

Le leadership pédagogique Une approche managériale du style d'enseignement

Éric BERNABÉ, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique

Pol DUPONT, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Marianne Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Marianne Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

Rédacteur invité :

Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa (Ontario), Canada

- 1 **Liminaire**
Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 10 **Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation**
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 45 **Les Hautes Écoles en Communauté française de Belgique à l'heure des logiques d'acteurs**
André GUSTIN, Haute École Blaise Pascal, Arlon, Belgique
- 70 **La commercialisation de l'éducation publique : un cheval de Troie menaçant?**
Denis HACHÉ, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 89 **La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec**
Micheline MILOT, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 111 **De la tradition à la participation : parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal**
Thérèse LANDRY, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Jean B. HACHÉ, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 130 **Le leadership pédagogique : une approche managériale du style d'enseignement**
Éric BERNABÉ et Pol DUPONT, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique
- 151 **La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur**
Guy PELLETIER, Université de Montréal, Québec, Canada
- 169 **Changement, incertitude et gestion en éducation : regards sur la réforme scolaire au Québec**
Jean J. MOISSET et Alice COUTURE, Université Laval, Québec, Canada
- 198 **Décentralisation et rapports de force : évolutions et stratégies politiques**
Jean LABELLE et Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 223 **L'école française : analyse des tensions et perspective d'une re-fondation**
Jean-Pierre LETOURNEUX, Université de Nantes, France
- 248 **Innovation, stratégies identitaires et rapport de force**
Marie-Christine PRESSE, Université de Lille, Laboratoire Trigone/Mégadipe, France
- 266 **Les directions générales et les commissaires scolaires : liaisons dangereuses?**
Lyse LANGLOIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 283 **Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation**
Luc BRUNET et Richard BOUDREAU, Université de Montréal, Québec, Canada
- 300 **Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : l'institutionnalisation de rapports de force**
Marjolaine ST-PIERRE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 313 **Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision**
Lucille MORIN et Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Le leadership pédagogique

Une approche managériale du style d'enseignement

Éric BERNABÉ, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique

Pol DUPONT, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique

RÉSUMÉ

Parce que sa mission est de guider les élèves sur le chemin du savoir, et parce que ses actes quotidiens l'amènent à prendre des décisions, le professeur peut être vu comme un leader. Il devient dès lors intéressant de développer une vision managériale de son style d'enseignement.

Adaptant les grilles de leadership, nous construisons un modèle tridimensionnel en croisant les variables dégagées des deux champs disciplinaires : l'intérêt porté par le professeur au savoir, à l'élève et à la participation de ce dernier à son apprentissage. De leurs combinaisons trois à trois, huit styles se profilent : laissez-faire, paternaliste, autoritaire, autocrate bienveillant, pure forme, copain, manipulateur et médiateur. Chacun est caractérisé par quelques traits marquants; mais certaines dérives guettent! Pour nous, le « médiateur » représente le style idéal car il harmonise les trois dimensions et invite l'apprenant à devenir un véritable sujet construisant son apprentissage (ce qui change les rapports de force entre les acteurs). En outre, il est porteur des conditions propices à la stimulation de la créativité, juste compromis entre l'ordre, dû aux exigences du savoir, et la liberté dans l'apprentissage, permettant une mobilisation et un transfert de compétences dans les situations professionnelles mouvantes de la société.

ABSTRACT

Pedagogical Leadership : A Managerial Approach to Teaching Style

Éric BERNABÉ, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique

Pol DUPONT, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique

Because their mission is to guide students on the path of knowledge and because their daily acts lead them to make decisions, teachers can be seen as leaders. It then becomes interesting to develop a managerial vision of their teaching styles.

Adapting the leadership grids, we construct a three dimensional model by crossing the variables from the two fields of discipline : the interest the teacher brings to knowledge, to the student and the participation of the latter in his learning. Of their three to three combinations, eight styles are profiled : laissez-faire, paternalist, authoritarian, kindly autocrat, pure form, friend, manipulator and mediator. Each is characterized by a few definite traits; but some exceptions are possible! For us, the 'mediator' represents the ideal style because he harmonizes the three dimensions and invites the learner to become a true participant in his learning (which changes the power relationship between the actors). Also, he makes conditions favourable for the stimulation of creativity, fair compromise with order, necessary because of the requirements of knowledge and freedom in learning, allowing a mobilization and a transfer of competence in the changing professional situations of society.

RESUMEN

El liderazgo pedagógico : Un enfoque gestor del estilo de enseñanza

Éric BERNABÉ, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique

Pol DUPONT, professeur

Institut d'administration scolaire, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique

Ya que su misión es la de guiar a los alumnos por el camino del saber y porque sus actos cotidianos lo obligan a tomar decisiones, el maestro puede ser visto como un líder. Se vuelve pues interesante desarrollar una visión gestora de su estilo de enseñanza.

Mediante una adaptación de los esquemas de liderazgo, construimos un modelo tridimensional cruzando variables provenientes de las dos disciplinas : el interés que el maestro otorga al saber, al alumno y a la participación de éste último en su aprendizaje. De sus combinaciones de tres en tres, se perfilan ocho estilos : laissez-faire,

partenalista, autoritario, autócrata benevolente, pura forma, amigo, manipulador y mediador. Cada uno se caracteriza por varios rasgos notables, ¡pero ciertas derivas nos acechan! Para nosotros, el 'mediador' representa el estilo ideal pues armoniza las tres dimensiones e invita al educando a convertirse en el verdadero sujeto que construye su aprendizaje (lo que modifica la relación de fuerzas entre los actores). Además, ofrece las condiciones propicias que estimulan la creatividad, el justo compromiso entre la disciplina que requiere la adquisición del saber y la libertad en el aprendizaje, favoreciendo así la movilización y la transferencia de las competencias requeridas por las situaciones profesionales cambiantes de la sociedad.

Leadership et pédagogie : un rapprochement possible

Leadership et pédagogie... deux notions omniprésentes au centre des préoccupations humaines; les théories leur étant consacrées foisonnent, mais n'en rendent pas toujours les phénomènes plus clairs. C'est peut-être pour cela que Kant avait écrit : « Il est deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles, l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer¹ ».

Il peut dès lors paraître osé de vouloir rapprocher ces deux domaines d'expertise déjà suffisamment complexes dans ce qu'ils ont d'exclusif. Pourtant, tel est le pari que nous nous proposons ici de relever : intégrer leadership et pédagogie afin d'examiner, nous l'espérons sous un jour nouveau, la relation pouvant exister entre l'enseignant et l'élève. Cette approche nécessite, il est vrai, un va-et-vient constant de part et d'autre de la frontière – peut-être artificiellement créée – entre les deux champs disciplinaires². C'est d'ailleurs peut-être là tout l'intérêt et toute la richesse que nous en dégageons afin de comprendre toute la complexité d'une réalité socialement construite par les acteurs qui la composent.

Même si certains pourraient rétorquer que l'on ne peut comparer les écoles aux entreprises (car l'enseignement ne poursuit pas de but lucratif, les résultats ne pouvant être mesurés en termes de rendement financier, et parce que le « client » n'en est pas réellement un puisqu'il est légalement tenu de suivre sa scolarité), personne ne niera l'importance du rôle de l'école et de l'éducation³ à qui on demande de plus en

1. KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1968, cité dans DEVELAY, M., *Peut-on former les enseignants?*, ESF Editeur, Paris, p. 72-73.

2. Nous avons à ce titre une conception de la frontière comme celle décrite par Shimon Peres : une frontière souple qui loin de marquer un arrêt ou une ligne de démarcation « permet le mouvement..., permet l'accès..., facilite le processus..., a une valeur stratégique... » (et permet en ce qui nous concerne d'utiliser des paradigmes propres à une discipline au sein d'une autre). Et de continuer : « Le concept de frontière souple a d'autant plus d'intérêt pour un monde éducatif jaloux de son territoire et fortement attaché à ses certitudes, qu'il exige la recherche d'un accord sur la structure à élaborer dans les zones sur lesquelles portent les discussions » (Shimon Peres in TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1999, p. 50.)

