

Titre de la communication :

Modèles de gestion scolaire et de leadership démocratique au Portugal

Auteurs :

Jorge Adelino Costa – Université d’Aveiro – [jcosta@ua.pt](mailto:jcosta@ua.pt) - +351234370353 -

Département d’Éducation, Université d’Aveiro, 3810-193 Aveiro, Portugal

Antonio Neto-Mendes - Université d’Aveiro – [amendes@ua.pt](mailto:amendes@ua.pt) - +351234370353 -

Département d’Éducation, Université d’Aveiro, 3810-193 Aveiro, Portugal

Patrícia Castanheira - Université d’Aveiro – [pcastanheira@ua.pt](mailto:pcastanheira@ua.pt) - +351234370353 -

Département d’Éducation, Université d’Aveiro, 3810-193 Aveiro, Portugal

Modèles de gestion scolaire et de leadership démocratique au Portugal<sup>i</sup>

Patrícia Castanheira  
Jorge Adelino Costa  
António Neto-Mendes  
Université d'Aveiro<sup>ii</sup>  
pcastanheira@ua.pt

### **Modèle de Gestion Démocratique:**

Avant (la « Révolution des œillets »), en 1974, le Portugal a été gouverné par un régime dictatorial depuis plus de 40 ans. La vie dans le pays a été caractérisée par la répression, la censure et la persécution politique. En ce qui concerne les écoles, il avait un serré centralisme bureaucratique et le contrôle concernant le curriculum, la gestion des enseignants et des étudiants et même le processus d'enseignement. Le système scolaire a été considéré comme un moyen d'exercer un contrôle politique et idéologique pour la propagation des valeurs du régime: Dieu, Patrie et Famille. Les écoles n'avaient aucune autonomie et il n'y avait pratiquement pas de participation des enseignants, du personnel et des étudiants en ce qui concerne les décisions de la vie quotidienne des écoles. Les écoles étaient gérées par les recteurs d'une manière répressive dans le but d'assurer le contrôle politique et idéologique. Les recteurs étaient nommés par le Ministère de l'Éducation selon des critères de confiance politique, de sorte qu'ils étaient puissants car ils représentaient l'Etat comme ses délégués (Barroso, 1999, 2002: 92; Lima, 1992: 205-211).

Après la révolution du 25 avril 1974, une série de changements se sont produits. La plupart des recteurs ont été répudiées par les enseignants, le personnel et les étudiants. On a essayé de conquérir l'autonomie et le pouvoir de décision au niveau de l'école. La communauté scolaire (enseignants, personnel et étudiants) a tenu assemblées afin d'élire les organes collectifs. Il y a eu une grande mobilisation et la participation des différents acteurs dans le milieu scolaire (Lima, 1992: 235-238). Dans cette phase, connue sous le nom période d'autogestion, le pouvoir était dans les écoles. Il y avait peu de contrôle sur le système par le ministère de l'Éducation.

En 1976, le ministère de l'Éducation a publié un décret qui régleme en détail les activités et les fonctions de l'école. Ce décret - 769-A/76 - établit la gestion démocratique des écoles en définissant les structures collectives de la décision élues par les enseignants. Les écoles ont trois organes directeurs: le conseil directif, le conseil pédagogique et le conseil administratif. Le conseil directif est composé par trois à cinq enseignants, deux représentants des étudiants — à l'école secondaire — et d'un représentant du personnel. Tous les membres de ce conseil ont été élus par leurs pairs, contrairement à ce qui s'est passé pendant la dictature. Tout enseignant peut être élu président du conseil directif — la position supérieure de la gestion de l'école — même sans formation en administration scolaire et avec une expérience limitée. La seule exigence de la loi en ce qui concerne le président et le vice-président du conseil directif, c'est qu'ils doivent être des enseignants professionnalisés (Barroso, 2002: 92; Costa, 2004:15). Le conseil directif, selon les

fonctions qui en sont assignées par la loi, n'a eu qu'un caractère représentatif. Toutefois, dans une ordonnance émise par le Ministère de l'Éducation en 1977 (ordonnance 677/77 émise le 4 novembre 1977), les fonctions du conseil directif sont plus visiblement définies et il est clairement présenté comme un organe collégial. Néanmoins, l'ordonnance a également mentionné le caractère représentatif du conseil directif, car il a renforcé la nécessité d'obéir à la loi, de coopérer avec les services d'inspection et d'envoyer au ministère de l'éducation toutes les questions que le conseil directif ne pouvait pas résoudre. Les fonctions du président du conseil directif ont également été un peu plus précisées. Le caractère collégial de la gestion de l'école portugaise a été, ainsi, légalement mis en œuvre pour établir la différence en ce qui concerne la plupart des systèmes européens et mondiaux de gestion de l'école.

