAHLIN K., WEDLIN L., 2008, « Circulating Ideas : Imitation, Translation and Editing », dans *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London, United Kingdom, Sage Publications, p. 218-242.

SAHLIN-ANDERSSON K., SEVON G., 2003, « Imitation and identification as performatives », dans *The Northern Lights - Organization Theory in Scandinavia*, Copenhagen, Copenhagen Business School Press, p. 249-265.

SALGADO M., 2013a, « Analyse des fondamentaux de la performance et de sa valorisation », *Working Papers*.

SALGADO M., 2013b, « La performance : une dimension fondamentale pour l'évaluation des entreprises et des organisations »,.

SALLES F., LE CAM M., 2020, « TIMSS 2019 Mathématiques au niveau de la classe de quatrième : des résultats inquiétants en France », *MENESR DEPP, Décembre*, 20.47, p. 4.

SAMMONS P., HILLMAN J., MORTIMORE P., 1995, *Key characteristics of effective schools : a review of school effectiveness research*, London, Inst. of Education, Univ. of London, 35 p.

SANNI YAYA H., 2003, *La problématique de la performance organisationnelle, ses déterminants et les moyens de sa mesure: une perspective holistique et multicritérielle*, Québec, Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval.

SANTO V.-M., VERRIER P.-É., 2007, *Le management public*, Paris, Presses Universitaires de France.

SARKOZY N., BUSSEREAU D., MEHAIGNERIE P., CARREZ G., ARTHUIS J., MARINI P., LOGEROT F., BARILARI A., 2004, « La démarche de performance : stratégie, objectifs, indicateurs. Guide méthodologique pour l'application de la loi organique relative aux lois de finances du 1er août 2001 »,.

SAULQUIN J.-Y., SCHIER G., 2007, « Responsabilité sociale des entreprises et performance : Complémentarité ou substituabilité ? », *La Revue des Sciences de Gestion*, 223, 1, p. 57-65.

SAUVAGEOT C., DALSHIMER N., 2008, « La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'Union européenne ou de l'OCDE », dans *Comparaisons internationales*, DEPP MENESR, Paris (Éducation et formations), p. 23-43.

SAVOIE P., 2000, *Les enseignants du secondaire, XIXe-XXe siècles : le corps, le métier, les carrières*, Editions Economica, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1 p.

SAVOIE P., 2001, « Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines », *Histoire de l'éducation*, 90, 2, p. 170-204.

SCHEERENS J., BOSKER R.J., 1997, *The Foundations of Educational Effectiveness*, 1ère ed., Oxford, OX ; New York, N.Y, Pergamon, 347 p.

SCHEERENS J., CREEMERS B.P.M., 1989, « Conceptualizing school effectiveness », *International Journal of Educational Research*, 13, 7, p. 691-706.

SCHEERENS J., VERMEULEN C.J.A.J., PELGRUM W.J., 1989, « Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations », *International Journal of Educational Research*, 13, 7, p. 789-799.

SCHLEICHER A., 2016, *PISA 2015 : Résultats à la loupe*, OCDE, 16 p.

SCHLEICHER A., CHARBONNIER E., VAYSETTES S., 2013, *Résultats de l'enquête PISA 2012 - France*, OCDE, (Note par pays), 26 p.

SCHMAUCH D., 2011, « Le concept de leadership et son enseignement en question », dans *Leadership et management : être leader, ça s'apprend !*, Bruxelles, De Boeck, p. 98-114.

SCHNAPPER D., 2012, *La compréhension sociologique : Démarche de l'analyse typologique*, Presses Universitaires de France, 176 p.

SCOTT R.W., 1995, *Institutions and organizations : ideas, interests, and identities*, Sage, 360 p.

SEGUY J.-Y., 2007a, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle¹ », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36, 3, p. 289-311.

SEGUY J.-Y., 2007b, « Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue française de pédagogie*, 159, p. 47-58.

SELZNICK P., 1957, *Leadership in Administration : A sociological interpretation*, New York, Harper & Row.

SEO M.-G., CREED W.E.D., 2002, « Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change : A Dialectical Perspective », *Academy of Management Review*, 27, 2, p. 222.

SERGIOVANNI T.J., 2001, *Leadership : What's In It For Schools?*, Hoboken, Taylor & Francis Ltd.

SHATZER R.H., CALDARELLA P., HALLAM P.R., BROWN B.L., 2014, « Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement : Implications for practice », *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 4, p. 445-459.

SHELDON S.B., 2007, « Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships », *The Journal of Educational Research*, 100, 5, p. 267-275.

SIMON H.A., 1955, *Models of bounded rationality*, Cambridge, The M.I.T. Press.

SLIMANE K.B., LECA B., 2010, « Le travail institutionnel : origines théoriques, défis et perspectives », *Management & Avenir*, 37, 7, p. 53-69.

SMITH A.K., BOLTON R.N., WAGNER J., 1999, « A Model of Customer Satisfaction with Service Encounters Involving Failure and Recovery », *Journal of Marketing Research*, 36, 3, p. 356.

SMITH W.F., ANDREWS R.L., 1989, *Instructional leadership : how principals make a difference*, Alexandria, Aurora, Association for Supervision and Curriculum Development, 155 p.

SNYDER J., EBMEIER H., 1992, « Empirical linkages among principal behaviors and intermediate outcomes : Implications for principal evaluation », *Peabody Journal of Education*, 68, 1, p. 75-107.

SOLAUX G., 2005, « Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation », dans *Les Régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 17-49.

SPILLANE, J.P., DIAMOND, J.B. (dirs.), 2007, *Distributed leadership in practice*, New York, Teachers College, Columbia University (Critical issues in educational leadership series), 193 p.