3. Ainsi, « l'investissement dans l'éducation est un facteur clé dans la création d'un avantage compétitif pour les nations » dans DUPONT, P., *Expertise des organisations scolaires*, Dossier 1, Presses Universitaires de Mons, Mons, 2000, p. 46.

plus d'être « performante⁴ ». Et au même titre que, dans le monde entrepreneurial, on désigne en général le manager, à cause de sa fonction et de sa position, comme responsable de l'échec ou du « non-succès » (commercial ou autre), on pointe bien souvent du doigt le professeur qui n'a pas su « faire réussir » ses élèves. N'oublions pas qu'étymologiquement l'échec, c'est la *mise en échec* par quelqu'un (du persan *achah*), c'est le résultat d'une interaction... infructueuse dans le cas de l'enseignement, même s'il est un peu réducteur de désigner le professeur seul comme fautif.

Au sein de toute organisation, de tout groupe (la classe peut être comprise comme une microsociété, un microsystème social pour reprendre le vocabulaire de Postic), une personne ou quelques-unes parfois émergent en exerçant une influence plus forte que les autres et sont amenées à conduire le groupe : on l'appelle le leader. Pourtant, le leader n'est pas au sens propre nécessairement la personne désignée par l'institution (le manager). En effet, la position – le « statut⁵ » – de leader est conférée par le groupe lui-même et non par le système hiérarchique (qui investit aussi de son côté quelqu'un du pouvoir « officiel »). C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de parler du processus d'influence en insistant sur le fait que le terme leadership s'applique seulement quand il est accepté volontairement ou quand c'est une orientation partagée. Il en va ainsi dans les organisations et les institutions comme dans le milieu scolaire où nous pouvons transposer ce raisonnement. Ceci implique que si, dans sa classe, l'enseignant veut devenir le leader, il doit être reconnu comme tel par ses élèves ! Et cela ne pourra se produire avec succès qu'à travers ses actes, qu'à travers son mode de gestion de la classe.

En tant que « guide » de la classe, en tant que leader (au minimum formel et institutionnalisé mais idéalement investi comme tel par les membres de celle-ci), l'enseignant est amené à prendre des décisions; et c'est ce qui le rapproche encore davantage du management. En effet, l'enseignant est avant tout pour Shavelson un décideur (c'est même précise-t-il l'aptitude de base), car « chaque action pédagogique est fondée sur une décision interactive⁶ » de ce dernier. Rey va également dans ce sens lorsqu'il précise qu'en fait la gestion d'un cours implique un « nombre infini de micro-décisions qu'il faut prendre dans l'urgence et l'improvisation⁷ » et qui trouvent leur source dans la recherche et le bannissement des temps morts⁷ et dans l'attention aux élèves. Les professeurs, à l'instar des dirigeants, sont ainsi confrontés à des situations uniques. Le travail en soi reste le même, mais les éléments constitutifs peuvent varier en quantité, qualité, disponibilité, modifiant ainsi profondément la relation et rendant chaque situation unique. Tardif développe cette même vision du rôle de décision de l'enseignant stratégique. Ce dernier est tout le contraire d'un technicien de l'enseignement dont la planification et le déroulement des activités

4. Philippe MEIRIEU a par ailleurs bien souligné la difficulté du métier d'enseignant qui doit tenir compte de l'écart entre « la demande sociale massive d'enseignement » et les modes de fonctionnement de l'école.

5. Le statut en tant qu'identité sociale plus ou moins valorisée. Il est à ce titre doublement différentiel car il implique une certaine catégorisation sociale et une échelle de valorisation en termes de prestige.

6. Dans M. ALLET, *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris, 1994, p. 140-141.

7. REY, B., *Les relations dans la classe*, ESF éditeur, Paris, 1999, p. 88.

En outre, il souligne toute la complexité et le paradoxe qui découle de cette position car ces décisions doivent, en partie, être prises dans un mélange de hâte et de patience : hâte pour justement maintenir l'attention des élèves au travers d'activités stimulantes; patience car il faut savoir faire la part à l'inertie du groupe.

sont prévues dans des manuels de base. L'enseignant stratégique se doit de prendre des décisions non seulement au sujet des contenus, mais aussi au sujet de la séquence de présentations aux élèves et surtout, souligne-t-il, du type d'encadrement qui sera offert aux élèves⁸. On devine aisément toute l'importance que peuvent revêtir ces nombreuses décisions « individualisées » quotidiennes aux yeux des élèves, aux yeux des parents, mais aussi aux yeux de la communauté éducative et aux yeux de la société tout entière (grande bénéficiaire... ou grande utilisatrice du « produit » de l'école).

Nous avons choisi de traiter du leadership pédagogique, notion à portée tant managériale que pédagogique. Nous nous distinguons en cela de Sergiovanni⁹ qui a, quant à lui, étudié le leadership scolaire qui fait plutôt état du management exercé par le personnel de direction des établissements scolaires sur l'ensemble des catégories de personnes dont il a la responsabilité. C'est à un tout autre niveau que nous nous situons en privilégiant le management de la classe (et non le management de l'école).

Mais, avant tout, il convient de proposer un langage commun et donc de clarifier ce que nous entendons par leadership pédagogique. Au départ des nombreuses acceptions relatives tant au leadership¹⁰ qu'à la pédagogie¹¹, nous proposons une définition générale de notre concept. Pour nous le leadership pédagogique est la fonction exercée avec un certain style dans une classe par un enseignant placé en situation pédagogique, visant par ses relations et ses actions à favoriser le développement d'un savoir afin que l'apprenant progresse dans son apprentissage.

Un modèle tridimensionnel de représentation du leadership pédagogique

Des fondements managériaux et des fondements pédagogiques

La première étape consiste à définir des variables opératoires. Ce choix quantitatif et qualitatif étant passablement arbitraire et limitatif, il convient d'être prudent mais judicieux. C'est tout naturellement que nous faisons appel à la pédagogie et au management qui nous suggèrent le modèle.

La notion de style d'enseignement¹² ou style pédagogique est très importante au niveau des sciences de l'éducation. Altet parle ainsi du style « comme manière dominante d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant ».

En matière de style de management, la célèbre grille de Blake et Mouton reste une référence incontournable – même si elle peut sembler dépassée aux yeux de

8. TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montréal, 1992, p. 305.

9. SERGIOVANNI, T.J., « Leadership and Excellence in Schooling », in *Educational Leadership*, février 1984, p. 4-13.

10. Mentionnons quelques représentants de différentes approches : Weber, Stogdill, Blake et Mouton, Hersey et Blanchard, Likert, Hollander, Bass, Etzioni, Bélanger, Dawson.

11. Avec notamment les notions de pédagogie (Raynal et Rieunier, Develay), de méthode pédagogique (Avanzini), de champ pédagogique (Altet), d'acte pédagogique (Postic).

certains. Pour eux toute organisation au sens large comporte trois caractéristiques universelles :

1. le(s) objectif(s) (l'intérêt porté aux résultats, à la production);
2. l'élément humain (l'intérêt porté aux individus);
3. le pouvoir (la manière dont le système hiérarchique est utilisé pour faire participer des individus à la production).

Remarquons que dans la construction de leur modèle ils ne feront pas usage de cette dernière caractéristique en tant que variable opératoire indépendante¹³. Les idées de Reddin¹⁴ et d'Anastassopoulos¹⁵, chacun dans leur domaine respectif, sont également essentielles dans le sens d'une introduction d'une troisième variable à prendre en compte simultanément.

