

L'action pédagogique des chefs d'établissements français: opportunités et tensions

*A ação pedagógica dos gestores principais de instituições francesas:
oportunidades e tensões*

*The pedagogical action of the main managers in french institutions:
opportunities and tensions*

*La acción pedagógica de los gestores principales de instituciones francesas:
oportunidades y tensiones*

ANNE BARRÈRE

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as representações e as convicções dos gestores principais de instituições francesas de ensino médio da região Norte da França e demarcar as principais tensões com as quais esses gestores se confrontam em suas novas missões pedagógicas. O estudo é resultado de pesquisa qualitativa sobre o trabalho dos gestores principais e a partir das experiências de colaboração da autora em vários mestrados profissionais destinados a estes profissionais. Conclui-se que na instituição escolar, apesar de progredir pouco a pouco, a autonomia dos docentes ainda é pouco discutida e, na França, ainda é forte o estabelecimento da burocracia nas relações entre os profissionais que nela atuam. Ainda existe a influência das configurações locais das instituições e diversos fatores envolvidos em favor das novas missões estabelecidas para os gestores principais, objeto de estudo deste artigo.

Palavras-chave: gestores principais; ação pedagógica; instituição escolar.

Abstract: This article aims to present the representations and convictions of the main managers of French high school institutions in the Northern region of France and to highlight the main tensions with which these managers confront each other in their new pedagogical missions. The study is the result of a qualitative research on the work of the main managers and from the experiences of the collaboration of the author in several professional masters for these professionals. It is concluded that in the school institution, although progressing little by little, the autonomy of the teachers is still little discussed and in France, the establishment of bureaucracy in the relations between the professionals who work in it is still strong. There is still the influence of the local configurations of the institutions and several factors involved in favor of the new missions established for the main managers, the object of study of this article.

Keywords: main gèstors; pedagogical action; school institution.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar las representaciones y las convicciones de los gestores principales de instituciones francesas de enseñanza secundaria de la región Norte de Francia y demarcar las principales tensiones con las cuales esos gestores se confrontan en sus nuevas misiones pedagógicas. El estudio es resultado de investigación cualitativa sobre el trabajo de los gestores principales y a partir de las experiencias de colaboración de la autora en varias maestrías profesionales destinadas a estos profesionales. Se concluye que en la institución escolar, aunque desarrolle poco a poco, la autonomía de los docentes todavía es poco discutida y, en Francia, aún es fuerte el establecimiento de la burocracia en las relaciones entre los profesionales que en ella actúan. Aún existe la influencia de las configuraciones locales de las instituciones y diversos factores envueltos a favor de las nuevas misiones establecidas para los gestores principales, objeto de estudio de este artículo.

Palabras clave: gestores principales; acción pedagógica; institución escolar.

INTRODUCTION

Les chefs d'établissement français de l'enseignement secondaire¹ ont vu, depuis la décentralisation des années 1980, grandir leur légitimité pédagogique. Cette décentralisation, malgré tout mesurée puisqu'elle n'a pas remis en question les programmes et le recrutement nationaux des enseignants, a néanmoins accordé des marges de manœuvre aux établissements scolaires, en particulier dans le domaine de dispositifs d'aide et de soutien, mais aussi en lui demandant de construire un projet, pertinent sur un territoire. Du coup, à côté des tâches d'organisation et d'administration traditionnelles, qui comportaient certes des aspects pédagogiques, mais sans qu'ils soient explicités comme tels, sont apparues des missions d'impulsion et d'animation des équipes enseignantes, devant s'intégrer à une politique générale d'établissement tenant compte des spécificités et des évolutions du contexte scolaire local. La pédagogie est alors mise au cœur du management scolaire, non réductible à l'ancienne direction des établissements, qui ne supposait que de « faire tourner » les établissements scolaires. Il s'agit désormais aussi de les « faire bouger », de les faire évoluer.

Pourtant, la mise en œuvre de ces nouvelles missions ne va pas sans un certain nombre de tensions. C'est à partir d'une enquête qualitative sur le travail des chefs d'établissements, effectuée dans la région Nord de la France au début des années 2000 mais aussi à partir de nos expériences d'intervention dans plusieurs

1 Nous nous intéressons aux principaux de collèges (élèves de 11 à 15 ans) et aux proviseurs de lycée (élèves de 16 à 18 ans). Les écoles françaises ont des directeurs, mais ils gardent souvent une classe alors que les chefs d'établissements sont totalement déchargés de cours, ils n'évaluent pas les enseignants contrairement aux chefs d'établissement.

masters professionnels destinés aux chefs d'établissement², que nous essaierons de cerner les contours fluctuants d'un management pédagogique en émergence, à la recherche de sa zone d'expertise et de ses modes d'intervention. Partir de l'expérience quotidienne de travail des équipes de direction, et en particulier de leurs relations avec les enseignants nous paraît à ce niveau fructueux, car en la matière et pour reprendre les propos de Christophe Dejours (1998), il est parfois difficile d'empêcher que le « discours de l'organisation ne recouvre le réel du travail ». Or, si l'ensemble des chefs d'établissement adhère très majoritairement à la nouvelle définition de leurs missions, et au projet officiel de devenir « le premier pédagogue de l'établissement », c'est à l'épreuve de leur quotidien de travail que cette adhésion est concrètement confrontée.

Il nous paraît important tout d'abord de cerner les représentations et convictions des chefs d'établissement en la matière avant d'en venir aux deux piliers de leur action : la recherche d'efficacité et celle de l'implication des enseignants dans l'établissement, puis de cerner les tensions principales auquel les confrontent leurs nouvelles missions pédagogiques.

LES CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS

Même si l'expertise pédagogique du chef d'établissement se définit comme transversale aux classes et aux disciplines, il peut être malgré tout pertinent d'enquêter sur le rapport à la pédagogie des chefs d'établissement, qui apparaît d'abord lié à un passé d'enseignant, qu'ils sont majoritaires à avoir connu³. Mais il se définit aussi, dans le cadre de leurs nouvelles fonctions, à partir d'une observation critique des enseignants.