Dix ans plus tard, le gouvernement a promulgué la Loi de Base du Système Éducatif (loi 46/86) qui, outre la défense d'une plus grande autonomie pour les écoles, a appelé à une plus grande implication de la communauté. Cette loi charge le même modèle de gestion collégiale démocratique, même si elle a reconnu la nécessité d'une formation spécifique pour la gestion de l'éducation (Costa, 2004: 2).

#### 1. Les modifications apportées au modèle collégial de la gestion

En 1991, il y avait une tentative de modifier la gestion des écoles au Portugal avec le décret n° 172/91. Ce décret a introduit quelques changements importants dans le modèle de gestion collégiale démocratique. Il y avait une demande pour un directeur général — donc une seule personne dans la gestion — au lieu d'un conseil directif. Ce directeur serait recruté par le conseil d'école par le biais d'une demande publique. Le conseil d'école serait composé par les enseignants (50% des membres), le personnel, les élèves, les parents et d'autres membres de la communauté. Le président du conseil, cependant, devrait être toujours un enseignant élu par le conseil. Cet organisme serait l'organe principal de gestion de l'école. Le profil du directeur général a également été clairement défini dans la loi. L'administrateur exécutif doit être un enseignant professionnalisé avec expérience dans l'enseignement et une formation spécifique en gestion de scolaire. Ce gestionnaire professionnel serait recruté pour une période de quatre ans, il/elle pourrait être libéré et était responsable devant le conseil d'école. Le personnel enseignant est toujours le terrain privilégié de recrutement pour les postes de direction dans l'éducation. Ce régime a été une expérience limitée et n'a été appliqué que dans 50 écoles. Il a été fortement contesté par les syndicats d'enseignants, car il menaçait quelques changements importants après la révolution de 1974, à savoir l'élection démocratique collégiale des organes de gestion. En raison de la contestation et grâce à un changement politique dans le gouvernement, cette loi n'a jamais été appliquée au-delà des 50 écoles du régime expérimental (Barroso, 2002: 92; Costa, 2002: 8). La loi 115-A/98 a été délivrée par le ministère de l'Éducation en 1998, après une période de grand débat autour de la gestion des écoles. Cette loi a été le reflet d'une politique de retour à la collégialité, malgré la possibilité de choix entre un conseil exécutif et un directeur exécutif. Cela concerne aux écoles de choisir entre les deux options. Néanmoins, la grande majorité des écoles publiques portugaises ont choisi

le conseil exécutif. Conformément à la loi, ce conseil est un organe de gestion composé par des enseignants de l'école qui ont été élus par un conseil composé par tous les enseignants et le personnel de l'école et par les représentants des étudiants et les parents. Le conseil exécutif est un organe collégial composé d'un président et deux vice présidents. Le président du conseil exécutif devait être un enseignant ayant au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement et formation spécifique en gestion de l'éducation ou ayant déjà expérience en ce qui concerne le management l'école. La durée du mandat de ce conseil était de trois ans. À la fin de cette période, les membres du conseil seraient de retour à l'enseignement, à moins qu'ils se présentent à nouveau et soient réélus. Par conséquent, à la fin du mandat la position peut être inversée, les membres du conseil exécutif pourraient regagner leurs rôles d'enseignants et d'autres enseignants pourraient être les nouveaux membres du conseil exécutif (Pashiardis, Costa, Neto-Mendes, & Ventura, 2005; Ventura, Costa, et Castanheira, 2005). Les fonctions et compétences de ce conseil ont été détaillées dans la loi, la plupart liées aux questions administratives telles que les horaires, les inscriptions, la gestion des installations et de l'équipement et la répartition des tâches pour le personnel. Selon cette loi, l'école a eu également 3 autres organes de gestion: le conseil pédagogique, qui supervisait les questions pédagogiques, le conseil administratif, chargé des questions financières de l'école, et l'assemblée de l'école — l'organe principal de l'école, responsable pour la définition des lignes d'orientation des activités de l'école.