En ce qui concerne la pédagogie, il est tout aussi intéressant de plonger dans la littérature existante afin d'en dégager certaines variables. Nous en sommes arrivés à penser que, derrière une apparente différence due sans doute à l'orientation retenue, se dégage une réelle isomorphie (une identité de structure) entre plusieurs modèles de représentation. Houssaye nous parle du professeur, de l'élève et du savoir dans son triangle pédagogique, Meirieu retient le formateur, les apprenants et le savoir. Au travers de la psychologie cognitive Tardif considère que son enseignant stratégique traite des informations liées au contenu disciplinaire, à la gestion de la classe et aux composantes affectives et cognitives de l'élève. Dupont souligne le triple rôle de l'enseignant dans toute transaction éducative : éducateur-aidant, éducateur-enseignant et éducateur-organisant. Deux variables se profilent déjà : le savoir et l'élève.

En outre, il ne faut certes pas négliger le fait que l'apprentissage se doit d'être actif et constructif. Dans ce sens, la pédagogie ne serait qu'un art de médiation permettant de construire « une arche entre l'enfant et le savoir » (Meirieu). Si beaucoup se déclarent être en accord avec ce principe, il n'en reste pas moins indispensable de relativiser ces propos. En effet, il existe bien souvent un grand décalage entre les discours tenus par des professeurs sur les pratiques et les pratiques réelles, entre le dire et le faire. Il faut dans ce sens se méfier de la mystification de certains propos accrocheurs car un discours à lui seul n'a jamais fait avancer les choses. C'est précisément cette nuance qui nous pousse à ériger la participation de l'apprenant à son apprentissage en tant que variable à part entière¹⁶ couvrant ce champ du « faire », de

-
12. Voir à ce sujet M. ALTET, Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse, in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, Cerse, 1988, n° 4-5, p. 65 et suivantes. Elle donne également une synthèse sur ce thème dans HOUSSAYE, J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993, p. 89-102. Dupont souligne également toute l'importance et les effets du style d'enseignement : DUPONT, P., *La dynamique de la classe*, Puf, Paris, 1982, p. 53-65. Caron quant à elle parle de styles de gestion de classe : CARON, J., *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*, Vol. 1 et 2, Les éditions de la Chenelière, Montréal, 1994 et 1997.
 13. Voir BLAKE, R., MOUTON, J., *Les deux dimensions du management*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1980, 222 p.; BLAKE, R., MOUTON, J., *La troisième dimension du management*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1987, 283 p.
 14. REDDIN, W.J., *Effective Management by Objectives, The 3-D method of MBO*, McGraw-Hill, New York, 1971, 224 p., et REDDIN, W.J., *Managereffectiviteit (Managerial Effectiveness, traduit de l'anglais par E. de Roo)*, Nive, Bruxelles, 1978, 341 p.
 15. ANASTASSOPOULOS, J.-P., et al., *Pour une nouvelle politique d'entreprise*, PUF, Paris, 1985, 217 p.

l'action concrète dans la classe, en gardant à l'esprit l'échelle de participation telle que définie par Hart, qui rend compte du degré de mise en œuvre du concept de participation dans le système éducatif¹⁷.

Le leadership pédagogique : une grille à trois dimensions

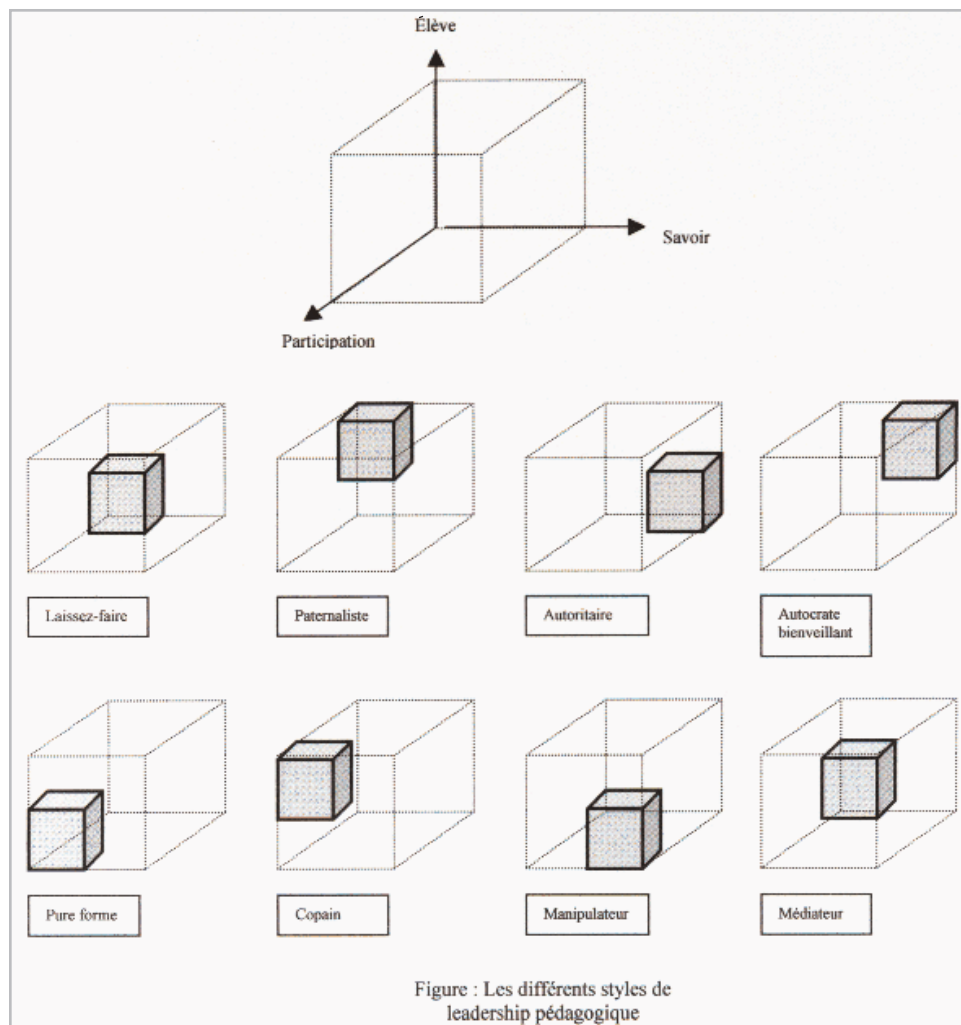
En général les auteurs traitent principalement de la relation ou de la situation pédagogique (comprenant les trois facteurs en relation). Pour notre part, nous essayons de déterminer les variables à prendre en considération pour ce que nous appelons le leadership pédagogique. Ce n'est plus la relation mais bien le professeur qui se trouve au centre des préoccupations : ce dernier n'est donc pas à prendre en tant que tel comme variable de notre modèle, car il chapeaute celui-ci en exerçant un certain style de leadership par la prise en compte des variables.

Ainsi, nous distinguons trois variables, trois axes, pour notre modèle du leadership pédagogique : intérêt du professeur pour le savoir (axe savoir **S**); intérêt du professeur pour l'élève (axe élève **E**); participation de l'élève à son apprentissage (axe participation **P**). Compte tenu de ces trois dimensions¹⁸, les différents styles de leadership pédagogique s'inscrivent dans un espace tridimensionnel, divisé en fonction des combinaisons possibles entre trois variables (selon qu'elles sont plus ou moins privilégiées : S+, S-, E+, E-, P+, P-) : huit espaces cubiques représentant chacun un style spécifique sont ainsi définis (voir **Figure**).

16. Faire participer l'apprenant à son apprentissage est en effet un outil que propose Berbaum afin de développer la capacité d'apprendre (BERBAUM, J., *Développer la capacité d'apprendre*, ESF, Paris, 1992). Giordan abonde dans ce sens lorsqu'il stipule que l'acquisition des connaissances relève « d'une activité d'élaboration propre à un apprenant ». Altet fait remarquer que le rôle de l'enseignant ne se limite plus à communiquer un savoir, un contenu tout fait, mais qu'il est aussi de guider et d'accompagner l'élève dans ses recherches, de l'amener à formuler des questions, à analyser des données et à construire une réponse, et encore d'adapter les interventions en fonction des besoins des élèves.