DES MOTIVATIONS CONTRASTÉES

Lorsqu'on les interroge sur leurs motivations dans cette nouvelle carrière, la totalité des chefs d'établissement autrefois enseignants dit avoir ressenti ou

2 Depuis 2008, nous sommes intervenue successivement dans le master Ressources humaines dans les Institutions Educatives de l'université de Lille 3, dans le master M@dos de l'ESEN, dans le master POSEFI et la formation continue de Lille 3, et enfin à Genève et à Lausanne dans la formation FORDIF destinée aux cadres éducatifs suisse.

3 Les enseignants constituent encore environ les trois quarts des personnels de direction recrutés en France, même si leur provenance a tendance à se diversifier, en direction des personnels de direction et d'orientation, mais aussi à l'intérieur des enseignants eux-mêmes, en voyant désormais davantage d'enseignants du primaire, de l'enseignement adapté devenir chefs d'établissement. Le recrutement se fait par concours national.

éprouvé l'étroitesse du cadre de la classe. Devenir chef d'établissement, c'est alors et d'abord avoir une vision plus large des problèmes et surtout une sphère plus large d'action.

Certains d'entre eux reconnaissent volontiers que ce tournant a été pris pour contrer une certaine impression de stagnation professionnelle, comme ce principal de collège : « *Il y en a qui ont la pédagogie chevillée au corps comme les instits Troisième République, qui sont passionnés par le contact avec les élèves, moi j'étais mal à l'aise, une certaine lassitude* ». Sont évoquées les impressions de routine ou la vision de collègues plus âgés, déjà désabusés. Ces chefs d'établissement n'ont pas de motivation pédagogique précise, c'est plutôt de gérer un autre niveau organisationnel, l'établissement qui les pousse à cette évolution de carrière.

Mais, pour une forte minorité des enquêtés, ayant fait l'expérience pratique continue et convaincue de pédagogies innovantes, il s'agit plutôt de prolonger ces expériences à un autre niveau. Ce sont alors des convictions pédagogiques fortes, voire un certain militantisme, qui sont le moteur de la motivation à changer de métier.. .

En fait, on est là devant deux cas de figure différents, qui peuvent avoir des conséquences sur le plan du positionnement pédagogique. Dans le premier, la dimension de rupture est assez vive avec le métier d'enseignant mais ne s'accompagne pas de prises de positions pédagogiques marquées. Mais dans le deuxième, la volonté de prolonger la classe par d'autres moyens, s'accompagne d'une vision plus claire et normative de l'avantage de pédagogies nouvelles ou actives, différenciées, parfois sous l'égide revendiquée de pédagogues tels que Freinet ou la Programmation Neuro Linguistique. (PNL) Nous verrons que cette situation pourra susciter davantage de tensions dans le rapport avec les enseignants.

DES CRITIQUES ENGAGÉS DU JUGEMENT ENSEIGNANT

Hormis cette minorité d'anciens innovateurs pédagogiques, qui peuvent se prononcer nettement en faveur de certains types de pédagogies, les chefs d'établissement ont-ils des convictions communes ? On peut parler de convictions « en creux », largement convergentes autour de la dénonciation de ce qu'on pourrait appeler la « pédagogie négative » de certains enseignants. Démoralisés, pessimistes, voire fatalistes, les enseignants ne croiraient pas assez à leur propre faculté d'améliorer les résultats des élèves, ils les décourageraient en exerçant davantage leur rôle d'arbitre que d'entraîneur (Merle, 1996 ; 1998). Cette pédagogie négative admet principalement deux entrées.

La première est celle de l'évaluation enseignante, que les chefs d'établissement sont de fait amenés effectivement à assumer lors des conseils de classe, ou des bulletins scolaires remis en fin de trimestre aux familles. Si la majorité d'entre eux redoutent ces réunions, c'est précisément parce que, selon eux, la négativité enseignante peut s'y exprimer largement. Les chefs d'établissement retrouvent là une partie des résultats de recherches sur l'effet Pygmalion, qui tend à montrer l'efficacité des représentations positives des enseignants sur les apprentissages des élèves, et à l'inverse l'effet contre-productif des attentes insuffisantes (Rosenthal, Jacobson, 1975 ; Felouzis, 1996). Comme le dit un proviseur de lycée professionnel, à propos des élèves de son établissement : « *Il y en a, pendant quelques années, ils ont eu un klaxon dans les oreilles et quatre ans de klaxon dans les oreilles, 'tu vaux rien, tu vaux rien, tu vaux rien', ils sont certains qu'ils valent rien* ».

Les enseignants sont soupçonnés de ne pas suffisamment adapter leurs évaluations aux efforts des élèves, à leurs projets, aux différentes sections dans lesquelles ils se trouvent, en gardiens d'un niveau intangible et abstrait.

Mais l'évaluation n'est souvent que la partie émergée de l'iceberg de la pédagogie négative. Pour un proviseur : « *C'est un tout, quoi, c'est une notation trop sévère, les élèves en difficulté restent en difficulté, on cherche pas à les faire progresser, c'est le cours magistral comme il y avait* ». La pédagogie traditionnelle ou magistrale est moins critiquée en tant que telle que parce qu'elle est synonyme de démotivation ou d'aveu d'impuissance pédagogique, et sa condamnation reste assez générale et peu outillée : « *Il faut sortir du frontal* » dira ce principal, qui pourtant se dira, un peu plus tard, « *allergique à Meirieu⁴* ».