## 2. Le modèle actuel de gestion et le directeur

Récemment, le gouvernement a émis une série de nouvelles normes et règlements qui ont modifié de façon presque radicale l'organisation et le fonctionnement des écoles publiques. Cet 'évolution est garantie par le nouveau régime d'autonomie, de l'administration et la gestion des écoles publiques (décret 75/2008). Le gouvernement déclare dans le préface qui, en dépit de quelques mesures qui ont déjà été prises — dont certaines promulguées par le décret 115-A/98 et d'autres qui ont fait l'objet de grand débat — il ya trois principaux objectifs de cette restructuration de la direction de l'école au Portugal. Ces objectifs sont, conformément à la loi, la nécessité d' ouvrir l'école à la communauté et d'intégrer les deux réalités, en remplaçant l'assemblée de l'école par un conseil d'école (« conseil général ») avec plusieurs membres de la communauté, la nécessité de développer un leadership fort dans l' organe de direction d'une école en remplaçant le conseil collégial de direction par une seule personne — un directeur et en renforçant l'autonomie des écoles (qui a également été l'objet du régime précédent). Les principales différences, du point de vue du discours, dans la gestion scolaire dans les écoles publiques portugaises selon ces deux lois se situent au niveau de la structure des organes de direction de l'école. Ce nouveau régime remplace l'assemblée de l'école par le conseil général d'école qui dont les fonctions sont comparables à celles de l'assemblée. Néanmoins, le conseil général a une nouvelle composition dans laquelle les enseignants et le personnel de l'école ne peuvent pas avoir la majorité des membres (possible à l'assemblée précédente) et a une nouvelle attribution: élire le directeur de l'école. Par conséquent, le directeur, qui se substitue à l'organe collégial qui a caractérisé la gestion de l'école publique

portugaise et a établie la différence avec d'autres systèmes éducatifs, est choisi par le conseil générale et est responsable devant lui. Le directeur a le but d'assurer la promotion d'un leadership fort, selon l'avant-propos de la loi, puisque la personne qui conserve cette position sera le principal responsable de la gestion administrative, financière et pédagogique de l'école car il / elle sera le président des conseils administratif et pédagogique (qui n'ont pas subi de grands changements avec cette nouvelle loi). Ce remplacement de l'organe collégial — conseil exécutif — par une seule personne — le directeur — a fait l'objet de grandes discussions et a fait l'opposition avec l'histoire de la gestion de l'école publique portugaise au cours des 30 dernières années. Néanmoins, le principal point de débat autour de ce nouveau régime est le troisième objectif indiqué dans la préface du décret: le renforcement de l'autonomie des établissements scolaires. On annonce que la nécessité de renforcer l'autonomie des écoles a été demandée par de nombreux secteurs d'opinion. Cette nouvelle loi vise à créer les conditions de cette autonomie, cependant, nous ne devons pas oublier que le même objectif était déjà inscrit dans la loi promulguée en 1998 et certains auteurs (principalement Barroso, 2008) suggèrent que ce nouveau régime au lieu de renforcer l'autonomie des écoles, au contraire, peut nuire à la tentative timide de l'autonomie des certaines écoles. Cela se fera par le renforcement de ce qui peut être appelé comme la politique de la "main de fer dans un gant de velours" de l'Etat en augmentant la formalisation de la réglementation relative à la gestion de l'école, en laissant peu de place à l'autonomie. Il y a d'autres critiques à l'égard de cette la loi : malgré les demandes de promotion de l'autonomie, le texte est extrêmement vague dans ce qui concerne les principes et les instruments de l'autonomie, ce qui conduit certains auteurs à affirmer que l'autonomie présente dans cette loi est un leitmotiv pour le renforcement du contrôle étatique. C'est justement ce point que certains auteurs soulignent comme la contamination ou l'emprunt de la politique internationale de nombreux pays européens, qui ont mis un grand accent sur le renforcement de l'autonomie scolaire (Barroso, 2008: 4). Par conséquent, selon Barroso, les mesures mentionnées dans la loi 75/2008 sont une tentative de réponse au dilemme de l'autonomie scolaire de renforcement afin de retrouver la légitimité et de répondre à la complexité sans perdre le contrôle sur le système — un dilemme qui est confronté par de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde.