17. Cette échelle reprend les subdivisions suivantes : manipulation, décoration; politique de pure forme; enfants désignés mais informés; enfants consultés et informés; projet initié par les adultes, décisions prises avec les enfants; projet initié et dirigé par les enfants; projet initié par les enfants, décisions en accord avec les adultes. (HART, R.A., *Que signifie la participation des enfants*, Edev News, Unicef, bulletin de l'éducation pour le développement, vol 3, n° 1, Genève, mai 1992, dans BASTIEN, M., *Pédagogie des droits de l'Homme*, Université de Mons-Hainaut, 1999, p. 86).

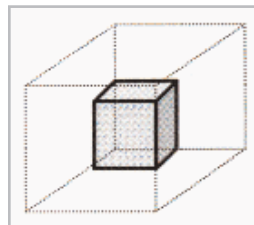
18. Notons que les trois variables retenues sont à prendre dans une acception générale. Nous pourrions les décomposer en éléments plus ou moins indépendants les uns des autres. Nous pourrions concevoir une approche faisant appel à un nombre plus élevé de dimensions, où les représentations géométriques céderaient alors la place à des formules mathématiques plus abstraites. Mais, à l'instar d'Anastassopoulos, cela nous importe peu car nous risquerions d'y perdre en simplicité, en représentativité et surtout en accessibilité.



Les différents styles de leadership pédagogique

Nous allons à présent souligner quelques-unes des facettes que nous envisageons pour chacun des huit styles, tout en pointant certaines dérives lorsqu'on en arrive à négliger ou à privilégier excessivement une seule variable. Il est évident qu'il est difficile de concevoir que les tendances ci-après s'appliquent toutes ou décrivent entièrement un individu. En effet, une personne peut difficilement être ramenée à un style « pur », au caractère parfois trop caricatural. Si des caractéristiques de chaque style sont bien souvent présentes, il n'en reste pas moins qu'un style dominant prévaut chez tout le monde. Notre intention est surtout de suggérer que les comportements décrits puissent correspondre à des situations réelles, même si la réalité est infiniment plus complexe que la représentation simplifiée que nous en faisons.

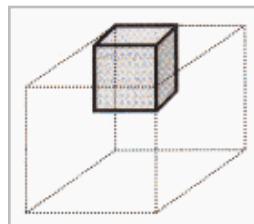
Laissez-faire (S-, E-, P-)



La motivation sous-jacente à ce style est généralement de se maintenir dans l'organisation sans fort s'impliquer. Fatigué, blasé, déçu ou démotivé, cet enseignant se contente du minimum requis. La division du travail d'apprentissage ainsi que la simplification des tâches sont poussées à l'extrême, n'offrant aucun stimulant, aucun défi à surmonter, engendrant par là un travail monotone et répétitif. Cherchant à éviter la controverse, sa conception de l'évaluation est limitée au strict minimum, évitant d'attirer l'attention sur son manque d'engagement ou, et c'est plus grave, sur son incompétence ou ses inaptitudes.

Nous envisageons deux conséquences négatives chez l'élève confronté à ce style. Ce manque de stimulation dans l'apprentissage associé à l'indifférence, voire le manque de considération, peut provoquer chez l'enfant une reproduction du comportement du maître qui se traduira par une baisse de la motivation et, partant, un manque d'engagement cognitif et un manque de persévérance. Mais les élèves peuvent aussi verser dans un autre excès : face à un retrait du professeur, ils peuvent être tentés de prendre le relais au moyen du chahut collectif au sens de Debarbieux¹⁹ comme moyen d'organisation collective, aidant à souder le groupe et à créer du lien social.

Paternaliste (S-, E+, P-)



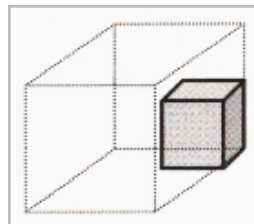
Avec ce style, tout est arrangé dans les séquences d'apprentissage pour satisfaire les besoins des élèves. Les standards et les normes des connaissances sont dans cet esprit de convivialité établis à des niveaux relativement bas. Ainsi le paternaliste cherche-t-il souvent à faire traverser avec succès toutes les embûches du parcours scolaire (en tentant de convaincre et en encourageant par un renforcement positif), avec parfois une tendance marquée à couvrir « ses » élèves.

Avec cette recherche d'une ambiance « bon enfant », les élèves pourraient cependant être amenés à sous-estimer les exigences propres au savoir ou à penser que ce qui compte avant tout c'est la qualité de la relation avec leur enseignant²⁰.

19. DEBARBIEUX, E., *La violence dans la classe*, ESF, Paris, 1990.

20. REY, B., *Les relations dans la classe*, ESF, Paris, 1999, p. 98.

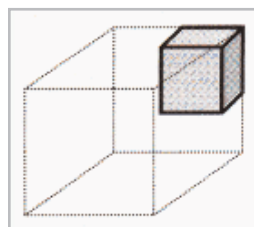
Autoritaire (S+, E-, P-)



Dans ce mode de gestion, le climat n'est pas important; ce qui compte, ce sont les tâches à accomplir, les objectifs à atteindre définis en termes de matières à enseigner et guidés par les manuels et les cahiers d'exercices. Le programme constitue le seul « contrat » (non négocié et non négociable) liant les enseignants et les enseignés. Le déroulement de l'apprentissage est collectif, de type transmissif et est soigneusement contrôlé par une discipline stricte, le professeur ne donnant ses instructions que pas à pas, décomposant et morcelant le savoir. Tout se passe comme si le processus d'apprentissage était « extrinsèque et étranger à la personnalité de l'élève²¹ ».

Cette rigidité pédagogique peut engendrer, surtout auprès des plus « faibles », démotivation, niveau de stress élevé et même surmenage scolaire. Trop sollicités au travers d'activités répétitives ou de *drill*, les élèves n'ont pas l'occasion de développer leur aptitude créative. Et même plus, cette pédagogie engendre conformisme et soumission, en ne favorisant que la reproduction d'une norme érigée en idéal-type²².

Autocrate bienveillant (S+, E+, P-)



Le principe interne de base de pareil enseignant (négligeant la participation) pourrait fort bien se traduire en ces termes : « Je suis le professeur responsable de votre apprentissage, je vais vous transmettre mes connaissances et je vais vous aider mais en retour j'attends votre obéissance quant à la voie que je vous montrerai. » Le ressort de la motivation qui se cache vraisemblablement derrière ce style est d'inciter l'admiration en accordant aux élèves (à la limite choisis et triés) le bénéfice de son expérience et de ses conseils. De cette manière, nous nous rapprochons davantage du patronage, l'élève devenant un apprenti sous l'égide d'un mentor. Un « autocrate bienveillant » qui réussit devient alors un professeur qui serait en quelque sorte parvenu à créer des doubles de lui-même²³.

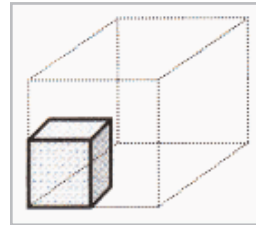
21. BASTIEN, M., *Pédagogie des droits de l'Homme*, Université de Mons-Hainaut, 1999, p. 95.

22. Dans cette optique, la punition jouerait un rôle essentiel dans cette tentative d'obtenir des « corps dociles », tels que décrits par Foucault « comme objet et cible de pouvoir » (FOUCAULT, M., *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975, p. 185). Voir également Defrance lorsqu'il parle d'automatismes appris et d'avenir automatisé (DEFRANCE, B., *La violence à l'école*, Syros, Paris, 1992, p. 63).