La seconde est celle de l'« incivilité enseignante », même si l'expression peut surprendre. Mais contrairement à ce que tend à construire un agenda médiatique et politique de la violence scolaire, où les attitudes des adultes sont peu remises en cause et où ils sont décrits comme victimes, les enseignants sont ici évoqués comme producteurs, sinon de violence, au moins de mots ou de gestes irrespectueux, en accord avec la classification de l'ethnologue Peter Woods qui distingue entre enseignants producteurs ou refroidisseurs de déviance (Woods, 1990). Déficit et excès d'autorité sont d'ailleurs à ce sujet renvoyés dos à dos, même si ce sont surtout les enseignants qui « cassent les élèves », décrits comme trop autoritaires, qui font l'objet des critiques les plus acerbes de la part des chefs d'établissement. Les entretiens comprennent un impressionnant répertoire d'actions enseignantes décrites comme injustifiables, copies lancées par terre, jeux

4 Philippe Meirieu est un pédagogue français ayant activement participé au mouvement de réflexion pour la rénovation du système scolaire français.

de mots ironiques sur les noms, y compris d'origine étrangère, des « choses qui ne se disent pas, entre autres, pas nécessairement racistes mais perçues comme telles », « brimade orale, fumiste, légume, des horreurs dans ce style-là... », « des noms d'oiseaux qui volaient, quoi... connard, gros tas ».

Le fait que le cœur de l'injure puisse être le jugement scolaire vient évidemment complexifier le débat et ramène au point précédent. Pour la plupart des chefs d'établissement, à l'instar de cette principale, c'est clair : « Rien que le fait de dire à un gamin, 't'es un bon à rien', c'est une insulte. C'est le nier dans ce qu'il est ». Un principal décrit le comportement d'un de ses enseignants en termes de « harcèlement pédagogique » : « Quelqu'un de très rigoureux à l'extrême et presque obsessionnel, quand il s'attache à un élève, il ne le lâchait plus au point où c'était de l'obsession, ça m'apparaissait comme de l'obsession ».

Ainsi, au travers de ces deux piliers de l'observation et de la critique enseignante, on voit que les chefs d'établissement sont amenés à autonomiser une sphère d'expertise « relationnelle », centrée autour des conséquences pédagogiques du jugement enseignant au sens large. Plus que des options pédagogiques précises, les chefs d'établissement se prononcent unanimement pour une pédagogie de la motivation, et mettent en doute la capacité de nombre d'enseignants à la mener à bien.

POUR LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Le dernier point qui fait consensus chez les chefs d'établissements est un plaidoyer, très partagé lui aussi, pour le travail en équipe, reposant sur la critique classique adressée à l'individualisme enseignant. Il est à la fois, de leur point de vue, un signe visible d'implication mais aussi un moyen pour eux d'agir, à partir de l'établissement, sur la classe elle-même, comme l'explique un principal : « Il y a des équipes qui n'ont pas réfléchi à leurs pratiques pédagogiques ; il s'agit de faire réfléchir les enseignants à des méthodes pédagogiques nouvelles, en une heure ou deux heures par mois / ... / il faudrait en discuter, se concerter avec les profs, mais en tout cas qu'à des moments donnés, on réunisse régulièrement un conseil d'enseignement pour réfléchir à des méthodes pédagogiques nouvelles, plus adaptées, qu'on ressente justement les besoins etc ».

On voit bien que s'instaure là une nouvelle norme d'évaluation⁵, pour le moment très peu formalisée, autour de l'implication dans l'établissement et non plus de l'activité dans la classe. Les « bons enseignants » sont alors ceux

5 Les chefs d'établissement les évaluent annuellement en leur attribuant une note administrative, qui compte pour 40% d'une note globale, attribuée à 60% par les inspections pédagogiques. Mais cette évaluation est très critiquée comme trop bureaucratique par els chefs d'établissement, ne leur donnant pas les moyens de reconnaître leur implication autrement que par une ou deux formules.

qui ont accepté d'une certaine manière l'élargissement de leurs tâches et dont le travail est aussi « visible » du point de vue de l'établissement. Ils sont investis dans des projets, ils prennent des responsabilités de coordination, de montage ou d'animation de dispositifs, ou, plus largement, sont ressentis comme ayant une attitude coopérative ou positive.

La part des enseignants que les chefs d'établissement estiment « moteurs » des équipes varie, mais autour d'une norme désignée dans la majorité des entretiens comme un « gros tiers » ou « une petite moitié », le reste étant divisé entre des enseignants qui ne travaillent « que » dans la classe, et « font leurs heures, sans plus » et une minorité d'enseignants réfractaires. Mais les enseignants dynamiques dans l'établissement sont-ils également de bons enseignants dans la classe ? Pour la majorité des chefs d'établissement, cette adéquation ne fait pas problème. L'enthousiasme manifesté dans l'établissement est forcément productif en classe. D'autres sont moins sûrs d'eux, comme ce principal dont l'épouse est une excellente enseignante mal reconnue dans son établissement car elle ne fait pas assez parler d'elle, selon lui, ou ce proviseur de lycée, qui met en cause certains projets : *« Qu'est-ce que c'est qu'un bon prof d'anglais ? C'est pas le prof qui emmène ses élèves trois jours à Londres... Je connais ici des gens de très grande valeur, qui ont parfois des difficultés à travailler en équipe, parce qu'ils aiment bien leur classe, ils ont personnalisé leur classe, leurs élèves, leur matériel et... qui sont très discrets. Et cette discrétion fait qu'ils ne savent pas se vendre ».*

Mais ces interrogations restent minoritaires, sans doute parce que la définition élargie du travail enseignant ne peut que faciliter les nouvelles tâches des chefs d'établissement en matière pédagogique et qu'elle correspond aux nécessités de la construction de l'espace de l'établissement. Ainsi, l'affirmation pédagogique des chefs d'établissement correspond également à celle d'une nouvelle figure normative du bon enseignant.