### **Du leadership démocratique**

Pour établir ce portrait d'un leadership démocratique au Portugal nous travaillons Bush (2011). Cet auteur présente une série de modèles d'organisation, ce qui, combiné avec des types de leadership, peut fournir une description du cadre organisationnel des les écoles. Pour l'analyse du leadership démocratique on utilise le « modèle collégial » de Bush (2011). Ce modèle met l'accent sur la prise de décision partagée et avance avec les types de leadership : un leadership transformationnel, leadership participatif et le leadership partagé (Bush, 2011). Voyons maintenant chacun de ces types de leadership de façon plus détaillée.

Avec le leadership transformationnel l'influence est distribuée dans toute l'organisation, elle n'est pas exclusive des détenteurs du pouvoir hiérarchique, elle

est distribuée aussi parmi les membres qui peuvent inspirer les collègues à développer leurs capacités et à appuyer l'organisation (Leitwood et Jantzi, 2005: 32). Ce type de leadership implique quatre éléments clés: la composante charismatique de développer une vision et de l'induction du respect et de la confiance, la composante d'inspiration, la motivation, la fixation d'objectifs, la modélisation du comportement vers la réalisation des objectifs fixés, la garantie du respect des subordonnés en vue de leur fournir toute l'attention, et la composante de stimulation intellectuelle de défi, «taquiner» subordonnés à des objectifs et de nouvelles méthodes pour les atteindre. Le leader transformationnel est respecté par les suiveurs, inspire confiance et est considérée comme un exemple à suivre. Ce type de leader se comporte de façon proactive afin de motiver les disciples, en les invitant à dépasser ses limites et à chercher des solutions créatives pour résoudre des problèmes difficiles. En outre, le leader transformationnel accorde une grande attention aux besoins de perfectionnement professionnel et la réalisation des objectifs de chaque disciple, en agissant parfois comme un mentor. Le leader transformationnel augmente également le degré d'engagement des fidèles à la vision, mission et valeurs de l'organisation commune de souligner la relation entre les efforts des partisans et la réalisation des objectifs de l'organisation. Le leader transformationnel, en bref, est considéré comme un manager du sens de l'organisation, quelqu'un qui définit la réalité de l'organisation à travers une vision qui reflète la façon dont le chef interprète la mission et les valeurs sur lesquelles l'action de l'organisation doit être fondée. (Castanheira et Costa, 2011 ; Castanheira et Costa, 2007 ; Castanheira et Costa, 2007 ; Costa et Castanheira, 2006 ; Leithwood et Jantzi, 2005).

Somech définit le leadership participatif comme un processus “de prise de décision commune, ou du moins influence partagé dans la prise de décision par un supérieur et ses employés” (2005: 778). Les leaders dans cette approche encouragent les membres des équipes et les conduisent à augmenter leurs performances grâce à la découverte de nouvelles opportunités et de nouvelles solutions pour le partage des connaissances (ibid.: 780). Le leadership participatif, de cette façon, favorise la discussion et le partage entre membres de l'organisation dans la recherche d'idées créatives et des solutions analytiques pour les problèmes organisationnels (ibid.: 782), en stimulant la coopération et l'autonomie.

L'un des concepts de leadership qui a gagné en importance ces dernières années est celui du leadership distribué par opposition à la domination quasi absolue des théories de leadership axées sur un seul dirigeant (Gronn, 2002: 423; Muijs & Harris, 2003: 437; Woods, 2005: vi-vii), bien que selon certains auteurs (voir Harris, 2004: 13) il existe diverses interprétations du concept. Harris définit le leadership partagé comme “un leadership collectif dans lequel enseignants développent l'expertise en travaillant ensemble” (ibidem: 14). Le leadership partagé, alors, soutient que le leadership dans l'organisation sera partagé entre une partie ou la totalité de ses membres. Ainsi, tous les membres de l'organisation pourraient être des leaders (Gronn, 2002: 429), ouvrant la possibilité d'une direction plus collective et démocratique (Muijs & Harris, 2003: 439), et donc une des propriétés du leadership partagé est l'interdépendance. Les leaders dans cette approche s'appuient sur les autres membres de l'organisation pour exécuter leurs fonctions, soit parce que leurs