23. Cette recherche d'admiration mène paradoxalement souvent à une situation « renversée », comme expliquée par Piveteau : « le plus instruit a besoin du moins instruit pour être perçu comme plus instruit ». Ce qui rejoint tout à fait l'idée de Pauchant appliquée au management : la déification du dirigeant a besoin pour continuer d'exister de la dépersonnification de l'employé.

La dérive est ici double : voir le rapport au savoir rabattu par l'élève au rapport à la personne; une créativité étouffée et bridée dans les efforts de répondre aux attentes du professeur via des séquences d'enseignement de type « sollicitation-réponse ».

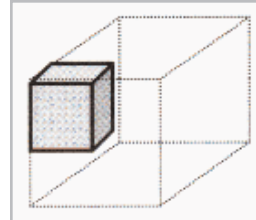
Pure forme (S-, E-, P+)



Il s'agit ici « simplement » de donner le change, de créer l'illusion de la participation afin de satisfaire les exigences des textes et discours officiels. En réalité, les objectifs pourraient être de trois ordres : la conformité minimale au programme; l'obtention de l'obéissance; la réussite aux examens qui deviennent le but même de l'acquisition du savoir.

Cette démarche comporte un piège qui risquerait d'entraver le processus. Une des qualités essentielles de l'enseignant est pour Rogers la congruence ou l'authenticité, c'est-à-dire « une personne vraie, qui est authentiquement elle-même, et qui entre en relation sans masque ni façade avec celui qui apprend²⁴ ». Or, cette qualité est précisément incompatible avec un leadership de pure forme²⁵.

Copain (S-, E+, P+)



Peut-être plus présent chez les jeunes au début de leur carrière (soucieux d'être accepté par le groupe tout en prenant peu à peu leurs marques par rapport à leur nouvelle fonction), ce style allie intérêt pour les élèves et participation de ceux-ci. L'harmonie recherchée peut venir du fait que le professeur garde des relations informelles avec les élèves, par exemple au travers de discussions sur leurs centres d'intérêt (football, musique...).

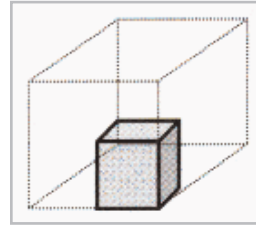
Si nous pouvons à nouveau déceler les dangers cités précédemment et liés à la négligence du savoir et à la primauté de la relation, nous pourrions même les prolonger. Ce style de leadership peut, d'une situation d'enseignement, mener à une situation de formation avec un excès envisageable : un glissement vers la fête, a-fonctionnelle à l'ordre et a-structurelle à l'organisation. Or, par essence la fête est

24. Trois qualités en fait sont à considérer : congruence, considération positive inconditionnelle, compréhension empathique (in ROGERS, C. , *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1996).

25. À titre illustratif, nous pourrions mentionner le deuxième grand reproche (après l'injustice de la punition) fait aux enseignants par les élèves, soit leur incompréhensibilité. Et un étudiant de faire remarquer : « Des fois on ne sait plus quand ils rigolent ni quand ils sont sérieux, parce qu'il y en a, par exemple, qui n'arrêtent pas de rigoler et, quand ils deviennent sérieux, alors : boum! Alors nous, on ne croit pas qu'ils sont sérieux et on continue. Bon alors là, ça pleut : punitions, heures de colle » (in DEBARBIEUX, E., *op. cit.*, p. 66-67).

éphémère. C'est donc tout le problème de l'après-formation qui est soulevé, lourd de conséquences en termes d'apprentissage! Que va-t-il se passer une fois la fête ou la formation terminée? Les choses reprendront leur cours normal... et les formés ne mobiliseront que très peu les acquis appris²⁶.

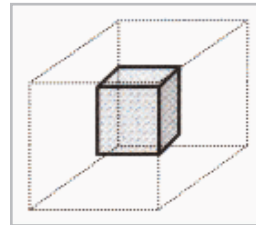
Manipulateur (S+, E-, P+)



À première vue, par ses accents sur la tâche et la participation, ce style a tout pour séduire. Pourtant le désintérêt pour l'élève nous amène à en faire le style le plus sournois et le plus dangereux de notre grille. Par une certaine approche et une présentation biaisée, le professeur induit des choix chez l'élève tout en donnant à ce dernier l'impression que c'est lui qui les fait et qu'il est en train de construire lui-même quelque chose alors qu'il en arrive là où le maître le voulait.

Même si cette manipulation peut sembler lointaine, nous ne pouvons en négliger la possibilité. Skinner tient d'ailleurs ces propos : « Nous pouvons réaliser une sorte de contrôle sous lequel les sujets contrôlés, tout en suivant beaucoup plus scrupuleusement les règles que ce fut jamais le cas sous l'ancien régime, se sentent néanmoins libres²⁷ ».

Médiateur (S+, E+, P+)



L'orientation de leadership pédagogique « médiateur » réalise l'intégration des trois axes « savoir-élève-participation », favorisant par là un climat où il fait bon travailler et où les élèves non seulement prennent plaisir à travailler, mais aussi sont stimulés à se prendre en charge et à développer leur esprit critique et leur créativité²⁸. Le médiateur est à prendre au sens de Develay, un professeur dont la fonction n'est

26. Voir sur ce thème : GALAMBAUD, B., *Les faces cachées de la formation, Essai critique sur sa pratique en entreprise*, Privat, Agir, Toulouse, 1980.

27. Citons encore le discours qu'il fait tenir à son héros dans *Walden Two* : « Eh bien, que dites-vous de la planification des personnalités? Cela vous intéresse-t-il? Et le contrôle des caractères? Donnez-moi les caractéristiques requises et je vous fournis l'homme! Que dites-vous du contrôle des motivations, qui nous permettrait de créer les intérêts qui rendront les hommes plus productifs et les feront davantage réussir dans leurs entreprises? [...] Mettons sous contrôle la vie de nos enfants et voyons ce que nous pouvons faire d'eux. » De telles conceptions nous plongent au cœur du roman d'Huxley *Le meilleur des mondes...* avec toutes les « horreurs » qu'il suscite...

28. Afin peut-être de devenir « savant » au sens que lui prête MacKinnon : « pas simplement quelqu'un qui a accumulé des connaissances, mais quelqu'un qui a la capacité de s'amuser avec ce qu'il connaît, qui peut lâcher la bride à sa fantaisie créatrice et changer le monde des apparences phénoménales en un monde de constructions scientifiques »; cité dans ROGERS, C., *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1996, p. 179.

pas de vivre une bonne relation avec l'apprenant, mais de faire en sorte que celui-ci développe un bon rapport avec le savoir²⁹. De cette façon, la matière enseignée n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une pédagogie axée sur l'appropriation au profit du développement de la personne. C'est ainsi que les élèves deviennent de véritables auteurs de leur apprentissage, sans en être réduits à de simples produits ou objets d'apprentissage³⁰.

Des rapports de force modifiés...

La prise en compte (et la mise en application) des trois dimensions du leadership pédagogique pour atteindre un style médiateur modifie quelque peu les rapports de force existants. Par sa position et par ses actes, l'enseignant suscite chez les élèves certains comportements, certaines manières d'appréhender les choses. Selon Postic, une certaine interdépendance des rôles existe dans l'interaction entre l'élève et le professeur. « Au rôle préférentiel de l'enseignant correspond le rôle complémentaire de l'élève. » Altet est du même avis : au travers de ses actes pédagogiques, l'enseignant remplit des tâches en classe et amène l'élève à répondre par d'autres tâches³¹. Les actions de l'enseignant induisent chez l'élève des actes selon que l'enseignant structure le savoir à la place et pour l'élève ou qu'il l'assiste dans la construction de son savoir. L'enseignant place ainsi l'élève dans l'un des deux systèmes d'activités d'apprentissage³² :

- 1) un système de réception-consommation du savoir (situation où l'élève est consommateur et acquiert des connaissances par instruction : l'élève écoute, observe, donne une réponse, réagit à des consignes, répète une réponse, donne une explication, justifie sa réponse, exécute...);
- 2) ou un système d'expression-production : (situation où l'élève est producteur en s'appropriant les connaissances par l'action : l'élève recherche, pose une question spontanément, propose spontanément une réponse, a des initiatives, échange avec les autres, donne son opinion, fait une hypothèse, évalue...).