DE NOUVELLES MARGES DE MANOEUVRE

Mais passer des convictions à l'action ou d'impulsion confronte les chefs à l'articulation problématique de l'espace de l'établissement et de celui de la classe, ce qui explique une certaine prudence d'ensemble, surtout de la part des principaux de collège, davantage au contact direct des équipes, et désireux d'éviter une trop grande conflictualité avec les enseignants : il s'agit surtout de « *ne pas les brusquer* », « *ne pas les mettre mal à l'aise* », ou « *ne pas les braquer* ». Cette prudence, en rupture d'ailleurs avec un certain discours institutionnel, en tout cas en France, qui invite à assumer plus fermement des positions claires de management conflictuel, n'empêche pas les chefs d'établissement de ressentir une forte tension entre la

temporalité et les pratiques de la classe, auxquels ils n'ont accès qu'indirectement, et leur volonté fortement affirmée de « *faire bouger les choses* », et les gens, au premier chef les enseignants. Deux voies institutionnelles existent malgré tout pour réduire les tensions : l'existence –assez récente- d'un certain nombre de dispositifs pédagogiques transversaux qu'ils doivent animer et coordonner ; le pilotage par les résultats et la recherche de l'efficacité.

À LA RECHERCHE D'UNE PÉDAGOGIE D'ÉTABLISSEMENT

Les chefs d'établissement français sont aujourd'hui chargés d'organiser un ensemble de dispositifs qui peuvent incarner précisément cette pédagogie de la motivation et de l'encouragement, et pour lesquels ils doivent susciter l'engagement des enseignants. Ces dispositifs sont divers mais ont tous en commun de constituer des espaces d'intervention pédagogique différents de la classe ordinaire, et nécessitant des régulations à géométrie variable. S'ils ne remettent pas en cause l'autonomie des enseignants dans leur classe, ils l'entourent en fait plus ou moins étroitement.

On peut citer d'abord l'aide individualisée, l'incarnation par excellence de la « pédagogie positive »⁶. Il s'agit là, pour les chefs d'établissement, d'un moyen d'articuler préoccupation de l'hétérogénéité et culture de l'évaluation. Directement articulée avec la classe puisque ce sont en général les enseignants eux-mêmes qui sont censés faire face aux besoins de renforcement des élèves, elle constitue une sorte d'infléchissement organisationnel de la pédagogie différenciée et fait véritablement consensus chez les chefs d'établissement.

Les dispositifs interdisciplinaires sont aussi à mettre au compte de la pédagogie positive en ce qu'ils proposent des manières différentes de travailler, censés apporter un surcroît de motivation aux élèves et aux enseignants (Kerlan, 2003). Ces dispositifs, obligatoires au collège et au lycée, supposent que des enseignants de différentes disciplines encadrent des groupes d'élèves autour de projets variés. Par exemple, un principal raconte comment il a convaincu un enseignant d'arts plastiques de participer à un projet sur l'arbre, en partenariat avec un musée voisin, et en collaboration avec un enseignant de français. Très négatif au départ, l'enseignant a dû fléchir en fin de compte au vu de sa persévérance: « *Je suis revenu à la charge un peu, je suis un tenace, je suis pas un violent, je suis pas un brutal, mais je suis un tenace et en général, j'arrive à aller au bout de ce que je fais* ». En

6 À partir de la rentrée 2000 en collège, ont été mises en place des heures de remise à niveau en collège et une aide individualisée en cinquième. Au lycée, l'aide individuelle peut être dispensée, depuis 1984, sous forme de modules en petits groupes d'élèves dans les matières les plus importantes.

lycée professionnel⁷, les avis sont parfois plus pessimistes. Ce proviseur de lycée professionnel regrette le caractère obligatoire de ces projets dont certains sont du coup trop superficiels, de simples réponses à une commande hiérarchique. Ce sont parfois plutôt les enseignants de matière générale qui s'y investissent, dit-il, en raison des besoins de « remotivation » qui existent dans ces disciplines, mais seules quelques équipes, selon lui fonctionnant correctement : « *Quand le prof y croit, ça marche, quand le prof y croit pas, ça marche pas* ».

D'autres dispositifs ont vu le jour, autour de missions comme l'intégration des élèves handicapés, ou encore différentes actions d'éducation artistique et culturelle, ou prévention de santé.

Le projet d'établissement, obligatoire dans les établissements français depuis les années 1990, est le troisième cercle de cette pédagogie d'établissement. Pourtant, les manières de l'envisager sont très différentes selon les équipes de direction, et on peut même dire, puisque là aussi, il s'agit « d'y croire », qu'ils y croient différemment. Pour sept chefs d'établissements seulement, sur les quarante interrogés au vu de l'insistance officielle sur ce thème, le projet est global, et le cœur de la politique d'établissement. C'est plus souvent le cas dans les lycées. Dans ce lycée général, un proviseur a construit un projet tri-partite : « instruire, éduquer, former » dont il se plaint qu'il rencontre peu d'échos auprès des enseignants. En lycée professionnel, cette proviseure, ancienne innovatrice pédagogique, a également à cœur une mise en forme globale des actions : « *Maintenant, toutes les actions qui sont proposées au fil des années : les projets interdisciplinaires, les modules, les actions culturelles, éducatives, elles répondent toutes au projet d'établissement, à une priorité ou à une autre, toutes. Et maintenant, il y a un sentiment de forte appartenance au projet* ». Lorsqu'elle rencontre les enseignants par entretiens individuels, elle les interroge par ailleurs sur la manière dont ils se situent par rapport au projet d'établissement, et y interviennent. Mais d'autres chefs prennent bien plus de distance à ce sujet, l'un d'entre eux, répondant même, sans doute un peu par provocation que « *le véritable projet, c'est le bonheur dans l'établissement* ». Dans les faits, et lorsqu'il n'y a pas suffisamment de concertation avec les enseignants, le projet peut rester un document bureaucratique, élaboré « *dans l'intimité du bureau du chef* », que les enseignants, à la limite, ne connaissent pas.