SPILLANE J.P., HALVERSON R., DIAMOND J.B., 2004, « Towards a theory of leadership

practice : a distributed perspective », *Journal of Curriculum Studies*, 36, 1, p. 3-34.

SPILLANE J.P., HALVERSON R.R., DIAMOND J., 2008, « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Éducation et sociétés*, 21, 1, p. 121-149.

SPILLER S.A., FITZSIMONS G.J., LYNCH J.G., MCCLELLAND G.H., 2013, « Spotlights, Floodlights, and the Magic Number Zero : Simple Effects Tests in Moderated Regression », *Journal of Marketing Research*, 50, 2, p. 277-288.

STAR S.L., GRIESEMER J.R., 1989, « Institutional Ecology, “Translations” and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology », *Social Studies of Science*, 19, 3, p. 387-420.

STOGDILL R.M., 1948, « Personal Factors Associated with Leadership : A Survey of the Literature », *The Journal of Psychology*, 25, 1, p. 35-71.

STONE D., 2004, « Transfer agents and global networks in the ‘transnationalization’ of policy », *Journal of European Public Policy*, 11, 3, p. 545-566.

SUCHMAN M.C., 1995, « Managing Legitimacy : Strategic and Institutional Approaches », *The Academy of Management Review*, 1995, p. 571-610.

TAHRI N., 2014, « Chapitre IV. Validation des instruments de mesure », dans *Responsabilité sociale des entreprises et comportements citoyens*, Caen, EMS Editions (Thèse et mémoire), p. 159-187.

TALBOT C., 1999, « Public Performance - towards a new model? », *Public Policy & Administration*, 14, 3, p. 15.

TANGUY L., 1972, « L’État et l’école : L’école privée en France », *Revue Française de Sociologie*, 13, 3, p. 325.

TANNENBAUM R., SCHMIDT W.H., 1958, « How to Choose a Leadership Pattern », *Harvard Business Review*, March-April, p. 95-101.

TANNENBAUM R., SCHMIDT W.H., 1973, « How to Choose a Leadership Pattern », *Harvard Business Review*, May-june, p. 162-180.

TEDDLIE, C., REYNOLDS, D. (dirs.), 2000, *The international handbook of school effectiveness research*, London ; New York, Falmer Press, 411 p.

TEDDLIE C., STRINGFIELD S., 1985, « A differential Analysis of Effectiveness in Middle and Low Socioeconomic Status Schools », *The Journal of Classroom Interaction*, 20, 2, p. 38-44.

TEMSAMANI B., MENSOU M., 2011, « Chapitre 3 - Les styles de leadership : quelques éléments de théorie », dans *Tous leaders: faire de chaque collaborateur authentique leader*, Paris, Eyrolles, p. 39-48.

THIETART R.-A., 2014, *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod (Management sup).

- TIFINE P., 2018, *Droit administratif français*, Éditions juridiques franco-allemandes.
- TOOR S.-R., OFORI G., 2008, « Leadership versus Management : How They Are Different, and Why », *Leadership and Management in Engineering*, 8, 2, p. 61-71.
- TORT P., 1989, *La raison classificatoire : quinze études*, Paris, Aubier (Les Complexes discursifs), 572 p.
- TOULEMONDE, B. (dir.), 2009, *Le système éducatif en France*, 3e éd. revue et augm., Paris, La Documentation Française (Les notices de la Documentation Française), 322 p.
- TOWNLEY B., COOPER D.J., OAKES L., 2003, « Performance Measures and the Rationalization of Organizations », *Organization Studies*, 24, 7, p. 1045-1071.
- TRAVAILLE D., NARO G., 2014, « Responsabilité sociétale des organisations et performance globale : les modèles intégrés de performance en question(s) », dans *La responsabilité sociétale des organisations : Des discours aux pratiques ?*, Vuibert, p. 55-74.
- TROGER V., RUANO-BORBALAN J.-C., 2010, *Histoire du système éducatif*, 2e éd. corrigée, Paris, Presses Universitaires de France (Que sais-je?), 126 p.
- TROSA S., 2000, « Christopher Pollitt et Geert Bouckaert : public management reform, a comparative analysis », *Politiques et management public*, 18, 4, p. 184-189.
- TSCHANNEN-MORAN M., 2004, *Trust matters : leadership for successful schools*, San Francisco, Jossey-Bass.
- TSCHANNEN-MORAN M., HOY A.W., 2001, « Teacher efficacy : capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, 17, 7, p. 783-805.
- TSCHANNEN-MORAN M., HOY A.W., HOY W.K., 1998, « Teacher Efficacy : Its Meaning and Measure », *Review of Educational Research*, 68, 2, p. 202-248.
- TSCHANNEN-MORAN M., PARISH J., DIPAOLO M., 2006, « School Climate : The Interplay between Interpersonal Relationships and Student Achievement », *Journal of School Leadership*, 16, 4, p. 386-415.
- ULINE C., TSCHANNEN-MORAN M., 2008, « The walls speak : the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement », *Journal of Educational Administration*, 46, 1, p. 55-73.
- UNESCO, 2006, « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire », Paris, Unesco Groupe inter-agences sur l'enseignement secondaire.
- USUNIER J.-C., EASTERBY-SMITH M., THORPE R., 2000, *Introduction à la recherche en gestion*, 2e édition, Paris, Economica (Collection Gestion. Série Politique générale, finance et marketing), 272 p.
- VALLAUD-BELKACEM N., 2016, « Dossier de presse - PISA 2015 Les résultats de la France »,.
- VAN DEN BULKE P., MONENE I., 2003, *Le management relationnel : manager et managé sont dans un bateau ...*, Paris, Dunod.