fonctions se chevauchent soit parce que leurs responsabilités sont complémentaires (Gronn, 2002: 432). En outre, le leadership partagé implique une coordination, implicitement ou explicitement, la planification et l'organisation du temps et des ressources, afin d'uniformiser les moyens et la gestion de l'information et de la communication (ibid.: 433). En conséquence, le concept de leadership partagé a des implications en ce qui concerne l'étude du leadership en général, car il conteste l'idée que le directeur est un leader. Dans le leadership partagé le gestionnaire n'est qu'un membre de l'organisation et c'est grâce à un contrat légal qu'il a le statut de leader, car la direction elle-même ne peut pas être attribué, et dépendent donc de la volonté des partisans (ibid.: 442). Harris (2002) affirme que le chef officiel de l'organisation du point de vue du leadership partagé doit être responsable de la performance globale de l'organisation, réunissant les divers membres autour d'une relation productive, à créer une culture de base de la confiance autour de l'utilisation des capacités et des compétences (ibid.: 14).

Le leadership partagé est souvent confondu avec un autre type de leadership — le leadership démocratique. Dans cette approche, caractérisée par un fort penchant pour créer et maintenir un environnement dans lequel les individus se battent pour une meilleure organisation, nous devons tenir compte de divers types de rationalité (Woods, 2005: 12). À la suite d'une de ces types de rationalité, la rationalité de la décision, la direction démocratique devrait présenter certaines caractéristiques: la dispersion de leadership tout au long de l'organisation, les droits de décision et les différences de pouvoir s'effritent (ibid.: 14). Pour Woods, le leadership démocratique se distingue du leadership partagé parce que celui-ci est "le produit de nombreuses personnes, de travailler ensemble, plutôt que d'une seule personne" et celle-là est "La gouvernance partagée par la multiplicité des leaders libres et égaux qui travaillent ensemble" (ibid.: 20). On peut donc dire que l'approche leadership partagé tend à être une des capacités fonctionnelles de l'homme, mettant l'accent sur la valeur de la sagesse et de développer le potentiel des membres de l'organisation afin d'en profiter. Pendant ce temps, la direction démocratique entend intégrer les capacités de l'homme en donnant un sentiment d'hypothèses d'organisation et une plus grande liberté (ibid.: 39).

Étroitement liée à la notion de leadership partagé et à la démocratie est la notion de collégialité. Harris soutient que le leadership partagé se distingue de la collégialité qui est le premier résultat d'une activité commune et qui n'est pas seulement un "label" pour cette activité (2002: 15). Pour Woods et Woods, le principal avantage de la collégialité c'est qu'elle admet que tous les membres ont leur domaine d'expertise qu'ils apportent à un ensemble qui est formé de cette façon, le sentiment que tous ont leur mot à dire, qu'ils ont une voix dans la direction de l'organisation (2006: 12). Woods et Woods présentent certaines caractéristiques de la collégialité. Tout d'abord, nous avons la structure institutionnelle de l'organisation qui permet la prise de décisions collectives, conduisant à un processus de négociation et de rapport de l'action. Ensuite, nous trouvons la dispersion de l'initiative menant à divers acteurs de l'organisation qui peuvent prendre des mesures importantes pour la performance de l'organisation. Nous devons également tenir compte de la facilitation, et c'est le rôle du leader qui dirige les réunions et coordonne le processus, conduisant à une plus grande facilité dans la mise en œuvre des actions décentralisées. Toutes ces

caractéristiques créent un domaine social et affectif dans lequel tous sont co-leaders, et devraient donc être des bâtisseurs de relations afin de créer et de maintenir une identité et de faciliter la prise de décision collégiale comme un processus collectif et la communication, facteurs essentiels à la vie organisationnelle en facilitant la prise de décision collective, en évitant, dans une certaine mesure, le conflit (ibid.: 18).