Comme son nom l'indique, le médiateur est le professeur qui est le mieux à même d'instaurer la médiation que l'on attend de lui. Médiation et non pas relation. La relation renvoie au rapport qui peut exister entre deux personnes, deux associés. La médiation quant à elle impose trois partenaires. « Le médiateur est toujours entre deux individus dont il favorise la rencontre » (Develay). Pour Avanzini, le professeur, en tant que médiateur du savoir, ne doit pas se contenter d'exercer un rôle de

29. Houssaye emploie quant à lui la terminologie d'organisateur de situation de formation.

30. Il est regrettable de constater que parfois les élèves sont réduits à ce rôle par une pensée et une « pédagogie » de type technocratique qui voudrait transformer les individus en objets, en simples récepteurs. La limite réside justement dans le fait que l'objet d'apprentissage, l'individu, est aussi un acteur, un sujet avec ses angoisses et ses aspirations provenant de ses relations et de sa sphère sociale et familiale; un sujet qui développe aussi sa propre stratégie, qui peut se joindre à d'autres, qui peut protester et s'opposer à ce qui lui est proposé.

31. ALTET, M., *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris, 1994, p. 100.

32. ALTET, M., *op. cit.*, p. 65-66.

transmission : « Il a moins à enseigner qu'à susciter chez l'élève le désir d'être enseigné, moins à communiquer des connaissances qu'à provoquer le désir d'en recevoir³³ ». Il devient dès lors aisé de comprendre l'énoncé de Claparède : « L'antipathie pour un maître peut se traduire par une inaptitude pour la branche qu'il enseigne. » C'est un paradoxe propre à l'enseignement : le message à transmettre est seulement intellectuel et universel, alors que ce qui rend possible la communication, c'est la modalité affective. C'est ce qui fait dire à Avanzini que si certains élèves n'éprouvent aucun intérêt pour les tâches scolaires, la raison est à chercher du côté des enseignants dans le sens où les élèves « n'ont pas rencontré, au cours de leur itinéraire scolaire, quelqu'un qui ait su créer, sauvegarder ou réveiller cet intérêt ».

C'est précisément à ce niveau qu'intervient le changement dû au style médiateur du leadership pédagogique : un basculement d'un système réception-consommation vers un système expression-production, avec à la clé une modification du rapport de force. Le pouvoir d'apprendre ne se situe plus seulement entre les mains de l'enseignant mais est partagé entre les différents acteurs, de même que la responsabilité d'apprentissage n'est plus seulement du côté des apprenants mais aussi du côté de l'enseignant. Du point de vue du professeur, cette nouvelle répartition de pouvoir peut être vue comme une certaine perte en termes de pouvoir formel, pouvoir légitime et pouvoir de sanction (positive et négative). Mais celle-ci est largement compensée par un gain en termes de pouvoir d'expert, pouvoir de référence et pouvoir de persuasion, véritables clés du leadership.

Notons au passage que les rapports avec les autres acteurs de la médiation éducative se voient eux aussi modifiés. L'enseignant optant pour un style médiateur ne peut jouer cavalier seul. Il doit avoir le soutien de la direction de son établissement scolaire tant pour l'implémentation que pour le suivi. Il doit adopter ce style de concert avec les autres enseignants s'occupant des mêmes élèves³⁴. Il faut aussi une certaine compréhension de la part des parents qui pourraient être déroutés par un progrès académique moins visible dans le court terme. Et le tout est à considérer en tenant compte du fait que les individus seront toujours partagés entre des tendances traditionnelles et des tendances novatrices, rendant un consensus difficile sur ce qu'il convient le mieux de faire en matière éducative³⁵.

33. AVANZINI, G., *Le temps de l'adolescence*, Éd. Jean-Pierre Delarge, Paris, 1978, p. 73. Il ne faut toutefois pas tomber dans une dérive paternaliste.

34. La raison est aussi à chercher du côté du savoir lui-même qui, avec pareil style de leadership, se structure peut-être différemment. Nous pensons en effet, par analogie avec le modèle interculturel dans le domaine de l'éducation et de l'intégration, que la construction du savoir doit alors suivre une logique interculturelle et non plus se contenter d'une logique multiculturelle. (Voir BARNABÉ, É., *Construction du savoir et logique interculturelle. Essai*, travail présenté au cours Communication et Culture, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 2000.)

35. « Dans les temps modernes il y a des vues opposées au sujet de la pratique éducative. Il n'y a pas d'entente générale sur ce que les jeunes doivent étudier, soit en relation avec la vertu, soit en relation avec la vie; on ne sait pas si leur éducation doit être dirigée plus vers l'intellect que vers l'esprit. Et on ne sait pas non plus si l'entraînement doit être dirigé vers des choses utiles à la vie, vers celles conduisant à la vertu, ou encore vers les choses non essentielles. Les hommes ne prônant pas la même vertu il est tout naturel qu'ils diffèrent quant à la formation adéquate pour y accéder. » (Aristote; traduction libre)

Un style médiateur... pour en faire quoi? Prolongements possibles

Pour nous, l'idéal est atteint avec le style médiateur. La recherche de l'harmonisation des trois dimensions devrait en effet être un souci permanent de l'enseignant, et ce, dès le début de l'apprentissage³⁶. Mais à quoi pourrait servir cet idéal?

Il peut, comme nous l'avons déjà mentionné, via un système d'apprentissage d'expression-production, stimuler chez l'élève des comportements qui l'amènent à chercher, à réfléchir, à construire, à explorer, à prendre des initiatives.

Ce nous permet de rejoindre le schéma de De Rosnay³⁷ consacré à la créativité. La situation engendrée par pareil style nous amène à la zone de complexité génératrice de créativité avec, grâce aux exigences du savoir, suffisamment d'ordre pour ne pas sombrer dans l'anarchie, et avec suffisamment de liberté et de participation pour ne pas tomber dans la sclérose. Le but de l'éducation et de l'apprentissage n'est alors plus de faire de l'élève un « apprenti-sage » se contentant de reproduire ce qui lui est enseigné mais de l'aider à développer son « appren-tissage ». La métaphore éducative n'est plus celle du mur construit brique par brique qu'on empile, mais bien celle de l'arbre (Trocmé-Fabre) dans un mouvement de croissance, se diversifiant en multiples ramifications³⁸.

Enfin dans un prolongement ultime, nous nous rappelons les propos de Meirieu et Develay : « Puisqu'on découvrirait que les contenus et les procédures appris en formation ne seraient pas utiles très longtemps au cours de la vie professionnelle, il fallait bien se demander si, à travers des apprentissages d'ordre technique et dans l'acquisition d'habiletés relativement localisées, on ne contribuait pas à construire quelque chose qui durerait plus longtemps et pourrait être réinvesti ailleurs³⁹ ». C'est en fait toute la question des compétences transversales⁴⁰ et de la transférabilité⁴¹ des compétences professionnelles mobilisables qui est ici au centre du débat. Ces thèmes ont d'ailleurs été repris et adaptés par le monde entrepreneurial. Selon l'OCDE la demande économique postule aujourd'hui de nouvelles exigences, se traduisant par une demande accrue de nouvelles compétences, plus larges, plus souples, permettant aux individus d'évoluer dans des situations elles-mêmes flexibles et mouvantes. Et ce qui demain donnera l'avantage, ce ne seront pas les meilleures technologies, ce seront des hommes qui pourront et voudront collaborer entre eux et qui, ensemble, auront accès à la connaissance, l'utiliseront et l'appliqueront⁴². Et

36. Les trois premières années du cycle primaire sont en effet capitales afin de faire découvrir à chacun ce qu'il a de bon, ce qu'il peut réaliser (et non pour déjà l'enfermer dans une sorte d'habitus de passivité). De ce point de vue, elles devraient être donc confiées à des enseignants d'une très grande patience et d'une psychologie très avertie (BRACQ, R., in DUPONT, P., *Créer un climat d'école, c'est?jeter des ponts!*, Université de Mons-Hainaut, 1998, p. 52).