VAN DOOREN W., 2006, *Performance Measurement in the Flemish Public Sector : A Supply and Demand Approach*, Thèse de doctorat en Sciences sociales, Belgique, Université catholique de Louvain.

VENTOLINI S., 2010, « Le réseau de développement des managers professionnel. Quels déterminants ? », *Revue française de gestion*, 36, 202, p. 111-126.

VENTOLINI S., GATIGNON-TURNAU A.-L., 2022, « XXXII. Alain Supiot. Les sciences de gestion face à leurs responsabilités. Repenser notre rapport au monde »:, dans *Les grands auteurs aux frontières du management*, EMS Editions, p. 397-409.

VERGES P.-J., 2010, « Les contrats d'objectifs », Séminaire d'adaptation à l'emploi consécutive à la prise de fonction de chef d'établissement, ESEN, 2010.

VIBERT A., CAZAJOUS F., DELAUBIER J.-P., ROIGNOT M., KERRERO C., PAULIN-MOULARD F., PONCELET Y., SZYMCAK A., 2014, « La mise en place des conseils école-collège », 2014-026, IGEN-IGAENR.

VIGOUR C., 2006, « Justice: L'introduction d'une rationalité managériale comme euphémisation des enjeux politiques », *Droit et Société*, 2, 63-64, p. 425-455.

VOGLER J., MATRINGUE G., 2009, « Les contrats d'objectifs conclus entre les établissements scolaires et les autorités académiques », 2009-068, IGEN-IGAENR.

WAERAAS A., NIELSEN J.A., 2016, « Translation Theory 'Translated': Three Perspectives on Translation in Organizational Research », *International Journal of Management Reviews*, 18, 3, p. 236-270.

WASHINGTON M., BOAL K.B., DAVIS J.N., 2008, « Institutional Leadership : Past, Present, and Future », dans *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London, United Kingdom, Sage Publications, p. 721-736.

WEBER M., 2008, *Économie et société : Les catégories de la sociologie*, 1ère édition 1922, Paris, Pocket, 410 p.

WENNO I.H., 2016, « Effect of Principal Managerial Leadership and Compensation towards Physics Teacher Performance in Senior High School in Baguala District-Ambon », *International Education Studies*, 10, 1, p. 233.

WEST A., 2003, « Comparer les systèmes éducatifs : débats et problèmes méthodologiques », dans *Stratégies de la comparaison internationale*, CNRS Éditions (CNRS Sociologie), p. 199-214.

WHISMAN M.A., MCCLELLAND G.H., 2005, « Designing, Testing, and Interpreting Interactions and Moderator Effects in Family Research », *Journal of Family Psychology*, 19, 1, p. 111-120.

WIMPELBERG R.K., TEDDLIE C., STRINGFIELD S., 1989, « Sensitivity to Context : The Past and Future of Effective Schools Research », *Educational Administration Quarterly*, 25, 1, p. 82-107.

WITZIERS B., BOSKER R.J., KRÜGER M.L., 2003, « Educational Leadership and Student

Achievement: The Elusive Search for an Association », *Educational Administration Quarterly*, 39, 3, p. 398-425.

YANAT Z., BELET D., 2011, « Chapitre 4 - Du “leader-heros” au leader d’ “apprenance” : évolution des modèles et rupture paradigmatique », dans *Tous leaders: faire de chaque collaborateur authentique leader*, Paris, Eyrolles, p. 49-59.

YUKL G., 1999, « An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership », *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 1, p. 33-48.

YUKL G., VAN FLEET D.D., 1992, « Theory and research on leadership in organizations », dans *Handbook of industrial and organizational psychology*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, p. 147-197.

ZALEZNIK A., 1977, « Managers and Leaders : Are They Different ? », *Harvard Business Review*, 55, 3, p. 67-78.

ZALEZNIK A., 1999, « Managers et leaders : En quoi sont-ils différents ? », dans *Harvard Business Review Le Leadership*, Paris, Éditions d’Organisation, p. 85-116.

ZANTEN A. VAN, 2008, *Dictionnaire de l’éducation*, Paris, Presses Universitaires de France (Quadrige. Dicos poche), 705 p.

ZANTEN A. VAN, 2011, *Les politiques d’éducation*, 2e éd, Paris, Presses Universitaires de France (Que sais-je?), 126 p.

ZANTEN A. VAN, 2012, « La carte scolaire et celle des inégalités socio-territoriales », *Après-demain*, 1, 21, p. 11-13.

ZEMBYLAS M., PAPANASTASIOU E., 2004, « Job satisfaction among school teachers in Cyprus », *Journal of Educational Administration*, 42, 3, p. 357-374.

ZUCKER L.G., 1987, « Institutional Theories of Organization », *Annual Review of Sociology*, 13, p. 443-464.

ZUKIN, S., DIMAGGIO, P.J. (dirs.), 1990, *Structures of capital: the social organization of the economy*, Cambridge, Cambridge University Press, 449 p.

..

TABLE DES ILLUSTRATIONS

..