Enfin, un dernier espace est ouvert par des dispositifs qui concernent surtout les collèves et au premier chef les collèves difficiles, classés en éducation

7 En France, existent des lycées généraux et techniques d'une part, et des lycées professionnels d'autre part. Depuis 2009, la scolarité des lycées professionnels a été alignée sur celle des lycées généraux et techniques et dure trois ans.

prioritaire⁸, au travers de la prévention ou la gestion de la violence scolaire et des élèves les plus difficiles (Glasman, Oeuvrard, 2003). Certains dispositifs consistent à retirer certains élèves des classes – c’est le cas des classes relais (Martin, Bonnery, 2002) ; d’autres à ouvrir les écoles pendant les vacances, pour des activités scolaires et péri-scolaires. Ces dispositifs sont parfois demandés par les enseignants, mais parfois aussi jugés avec réticence, comme trop périphériques à leurs compétences, et fort consommateurs de temps. Là encore, les chefs d’établissement doivent faire preuve de persuasion et de capacités de mobilisation, lorsqu’ils jugent ces dispositifs positifs. Dans un des collèges, le principal n’a pas hésité à prendre ses distances avec certaines demandes d’action faites par le rectorat, de type classe-relais, au vu des difficultés pédagogiques de réintégration des élèves dans les classes ordinaires et de mise en cohérence de l’activité des classes. On voit par là que la pédagogie d’établissement ouvre des espaces de discussion, entre chefs d’établissement et enseignants, mais aussi entre les établissements eux-mêmes et les demandes des rectorats et des inspections.

Au total, c’est aussi la présence de nombreux dispositifs, en particulier dans certains établissements d’éducation prioritaire, qui favorisent la constitution d’un espace pédagogique dans l’établissement. En effet, ces dispositifs ayant pour caractéristique de proposer des organisations plus souples, et pas forcément organisés autour du face à face d’un enseignant et d’un groupe classe, ils demandent une régulation au niveau de l’établissement et offre un espace d’initiative à la nouvelle action pédagogique des chefs d’établissements (Barrère, 2013)

A LA RECHERCHE DE L’EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE

Le deuxième pilier de l’action des chefs d’établissement vient sans nul doute de la diffusion grandissante d’une culture de l’évaluation dont les chefs d’établissement sont des relais privilégiés. L’évaluation fait désormais partie des tâches prescrites aux chefs d’établissements et les pousse à devenir des experts locaux de leur établissement. C’est en grande partie au travers du « pilotage par les résultats », de la production de « diagnostics partagés » que les équipes de direction sont censées exercer une mission pédagogique étayée par des constats précis. De nombreux indicateurs chiffrés évaluent à plusieurs niveaux (élèves, matières principales, établissements) les résultats de l’action éducative⁹. De plus, depuis 2002, un nouveau dispositif prévoit la réalisation, à leur entrée en fonction, par le

8 Les politiques d’éducation prioritaire existent depuis 1981 et constituent à doter les établissements accueillant des publics en difficulté scolaire et sociale de moyens supplémentaires. Ces politiques, constamment remaniées et mises en question mais cependant prolongées, sont périodiquement contestées dans leur efficacité.

9 Depuis 1994, les lycées ont à leur disposition des indicateurs de pilotage.

chef d'établissement lui-même, d'un audit interne de l'établissement, conduisant à se fixer des objectifs à quatre ans, contractualisés après discussion avec l'inspecteur d'académie¹⁰. Enfin, la pratique d'audits se répand dans le système éducatif à partir de la fin des années 1980. (Demailly et alii, 1998), contribuant évidemment largement à diffuser les principes et moyens de l'évaluation. Du coup, les chefs d'établissement et les équipes de direction ne peuvent que chercher à interpréter et à commenter les chiffres présents dans les établissements, pour tenter de circonscrire des marges d'action et de bâtir des stratégies pertinentes. Comment peut-on analyser ces interprétations et commentaires ?

Tout d'abord, ces « récits sur les résultats » contiennent en germes ce qu'on pourrait appeler la certitude d'un « effet chef d'établissement », d'un lien entre l'action du chef d'établissement et les performances scolaires, peu relayé d'ailleurs de manière aussi affirmative, du moins en France, par les résultats experts¹¹. Il est évidemment surtout mis en avant par les directions qui ont vu les résultats de l'établissement s'améliorer depuis leur nomination. Au-delà de la liste des qualités personnelles du bon chef d'établissement, volontariste, travailleur, présent au quotidien, les chefs d'établissement « en réussite » argumentent également davantage sur les décisions qu'ils ont prises et qui, selon eux, ont permis cette progression. La certitude d'avoir été efficace rend évidemment confortable la production d'hypothèses qui peuvent paraître parfois bien ponctuelles. Un proviseur de lycée peut, par exemple, arguer de la mise en place de l'aide individualisée en seconde pour expliquer une augmentation de vingt points au bac l'année précédente, alors que l'efficacité générale de cette aide est loin d'être avérée (Duru-Bellat, 2002). Un autre proviseur attribuera de bons résultats dans la section mécanique de son lycée professionnel à la création d'un centre de ressources et à la meilleure communication entre les enseignants de différentes disciplines.

Un deuxième aspect structurel de ces récits est la tendance forte à surévaluer les marges d'action locale. La tendance à raisonner constamment, comme les indicateurs, en dégageant une « valeur ajoutée » d'un établissement scolaire, « toutes choses étant égales par ailleurs », fait souvent oublier les changements de composition sociale du public pour se focaliser sur les facteurs internes de progression (Meuret 2000 ; Cousin, 2000). Un proviseur de lycée,

10 De plus dans le cadre d'une nouvelle loi organique relative aux lois de finances (LOLF), les établissements sont incités, depuis 2006, à construire un programme d'actions déclinables par objectifs, sans que ces dispositions aient pour l'instant, un caractère obligatoire.