37. De ROSNAY, J., *L'homme symbiotique : regards sur le troisième millénaire*, Seuil, Paris, 1995.

38. Le cri d'alarme déjà lancé par Einstein illustre d'ailleurs bien cette nécessité de complexité : « c'est un véritable miracle de voir que les méthodes modernes d'instruction n'ont pas encore étouffé la saine curiosité intellectuelle; cette petite plante délicate, en plus d'encouragement, a surtout besoin de liberté; sans quoi elle s'étiole et ne manque pas de périr. »

39. MEIRIEU, P., DEVELAY, M., *Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous*, p. 138.

40. REY, B., *Les compétences transversales en question*, ESF Éditeur, Paris, 1996.

41. HOUSSAYE, J., *École et vie active. Résister ou s'adapter*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1987.

comme nous l'avons souligné précédemment, c'est le style médiateur qui est le mieux à même de stimuler chez l'apprenant la recherche, l'exploration, la créativité... et donner non seulement le goût de continuer à apprendre mais aussi les capacités nécessaires pour prendre lui-même en charge son apprentissage tout au long de sa vie. Mais gardons-nous de prôner comme finalité suprême un développement excessif de soi allant de pair avec une productivité exacerbée, sinon Boucher (reprenant Arthaud)⁴³ aurait raison au sujet de la déshumanisation de l'école...

Le leadership pédagogique : une grille de lecture à géométrie variable

Présentons sommairement d'autres possibilités de lecture que nous suggère notre grille. En fait, en changeant le point de départ de l'analyse ou le point de référence, nous envisageons le leadership pédagogique avec d'autres facettes d'un kaléidoscope riche en perspectives qui se rencontrent et se complètent, et qui toutes font état de la même réalité au sein de la classe.

Les processus dégagés par le triangle pédagogique de Houssaye peuvent être représentés dans notre modèle en croisant nos variables deux à deux. Les axes 'élève' et 'savoir' sont les mêmes des deux côtés. En ce qui concerne le pôle 'professeur', on peut le situer sur un continuum créé à la manière de Tannenbaum et Schmidt et ainsi le comparer à notre axe 'participation' : une faible participation du professeur correspondant à une grande participation 'positive' de l'élève à son processus d'apprentissage, et inversement une grande participation de l'enseignant correspondant à une participation 'négative' de l'enseigné. Le processus « former » naît de la rencontre de l'axe 'élève' et de l'axe 'participation positive'. Pour visualiser au mieux le processus « enseigner », nous le placerions dans le plan⁴⁴ à l'arrière du graphe, mettant ainsi l'accent sur l'axe 'savoir' et l'axe 'participation négative'. Enfin, nous opterions en ce qui concerne le processus « apprendre » pour une représentation au devant de la grille afin de bien mettre en évidence le rapport entre l'axe 'élève' et l'axe 'savoir' tout en soulignant une participation 'positive' de l'élève.

Les trois éléments essentiels à un apprentissage retenus par Meirieu dans ce qu'il appelle un modèle opératoire de l'apprentissage, rencontrent bien selon nous nos trois axes. Se mettre en situation « projet » renvoie à la participation de l'élève à son apprentissage car celle-ci est favorisée et acquiert du sens précisément dans la poursuite d'un but que s'est fixé l'élève. Identifier les « invariants structurels » revient à décomposer le savoir en notions clés et nœuds de difficultés. Enfin, considérer la

42. Voir toute la question liée à l'employabilité dans Fondation de l'Entreprise, *La société de la connaissance. Aspects de management et d'organisation*, Actes du colloque organisé le 7 octobre 1998, FDE, Bruxelles, 1998.

43. BOUCHER, L.-P., *L'humanisation des écoles secondaires : un processus d'auto-développement organisationnel*, dans DUPONT, P., *Gérer un établissement scolaire aujourd'hui...*, Actes du colloque du 21 mai 1994, UMH, Mons, 1984, p. 45-63.

44. De par le principe du tiers exclu, il s'agit alors bien d'un plan.

'variable-sujet' nécessite de s'attacher à l'élève, et plus particulièrement au rapport que ce dernier peut entretenir avec le savoir (son style cognitif, son style de pilotage).

Nous pouvons également envisager la motivation à la lumière du leadership pédagogique. Elle est comprise par Viau comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but⁴⁵ ». Les composantes de la motivation ne sont pas selon nous à interpréter comme des variables venant se superposer à nos trois axes, mais sont à comprendre comme des dimensions qui résultent de la prise en compte des axes par le professeur : du croisement 'savoir x élève' va se dégager la perception de la compétence; du croisement 'participation x élève' va sortir la perception de la valeur de l'activité; du croisement 'savoir x participation' va ressortir la perception de la contrôlabilité; enfin du croisement des trois naît la motivation⁴⁶.

Perspectives

La présentation que nous venons de donner de notre grille du leadership pédagogique peut sans doute paraître aux yeux de certains quelque peu simpliste, incomplète ou trop conceptuelle⁴⁷. Pourtant, les limites sont autant de perspectives qui restent à explorer afin de consolider notre modèle. Ainsi, un travail d'observation en classe s'avère nécessaire afin d'identifier les comportements d'enseignants en vue de les situer dans l'espace approprié. Cette réalisation doterait alors le modèle de véritables outils opératoires et mobilisables dans des situations les plus diverses.

D'abord, dans une optique de formation initiale⁴⁸, le modèle met les accents sur les différents éléments à prendre en considération dans une situation pédagogique. Bien plus, il pointe explicitement quelques comportements types et certains travers associés, forçant par là un travail réflexif du futur enseignant quant aux pratiques à mettre en œuvre (une connaissance plus approfondie et une meilleure compréhension des concepts permettant une plus grande objectivité).

Ensuite, en tant qu'outil de formation continuée, la grille suscite une interrogation sur soi et une remise en question de ses pratiques au sein d'une classe, permettant peut-être de prendre un recul intérieur par rapport à une illusion sur soi-même qui pourrait faire confondre les intentions et les comportements effectifs.

45. VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 2^e édition, 1999.

46. Il est ici question d'une théorie de processus (un peu à l'instar du système motivationnel Valence - Instrumentalité - Expectation de Vroom) : il ne s'agit pas de faire la somme des éléments mais bien leur produit. La démotivation (à distinguer de l'a-motivation) devient dès lors intéressante à étudier en la rapprochant de l'impuissance apprise de Seligman.

47. Nous reprendrions alors à notre décharge les mots d'Astolfi : « La pensabilité, je dirais, du modèle théorique a été première, puis cela a donné lieu à toute une série d'observations, de vérifications. » (dans DUPONT, P., *Expertise Pédagogique*, Université de Mons-Hainaut, 1999).

48. Ceci renvoie à la formation des enseignants qui devraient eux aussi être confrontés lors de leur apprentissage au métier d'enseignants à des professeurs du style « médiateur ». Car « ce qui est reproduit par les enseignants, c'est d'abord la structure de leur propre formation, le modèle implicite qu'elle constitue et non pas ce qui leur est conseillé de faire ». SCHEFFKNECHT, J.-J., *Le métier de formateur*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975, p. 10, dans MEIRIEU, P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF Éditeur, Paris, 1993, p. 105.