Figures

Figure I	Modèle général et hypothèses de travail de la recherche	269
Figure II	Schémas conceptuel et statistique du modèle de modération double ..	280
Figure III	Types de leaders scolaires selon la culture de résultat développée et l'ouverture au changement déployée (axes des abscisses et des ordonnées) et selon la culture d'établissement diffusée (diamètre des sphères)	297

Schémas

Schéma I	Le positionnement progressif de l'État en tant qu'éducateur de l'ordre étatique, de la Révolution française à la fin du XIX ^e siècle	40
Schéma II	L'organisation du système éducatif par « ordres » et le parcours de l'élève au tournant du XX ^e siècle	43
Schéma III	La transformation des établissements scolaires, de la fin du XIX ^e siècle à la Seconde Guerre Mondiale	56
Schéma IV	L'évolution de l'organisation par « degrés » du système éducatif et le parcours de l'élève, de 1941 à 1975	61
Schéma V	Les étapes de l'affirmation du rôle de l'État dans l'institution scolaire entre 1950 et 1980	67
Schéma VI	L'évolution de la structuration de l'organisation scolaire à partir des années 1980	82
Schéma VII	Ligne hiérarchique et mise en œuvre – décret n°2012-16 du 5 janvier 2012	97
Schéma VIII	Le continuum des styles de leadership de Tannenbaum et Schmidt	205
Schéma IX	La grille de leadership de Blake et Mouton	205
Schéma X	La matrice de Hersey et Blanchard	207

Tableaux

Tableau I	Les actes de la décentralisation territoriale	69
Tableau II	Projets d'établissement et processus de contractualisation dans les lois de 1989 et 2005	78

Tableau III	Proportion de jeunes âgés de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante ..	100
Tableau IV	Synthèse de quelques résultats relatifs aux enquêtes PISA, TIMSS et PIRLS	104
Tableau V	Les dimensions de la performance d'un établissement scolaire ...	152-153
Tableau VI	Les styles de leadership d'Avolio et Bass	209
Tableau VII	Le leadership transformationnel en milieu scolaire de Leithwood et Jantzi	215
Tableau VIII	Le leadership pédagogique de Hallinger et Murphy	217
Tableau IX	Les 25 catégories de comportements de leadership scolaire de Cotton	220
Tableau X	Les 21 responsabilités de leadership scolaire de Marzano, Waters et McNulty	221-222
Tableau XI	Quelques méta-analyses existantes	224-225
Tableau XII	Nombres de publications et de grandeurs d'effet dans la revue de littérature	228
Tableau XIII	Méta-analyse – lien entre le leadership scolaire et les comportements et attitudes scolaires des élèves – extrait du tableau I de l'annexe IX	230
Tableau XIV	Méta-analyses – lien entre responsabilités de leadership scolaire et composantes de la performance de l'établissement scolaire – extrait du tableau II de l'annexe XI	231
Tableau XV	Les 7 dimensions de leadership scolaire utilisées dans les MRA	234
Tableau XVI	Typologie des pays des études collectées	234
Tableau XVII	Définition des variables utilisées dans les MRA	235
Tableau XVIII	MRA – lien entre leadership scolaire et résultats des élèves en niveau – extrait du tableau I de l'annexe XII	236
Tableau XIX	MRA – lien entre leadership scolaire et résultats des élèves en évolution – Extrait du tableau II de l'annexe XII	236
Tableau XX	Résultats des MRA – tendances des effets des dimensions de leadership scolaire par rapport à la cohérence (DIM7)	243
Tableau XXI	Trame de grille d'analyse du contenu des entretiens	284
Tableau XXII	Profils des répondants à l'enquête quantitative	289

Tableau XXIII	Coefficients de corrélation entre chacun des items et les trois composantes principales retenues – ACP après rotation varimax (3 ^e itération) – extrait du tableau III de l’annexe XVIII 291
Tableau XXIV	Présentation des trois composantes principales mises en exergue par l’ACP 292
Tableau XXV	Statistiques de fiabilité de l’échelle 292
Tableau XXVI	Résultats des ajustements des modèles étudiés – extrait du tableau II de l’annexe XX 293
Tableau XXVII	Caractéristiques de la typologie de leaders scolaires – extrait du tableau XXXII de l’annexe XXI 296
Tableau XXVIII	Étude des convergences et divergences de positionnements entre auto-perception et alter-perception – extrait des tableaux II, III et IV de l’annexe XXII 299
Tableau XXIX	Définition des variables utilisées dans les régressions logistiques 300
Tableau XXX	Résultats des régressions logistiques – extraits du tableau IV de l’annexe XXIII 301
Tableau XXXI	Profils des répondants à l’enquête quantitative – échantillon restreint 302-303
Tableau XXXII	Définition des variables utilisées 304-305
Tableau XXXIII	Résultats des analyses - type de leader scolaire et résultats des élèves en niveau – extraits des tableaux II et III de l’annexe XXV 306
Tableau XXXIV	Résultats des analyses - type de leader scolaire et résultats des élèves en évolution – extraits des tableaux IV et V de l’annexe XXV..... 307
Tableau XXXV	Résultats des analyses conditionnelles - type de leader scolaire et résultats des élèves – extraits des tableaux VI et VII de l’annexe XXV 310-311
Tableau XXXVI	Résultats des analyses – dimension de leadership scolaire et résultats des élèves en niveau et en évolution – extraits des tableaux IV à IX de l’annexe XXVI 313
Tableau XXXVII	Résultats des analyses conditionnelles - dimension de leadership scolaire et résultats des élèves – extraits des tableaux X, XI et XII de l’annexe XXVI 316
Tableau XXXVIII	Profils des répondants à l’enquête qualitative 319

Tableau XXXIX	<i>Verbatim</i> exprimant différemment les noms des dimensions de leadership scolaire 323
Tableau XL	<i>Verbatim</i> mettant en évidence des lectures graduées des dimensions de leadership scolaire 324
Tableau XLI	<i>Verbatim</i> relatifs à la place de la mobilisation des leviers et des marges de manœuvre 338-339
Tableau XLII	Rapprochements partiels entre les dimensions de leadership scolaire mises en exergue et du leadership selon Bolman et Deal (1997) 356
Tableau XLIII	Rapprochements partiels entre la typologie de leaders scolaires mise en exergue et celle selon Hall et George (1988) 359

..

TABLE DES MATIÈRES

..