11 Au sens strict du terme, c'est-à-dire d'une relation claire entre style de direction et performances (Meuret, 2003 ; Grisay, 2006), un résultat qui est très difficile à faire admettre aux acteurs intéressés ! Mais le terme « effet chef d'établissement » est souvent employé dans un sens beaucoup plus large, et de ce point de vue incontestable, lorsqu'il désigne l'importance du chef d'établissement dans la vie et le fonctionnement local.

qui pour contrecarrer l'élitisme de son établissement, l'ouvre à des familles plus populaires, qu'il détourne de l'établissement privé voisin, s'interroge pourtant longuement sur les facteurs pédagogiques qui ont déclenché, par la suite, une baisse au niveau des performances, alors qu'elle est sans doute imputable en grande partie à la modification du public. A rebours, ce sont parfois les directions d'établissement qui rappellent à leur hiérarchie l'impact des changements socio-démographiques sur les résultats. Ainsi, ce principal de collège dont les résultats au brevet ont baissé de vingt points en un an se défend lors d'un audit en montrant comment les meilleurs élèves ont « fui » vers un établissement privé voisin. Ce sont pourtant les stratégies pédagogiques des équipes qui seront mises en cause par les inspections, lors de journées que le principal qualifiera de tendues. En définitive, l'existence même de la culture d'évaluation, et la logique de récit qui l'accompagne, vont de pair avec la recherche de marges d'action, et donc de la tendance à l'éviction du champ de raisonnement de ce sur quoi on ne peut, par définitions, que très difficilement agir. Mais ces tâches émergentes d'expertise locale donnent évidemment une forte légitimité aux chefs d'établissement pour agir.

Bien des chefs d'établissement raisonnent et parlent aujourd'hui comme des experts de leurs établissements, plus ou moins sûrs d'eux-mêmes, de l'efficacité de leur propre politique. Les solutions institutionnelles les plus en cours : travail en équipe, évaluations communes, pédagogies différenciées, aide individualisée, voire projet d'établissement sont créditées généralement d'efficacité, d'autant plus précisément d'ailleurs qu'elles ne sont que peu ou mal mises en œuvre pour le moment, faute de mobilisation suffisante. Elles donnent alors un contenu à l'établissement de stratégies prospectives dans la visée d'un progrès local.

TROIS TENSIONS STRUCTURELLES

Ces deux lignes d'action sont plus ou moins mises en œuvre selon les établissements, la cohésion et la mobilisation des équipes enseignantes, le volontarisme des équipes de direction. Mais au-delà des différences contextuelles, on peut distinguer trois grandes tensions structurelles.

UN ARRIÈRE DE TRAVAIL NON FAIT

La première d'entre elles, matricielle, met en concurrence ces nouvelles tâches avec les tâches de l'administration¹², qui aux dires des chefs d'établissement,

12

La demande d'un secrétaire général dans les établissements, auquel ils pourraient déléguer une partie

ne se sont pas allégées, loin de là, ces dernières années, et surtout avec l'énorme continent du « travail relationnel » où la présence du chef d'établissement et les rendez-vous formels et informels qu'il assume avec les uns et les autres, sont de grands consommateurs de temps et d'énergie. Les chefs d'établissement se plaignent de ne jamais pouvoir « réfléchir », « prendre du recul », « construire une vision des choses » et vivent avec la sensation d'un arriéré constant de « travail politique » non fait. Enfermés dans leur bureau pour de mauvaises raisons bureaucratiques, ils pensent parfois qu'ils pourraient l'être pour de « bonnes raisons prospectives », comme l'exprime ce proviseur : « *Organiser les bacs blancs¹³, les conseils de classe, est-ce qu'il faut avoir passé le concours chef d'établissement pour faire ça ? Ça nous permettrait, nous semble-t-il, de nous consacrer aux vraies tâches qui sont celles de la pédagogie, de la marche de l'établissement, vraiment le rôle politique* ». Tracer la route de l'établissement, dessiner les contours du futur, est alors défini comme le cœur du travail, avec parfois une affirmation de la posture classique du « décideur solitaire ». Pour d'autres, il s'agit davantage de « surfer » sur les propositions enseignantes, même au prix d'une sorte d'auto-censure et de frustration structurelle d'action: « *Des propositions, j'en ai, des idées, j'en ai mais ça n'est pas à moi...* ». Mais de toutes façons, la plupart des enquêtés évoquent un défaut de dégagement structurel qui les rendrait plus réflexifs sur l'action (Maroy, 2002). Les tâches du management pédagogique viennent alors grossir un pôle d' « idéal au travail » qui pèse mentalement, par son absence de réalisation, sur le quotidien du métier (Dujarier, 2006).

IMPLICATION VS EFFICACITÉ ? LES RELATIONS CHEFS D'ÉTABLISSEMENT-ENSEIGNANTS À L'ÉPREUVE

La deuxième tension, décisive, concerne les conséquences de l'émergence du management pédagogique sur l'encadrement des enseignants. En effet, si, théoriquement, le pilotage par les résultats et la nécessité de mobiliser des équipes pour des actions dans l'établissement sont tout à fait conciliables et constituent même les deux piliers solidaires du discours du changement organisationnel par les directions d'établissements, cette équation peut s'avérer problématique dans les faits.

En effet, comme certaines recherches le confirment, il n'y a pas forcément de corrélation entre l'efficacité pédagogique et la mobilisation dans l'établissement

du travail administratif, est une demande récurrente du principal syndicat des chefs d'établissement français, le SNPDEN, depuis de nombreuses années.

13 Le baccalauréat est l'examen qui termine le cursus de l'enseignement secondaire en France et donne accès à l'université. Un examen « blanc » veut dire un essai, un entraînement avant le véritable examen.