Enfin, en tant qu'outil de management, elle offre la possibilité non seulement de poser un 'diagnostic' individuel ou collectif au sein d'une classe ou d'un établissement quant au style prédominant, mais aussi de conseiller les enseignants sur les pistes à envisager afin d'optimiser des pratiques en soulignant l'axe trop ou trop peu privilégié par rapport aux autres. Et, dans un prolongement ultime, la gestion scolaire pourrait également être envisagée en transposant la grille de lecture à l'échelon direction des établissements par une adaptation des axes (devenant dès lors : Expertise, Enseignants, Participation). Nous reviendrions de la sorte dans une optique tout à fait managériale, mais à un échelon supérieur... tout un projet restant à construire...

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999). *L'éducation interculturelle*, Que sais-je?, n° 3487, Paris : PUF, 126 p.
- ALTET, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, coll. Pédagogues et Pédagogie, Paris : PUF, 264 p.
- ALTET, Marguerite (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, coll. Pédagogues et Pédagogie, Paris : PUF, 128 p.
- ALTET, Marguerite (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, Cerse, n° 4-5, p. 65 et suivantes
- ANASTASSOPOULOS, J.-P., et al. (1985). *Pour une nouvelle politique d'entreprise*, Paris : PUF, 217 p.
- AUBERT, Nicole et al. (1991). *Management, aspects humains et organisationnels*, Paris : PUF, 656 p.
- AVANZINI, Guy (1978). *Le temps de l'adolescence*, Paris : Éd. Jean-Pierre Delarge.
- BASTIEN, Michel (1999). *Pédagogie des droits de l'Homme*, Université Mons-Hainaut, Mons, 105 p.
- BASTIEN, Michel (1999). *Recherches en pédagogie des droits de l'Homme*, Mons : Presses Universitaires de Mons, 417 p.
- BERNABÉ, Éric (2000a). *Construction du savoir et logique interculturelle*, Essai, Travail présenté au cours Communication et Culture, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.

- BERNABÉ, Éric (2000b). *Le leadership pédagogique. Une approche managériale du style d'enseignement*, Mémoire, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.
- BERNABÉ, Éric (2000c). *Employabilité et formation*, Travail présenté dans le cadre du cours « Théorie du Capital humain » chez M. Ossandon, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 12 p.
- BLAKE, Robert, MOUTON, Jane (1980). *Les deux dimensions du management*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 222 p.
- BLAKE, Robert, MOUTON, Jane (1987). *La troisième dimension du management*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 283 p.
- BONNET, F., DUPONT, P., et al. (1995). *L'école et le management, Pour une gestion stratégique des établissements de formation*, Bruxelles : De Boeck, 3^e édition, 244 p.
- CARON, Jacqueline (1994). *Quand revient septembre? - Guide sur la gestion de classe participative*, vol. 1, Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 450 p.
- CARON, Jacqueline (1997). *Quand revient septembre? - Recueil d'outils organisationnels*, vol. 2, Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 437 p.
- DE ROSNAY, J. (1995). *L'homme symbiotique : regards sur le troisième millénaire*, Paris : Seuil, 349p.
- DE SINGLY, François (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Nathan Université, 128 p.
- DEBARBIEUX, Éric (1990). *La violence dans la classe*, Paris : ESF, 170 p.
- DEFRANCE, Bernard (1992). *La violence à l'école*, Paris : Syros, 162 p.
- DESMAREZ, Pierre, STROOBANTS, Marcelle (1998). *Sociologie de l'emploi et des professions*, Bruxelles : PUB, 155 p.
- DEVELAY, Michel (1994). *Peut-on former les enseignants?*, Paris : ESF Éditeur, 156 p.
- DEVELAY, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF Éditeur, 123 p.
- DUPONT, Pol, OSSANDON, Marcello (1994). *La pédagogie universitaire*, coll. Que sais-je?, n° 2891, Paris : PUF, 127 p.
- DUPONT, Pol (1988). *Créer un climat d'école? c'est? jeter des ponts...!*, Université de Mons-Hainaut, Mons, 96 p.
- DUPONT, Pol (1982). *La dynamique de la classe*, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris : PUF, 239 p.
- DUPONT, Pol (2000). *Expertise des organisations scolaires*, 4 dossiers, Mons : Presses Universitaires de Mons.
- DUPONT, Pol (1997). *Expertise pédagogique et évaluation, Prérequis à l'expertise pédagogique*, 4 dossiers, Mons : Presses Universitaires de Mons.

- DUPONT, Pol (1999). *Expertise Pédagogique*, 1^{re} et 2^e partie, Mons : Presses Universitaires de Mons.
- DUPONT, Pol, DELFORGE, Muriel (1999). *Expertise pédagogique et évaluation*, Mons : UMH, 307 p.
- DUPONT, Pol (1984). *Gérer un établissement scolaire aujourd'hui?*, Actes du colloque du 21 mai 1984, Mons : UMH, 89 p.
- ERALY, Alain (1998). *Gestion sociale des entreprises*, Bruxelles : ULB, Presses Universitaires de Bruxelles, 276 p.
- Fondation de l'Entreprise (1998). *La société de la connaissance. Aspects de management et d'organisation du travail*, Actes du colloque organisé le 7 octobre 1998, FDE, Bruxelles, 288p.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, p. 137-196.
- GALAMBAUD, Bernard (1980). *Les faces cachées de la formation, Essai critique sur sa pratique en entreprise*, Toulouse : Privat, Agir, 181 p.
- HELLRIEGEL D., SLOCUM, J., WOODMAN R. (1992). *Management des organisations*, Bruxelles : De Boeck, 693 p.
- HOUSSAYE, Jean (1987). *École et vie active, Résister ou s'adapter*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 234 p.
- HOUSSAYE, Jean, et al. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF Éditeur, 352 p.
- HOUSSAYE, Jean (1992a). *Le triangle pédagogique*, Berne : Peter Lang, 267 p.
- HOUSSAYE, Jean (1992b). *Les valeurs de l'école, L'éducation au temps de la sécularisation*, Paris : PUF, 339 p.
- KARNAS, Guy (1999). *Psychologie du travail et des entreprises*, Bruxelles : GES, ULB, p. 185-193.
- MEIRIEU, Philippe (1993a). *Le choix d'éduquer*, Paris : ESF, 3^e édition, 195 p.
- MEIRIEU, Philippe (1993b). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF, 158 p.
- MEIRIEU, Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi, Des 'méthodes actives' à la pédagogie différenciée*, 2^e édition, Paris : ESF, 173 p.
- Moniteur belge du 23.09.1997. *Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997*, p. 24653-24674.
- OSSANDON, Marcello (1991). *Théorie du capital humain*, deuxième partie, Mons : Presses Universitaires de Mons.
- PAQUAY, Léopold, et al. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? quelles compétences?*, De Boeck Université, Perspectives en Éducation.

- PAUCHANT, Thierry C. (1996). *La quête de sens. Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature*, Québec : Presses H.E.C. des Éditions Québec, 360 p.
- POSTIC, Marcel (1996). *La relation éducative*, Paris : PUF, 7^e édition, 310 p.
- RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF éditeur.
- REDDIN, W.J. (1971). *Effective Management by Objectives, The 3-D method of MBO*, New York : McGraw-Hill, 224 p.
- REDDIN, W.J. (1978). *Managerseffectiviteit (Managerial Effectiveness*, traduit de l'anglais par E. De Roo), Nive, Bruxelles, 341 p.
- REY, Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF, 208 p.
- REY, Bernard (1999a). *Les relations dans la classe*, Paris : ESF, 125 p.
- REY, Bernard (1999b). *Cours d'Éthique et Enseignement*, Bruxelles : ULB.
- ROGERS, Carl (1996). *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod, 364 p.
- SERGIOVANNI, T.J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. In *Educational Leadership*, Février, p. 4-13.
- TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Éditions Logiques, 474 p.
- TROCME-FABRE, Hélène (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Éditions d'Organisation, 269 p.
- VIAU, Roland (1997). *La motivation en contexte scolaire*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 2^e édition, 221 p.