REMERCIEMENTS	1
RÉSUMÉ	3
SOMMAIRE GÉNÉRAL	5

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE SUR LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENT SCOLAIRES

6

L'établissement scolaire, élément stratégique du système éducatif et objet de recherche	7
Chef d'établissement, un métier à la rationalité instrumentale et au leadership croissant	11
L'intérêt d'une approche relevant des sciences de gestion et plus particulièrement du management public	14
Les objectifs de la recherche	15
Justification de la démarche générale de recherche	17
Présentation du plan de recherche	19

PRÉLIMINAIRE

LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

20

Introduction du préliminaire	21
Section I. De l'émergence d'une nationalisation de l'enseignement à la naissance de l'instruction publique en tant qu'objet de politique publique	23
1. L'affirmation du rôle de l'État sur les institutions scolaires sous la Révolution française	24
2. La naissance d'une administration publique centralisée « extraordinaire » de l'École sous le Consulat et le Premier Empire	27
3. La création du ministère de l'Instruction publique	32
4. La formation de l'Instruction comme service public et l'expression de sa spécificité au XIX ^e siècle	34
Section II. La transformation des établissements scolaires secondaires au tournant du XX ^e siècle et au cours du demi-siècle suivant	41
1. L'affirmation de dualités de types d'écoles, d'ordres d'enseignement, d'établissements et de directions d'établissement à la fin du XIX ^e siècle	41
2. La réforme de l'enseignement secondaire : le tournant « 1902 »	48
3. L'émergence de la démocratisation scolaire, entre continuités et ruptures, durant la première moitié du XX ^e siècle	52
Section III. Le rôle de l'État républicain dans la démocratisation de l'institution scolaire entre 1950 et 1980	57
1. L'affirmation de la démocratisation scolaire comme moyen de renforcer l'État et la Nation	57

2. L'essor des collèges et la création des établissements publics nationaux	60
3. Le développement d'une territorialisation de l'école	64
Section IV. L'évolution de la structuration de l'organisation scolaire dans une logique de responsabilisation des acteurs locaux et de performance à partir des années 1980	68
1. La mise en place de compétences partagées en matière d'éducation dans le second degré	68
2. L'institution des EPLE : le moment du « décret de 1985 »	71
3. De l'intégration progressive de la notion de performance dans le système éducatif à l'affirmation de l'établissement scolaire comme unité de base de ce système	74
Conclusion du préliminaire	83
PREMIÈRE PARTIE	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DE LA PERFORMANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
Introduction de la première partie	86
Chapitre I	
La performance des établissements publics locaux d'enseignement français : définition et caractéristiques	87
Introduction du chapitre I	88
Section I. Les caractéristiques du système éducatif français	90
1. Le caractère « extraordinaire » du système éducatif français actuel	90
a. Une ampleur et des dualités culturelles	91
b. Un rapport très particulier à l'État	94
c. Une organisation encore bureaucratique	96
2. La remise en question du système éducatif français actuel	99
a. La remise en question du système éducatif français en matière d'efficacité	99
b. La remise en question du système éducatif français en matière d'efficience	105
c. La remise en question du système éducatif français en matière d'équité	106
Section II. Description des pratiques de performance des EPLE français	110
1. Le caractère polymorphe de la performance des établissements scolaires	110
a. Une diversité des visions de la performance d'un EPLE	111
b. Des objectifs combinant efficacité, efficience et qualité, parfois non consensuels, parfois même contradictoires	113
c. Une prédominance de l'efficacité des établissements scolaires	118

d. Une finalité consensuelle et centrale, en France et ailleurs : la réussite de tous les élèves	122
2. La performance des établissements scolaires, une notion indissociable de sa mesure	126
a. Un développement quantitatif et qualitatif des indicateurs de performance des EPLE malgré certaines faiblesses constatées	126
b. La difficile imputabilité de la performance à l'établissement scolaire	130
3. Performance et management des établissements scolaires	133
a. Une priorité donnée à l'instrumentation des projets d'établissement, adossée à une approche managériale	133
b. La contractualisation comme accélérateur de la performance	136
c. La notion de cycle, base de la stabilité et de la pérennité du système	137
4. La richesse fonctionnelle de la performance des établissements scolaires, au-delà de l'atteinte des objectifs	138
a. La fonction adaptative de la performance des établissements scolaires	139
b. La fonction intégrative de la performance des établissements scolaires	140
c. La fonction culturelle de la performance des établissements scolaires	141
 Section III. Formulation d'une définition approfondie et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires	 144
1. Le concept de performance des établissements scolaires : une approche sémantique.....	144
a. Réflexions sur le concept polysémique, subjectif et multidimensionnel de performance	144
b. Spécificités du concept de performance dans le secteur public local	149
2. Proposition d'une définition et d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires	151
a. Proposition d'une définition de la performance des établissements scolaires	151
b. Proposition d'une caractérisation de la performance des établissements scolaires	152
 Conclusion du chapitre I	 155

Chapitre II

Explications théoriques de la logique de performance dans les établissements publics locaux d'enseignement français

156

Introduction du chapitre II

157

Section I. La construction de théories de la rationalité expliquant le développement de la logique de performance au sein de l'Éducation nationale

158

1. Le modèle général de la rationalité pour une meilleure compréhension du comportement des individus	158
a. Une approche sémantique du concept de rationalité	158
b. La rationalité comme concept fondamental du paradigme de l'individualisme méthodologique	159
c. Le critère de choix comme élément essentiel	161