(Felouzis, Perroton, 2007). Du coup, face aux constats négatifs établis lors d'une évaluation (et donc, ne l'oublions pas, sujette à révision ou discussion), ou face à un désaccord sur l'efficacité supposée d'un projet, une équipe de direction peut alors prendre des mesures qui sont susceptibles de décourager l'implication des enseignants, voire d'engendrer des conflits inédits. Elle peut par exemple s'opposer à la continuation de projets jugés importants pour les équipes, en arguant de leur peu d'impact apparent sur les résultats.

C'est le cas dans l'enquête, dans deux collèges. Dans l'un, une action « Livres en fête », réalisée depuis plusieurs années par les enseignants de français, est supprimée, au motif d'une « moins-value » récurrente de l'équipe dans les évaluations. Son diagnostic est net : « *Les gamins qui étaient arrivés en 97 étaient arrivés avec une plus-value en français de 6% aux évaluations, fin d'année scolaire au niveau du brevet, moins 17%. Moins 17% et la plus-value de 6 que je retire – 23%. Où est la plus-value avec une autre fête du livre ? En revanche, les mêmes élèves en maths, ils étaient arrivés, c'est très paradoxal, j'ai les chiffres-là, j'ai travaillé sur le diagnostic de mon établissement l'année dernière, j'ai tout repris, tous les chiffres, les mêmes élèves, en mathématiques, en 97, arrivés en sixième, ils avaient une plus-value de 23%, c'était complètement opposé* ». La conclusion l'est également : « *Les professeurs qui avaient une plus value de 6% se sont reposés pendant 4 ans* ». Dans un autre collège, un dispositif relais interne visant à prendre en charge les élèves exclus de cours, et qui était devenu, selon la principale, une rente d'heures supplémentaires pour quelques enseignants, sans réel impact sur les élèves eux-mêmes, est lui remis en question. Les conflits seront vifs, et la principale quittera d'ailleurs l'établissement peu après, après une généralisation des blocages relationnels. Certains chefs d'établissement, minoritaires il est vrai, peuvent également être amenés à remettre en cause une trop grande abondance des projets strictement éducatifs, proches de la vie scolaire, comme les challenges sportifs, les actions humanitaires ou certains voyages. À l'unisson de certains chercheurs qui mettent en garde contre l'envahissement de l'« ordinaire de la classe » par l'« extraordinaire du projet » (Bouveau, Rochex, 1997), ils se demandent s'il ne vaut pas mieux se recentrer sur les difficultés d'apprentissage et fustigeant ce qu'on pourrait appeler l'inflation du périphérique.

De façon quelque peu paradoxale, une autre tension existe aussi lorsque certains chefs d'établissement en viennent presque à déplorer les bons résultats d'enseignants qu'ils trouvent critiquables à bien des égards – pédagogies trop magistrales, manque d'implication dans l'établissement –, mais face auxquels ils ne peuvent guère arguer de mauvaises performances pour prôner un changement de pratiques. Ils sont ainsi privés de la légitimité que donne la « réactivité » à

une situation critique, voire catastrophique. Les bons résultats sont ainsi un frein à l'action potentielle de la direction et à leur demande de mobilisation dans l'établissement.

Bref, comme les enseignants face aux élèves, pris dans le dilemme de l'arbitre et de l'entraîneur (Merle, 1998), certains chefs d'établissements ont à cœur de ne pas « décourager » les enseignants méritants –c'est-à-dire investis dans l'établissement, alors que d'autres jugent prioritaires de les mettre face à la vérité –leur vérité le plus souvent- en matière d'efficacité et de résultats. Mais quelle que soit la solution adoptée, on voit bien qu'être le « premier pédagogue de l'établissement » suppose aussi une capacité de gérer une nouvelle donne relationnelle face à des équipes enseignantes qui peuvent sentir leur autonomie pédagogique –et leur expertise individuelle- mise en cause ou menacée.

LA DIFFICILE CONFLICTUALISATION DE LA PÉDAGOGIE D'ÉTABLISSEMENT

Enfin, le management pédagogique en émergence des chefs d'établissements souffre sans doute actuellement en France d'un déficit d'espace institutionnel de débats. En effet, les questions pédagogiques sont la plupart du temps déplacées vers la question du « style d'autorité » du chef d'établissement, les plus interventionnistes d'entre eux apparaissant la plupart du temps trop autoritaires ou intrusifs dans les pratiques de classe. Les conflits éclatent alors, mais sans prendre pour objet la pédagogie.

Pourtant, le débat pourrait être fourni, à défaut d'être facile. Le plaidoyer majoritaire des chefs d'établissement pour la pédagogie de projet pourrait être mis en question par les enseignants, au moment où son rendement scolaire est discuté, surtout devant des publics défavorisés (Terrail, 2002). De la même manière, les diagnostics effectués maintenant à leur entrée en fonction par les chefs d'établissement pourraient être discutés dans l'établissement, mais ils ne le sont pas vraiment, malgré la demande officielle de « diagnostics partagés ». Enfin, alors qu'une équipe de direction de collège en éducation prioritaire se voit simultanément reprocher une dispersion dans les projets, et demander la mise en œuvre de l'« école ouverte » -un projet de plus-, une réflexion globale aurait pu être conduite sur cette contradiction. Mais de telles discussions restent rares, ou sont souvent confinées aux bureaux des équipes de direction, peinant à la constitution d'un espace délibératif.

C'est ce qui explique sans doute que la plupart des chefs d'établissement interrogés apparaissent à la recherche d'une hiérarchie pédagogique intermédiaire dans l'établissement, et cherchent à la constituer en s'appuyant sur les professeurs

principaux, les coordonnateurs disciplinaires¹⁴ ou les porteurs de divers dispositifs. Mais elle émerge à peine, et les chefs d'établissement la considèrent dans l'ensemble pour l'instant davantage comme une structure d'appui et d'aide à leur propre travail, voire comme un moyen de contourner les syndicats. Un proviseur de lycée, mais c'est un cas extrême, parle même d'enseignants qui lui seraient « inféodés ». D'une manière générale, la constitution d'un espace de débat pédagogique à l'intérieur des établissements est encore à venir. On peut y voir une conséquence du manque d'implication de la majorité des enseignants dans la culture de l'évaluation. On peut aussi le lire comme une volonté des directions de garder le pouvoir ce qui apparaît de plus en plus comme un mode de légitimation de leur action locale et comme une recherche d'extension de contrôle sur le travail enseignant.