### Un « portrait » des dirigeants démocratiques au Portugal

Pour l'analyse de la question de la direction de l'école au Portugal on a utilisé un *corpus* de 51 documents (39 dissertations et 12 thèses de doctorat — voir tableau 1) élaborés dans la première décennie de ce siècle. 17 œuvres ont été sélectionnées à partir de ce *corpus* (13 dissertations et 4 thèses de doctorat — voir tableau 1) car elles sont directement liées à la direction de l'école dans son aspect institutionnel, ou au travail de l'exécutif ou du directeur, tandis que les autres 34 travaux (voir tableau 1) se concentrent sur d'autres domaines liés au leadership dans l'école tels que la motivation des enseignants, les relations avec les associations de parents, l'autonomie des établissements scolaires, le développement de projets éducatifs, parmi d'autres, mais qui ne sont pas associés directement à l'action du conseil exécutif.

Thème	Type de document	
	Master	Doctorat
Leadership institutionnel / Gestion / Directeur	13	4
D'autres types de leadership (chefs de classe intermédiaire des administrateurs, la motivation, les associations professionnelles, projet éducatif, parmi d'autres)	26	8
total	39	12

Table 1 – Type de Document

Après la lecture et l'analyse que nous avons faite de notre *corpus*, nous constatons que la plupart des études présentent une analyse du point de vue politique, historique et de la collégialité comme une façon d'organiser les ressources et les structures organisationnelles. Les études M2 et M12 (voir tableau 2) sont les seules exceptions. Tous les travaux examinent la direction politique et normative des institutions, consacrant une partie du texte à la caractérisation de la gestion politico-historique et du leadership en éducation depuis la « révolution des œillets » et la gestion de l'école comme un moyen d'organisation des ressources et des structures organisationnelles (voir tableau 2). Il ya même un cas (M13), une dissertation sur le leadership de l'organisme de gestion, qui ne procède qu'à une analyse politique et normatif du leadership institutionnel et ne prend pas en compte l'un des types de



leadership inclus par Bush (2011).

Lignes directrices		Type de document		Total
		Master	Doctorat	
Analyse politique normative du leadership institutionnel	Point de vue politico-historique de la gestion et du leadership éducatif à partir du 25 avril	M1; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13;	D1; D2; D3; D4;	14
	Gestion collégiale comme un moyen d'organiser les ressources et les structures organisationnelles	M1; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13;	D1; D2; D3; D4;	
Analyse du leadership en fonction du modèle collégial (Bush)	Leadership distribué	M1 ; M2 ; M3 ; M6 ;	D1 ; D2 ; D4 ;	13
	Leadership transformationnel	M2 ; M4 ; M6 ; M7 ; M8 ; M9 ; M10 ;	D1 ;	
	Leadership participatif	M1 ; M2 ; M3 ;	D1 ; D2 ; D4 ;	
	Leadership démocratique	M1 ; M2 ; M3 ; M12 ;	D1 ; D2 ; D4 ;	

Table 2 – Type de document pour lignes directrices

L'analyse des dissertations de maîtrise et des thèses de doctorat permet l'étude de la direction en vue des perspectives mentionnées par Bush (2011) dans son modèle collégial de direction car il y a une grande similitude dans la façon dont ils analysent la direction de la gestion des écoles. Il n'y a pas de distinction claire entre les comportements de leadership distribué, participatif et démocratique (M1, M2, M3 – voir tableau 2), de même que pour les thèses de doctorat (voir tableau 2). En ce qui concerne les dissertations M6 et M12, nous constatons la différenciation d'un type de direction collégiale, le leadership partagé, pour la première thèse, et le leadership démocratique, pour la seconde (voir tableau 2).

Il ya encore un pourcentage important des études analysées (53,8% de notre *corpus*) essentiellement axés sur le leadership transformationnel. Ces études, cependant, ne présentent pas ce type de leadership comme un catalyseur de la collégialité telle que préconisée par Bush, mais ils se concentrent plutôt sur la perspective du leadership transformationnel comme un comportement qui part du chef institutionnel (le directeur) et qui est juste perçu par les disciples. Cela est peut être dû à l'utilisation d'un instrument de collecte de données (The Multifactor Leadership Questionnaire, de Bass et Avoilo) qui présente le leadership transformationnel comme un ensemble de comportements qui se manifestent dans le chef de file institutionnel dont les

disciples sont conscients dans leur vie quotidienne. Une des leçons à apprendre, c'est que la perspective du leadership transformationnel peut prendre des directions différentes, la connexion à d'autres modèles de l'analyse organisationnelle et de la gestion, non seulement pour le modèle collégial proposée par Bush.