2.	Le développement de la logique de performance comme conséquence de la prédominance de la rationalité en finalité	163
a.	Les deux grands types de rationalités	164
b.	La prédominance de la rationalité en finalité depuis l'avènement de la modernité	165
c.	La rationalité en finalité dans une approche calcul coûts-avantages selon certains modèles instrumentaux de la rationalité	167
3.	La mise en relief de la logique de performance dans le modèle de rationalité managériale	169
a.	Une rationalité managériale structurée en grands principes au cœur desquels se trouve l'efficacité, distincte de la rationalité marchande	170
b.	Une rationalité managériale construite progressivement comme une rationalité à part entière	171
c.	Le principe de performance, une loi de service public en devenir ?	173
Section II. Diffusion et légitimation de la logique de performance		177
1.	La logique de performance comme conséquence de pressions institutionnelles	178
a.	L'isomorphisme coercitif et la diffusion de la logique de performance	179
b.	L'isomorphisme mimétique et la diffusion de la logique de performance	180
c.	L'isomorphisme normatif et la diffusion de la logique de performance	184
2.	La logique de performance, entre mythe institutionnalisé et utopie mobilisatrice	188
a.	La logique de performance, un mythe rationnel selon la théorie néo-institutionnelle classique	189
b.	La logique de performance, une utopie mobilisatrice selon la théorie néo-institutionnelle étendue	190
3.	La logique de performance appréhendée comme mode spécifique d'exercice du pouvoir par les chefs d'établissement	192
a.	Les chefs d'établissement, des agents encastés selon la théorie néo-institutionnelle classique	193
b.	Les chefs d'établissement comme entrepreneurs institutionnels, acteurs stratégiques du changement institutionnel selon la théorie néo-institutionnelle étendue	193
c.	Les chefs d'établissement comme traducteurs selon une approche scandinave par différentes formes d'imitation active	194
d.	Les chefs d'établissement comme leaders institutionnels dans une approche par le processus de bricolage	196
Conclusion du chapitre II		198
Chapitre III		
Leadership du chef d'établissement et performance de l'établissement scolaire : une synthèse de la littérature internationale.....		199
Introduction du chapitre III		200
Section I. Le leadership du chef d'établissement : des éclairages théoriques diversifiés		201
1.	La diversité des modèles de leadership dans les courants de recherche	203

a. De la théorie du « grand homme » aux théories de la contingence dans les courants originels	204
b. D'une approche transformationnelle à une prise en compte de l'altérité dans les courants contemporains	207
2. Le couple leadership / management, entre distinction et complémentarité	211
a. Le leadership, entre élément de l'exercice du management parmi d'autres et mode d'action distinct du management	211
b. Leadership et management : distinction et incompatibilité vs distinction et complémentarité	212
3. Les spécificités des modèles de leadership en éducation	214
a. Le modèle de leadership transformationnel en milieu scolaire	214
b. Le modèle de leadership distribué en milieu scolaire	216
c. Le modèle de leadership pédagogique	216
4. Quelques catégories de comportements de leadership scolaire issus d'importants travaux de synthèse sur les écoles efficaces	218
a. Le leadership scolaire dans la <i>school effectiveness research</i>	218
b. Les 25 catégories de comportements de leadership scolaire de Cotton	220
c. Les 21 responsabilités de leadership scolaire de Marzano, Waters et McNulty	221
 Section II. Leadership du chef d'établissement et performance de l'établissement scolaire : les enseignements de méta-analyses	 224
1. Le protocole d'examen systématique	226
a. Critères de sélection pour l'inclusion	227
b. Corpus global de la revue de littérature	228
2. Premières méta-analyses relatives à l'effet du leadership scolaire	229
a. Une hétérogénéité des résultats des différentes études collectées	229
b. Un constat d'effet positif modéré du leadership scolaire sur certaines composantes de performance de l'établissement	230
3. Méta-analyses de régression de la relation entre leadership scolaire et résultats des élèves	232
a. Méthodologie de la méta-analyse de régression (MRA)	233
b. Résultats des MRA : entre confirmation nuance et approfondissement des premiers résultats	236
4. Discussion des résultats	240
a. Des effets empiriques fragiles du leadership scolaire sur les résultats des élèves	241
b. La mise en exergue de l'importance des dimensions de leadership scolaire	243
c. L'identification de variables de contingence contextuelles	243
d. Une présence d'un biais de publication pour les résultats des élèves en niveau	244
e. Des évolutions diachroniques opposées des résultats concernant les résultats des élèves en niveau et en évolution	245
 Conclusion du chapitre III	 247
 Conclusion de la première partie	 248

DEUXIÈME PARTIE

**LEADERSHIP DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PERFORMANCE DES
ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN FRANCE 250**

Introduction de la deuxième partie 251

Chapitre IV

**Proposition d'un cadre d'analyse de l'influence du leadership du chef
d'établissement sur la performance de l'établissement public local d'enseignement
en France 252**

Introduction du chapitre IV 253

Section I. Les établissements scolaires français du second degré : entre atypisme(s),
ambiguïté(s) et complexité(s) 254

1. Les EPLE, enjeux de droit public : des établissements publics pas comme les autres 254

a. Une analyse de la qualification juridique des EPLE 254

b. Atypismes et ambiguïtés tenant à la qualification juridique des EPLE et aux règles qui les
régissent 255

2. Les EPLE, enjeux de management public : des établissements à la stratégie et à la gestion des
ressources humaines complexes 259

a. Diversité des EPLE et missions des chefs d'établissement, premières complexités 259

b. Le caractère stratégique du management d'un EPLE, révélateur de sa complexité 260

c. La spécificité complexe de la gestion des ressources humaines en EPLE 264

Section II. Hypothèses et opérationnalisation de la recherche 266

1. La formulation des hypothèses de recherche..... 266

2. Les choix méthodologiques adoptés 269

3. Une première approche quantitative 271

a. L'échantillon et les variables retenues 271

b. Le traitement des données 276

c. Les limites 280

4. ... complétée par une approche qualitative 281

a. Les données et l'échantillon 281

b. Le traitement des données 283

c. Les limites 284

Conclusion du chapitre IV 285

Chapitre V

Les effets du leadership du chef d'établissement sur la performance de l'établissement public local d'enseignement en France : les résultats de la recherche empirique 286