CONCLUSION

Si l'établissement scolaire reste aujourd'hui en France le maillon d'une « bureaucratie professionnelle » (Mintzberg, 1984) où l'autonomie des enseignants n'est guère remise en cause, il évolue progressivement malgré tout à la faveur de ces nouvelles missions, exigences, plus ou moins spectaculairement suivant les configurations locales des établissements.

Le succès de certains chefs d'établissement à impliquer les équipes enseignantes et à les amener à prendre davantage en compte les résultats de leur action peut sans nul doute se lire à la lumière de l'effort qu'ils réalisent souvent dans le travail relationnel quotidien de soutien à la gestion de classe des enseignants. C'est un cas de figure que l'on rencontre souvent dans les établissements difficiles, en particulier les collèges. Les équipes se mettent en projet dans l'établissement, mais l'équipe de direction les aide, en retour, dans leur face à face avec les classes difficiles. Cet échange implicite est d'autant moins coûteux bien sûr que les enseignants eux-mêmes adhèrent aux nouveaux dispositifs pédagogiques ; il est d'autant plus avantageux qu'ils éprouvent que les élèves sont potentiellement producteurs d'incidents.

Par contre, lorsque la tentative de modernisation pédagogique de l'établissement ne s'accompagne pas d'un tel soutien, on peut avoir des cas de figure beaucoup plus conflictuels, accentué par les éventuelles certitudes pédagogiques des chefs d'établissement et d'éventuels « coups de force » sur les projets en cours. Les chefs d'établissements modernisateurs sont rapidement jugés autoritaires s'ils

¹⁴ Les professeurs principaux ont une mission de coordination de tous les enseignants (une dizaine en général) qui ont une classe donnée. Les coordonnateurs de discipline ont la même mission avec leurs collègues enseignant la même discipline qu'eux.

persévèrent dans des projets qui ne sont pas vraiment portés par les enseignants. Les conflits peuvent alors devenir majeurs, et alimenter une partie des malaises enseignants (Barrère, 2017).

Evidemment, le quotidien de la plupart des établissements scolaires se situe dans un entre-deux. L'établissement émerge comme espace pédagogique plus ou moins unifié, et la préoccupation de l'efficacité scolaire est plus ou moins centrale en fonction des contextes. Les établissements performants se voient bien souvent dispensés de nouvelles formes de régulation pédagogiques, par des équipes de direction qui se voient évidemment davantage légitimées par un déficit d'efficacité.

L'action pédagogique des chefs d'établissement est ainsi largement débitrice de la manière de concevoir l'encadrement du travail enseignant. Cadres de cadres, et à la tête d'équipes parfois très larges, les équipes de direction doivent à la fois convaincre s'il veulent agir, en assumant de plus en plus un rôle d'expertise pédagogique, et prendre la mesure de la réalité vécue du travail enseignant. Ce nouvel espace d'action sera sans doute à l'avenir un chantier stimulant et conjoint pour les acteurs et pour la recherche, dans la mesure où il met en jeu aussi une articulation accrue entre savoirs d'expérience et savoirs de recherche nécessaire à la construction d'un espace local d'expertise mais aussi de délibération pédagogiques (Callon, Lascoumes, Barthe, 2001)

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère A., *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, **Armand Colin**, 2017
- Barrère A., « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », **Carrefours de l'éducation**, 2013, n° 36, pp.95-117
- Barrère A., *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris, PUF, 2011 (2006).
- Bouveau Patrick, Rochex Jean-Yves, 1997, **Les ZEP, entre école et société**, Paris, Hachette
- Callon Michel, Lascoumes Pierre, Barthe Yannick, 2001, **Agir dans un monde incertain**, Paris, Seuil.
- Dejours Christophe, 1998, **Souffrance en France**, Paris, Seuil.
- Dujarier Marie-Anne, 2006, **L'idéal au travail**, Paris, P.U.F.

- Duru-Bellat Marie, 2002, **Les inégalités sociales à l'école**, Paris, P.U.F.
- Felouzis Georges, 1996, **L'efficacité des enseignants**, Paris, P.U.F.
- Felouzis Georges, Perroton Joëlle. Repenser les effets établissements : marchés scolaires et mobilisations. **Revue française de pédagogie**, 2007, n°159, pp 103-119
- Glasman Dominique, Oeuvarard Françoise (dir.), 2003, **La déscolarisation**, Paris, La Dispute.
- Kerlan Alain, 2003, « Parcours diversifiés : le collège unique en trompe-l'œil ? », in Jean-Louis Derouet (dir.), **Le collège unique en question**, Paris, P.U.F.
- Maroy Christian (dir.), 2002, **L'enseignement secondaire et ses enseignants**, Bruxelles, De Boeck.
- Martin Elisabeth, Bonnery Stéphane, 2002, **Les classes relais**, Paris, E.S.F.
- Merle Pierre, 1996, **L'évaluation des élèves**, Paris, P.U.F.
- Merle Pierre, 1998, **Sociologie de l'évaluation scolaire**, Paris, P.U.F.
- Rosenthal Robert A, Jacobson Lenore, 1975, **Pygmalion dans la classe**, Tournai, Casterman.
- Terrail J-P., 2002, **De l'inégalité scolaire**, Paris, La Dispute,
- Woods Peter, 1990, **Teachers Skills and Strategies**, London-New York-Philadelphia, The Falmer Press.

ANNE BARRÈRE é professora na Université Paris Descartes, CERLIS, França.
E-mail: anne.barrere@parisdescartes.fr

Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017