Sur la question de savoir s'il y a une direction collégiale de l'école au Portugal, notre *corpus* diverge. La dissertation M3 et les thèses de doctorat D1 et D2 se réfèrent à cette responsabilité collective dans la gestion des écoles publiques portugaises se rapprochant de la notion de collégialité artificielle de Hargreaves (1998), car il se résume à une délégation de tâches dépourvues de pouvoir en tant que président du conseil exécutif qui finit par rendre toutes les décisions. Les dissertations M6 et M12 et la thèse D4 signalent qu'il ya une délégation efficace des tâches et le partage du pouvoir dans la prise de décision à l'organe de gestion. Nous sommes, toutefois, devant des études de cas, qui ont un sens dans leur contexte spécifique, mais qui ne se prêtent pas à une extrapolation.

En guise de note finale, il est noté que l'analyse des documents présentés ci-dessus est encore à un stade exploratoire de développement et que l'examen de ce *corpus* de documents est en cours. De toute façon, il faut dire que la recherche sur le leadership scolaire au Portugal a connu un développement important au cours de la première décennie de ce siècle dans notre pays — pas seulement à travers une lecture du contenu politique et normative de la gestion des écoles (une tendance répandue aux années 90 du dernier siècle) — mais en considérant les processus et les pratiques du directeur de l'école en tant que leader et la caractérisation de son profil et modes d'action. Dans ce cas, s'est révélé important, comme nous l'avons vu, entre autres approches, celles qui sont présentes dans le modèle collégial de direction des établissements scolaires (en vertu de la proposition de Tony Bush) : le leadership participatif, le leadership démocratique, le leadership partagé et le leadership transformationnel.

## Références

Barroso, J. Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas de futuro. In J. Azevedo (Ed.), *O Ensino Secundário em Portugal* (pp.118-156). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (1999).

Barroso, J. Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional*, 2, pp. 91-107. (2002).

Barroso, J. *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA. (2003a).

Barroso, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24 (82). (2003b).

Barroso, J. Parecer – Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – ME. (2008).

Bush, T. *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage. (2011).

Castanheira, P., & Costa, J. A. Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.), *A Escola Sob Suspeita*. Porto Asa. (2007).

Castanheira, P., & Costa, J. A. In Search of Transformational leadership: a (meta)analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. (2011).

- Costa, J.A. A administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação. In *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Educacional: investigação, formação e práticas*. Braga: Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE. (2002).
- Costa, J. A. *Formação Especializada dos Gestores Escolares em Portugal: dimensão académica versus dimensão profissionalizante*. Paper presented at the VIII CIOIE – Congresso Interuniversitário de Organización de Instituciones Educativas, Universidade de Sevilha. (2004).
- Costa, J. A., & Castanheira, P. *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire na gestão escolar em Portugal*. Paper presented at the IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/RN: Política de Formação e Gestão Educacional, Natal. (2006).
- Gronn, P. Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451. (2002).
- Harris, A. Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-26. (2002).
- Harris, A. Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 11-24. (2004).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 31-43). Londres: Paul Chapman Publishing. (2005).
- Lima, L. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade de Minho. (1992).
- Muijs, D., & Harris, A. Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448. (2003).
- Pashiardis, P., Costa, J.A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. The views of the principal versus the views of the teachers – a case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19 (7), pp. 587-604. (2005).
- Somech, A. Directive versus participative leadership: two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 41(5), 777-800. (2005).
- Ventura, A., Costa, J.A., & Castanheira, P. Perceptions of leadership – a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3. (2005).
- Woods, P. *Democratic Leadership in Education*. Londres: Paul Chapman Publishers. (2005).
- Woods, P., & Woods, G. *Feedback Report (Meadow Steiner School): Collegial Leadership in Action*. Aberdeen: School of Education, University of Aberdeen.(2006).

---

<sup>i</sup> Ce travail est financé par des fonds nationaux à travers FCT - Fondation pour la Science et la Technologie dans le cadre du projet “Ref.ª PTDC/CPE-CED/108655/2008” et pour le Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia Educativa.

<sup>ii</sup> Département d’Éducation, Université Aveiro - Campus de Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal.

---

Tel: +351234247017; courriel: pcastanheira@ua.pt