Introduction du chapitre V 287

Section I. Résultats de l'enquête quantitative 288

1. Épuration et validation de l'échelle de mesure de leadership scolaire construite, aboutissant à une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français 290
 - a. Analyse de la structure factorielle 291
 - b. Analyse de la fiabilité de cohérence interne 292
 - c. Analyse factorielle confirmatoire 293
2. Élaboration d'une typologie empirique de leaders scolaires 294
 - a. Élaboration d'une typologie par analyse en composantes principales (ACP) et classification ascendante hiérarchique (CAH) 295
 - b. Positionnement des répondants sur la typologie par un tiers-expert, test de la corrélation entre les deux perceptions et étude des différences de perceptions 298
3. Recherche de variables explicatives de la typologie élaborée 299
 - a. Sélection des variables explicatives potentielles 299
 - b. Résultats des régressions logistiques 300
4. Influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves 302
 - a. Rappel des modèles statistiques 304
 - b. Effet du type de leadership scolaire 305
 - c. Effet de la dimension de leadership du chef d'établissement 312

Section II. Résultats de l'enquête qualitative 319

1. Résultat relatif à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français : entre approfondissement et questionnement 320
 - a. Des dimensions en interaction 320
 - b. Une combinaison flexible des types de leaders scolaires 325
 - c. Des aptitudes de leadership entre similitudes public / privé et spécificités du service public d'éducation 331
 - d. Une définition du leadership à préciser 337
2. Résultats relatifs à l'influence du leadership scolaire sur les résultats des élèves : entre confirmation, nuance, explications et suggestions d'approfondissement 340
 - a. Une confirmation nuancée des résultats établis au niveau international conduisant à un questionnement de l'autonomie des EPLE français 340
 - b. La mise en relief d'éléments explicatifs de l'influence significative du leadership modéré sur les résultats des élèves 343
 - c. L'origine sociale des élèves et la taille de l'établissement, des variables entre influence et modération 348

Section III. Discussion, ajustements et perspectives	353
1. Enseignements relatifs à la typologie de leaders scolaires mise en exergue dans le contexte français	353
a. Une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement à ajuster et à préciser	353
b. Une typologie de leaders scolaires à approfondir	358
c. Une explication de la typologie élaborée liée aux caractéristiques des chefs d'établissement et aux caractéristiques des établissements	361
2. Enseignements relatifs à l'influence du leadership du chef d'établissement sur les résultats des élèves	362
a. Une confirmation nuancée des résultats établis au niveau international conduisant à un questionnement de l'autonomie des EPLE français	363
b. Une influence significative du leader modéré sur les résultats des élèves et des explications diversifiées à approfondir	366
c. L'importance des variables relatives à l'origine sociale des élèves et à la taille de l'établissement	370
Conclusion du chapitre V	372
Conclusion de la deuxième partie	374
CONCLUSION GÉNÉRALE	
APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	377
Les apports d'ordre conceptuel	378
Les apports d'ordre méthodologique	380
Les apports d'ordre opérationnel	381
Les limites de la recherche et les perspectives de recherche	384
BIBLIOGRAPHIE	389
TABLES DES ILLUSTRATIONS	431
TABLE DES MATIÈRES	436
ANNEXES – VOLUME 1	447
Annexe I Panorama des enquêtes et évaluations standardisées en France	450
Annexe II Résultats de la France à l'enquête PISA	452
Annexe III Résultats de la France aux enquêtes TIMSS	455
Annexe IV Résultats de la France à l'enquête PIRLS	457
Annexe V Objectifs des programmes 141, 230 et 214 - PLF	458
Annexe VI Les 21 responsabilités de leadership scolaire de Marzano <i>et al.</i> et les 25 catégories de comportement de leadership de Cotton	460

Annexe VII	Protocole d'examen systématique	461
Annexe VIII	Études incluses dans les méta-analyses	474
Annexe IX	Premiers résultats des méta-analyses	500
Annexe X	Méthodologie et résultats de l'analyse factorielle exploratoire	515
Annexe XI	Constitution d'une typologie des systèmes éducatifs nationaux	520
Annexe XII	Résultats des méta-analyses de régression (MRA)	523
Annexe XIII	Biais de publication	526
Annexe XIV	Autorisation de monsieur le recteur de l'académie de Nancy-Metz et appui du rectorat	530
Annexe XV	Questionnaire de l'enquête quantitative	535
Annexe XVI	Grille d'entretien de l'enquête qualitative	545
Annexe XVII	Autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données	550
Annexe XVIII	Démarche d'épuration et de validation de l'échelle de mesure : méthodologie et résultats de l'analyse en composantes principales	551
Annexe XIX	Démarche d'épuration et de validation de l'échelle de mesure : méthodologie et résultats de la fiabilité de cohérence interne	559
Annexe XX	Démarche d'épuration et de validation de l'échelle de mesure : méthodologie et résultats de l'analyse factorielle confirmatoire	563
Annexe XXI	Élaboration d'une typologie empirique de leaders scolaires : méthodologie et résultats de l'analyse en composantes principales et de la classification ascendante hiérarchique	567
Annexe XXII	Positionnement des répondants sur la typologie par un tiers-expert et test de la corrélation entre les deux perceptions	618
Annexe XXIII	Recherche de variables explicatives de la typologie élaborée : méthodologie et résultats des régressions logistiques	620
Annexe XXIV	Statistiques descriptives relatives aux variables de performance de service public en matière de résultats des élèves et relatives aux variables modératrices	630
Annexe XXV	Tests des hypothèses de travail : résultats des analyses de régression linéaire et des analyses de modération en appui sur la typologie de leaders scolaires élaborée	631
Annexe XXVI	Tests des hypothèses de travail : résultats des analyses de régression linéaire et des analyses de modération en appui sur les dimensions de leadership scolaire mises en évidence par ACP	644
Annexe XXVII	Analyse de contenu thématique manuelle des entretiens	659
Annexe XXVIII	Présentation des codes des différents niveaux de l'analyse de contenu thématique assistée par logiciel	750
ANNEXES – VOLUME 2 – Retranscriptions des entretiens		757
Annexe XXIX	Retranscription de l'entretien P1	760
Annexe XXX	Retranscription de l'entretien P2	773

Annexe XXXI	Retranscription de l'entretien P3	784
Annexe XXXII	Retranscription de l'entretien P4	791
Annexe XXXIII	Retranscription de l'entretien P5	798
Annexe XXXIV	Retranscription de l'entretien P6	806
Annexe XXXV	Retranscription de l'entretien P7	812
Annexe XXXVI	Retranscription de l'entretien P8	824
Annexe XXXVII	Retranscription de l'entretien P9	835
Annexe XXXVIII	Retranscription de l'entretien P10	846
Annexe XXXIX	Retranscription de l'entretien P11	859
Annexe XL	Retranscription de l'entretien P12	875
Annexe XLI	Retranscription de l'entretien P13	886
Annexe XLII	Retranscription de l'entretien P14.....	899
Annexe XLIII	Retranscription de l'entretien PH1	905
Annexe XLIV	Retranscription de l'entretien PH2	918
Annexe XLV	Retranscription de l'entretien PH3	925
Annexe XLVI	Retranscription de l'entretien PH4	934
Annexe XLVII	Retranscription de l'entretien E1	943
Annexe XLVIII	Retranscription de l'entretien E2	954
Annexe XLIX	Retranscription de l'entretien E3	964
Annexe L	Retranscription de l'entretien E4	974
Annexe LI	Retranscription de l'entretien E5	983
Annexe LII	Retranscription de l'entretien E6	1000
Annexe LIII	Retranscription de l'entretien E7	1009
Annexe LIV	Retranscription de l'entretien E8	1018
Annexe LV	Retranscription de l'entretien E9	1029
Annexe LVI	Retranscription des entretiens N1 et N2	1037
Annexe LVII	Retranscription de l'entretien N3	1048
Annexe LVIII	Retranscription de l'entretien N4	1060
Annexe LIX	Retranscription des entretiens N5, N6 et N7	1071
Annexe LX	Retranscription de l'entretien N8	1085
Annexe LXI	Retranscription de l'entretien N9	1096

**CONTRIBUTION À LA CONNAISSANCE DES DÉTERMINANTS
DE LA PERFORMANCE DES ORGANISATIONS PUBLIQUES**
**Une analyse de l'influence du leadership des chefs d'établissement
sur la performance des établissements publics locaux d'enseignement**

Thèse en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences de gestion de l'Université de Lorraine
présentée et soutenue par

Audrey LEININGER

Directeur de thèse : Professeur Antony KUHN

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans les champs de la gestion des ressources humaines, de la stratégie et du management public. Ses objectifs sont, d'une part, d'élaborer un cadre d'analyse qui permette d'expliquer l'émergence et le développement de la logique de performance au sein du système éducatif français, et d'autre part d'étudier la relation entre le leadership du chef d'établissement et la performance des établissements scolaires. Après une analyse diachronique de la construction du système éducatif français et une présentation des caractéristiques de la performance des établissements scolaires, une synthèse des approches théoriques de la logique de performance permet d'appréhender l'émergence de cette logique et sa diffusion dans le service public d'éducation. L'approche adoptée propose de retenir le rôle joué par le leadership du chef d'établissement dans la performance de l'établissement scolaire : elle se traduit par l'élaboration de méta-analyses et par une étude empirique en deux étapes, quantitative puis qualitative. L'étude quantitative s'attache à mettre en évidence une nouvelle définition du leadership du chef d'établissement dans le contexte français, à identifier une typologie de leaders scolaires et à étudier la relation entre leadership du chef d'établissement et résultats des élèves. Elle est complétée par une étude qualitative venant enrichir les résultats quantitatifs, renforcer l'intérêt de certains résultats et révéler de nouvelles perspectives de recherche.

ABSTRACT

This research falls within the fields of human resources management, strategy and public management. Its purpose is, on the one hand, to elaborate an analytical framework to explain the emergence and development of the logic of performance within the French education system and, on the other hand, to study the relationship between the school principal's leadership and the school performance. Following a diachronic analysis of the construction of the French education system and a presentation of the characteristics of school performance, a synthesis of theoretical approaches to the logic of performance is presented in order to understand the emergence of this logic and its dissemination in the public education service. The approach adopted proposes to retain the role played by the school principal's leadership in the school performance: it results in the elaboration of meta-analyses and an empirical study in two stages, quantitative then qualitative. The quantitative study aims to highlight a new definition of the school principal's leadership in the French context, to identify a typology of school leaders and to study the relationship between the school principal's leadership and the achievement of students. It is complemented by a qualitative study that enriches the quantitative results, reinforces the interest of certain results and reveals new research perspectives.

Mots-clés : leadership, chef d'établissement scolaire, performance de l'établissement scolaire, méta-analyse, typologie, performance organisationnelle.

Key words : leadership, school principal, school performance, meta-analysis, typology, organizational performance.